

Libros de **Cátedra**

La enseñanza de las artes visuales

Aportes para pensar las prácticas

Patricia Belardinelli y Alejandra Catibiela

FACULTAD DE
ARTES

S
sociales

**Eduulp**
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES

APORTES PARA PENSAR LAS PRÁCTICAS

Patricia Belardinelli
Alejandra Catibiela

Facultad de Artes



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA


Edulp
EDITORIAL DE LA UNLP

Este libro está dedicado a los estudiantes que han pasado por las aulas de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza. A quienes año a año se comprometen con la formación y su futuro ejercicio docente. Y muy especialmente a quienes han sostenido el desafío de cursar en la virtualidad en 2020 y 2021, con quienes aprendimos otras formas de enseñar. A quienes hoy se desempeñan como profesores en artes visuales en escuelas primarias, secundarias y en la formación especializada, tanto en La Plata como en distintas ciudades y provincias y asumen la inmensa responsabilidad de ampliar derechos en las aulas de nuestro país.

En ustedes también la esperanza para que puedan asignar sentidos en los sitios donde está ausente y lo restablezcan en su condición productora de palabras y símbolos.

Índice

Introducción _____ 6

Capítulo 1

Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de las Artes Visuales _____ 12

Patricia Belardinelli

Capítulo 2

Derechos, educación y arte. Entre la restricción y la ampliación _____ 25

Patricia Belardinelli y Alejandra Catibiela

Capítulo 3

Educación artística y problemas de enseñanza _____ 34

Patricia Belardinelli y Alejandra Catibiela

Capítulo 4

El arte en el sistema educativo nacional: inclusión y extensión _____ 47

Alejandra Catibiela

Capítulo 5

El conocimiento artístico en la educación obligatoria _____ 59

Alejandra Catibiela

Capítulo 6

Todos pueden aprender: enseñanza, diversidad y trayectorias escolares _____ 72

Patricia Belardinelli

Capítulo 7

La enseñanza de las artes visuales: modos de acceso al conocimiento _____ 80

Alejandra Catibiela

Capítulo 8

La planificación de la enseñanza como práctica de la escritura docente _____ 94

Patricia Belardinelli

Las autoras _____ 100

Introducción

Enseñamos para que los demás vivan la alegría de nuestros propios descubrimientos (...). Y probablemente, una de las debilidades principales de nuestra condición humana es la de necesitar, para llevar a cabo esta experiencia, la mediación de un hombre o una mujer cuyo espíritu se ha adueñado, antes que nosotros, de un objeto de saber, y cuyas palabras nos lo hacen asequible.

(Meirieu, 2005, p. 31-33).

Este libro se inscribe en el marco de *Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza*, materia de las carreras de Artes Plásticas e Historia de las Artes Visuales, de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de la Plata. Es el resultado de parte de la experiencia académica llevada adelante en las clases, en prácticas realizadas en la Educación Obligatoria de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires y en ámbitos comunitarios de la ciudad de La Plata. Pretende poner a disposición de los estudiantes los conocimientos producidos por el equipo docente en los últimos años. Algunos forman parte de los materiales de lectura para el tratamiento de los contenidos nodales del programa, otros se vinculan con las elaboraciones de instrumentos para relevamientos de trabajos de campo y análisis institucionales y áulicos. Todos ellos hacen a la formación de los futuros docentes. Por lo tanto, esta publicación constituye una posibilidad de sistematizar, revisar, profundizar aquellos conceptos tratados en la cursada en lo que respecta a las reflexiones didácticas y las prácticas de la enseñanza, que ponen el acento en reconocer al arte como un campo de conocimiento, y que destacan el valor estratégico de su inclusión en la educación obligatoria y de garantizar el acceso a propuestas de formación específica.

El eje transversal del texto lo constituye la enseñanza de las artes visuales entendida como una acción didáctica, cultural, política y ética que nos conduce a pensar la docencia en su carácter crucial para la definición de identidades y posibilidades de desarrollo personal y social. Las preguntas ¿Qué docentes pretendemos formar? ¿Para qué escuela? ¿De qué manera las artes visuales pueden contribuir a la transformación de la sociedad? están presentes detrás de cada párrafo.

En las últimas décadas, el arte en la educación ha sido considerado estratégico para “el desarrollo de capacidades vinculadas a la interpretación crítica de la realidad socio-histórica” (Ministerio de Educación de la Nación, 2010, p.8), por lo cual se ha constituido como Modalidad conformada por diversas disciplinas con saberes y procedimientos propios y específicos y maneras de construirse y transmitirse para ser enseñado y aprendido. Es fundamental posicionar a los

estudiantes en los enfoques del área, en el lugar que ocupa en el sistema educativo argentino, como así también fortalecer los saberes inherentes al objeto de conocimiento -en nuestro caso las artes visuales- que ingresa a las instituciones educativas. Consideramos que el aporte de esta producción puede resultar de interés para los procesos de formación de las carreras antes mencionadas como de otros establecimientos que se dediquen a este campo.

En el primer capítulo: *Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de las Artes Visuales*, pretendemos poner de manifiesto el posicionamiento sostenido sobre las prácticas de la enseñanza como así también los logros y las dificultades que atravesamos para abordarlas, nosotras como equipo docente y los estudiantes en tanto residentes.

Los enfoques de la didáctica general, de la didáctica de las artes visuales y particularmente, los referidos a las prácticas de enseñanza como campo de aplicación de métodos, contenidos y procedimientos considerados como universales para todos y en cualquier situación, son puestos en revisión complementando lo trabajado en materias de la formación docente tales como Fundamentos Pedagógicos. En nuestra asignatura, el acento recae en indagar, en primer término, en las creencias y percepciones de los cursantes -que son el resultado de sus experiencias- y en la forma en que estos supuestos inciden en la definición de sus propuestas de enseñanza.

Es en la formación inicial y, en especial en las prácticas de la enseñanza, donde los estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar los cimientos fundamentales de la profesión docente. De allí que apuntamos a que puedan conocer la vida real de las instituciones, su diversidad y complejidad, las interacciones entre profesores y alumnos, lo imprevisible de la enseñanza en distintos contextos. Subyace aquí la apuesta a una distribución más igualitaria de estas porciones de la cultura que en muchos casos solo incrementa el patrimonio simbólico de unos pocos.

En esta línea, pensar el arte y su enseñanza en clave de derecho refuerza nuestra apuesta como intentamos expresarlo y compartirlo en el segundo capítulo: *Derechos, educación y arte. Entre la restricción y la ampliación*. Esto requiere, entre otras cuestiones, analizar la legislación nacional y los marcos normativos que regulan la educación en general y el área artística en particular. En tal sentido nos remitimos a la Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006 y a la Resolución 111 aprobada en 2010 por el Consejo Federal de Educación, para observar el reconocimiento de la Educación Artística dentro de los objetivos estratégicos del proyecto educativo nacional y su lugar en la política educativa.

El propósito fundamental del capítulo es comprender lo que implica el ejercicio de la docencia en tanto garante del derecho a la educación y en nuestro caso— del arte. En una segunda parte se alude a la responsabilidad del Estado de asegurar la formación continua de los educadores -una vez finalizados sus estudios- como derecho que debe considerar lo individual y lo colectivo, la vinculación entre diferentes culturas y contextos, la profundización de los saberes disciplinares y didácticos, entre otros aspectos tratando de superar la tradicional concepción de cursos *aislados* para instalar recorridos que articulen modos de enseñar, de aprender y de convivir inscriptos en marcos institucionales y áulicos.

En *Educación artística y problemas de enseñanza*, tercer capítulo del libro, abordamos algunos aspectos relacionados con la enseñanza de las Artes Visuales. Focalizamos en diversas conceptualizaciones sobre la educación, en las relaciones entre proyectos políticos y sistema educativo, en los saberes escolares y las vinculaciones entre docentes y estudiantes.

El análisis de los enfoques tiene como propósito que los estudiantes logren comprender las teorías pedagógicas para reanudar discusiones y debates que tienen lugar en la actualidad, reconocer el carácter inclusivo de los conocimientos del área y la centralidad de la construcción de capacidades interpretativas estético-artísticas, superadora de paradigmas selectivos.

En el cuarto capítulo *El arte en el sistema educativo nacional: inclusión y extensión*, destacamos el lugar de la Educación Artística en Argentina, en el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206 y en las normativas que la reglamentan. Estos saberes resultan sustanciales para la inserción en la docencia en Artes Visuales, por lo que ponemos especial atención en indagar las particularidades de los dos circuitos de formación: la Educación Común y Obligatoria y la Educación Artística Específica, intentando visualizar la necesidad de romper con mecanismos discriminatorios que aún persisten y, a la vez, reconociendo las razones definidas en términos éticos, políticos y pedagógicos.

Los saberes del campo de las Artes Visuales en las instituciones educativas son centrales en el quinto capítulo: *El conocimiento artístico en la educación obligatoria*. La contextualización de los contenidos requiere indagar en las concepciones acerca del currículum y destacar su carácter de documento público. Por lo tanto, resulta imprescindible acudir a las normas nacionales y provinciales (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y Diseños Curriculares) ya que constituyen formas de ordenar la tarea docente en la educación obligatoria.

En el sexto capítulo, *Todos pueden aprender: enseñanza, diversidad y trayectorias escolares* nos preguntamos ¿enseñamos para todos o enseñamos para algunos? como una invitación a rever la enseñanza de las artes visuales para sentar posición por una definición que la contemple como un hecho sistemático, intencional y colectivo que ocurre en las aulas entendidas como conjuntos de personas diversas.

Consideramos que las acciones de enseñanza inclusivas son prácticas emancipatorias en tanto acompañen las trayectorias de los sujetos y la construcción de sus saberes. La praxis que deseamos que se produzca debe favorecer al desarrollo del pensamiento complejo de todos para dar lugar, como mencionamos a lo largo del texto, a una perspectiva profunda de derechos.

Continuando el recorrido por los caminos propios del arte y con la intención de indagar en los procesos de intervención didáctica, en el capítulo séptimo nos enfocamos en *La enseñanza de las artes visuales: modos de acceso al conocimiento*, donde sugerimos una aproximación histórica sobre la construcción de conocimientos en la mencionada disciplina, a partir de una revisión de distintas modalidades de abordaje. El énfasis puesto en el *hacer* dentro de las clases de artes visuales -en parte impulsado por exigencias escolares- que en ocasiones limita el aprendizaje a las habilidades técnicas o a la articulación de elementos del código escindidos de la construcción de sentido, hacen que enunciemos la necesidad de propiciar un enfoque que integre el *percibir*, *producir* y *reflexionar* como estrategias imprescindibles para construir conocimientos artísticos.

El capítulo que cierra este libro *La planificación de la enseñanza como práctica de la escritura docente* se propone, por un lado, explicitar la naturaleza de la planificación en tanto proyecto de enseñanza que está por comenzar, delineando el recorrido que los estudiantes realizarán para aprender los contenidos establecidos. Es decir, concebimos a la planificación como un instrumento clave que permite anticipar conocimientos, tiempos, recursos, actividades. Por otro lado, pretendemos poner de manifiesto la relevancia de los actos de lectura y escritura desarrollados por los futuros docentes en relación con la enseñanza. Entendemos que toda planificación siempre precisa de múltiples tareas de lectura y de escritura -acciones que tienden a descuidarse en la formación docente- tales como la realización de borradores, discusiones sobre las formas de comprender la bibliografía, repasar conceptos. Para ello es preciso dedicar tiempo y mediar en los procesos de interpretación y producción escrita. Formar mejores docentes, es también fortalecer su rol de lectores y escritores.

Destacamos que en cada uno de los capítulos asumimos un compromiso con la perspectiva política-pedagógica crítica, entendida como la posibilidad de promover un horizonte de transformaciones en la enseñanza de las artes visuales. La comprensión del protagonismo de los docentes y en especial, de los *nuevos* docentes es central en esta tarea. Y en esta clave, recordar por qué el arte es un derecho.

Finalmente, en esta producción y cada clase en la facultad constituyen apuestas al valor de la educación, del profesorado y del arte. En el plano institucional corrobora -una vez más- que la universidad pública es un ámbito para pensar, debatir y afrontar los problemas -en nuestro caso- de enseñanza. En la esfera profesional y personal, mantenemos una esperanza: construir situaciones que ayuden a los “nuevos” a renovar y ampliar deseos de escuela.

A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos. Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia.

Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla. (Galeano, 2001, p 69).

Referencias

- Galeano, E. (2001) Ventanas sobre la Memoria. En *Las palabras andantes* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Meirieu, Philippe (2006) *Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona, Graó.

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (2010). *La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional*. Resolución 111/10 y anexo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Advertencia

A fin de facilitar la lectura, el presente libro se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de las autoras.

CAPÍTULO 1

Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de las Artes Visuales

Patricia Belardinelli

La asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza es la segunda materia del área educativa que los estudiantes de las carreras de Historia de las Artes Visuales y de Artes Plásticas de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata deben cumplimentar para acceder al título de profesor. Es de carácter anual y correlativa de Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación según las disposiciones vigentes.

En los 15 años transcurridos desde que este equipo de cátedra hiciera su primera propuesta académica hasta el presente, se han suscitado numerosos cambios en el ámbito de la educación en nuestro país. A partir de la Ley de Educación Nacional 26.206/06, es posible observar un nuevo posicionamiento respecto de la Educación Artística como así también una ampliación de la oferta en el área. En adición a las artes visuales y a la música, que ocupan un lugar histórico en el sistema, se incluyeron la danza, el teatro, las artes audiovisuales, multimediales y el diseño. Las decisiones tomadas guardan una estrecha vinculación con las transformaciones sobre las formas de concebir el arte: como punto de encuentro entre lo racional, lo intuitivo y lo cultural que no se agota en su potencialidad catártica (Jiménez, 1986); como experiencia relacional y situacional (Sánchez, 2013); como clave para interpretar el mundo y campo de conocimiento susceptible de ser enseñado y aprendido (Bargados, 1997) y como construcción conformada por significados sociales y culturales centrada en procesos metafóricos y poéticos (Belinche, 2011). Estas conceptualizaciones han impactado y redefinido la Educación Artística en tanto espacio curricular para el desarrollo de contenidos y capacidades ligadas a la comprensión crítica de la realidad.

Por otra parte, la referida norma instituye la obligatoriedad de la Educación Secundaria al definirla como una unidad pedagógica y organizativa destinada a adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel primario y establece una duración de cinco o bien de seis años, estructurados en dos ciclos: uno de carácter común y otro orientado —de carácter diversificado según las distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo—. De esta manera se unificó el nivel secundario y se plantearon, a su vez, metas tendientes a su universalización y a su democratización.

La extensión de la obligatoriedad no solo implicó la ampliación de los tiempos de escolarización, sino que asimismo incluyó a más sujetos de allí el imperativo de redoblar el compromiso de

las universidades y de los institutos superiores con la formación docente para intensificar la producción de conocimientos, las investigaciones, la elaboración teórica y el análisis conceptual para el establecimiento a efectos augurar mejores prácticas de enseñanza y de aprendizaje en las instituciones.

En este capítulo nos interesa destacar en primera instancia nuestros quehaceres —en clave general— frente a alumnos que portan representaciones cristalizadas sobre la didáctica y la tarea docente. En una segunda instancia, buscaremos adentrarnos en las caracterizaciones y enfoques que sostenemos desde la cátedra.

Puntos de partida

Que los cursantes debatan con las (sus) ideas, que las refuten, amplíen, confronten, y que construyan otras nuevas para profundizar su comprensión sobre la futura labor pedagógica constituye el propósito de la formación de profesores. Esta intención de aparente simplicidad requiere de un trabajo colectivo con el conocimiento, de discusiones, de visitar los supuestos sobre la enseñanza del arte en la escuela, en instituciones académicas, en centros barriales y comunitarios. De allí que el punto de partida de la cursada consista en examinar las representaciones y significados que los estudiantes le atribuyen a la didáctica y a la tarea docente.

La cátedra recibe cursantes que muestran sólidos saberes sobre las producciones artísticas y su significado a lo largo de la historia y que evidencian una enorme capacidad de análisis crítico. El desafío consiste en que puedan apropiarse de categorías conceptuales y orientaciones con que intervenir reflexivamente sobre los diversos contextos de actuación docente. Ante tal objetivo, es preciso recordar que los sujetos no se apropian ni producen los conocimientos desde un vacío social sino en un mundo en el que circulan diversas prácticas de las que participaron -y participan-. De este modo sustentan creencias sobre la docencia y el arte que requieren ser situadas y analizadas desde una perspectiva didáctica superadora del sentido común.

Estas apreciaciones son puestas en tensión bajo la premisa de que los marcos disciplinares no son de naturaleza fija e inmutable. Por el contrario, están atravesados por cambios a lo largo del tiempo y por diversidad de contextos. La interrogación constante sobre la actividad central de un profesor procura eludir las simplificaciones y estancarse en definiciones que deben ser enfrentadas con las argumentaciones que esgrimen. Tal como señala Edelstein (2013), el trabajo con las marcas y huellas abre caminos para la generación de esquemas alternativos. El cometido no resulta sencillo ya que siempre subsiste una legítima parte de opacidad. La inteligibilidad requiere de metodologías que rebasen el orden mecanicista, de lecturas y de una perspectiva multirreferencial donde la alteración, el conflicto, el juego de las contradicciones ocupen sitios de relevancia; donde lo imaginario y lo inconsciente, la fantasía, la vida afectiva y el peso de las implicaciones no queden solapados. (Edelstein, 2013).

El pasaje por instancias de problematización sobre los contenidos de la didáctica general, de la didáctica específica y de las prácticas de las artes visuales favorece la toma de distancia respecto de marcos de actuación e imaginarios de carácter aplicacionistas, únicos y — hasta podríamos postular— universales, que suelen hacerse presentes en los discursos de los estudiantes y en sus propuestas de enseñanza. Ahí reside un *núcleo duro* que aboga por superar las dificultades que conlleva las implicancias del sentido común, para así formular explicaciones potentes que posibiliten dar cuenta de estos implícitos de manera que se desactiven los posicionamientos subyacentes.

Entre la didáctica general y la didáctica específica

La bibliografía propuesta en nuestro programa refiere tanto a la didáctica general como a la didáctica de las artes plásticas ya que, como se ha referido en párrafos anteriores, Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación junto con Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza son las dos únicas asignaturas que conforman el núcleo pedagógico básico (Davini, 1998). Es de destacar que tanto el Plan de Estudios del Profesorado en Historia de las Artes Visuales como el del Profesorado en Artes Plásticas ponen el énfasis en las materias de formación general y disciplinar por sobre las profesionales¹.

Resulta evidente que la definición del profesor se basa en la formación disciplinar y no en la pedagógica. Cabe aclarar que la tradición académica ha sido una constante en la formación de docentes para el nivel secundario desde sus orígenes (Pinkasz, 1992). En ese sentido, las preguntas «¿qué saberes son necesarios para enseñar artes visuales y plásticas? ¿El saber disciplinar? ¿El saber pedagógico y didáctico?» no son nuevas, y, no obstante lo cual las reflexiones expresadas por distintos estudiantes en sus producciones al momento de finalizar sus prácticas de enseñanza, vuelven a poner sobre la superficie la vieja tensión: formación disciplinar versus formación pedagógica.

La didáctica constituye un ámbito curricular deseado y a la par bastante desconocido. En sus consideraciones dan cuenta de expectativas centradas en la necesidad de recibir respuestas aplicacionistas para el desempeño docente. De allí se desprende nuestro esfuerzo por explicitar la disciplina y su objeto de estudio, siguiendo para ello el posicionamiento de Camillioni (2007). La autora propone describir y explicar como así también elaborar y fundamentar normas que colaboren con los profesores en la resolución de los problemas que las prácticas les presentan (Camillioni, 2007).

La didáctica describe la enseñanza dando cuenta de sus partes constitutivas y de sus cualidades. Apunta a considerar la multiplicidad de dimensiones que intervienen en las situaciones

¹Los planes de estudio en vigencia para los profesorados de Historia de las Artes, orientación Artes Visuales (2008), y de Artes Plásticas (2006) tienen un total de 32 materias. De estas solo dos corresponden a la formación docente.

escolares, comunitarias y culturales para darle inteligibilidad teniendo en cuenta los sentidos que los sujetos les asignan a sus acciones. En esta línea, nos apoyamos también en los desarrollos de Quintar (2002) sobre la didáctica no parametral, «una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial» (p.12)

El reconocimiento de la Didáctica General depende de las tradiciones pedagógicas y por lo tanto, la revisión de su historia deviene en un aspecto central de la misma. Su origen como disciplina está ubicado en el siglo XVII, si bien existen diversos antecedentes y prácticas de enseñanza anteriores en dicho período. Se considera como hito fundacional la publicación de la *Didáctica Magna* de Juan Amós Comenio, en 1632. Esta obra postula la enseñanza simultánea que conforma la posibilidad de educar a todos. Dicha visión constituye un avance metodológico que surge en contraposición a la enseñanza tutorial. Estos primeros progresos centran la actividad en el docente que transmite los conocimientos bajo pautas previamente regladas, en tanto que a los alumnos les corresponde asimilar tales saberes siguiendo de manera atenta y rigurosa los ejercicios propuestos. Es de destacar que estos rasgos no han perdido cabalmente su vigencia, ya que persiste una línea de pensamiento que postula el deber ser de las acciones de educadores y estudiantes para el logro de los fines establecidos. Estas formas de actuación constituyen aquello que Barco (1989) denomina como *normativa bifronte*, es decir, el conjunto de regulaciones que están en línea con los fundamentos y propósitos que orientan el rumbo educativo en cada época. En Comenio se trasluce que esa finalidad está representada por Dios, lo cual evidencia esa cosmovisión religiosa del mundo que inundaba todas las áreas de la vida.

Por su parte, Feldman (1999) se pregunta: ¿cómo ayudar a que otros enseñen? Este interrogante nos enfrenta a las características de la enseñanza en la actualidad ya que en tanto acontece en grandes sistemas escolares. En ese sentido, el autor señala que los propósitos principales no están solo relacionados con las prácticas interactivas propias del trabajo cotidiano en el aula, sino con la configuración de políticas de enseñanza, definición que obliga a diferentes articulaciones y pone de relevancia otros problemas, distintos de los transitados en el salón de clases, a fin de que un grupo aprenda.

No es posible obviar que la Didáctica se encuentra frente a una nueva reconceptualización (Picco, 2017) en tanto disciplina que va reinventando su sentido en el tiempo y de contexto a contexto, con cierta distancia entre los ámbitos académicos de producción y los sistemas escolares. Si bien en su configuración subsisten contradicciones y tensiones, apunta de manera frecuente a la enseñanza, esa intención política, histórica, social y legítima de ejercer influencia en los otros.

Resulta importante mantener vivo el postulado de que los vaivenes y dinámicas de cualquier campo de estudio deben entenderse en el marco de las condiciones en que se inserta y que, por lo tanto, constituye una expresión de las formas en que las instituciones educativas se articulan con los cambios que se operan. En nuestro caso, en el país y en la región, adquiere particular relevancia el hecho de que nos encontramos en una especie de clima

epocal en el que impera cierta devaluación de la confianza hacia los profesores, la escuela y el lugar del arte en el sistema educativo.

A pesar de esto, proliferan investigaciones que vuelven a enfatizar la dimensión normativa de la didáctica, pero alejadas de intenciones aplicacionistas, ya que la enseñanza es referida como un proceso que actúa en términos situados y situacionales, de manera que requiere menos de modelos formales y más de principios de procedimientos. Feldman (1999) señala que «los principios no pueden simplemente aplicarse, sino que necesitan ser interpretados por quienes están involucrados en la situación. Cuando son aplicados con independencia del caso en cuestión se convierten en reglas» (p. 130).

Las vinculaciones entre la Didáctica General y la Didáctica Específica no han sido estables ni homogéneas. Tal como manifiesta Alicia W. de Camilloni (2007), en el campo de la didáctica pueden distinguirse dominios o subregiones. Es una disciplina que adolece de una delimitación estricta y precisa. Sus límites son porosos, abiertos a la inclusión de avances y perspectivas que provienen de otros campos. A su vez, las subregiones mantienen relaciones cambiantes, experimentan subdivisiones y conllevan a una categorización de los problemas de la enseñanza en los que centran su atención. La autora afirma que la didáctica general y las específicas no son autónomas y señala que no guardan conexiones de subordinación recíproca, sino que se trata de un complejo y dinámico entramado (Camilloni, 2007). Ese gran campo, conformado por la didáctica general y las didácticas específicas, parte de preguntas que, bajo la forma de preocupaciones sostenidas, se transformaron en configurantes: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar mejor?, ¿cómo programar una clase?, ¿de qué manera favorecer el aprendizaje?, entre otras que se reiteran y se actualizan a partir de la velocidad de los cambios sociales y tecnológicos.

Las didácticas específicas fueron consolidándose como campos de investigación en la década de 1970. Surgen a partir de la diferenciación no sólo de ámbitos disciplinares, sino de los niveles educativos, de los tipos de establecimientos, de las edades de los alumnos o de características específicas de los mismos, lo que da cuenta de una diversidad amplia y significativa. A partir de los años 1980 comienza a desarrollarse una corriente crítica que instala el debate sobre ciertos puntos álgidos de la didáctica. Surge así la preocupación por constituir una *Nueva Agenda Didáctica* (Litwin, 1997). Esta agenda, si bien sigue sosteniendo como objeto de estudio a la enseñanza, consiste en esfuerzos por rebasar la mirada instrumentalista y reduccionista. Litwin señala que superar el enfoque clásico permite abordar la enseñanza como un acto de creación y que exige un análisis sostenido para reconocer tanto lo que persiste como lo que emerge para, desde allí, construir teoría didáctica.

Las didácticas comparten puntos de coincidencia, avances y desvelos que invitan a romper con los enfoques técnicos y con la idea de enseñanza exitosa. Aparece la preocupación, como señala Fenstermacher (1989), por la *buena enseñanza*, en sus dos dimensiones: epistemológica y moral. La primera implica que lo que se enseña debe ser racionalmente justificable y digno de ser aprendido. Esta máxima nos lleva a reflexionar sobre el valor pedagógico de los saberes y sobre la organización curricular. Litwin (2008) nos incita a «alentar la búsqueda de una enseñanza que no fije conocimiento envejecido, que sea más comprensiva de

las necesidades de los jóvenes y niños, y más alentadora y optimista en su potencial para diseñar comunidades justas y solidarias» (p. 13). La dimensión moral alude a que la enseñanza debe atender a principios, situación que implica la recuperación de la ética y de los valores inherentes a la condición humana en las prácticas de enseñanza, y permite evaluar las acciones y dotarlas de otros significados.

Asimismo, y en congruencia con lo expuesto, resulta imprescindible encontrar formas genuinas de intervención docente y construcciones metodológicas que habiliten distintas puertas de entrada al conocimiento –en nuestro caso, a los contenidos de las artes visuales–. Al interior de las carreras de formación en las disciplinas artísticas en nuestro país se ha incrementado el número de estudiantes; esto tiene su correlato en más graduados que asumen su rol en ámbitos escolares y académicos, como así también en centros culturales y comunitarios. Y si bien se han producido modificaciones relevantes en el profesorado, es preciso emprender más tempranamente el análisis conceptual sobre las nuevas versiones de la enseñanza y el aprendizaje del objeto disciplinar.

Habitar las instituciones como educadores es más que dominar un tema. Aquí vale la advertencia de Meirieu (2006) al postular que

(...) no hay que olvidar nunca que se trata de la transmisión del encuentro con la cultura de los hombres. Nuestro error –el mío, el de mis colegas– ha sido el de no colocar lo bastante el acto de transmisión en el punto de mira de nuestros esfuerzos (p. 48).

El propósito del arte consiste en formar sujetos interpretantes. Esto requiere de un posicionamiento que ponga foco en la transformación del aula como ámbito de pensamiento, en donde las preguntas se estimen más que las respuestas en tanto se espera que los alumnos aprendan y reflexionen sobre lo aprendido. En la cursada los estudiantes realizan actividades teórico prácticas que fomentan el desarrollo de competencias culturales y artísticas que trasciendan el campo de las artes y les permitan la construcción de una visión crítica, tales como pensar propuestas alternativas a los modelos instituidos, fomentar espacios de inclusión y de respeto a la diversidad, y el diseño, desarrollo y evaluación de secuencias didácticas.

La enseñanza del arte en el escenario áulico e institucional requiere un trabajo de densidad conceptual que se sostenga en los contenidos designados como saberes a enseñar para el logro de su apropiación por parte de los alumnos. En síntesis, se trata de que los futuros docentes comprendan el objeto de enseñanza, lo transformen y revisen que haya sido aprendido. Uno de los problemas que enfrentan los estudiantes y los profesores principiantes es esa transformación de los conocimientos provenientes de las disciplinas en contenidos a enseñar, considerando las características de las artes visuales y el estado de saberes de los sujetos que aprenden. Es preciso tener en cuenta que en este proceso juega un importante rol el currículo prescripto, las condiciones institucionales y la cultura escolar. Por lo tanto, a la totalidad de materias del plan de estudio les cabe aportar a la formación y brindar ayuda en las construcciones metodológicas

que los futuros docentes deberán realizar en situaciones particulares, ya que de esto se trata la *situacionalidad de la enseñanza* (Edelstein, 1996; 2011).

Los diferentes espacios curriculares que integran la formación disciplinar deben proporcionar experiencias de análisis de fuentes y de producciones, debatir contenidos, habilitar preguntas e impulsar la generación de interrogantes, confrontar enfoques y perspectivas, por citar unos pocos ejemplos. Estas son algunas de las múltiples tareas involucradas en la enseñanza entendida como una actividad compleja y multidimensional. Para que su concreción supere la mera expresión de deseos o se resigne por el peso de la tradición fragmentada y parcelaria, resulta imprescindible que los profesores conozcan los contenidos que se enseñan en las diferentes instancias que atraviesan los estudiantes en su trayecto académico, para establecer las posibles relaciones con los conocimientos de la materia a su cargo, pues mostrarles a los cursantes estos vínculos es iniciarlos en la construcción de postura de estudio que quiebra las fronteras disciplinares. Esto es lo que permitirá que la práctica docente se constituya efectivamente en un eje de formación.

Todas las didácticas, en función de las características de sus disciplinas, arriban a teorizaciones sobre la enseñanza que llevan como fin favorecer la comprensión a partir del pensamiento. Este planteo, impone poner en crisis las marcas de la biografía escolar y los modelos que siguen vigentes. En nuestro caso, en el espacio curricular de las artes visuales, en el que el docente se limita frecuentemente a la corroboración de lo sabido sobre un artista o a la realización de ejercicios de producción. Esto suele traer como consecuencia que el desarrollo de la asignatura quede reducido a una carpeta que compila tareas, mientras que el estudiante ignora el significado de sus acciones

Si bien la enseñanza de las artes visuales es puesta en un pie de igualdad con otras asignaturas, no se encuentra lo suficientemente afianzada en nuestro sistema educativo y sufre un relegamiento institucional que la obliga de manera permanente a justificar su lugar y permanencia en las prescripciones. Esta descalificación se puede vincular en parte a cierta vacancia en los desarrollos e investigaciones del campo como así también a falencias en la formación profesional. Esta situación impacta en que los profesores se enfrenten a distintos inconvenientes para abordar los lenguajes tanto desde la perspectiva de la producción como desde el punto de vista del pensamiento crítico-reflexivo. Es necesario que, como equipo de cátedra y parte del colectivo de profesores, reconozcamos los alcances y los límites de la enseñanza de la educación artística. Cuando asumimos la conducción de la materia, varios estudiantes evitaban recibirse con las prácticas, argumentando que preferían hacerlo con una asignatura de la formación disciplinar. Esto fue (y es tomado como) motivo de discusión en cada ciclo lectivo. Lo dicho nos pone en alerta para examinar desde una visión de carácter global si las distintas asignaturas de las carreras vinculan sus contenidos a la futura acción profesional docente. De acuerdo a lo expresado es necesario diferenciar entre capacidades para la tarea de enseñanza y condiciones de conocimiento: dominar el conocimiento es una exigencia, pero las formas de conocimiento no contienen los instrumentos que las hacen aptas para la comunicación pedagógica. Los procesos de forma-

ción superior universitaria, enfrentan, según sostiene Feldman (2014), un hiato entre sus dispositivos y las situaciones propias de los ámbitos de desempeño. De allí que, en diversas maneras, se asume que la formación se completa en situación de práctica.

Por otra parte, los cursantes demandan más saberes sobre los sujetos del aprendizaje, quiénes y cómo son los alumnos hoy, y cuáles sus condiciones de vida. Hay un reclamo legítimo sobre conocer a los sujetos (niños, adolescentes y jóvenes), sus consumos culturales, sus formas de aprender los contenidos del área, un pedido de una relación cercana con diversos contextos escolares, de adentrarse en las diferentes acciones que docentes, directores e inspectores realizan en las instituciones. Estas demandas forman parte de los ejes conceptuales de la propuesta formativa de nuestra cátedra, pero el reclamo exige ir más allá, impone que la totalidad de los docentes involucrados en la formación lo escuchemos y atendamos. Es urgente que el conjunto se asuma como partícipe y, por lo tanto, que las distintas asignaturas, seminarios y talleres comprometan aportes en este sentido. Persiste una representación muy arraigada entre los formadores sobre que se aprende a ser docente en las materias del área educativa y, más específicamente, cursando la didáctica específica y las prácticas. Son pocos los equipos docentes a cargo de disciplinas artísticas que se reconocen como formadores de formadores, y que elaboran en consecuencia propuestas que tengan en cuenta las futuras prácticas profesionales docentes. No obstante, la facultad atenta contra estos diagnósticos: genera charlas, encuentros entre cátedras, trayectos de actualización y posgrados que ponen en cuestión la falsa dicotomía entre las prácticas y la reflexión teórica, proponiendo integraciones verticales y horizontales entre los contenidos de las distintas carreras.

Hasta acá hemos compartido nuestras consideraciones sobre la didáctica general y la específica, junto con aquellos aspectos que hemos ido compilando, revisando y sistematizando a partir de aquello que hacemos, aquello que vemos que sucede a nuestro alrededor, en atención a las necesidades de nuestros cursantes, futuros profesores del área. Una búsqueda permanente y un trabajo sostenido que procura articular, consolidar, estimular acciones y reflexiones sobre la enseñanza de las artes visuales como un modo de contribuir a la socialización y al aprendizaje de estos saberes *absolutamente relevantes* para la formación integral, ciudadana y democrática de todos los sujetos.

Acerca de las prácticas de enseñanza

En este apartado se procura poner de manifiesto el posicionamiento sobre las prácticas de la enseñanza como así también los logros y las dificultades que atravesamos para abordarlas, nosotros, como equipo docente y los estudiantes en tanto residentes.

Las prácticas nos incitan —entre otras cuestiones— a interrogar el acto de transmisión desde el punto de vista de la educación, no solo desde la eficiencia y delinear formas para que los saberes contribuyan a la emancipación de los sujetos².

Es sabido que el esfuerzo por interpretar el desafío de enseñar requiere de estudios pedagógicos y didácticos; de experiencias valiosas que ocurren en las instituciones; de relatos, escritos y producciones de profesores, de investigaciones llevadas a cabo en la universidad y en las escuelas; de observaciones, análisis y sistematizaciones de registros de clases junto a colegas y alumnos. En síntesis, todo aquello que coopere a instalar tensiones, señalar controversias, compartir avances, abandonar creencias y construir otros modos de hacer presente el arte en los contextos educativos.

Para considerar las prácticas nos apoyamos en las premisas de Gloria Edelstein (2015), “caracterizar las prácticas docentes y de la enseñanza como objeto de estudio, significándolas como prácticas sociales, históricamente determinadas, por tanto multidimensionales y situadas, se marca un giro que resulta clave no solo en el pasaje de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a la incertidumbre sino por reconocer los múltiples determinantes que atraviesan estas prácticas e impactan sensiblemente en la tarea cotidiana. Prácticas que, justamente dada su complejidad y problematicidad en tanto objeto de estudio en los procesos de formación, requieren para su abordaje de enfoques teórico-metodológicos que permitan capturar su singularidad y especificidad. Ello reclama operar un cambio en los registros interiorizados, sentidos fuertemente enraizados que de no ser desnaturalizados inhiben la posibilidad de construcción de nuevos conocimientos acerca de estas prácticas.” (p.150).

El valor de la enseñanza de las artes visuales radica en la posibilidad de desarrollar la capacidad interpretativa estética y artística, accediendo de manera crítica al universo simbólico y potenciando la construcción de nuevos imaginarios en los que interactúan los elementos que aporta la contemporaneidad. Para que los profesores se desempeñen en línea con estos postulados es necesario propiciar desde la formación académica otras maneras de enseñar y de vincularse con las instituciones escolares, con dominio de los conocimientos específicos, capaces de trabajar colectivamente y comprometidos con el aprendizaje de sus alumnos. En este marco, la cátedra asume la responsabilidad de construir saberes disciplinares y pedagógico-didácticos fundamentados e integrados, que consideren los actuales paradigmas y políticas, a fin de aproximarse a los requerimientos y significados de las artes visuales.

Cada año cursan Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza aproximadamente cien estudiantes, en distintos espacios formativos:

1. Las clases generales (antes denominadas teóricas, a cargo de la profesora titular y la profesora adjunta). En las mismas se tratan los ejes conceptuales nodales de la formación de

² En esta línea se retoma el pensamiento pedagógico latinoamericano de Simón Rodríguez, José Martí, José Mariátegui, Aníbal Ponce, Paulo Freire y el ideario de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918.

docentes en arte, con miras a la construcción del marco teórico referencial, base necesaria para abordar procesos de conocimiento y reflexión sobre las prácticas de enseñanza.

2. Las clases de comisión (ex trabajos prácticos) con grupos reducidos. Allí se profundizan los ejes conceptuales y se desarrollan actividades de estudio y discusión de las diferentes propuestas de enseñanza y de aprendizaje.
3. Las instituciones educativas, que constituyen escenarios de relevancia para los estudiantes en tanto constructores de su rol docente. Ahí se esbozan y concretan las propuestas de enseñanza en base a los datos relevados, al análisis de las intervenciones docentes, y a las características de los grupos de alumnos. Cuando mencionamos a las instituciones educativas, hacemos referencia a los niveles de la educación común y obligatoria -primaria y secundaria- en el espacio curricular en que se abordan los saberes definidos para las artes visuales -*Plástica-Visual*, en el caso de la provincia de Buenos Aires-; en instituciones de algunas modalidades definidas en el marco de la ley 26026 (Educación Técnica, Especial, Adultos y Formación Profesional), como así también a las instituciones de Formación Artística Específica, particularmente las Escuelas de Educación Estética, las Secundarias de Arte, la Formación Básica para el acceso a carreras de nivel Superior de Educación Artística y las carreras de Nivel Superior de formación Artística.

En este último caso, una de las particularidades resulta del trabajo iniciado en el año 2012 sobre las *Prácticas de Enseñanza en el ámbito Universitario*, proyecto que tiene entre sus propósitos principales contribuir a la mejora continua de la enseñanza universitaria, en función de profundizar la comprensión y el análisis de las condiciones y dimensiones que configuran la docencia y el campo de la educación superior, y se concreta a partir de la incorporación de estudiantes en cátedras de la Facultad de Artes donde se inician en las prácticas de enseñanza, desde el análisis didáctico y la intervención colaborativa.

Asimismo, entre los años 2016 y 2018 la cátedra contó con un espacio de formación y producción de conocimiento e interacción con la comunidad, enmarcado en la Extensión Universitaria. El mismo formó parte del *Programa de Voluntariado Universitario* que, si bien no fue obligatorio para los estudiantes, constituyó un ámbito para las prácticas de arte en contextos comunitarios, a través de experiencias con diferentes grados de formalización, relacionadas con la producción en artes visuales.

Tal como venimos sosteniendo, conceptualizar las prácticas no implica reducirlas a habilidades operativas, técnicas o para el hacer. El acento está puesto sobre la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos complejos y frente a situaciones que incluyen diferentes dimensiones y requieren de reflexión y toma de decisiones, y en donde los aspectos éticos resultan siempre indiscutibles. Nuestros esfuerzos en torno a las prácticas buscan fortalecer los saberes

de los futuros profesores y estar alerta a las consecuencias que produce el encuentro con las escuelas, el encuadre de las tareas y el trabajo cooperativo³.

La entrada de los practicantes/residentes, señala Edelstein (2011), pone en juego, múltiples relaciones: vínculos entre instituciones, con historias y trayectorias diferentes, y vínculos entre sujetos sociales cuya pertenencia los coloca en lugares que portan significados también diferentes. Esto compromete el desarrollo de propuestas en un espacio social, cuya conflictividad interpela la responsabilidad de formadores respecto de los efectos de la experiencia tanto en instituciones como en sujetos involucrados. Considerada de este modo, la relación conlleva la disposición para operar en una diversidad de situaciones, de contextos, y de culturas, entre ellas la fuerte presencia de la cultura escolar. Por otra parte, se precisa asumir un trabajo colaborativo con el desafío de reconocer la diversidad como ventaja pedagógica. La co-construcción supone la interacción social con otros, abrir el diálogo, hacer posible desde espacios deliberativos el compartir y construir nuevos conocimientos. Se trata de propiciar la atención mutua y que todos los participantes se vean a sí mismos como miembros de una comunidad con propósitos compartidos que se concretan en procesos de trabajo. Es por ello que resulta desafiante para el futuro docente apostar a una relación afectiva y de conocimiento. Se impone la necesidad de contar con tiempos y espacios; de hablar por uno mismo y de sentirse oído por otros. Se trata de pensar, de enriquecer y enriquecerse, de poner en el centro la enseñanza basada en una forma de interacción con los otros y con los saberes de forma humana y solidaria.

En tal sentido, el desafío sigue consistiendo en procurar y provocar tiempos y espacios que permitan poner en cuestión matrices construidas, trabajar huellas y marcas de largos años de escolarización, recuperar lo mejor de las trayectorias colectivas e individuales, admitir la urgencia de ciertos cambios e intentar caminos diferentes. Constituye una tarea colectiva que requiere de acuerdos y lazos genuinos que hagan posible el aprendizaje de todos: alumnos, practicantes, profesores.

A manera de cierre

Es preciso continuar en la laboriosa tarea de fortalecer la trama de conocimientos construidos por los estudiantes en su trayectoria universitaria para que puedan configurar un saber profesional sólido y actualizado que vincule su identidad y especificidad como enseñantes de las artes visuales y plásticas, con la finalidad de que sean partícipes responsables e

³ Hacemos especial hincapié en estas variantes ya que constituyen un tramo fundamental, que involucra y conjuga distintas tareas: entrevistas al personal de conducción, al profesor de la asignatura, la observación de clases, la inclusión en los grupos de los niños y/o adolescentes, la elaboración de una secuencia didáctica basada en los datos recabados, en los contenidos establecidos por el profesor del curso, el estudio de los conceptos que constituyen el marco de referencia de la propuesta, la interacción con el diseño curricular y la colaboración entre practicantes, docentes de la escuela y de la cátedra.

informados en los sitios y procesos de discusión y de toma de decisiones que competen a su tarea. Desde esta perspectiva, la formación tiene que ser la vía de acceso a contenidos renovados y plurales, y la entrada a instituciones escolares y organizaciones comunitarias con la intención de comprender y transformar estos diferentes espacios de enseñanza en pequeñas sociedades democráticas en las que la convivencia y el trabajo con el conocimiento se plasmen en escenarios de derechos, de participación y justicia social. Nuestros niños, adolescentes y jóvenes merecen este esfuerzo.

Referencias

- Bargados, A. (1997). Educación Artística: objeto de estudio, ámbitos disciplinares y tendencias. En Bargados, Alberto y otros. *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. Cap. 3. Barcelona, España: Ed. Angle.
- Belinche, D. (2011). *Arte, poética y educación*. La Plata, Argentina: Secretaría de Publicaciones y Posgrado, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- Barco, S. (1989). Estado actual de la pedagogía y la didáctica. En *Revista Argentina de Educación. Año VII. N° 12*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cols, E. B. (2007). Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. En Camilloni, A. (2007a). (comp.). *El saber didáctico*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Davini, M. C. (1998). *El currículum de formación del magisterio*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación*, 1 (1). 148-160. Recuperado de <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/1000?show=full>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Feldman, D. (2002). Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica. En Gonçalves Rosa, D. E. y de Souza, V. C. (Orgs.). *Didáctica e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro e Goiânia, Brasil: DP & A Editora e Editora Alternativa.
- Feldman, D (2014). La formación en la universidad y los cambios de los estudiantes. En Civarolo, M y Lizarriturri., S (comp) *“Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior”*. - 1a ed. Villa María, Argentina: Universidad Nacional de Villa María.

- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Madrid, España: Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Cultura y Paidós Ibérica.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona, España: Graò.
- Picco y N. Orienti (Coords.). (2017). *Didáctica y currículum: Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. La Plata, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos. En Braslavsky, C. y Birgin, A. *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Quintar, E. (2002). *La enseñanza como puente a la vida*. Ciudad de México DF, México: Universidad Pedagógica Nacional de Pachuca, Hidalgo Castellano Editores.
- Sánchez, D. (2013). *Epistemología de las artes: La transformación del proceso artístico en el mundo contemporáneo*. La Plata, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/27888>

CAPÍTULO 2

Derechos, educación y arte. Entre la restricción y la ampliación

Patricia Belardinelli y Alejandra Catibiela

La simpleza con que algunos sujetos y/o grupos aluden a los derechos humanos es la que nos impulsa a la escritura de este capítulo. Los derechos son tratados de manera tan natural que es preciso volver a la conciencia de que son una construcción. Una arena de lucha entre quienes reclaman su ampliación y aquellos que pugnan por su restricción. Esta tensión que recorre y recorrió la historia educativa de nuestro país no puede quedar, dada su importancia, por fuera de las carreras del profesorado.

Ser docente es procurar —en el micro espacio del aula— ser garante del derecho a la educación y —agregamos, en nuestro caso— del arte. Por otra parte, ser docente es también tener legítimo derecho a la formación continua. En esta doble perspectiva deseamos que se sostenga la enseñanza.

Neoliberalismo y restricción de derechos

Desde la conformación del Estado nacional, la gestión y la administración de la educación pública siempre estuvieron en el centro del debate político. A manera de apretada síntesis, es posible resaltar *un gran ciclo centralizador de la educación* (Perczyk, 2021) con un fuerte protagonismo en la gestión directa de la mayor parte del sistema de enseñanza que fue detenido entre los años 1970 y 1990. Bajo el predominio de las ideas neoliberales, los establecimientos primarios, secundarios y de adultos fueron transferidos a las provincias⁴, que a partir de entonces debieron cubrir el pago de los salarios. Esta política de descentralización tuvo como resultado el colapso del sistema educativo, ya que los gobiernos provinciales carecían de los recursos financieros para afrontar estas nuevas responsabilidades y el Estado nacional no disponía de herramientas ni de mecanismos institucionales para intervenir.

⁴ En el año 1991 se sanciona la Ley 24.049 por la cual se transfieren los servicios educativos que dependían del ministerio nacional a las provincias.

Con la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195 en 1993, la estructura del sistema educativo se modificó. Mientras que en la mayor parte del territorio nacional los sistemas escolares se adecuaron al esquema propuesto, conformado por la Educación Inicial, la *Educación General Básica*,⁵ la *Educación Polimodal*,⁶ la Educación Superior y la Educación Cuaternaria, en algunas jurisdicciones la transformación de la Educación Primaria y Secundaria no se implementó. Es de destacar que la diversidad de formatos organizacionales que presentaron los sistemas educativos provinciales, lejos de expresar decisiones estratégicas que garantizaran resultados comunes, puso en evidencia un proceso de cambios institucionales desacoplados e inconclusos, que fracasó en el establecimiento de bases igualitarias para el cumplimiento de los derechos educativos de toda la población. A nivel curricular, se construyeron directrices bajo la forma de *Contenidos Básicos Comunes* (CBC) para todos los niveles: inicial, primario y secundario. Las discusiones respecto de las políticas necesarias para la democratización del conocimiento no tuvieron lugar en este período, cuestión que debilitó el aporte para el acceso y la redistribución de los bienes culturales.

En este contexto, la Educación Artística fue concebida como Régimen Especial. En los términos planteados en la ley, esto implicó la atención a «las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica, y que exijan ofertas específicas diferenciadas en función de las particularidades o necesidades del educando o del medio» (Ley Federal de Educación 24.195, art.11). En tal sentido, sus funciones se dirigieron a complementar y a especificar aquellas que se definieran para el sistema regular de enseñanza, es decir, la alfabetización estética en los lenguajes presentes en la Educación General Básica, que se completarían en el Nivel Polimodal. Por lo tanto, en lo que respecta a la inclusión como Régimen Especial, la Educación Artística:

(...) atiende a la formación de especialistas en arte, como opción formativa.

En el marco de la transformación educativa esta opción formativa debe posibilitar la profundización del conocimiento del campo del arte y la focalización en una o más especialidades, considerando la especificidad de sus procesos de enseñanza y de aprendizaje y las características del contexto contemporáneo. Por ello debe contribuir tanto al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo como al de las potencialidades expresivas y comunicativas que implican la producción y la apreciación del entorno cultural y a la promoción y protección del patrimonio a través del pleno aprovechamiento de las capacidades creativas de los estudiantes que elijan esta opción (Ministerio de Cultura y Educación, 1998, p.1).

⁵ Nivel obligatorio, entendido como unidad pedagógica organizada en tres ciclos, con un total de 9 años de duración a partir de los 6 años de edad.

⁶ Nivel posterior a la Educación General Básica con una extensión de 3 años como mínimo.

Observamos el reconocimiento del carácter formativo del área en los niveles de la Educación Obligatoria y en la Formación Específica y la ampliación de las disciplinas que conforman el área (además de música y artes visuales, se formaliza la incorporación de danza, teatro, multimedia y artes audiovisuales). Sin embargo, no todas llegan a ser incluidas en las propuestas educativas. Ser considerada como Régimen Especial en muchos casos derivó en que quedara relegada a espacios extracurriculares o no formales, lo cual redujo las posibilidades de acceso de todos los sujetos que transitan por los diferentes niveles educativos.

En síntesis, la política educativa del gobierno menemista se construyó como un espacio de cumplimiento de las directivas del Banco Mundial que impulsaron, como hemos señalado, la descentralización, la paulatina transferencia al sector privado, el desfinanciamiento, y la aplicación de programas focalizados en los sectores sociales que estaban en situación de vulnerabilidad. La educación, considerada tradicionalmente como un *bien social*, pasó a ser un elemento del mercado y, por tanto, atada a las regulaciones de la oferta y la demanda.

Políticas públicas y ampliación de derechos

El año 2003 constituyó un hito en el restablecimiento de los mecanismos institucionales de representación y abrió paso a una etapa de mayor estabilidad. La estrategia del gobierno nacional consistió en identificar nudos críticos para la gestión y para el control de las políticas educativas con el objetivo de afrontar los principales problemas del sistema: provincias sin capacidad financiera, conflictos con el sindicalismo docente por la pérdida del poder adquisitivo de los salarios, y fuertes asimetrías interprovinciales en la calidad y la cobertura de la enseñanza pública (Perczyk, 2021).

El nuevo proyecto político se propuso instalar una mirada pública sobre la *educación como derecho* y sobre la responsabilidad del Estado en tanto garante, definido como el único actor con recursos institucionales, económicos y capacidad de integración y síntesis político-cultural, que posibilitaba, por un lado, el acceso, la permanencia y el egreso de la totalidad de la población al sistema educativo y, por otro, la circulación y distribución de los bienes culturales bajo los criterios de justicia, igualdad e inclusión.

La intensa labor legislativa del período 2003-2015 dio lugar a la sanción de un conjunto de leyes que modificaron sustantivamente el encuadre normativo de la educación. En tal sentido podemos mencionar a la Ley 26.206, sancionada en 2006. Dentro de los aspectos que redefine destacamos la reestructuración del sistema educativo (con el objeto de saldar la fragmentación y heterogeneidad existentes en su estructura organizativa), que pasó a estar constituido por cuatro *Niveles*: Inicial, Primario, Secundario y Superior y por ocho *Modalidades*⁷, entre las cuales se

⁷ En el artículo nº 17 de la LEN 26.206 queda establecida la conformación de la estructura del sistema educativo.

incluye la Educación Artística. Esta cuestión establece una sustancial diferencia con la ley precedente, al incluirla dentro de una estructura unificada para todo el país, como vía para el desarrollo de sus conocimientos en la formación integral de las personas. Por otra parte, la inclusión entre los *Fines y Objetivos de la política educativa nacional* da cuenta de la relevancia asignada al área para la educación de los sujetos que transitan por la escolaridad.

Las regulaciones para la Educación Artística, entre las que podemos mencionar la resolución que establece los lineamientos para ordenar la Educación Artística en el sistema educativo argentino,⁸ las definiciones curriculares de aprendizajes prioritarios con alcance nacional para la educación obligatoria⁹ y los Marcos de Referencia que proponen los lineamientos para las secundarias de Arte;¹⁰ todas ellas coinciden en sostener la contribución del área:

(...) a la formación de ciudadanos capaces de intervenir y participar plenamente en la sociedad actual (...) como espacio curricular imprescindible en la educación contemporánea de nuestro país, para la producción y distribución democrática de bienes materiales y simbólicos, y para la construcción de la identidad social y política (Ministerio de Educación de la Nación, 2010, p. 6).

Las normativas que establecen los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) son piezas clave de la política educativa pues buscan garantizar el derecho universal a la educación al reconocer y valorar, desde una perspectiva intercultural, la diversidad de los sujetos y de los grupos sociales. Constituyen la propuesta curricular nacional con una visión superadora de los CBC que, con un carácter altamente prescriptivo en la selección de contenidos, conformaron el primer nivel de definición, marco para que cada provincia elaborara sus Diseños Jurisdiccionales y de allí las propuestas institucionales y áulicas. Los NAP se fundamentan en la concepción de *educación común*, que procura construir unidad sin uniformidad, apoyándose en la función pública de la escuela de forma tal que «todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial» (Consejo Federal de Educación, 2004, p. 5). Estos núcleos, ineludibles y estructurantes para la enseñanza en la educación obligatoria, serán una base común, que requiere atender a las particularidades contextuales, para que cada jurisdicción elabore sus Diseños Curriculares con la finalidad de que todos los alumnos

⁸ Resolución 111/10 del Consejo Federal de Educación.

⁹ Resoluciones 228/04 del CFE (NAP para el nivel Inicial), 37/07 del CFE (NAP para el Primer Ciclo de la Educación Primaria), 135/11 del CFE (NAP para el Segundo Ciclo de la Educación Primaria), 141/11 del CFE (NAP para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria) y 180/12 del CFE (NAP para el campo de la Formación General del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria).

¹⁰ Resoluciones 120/10 del CFE (Criterios generales para la construcción de la Secundaria de Arte), 142/11 (Marcos de Referencia para las orientaciones de la Educación Secundaria de: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Comunicación, Economía y Administración, Educación Física, Arte y Lenguas), 179/12 (Marcos de Referencia para la Educación Secundaria de Arte - Lineamientos generales para la construcción de los diseños jurisdiccionales de la Secundaria de Arte) y 192/12 (Marcos de Referencia para el lenguaje/disciplina Artes Audiovisuales).

(...) se apropien de los conocimientos socialmente productivos y científicamente significativos, que les permitan acceder al mundo del trabajo y de los estudios superiores, además de comprender reflexivamente la sociedad y las culturas en las que viven, reconociéndose como sujetos histórico-políticos (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007, p. 16).

La democratización del acceso al conocimiento en la escolaridad obligatoria no puede prescindir del abordaje del arte. Para dar cumplimiento a los objetivos relacionados con la inclusión social, la construcción de ciudadanía y la vinculación con el mundo del trabajo, las regulaciones actuales plantean la necesidad irrenunciable de construir saberes y desarrollar capacidades relacionadas con las diversas disciplinas del área: Música, Artes Visuales, Teatro y Danza, e incluir gradualmente otras especialidades, como el lenguaje audiovisual, en articulación con otras áreas curriculares.

En este sentido, uno de los desafíos actuales de la formación de docentes en artes visuales es comprender y reflexionar colectivamente sobre la importancia de la enseñanza de la disciplina como proceso que hace posible la concreción de los derechos en el ámbito institucional y áulico, generando alternativas y situaciones pedagógicas para que todos los sujetos aprendan.

La formación continua. Un derecho de todos los docentes

No es posible dejar por fuera de este escrito uno de los derechos de mayor relevancia en la trayectoria docente: continuar la formación.

Lo que hoy entendemos como *formación docente continua* ha recibido diferentes denominaciones: perfeccionamiento, formación permanente, actualización, reciclaje, formación en servicio, entre otros. Los cambios obedecen a revisiones en la conceptualización y en la manera de entender el compromiso y la necesidad de profundizar los saberes disciplinares, institucionales, pedagógicos, didácticos, de situaciones emergentes que requieren tratamiento específico en el contexto escolar. Más allá de la diversidad conceptual, existen coincidencias en que el sentido último de toda política de capacitación en ejercicio es impactar sobre las prácticas. Sin embargo, no es el único efecto que tales políticas producen; según sean sus características, también tienen influencia sobre la situación laboral de los profesores y sus oportunidades de desarrollo profesional, sobre su autorización —o desautorización— pública como especialistas en la enseñanza y sobre la jerarquización e identidad profesional (Diker y Serra, 2008). De allí que las políticas de capacitación constituyan un terreno de disputas en el que se visibiliza la cuestión docente de múltiples maneras. Resulta evidente que un aspecto fundamental está ligado al desempeño de su rol y al vínculo con el conocimiento. Sin embargo, no podemos obviar que la formación continua también constituye un derecho laboral y tiene injerencia directa en el ingreso, la estabilidad y el ascenso en los cargos y, por lo tanto, un acceso desigual a las oportunidades de capacitación

implica una desigualdad en las oportunidades laborales. Por otra parte, cabe destacar que constituye un derecho en tanto posibilita fortalecer y profundizar la capacidad de decisión y actuación en su ámbito de desarrollo profesional. A su vez, es una obligación dado que la carrera de grado no puede contener el conjunto de conocimientos y estrategias necesarias para asegurar buenos desempeños a lo largo de la vida laboral.

Hacia finales de 1980 y principios de 1990 la capacitación comenzó a ser debatida políticamente como parte de las problemáticas educativas bajo el concepto de formación docente continua. En este marco, se puso el acento en la responsabilidad del Estado para la coordinación de las diferentes instancias de perfeccionamiento, especialmente en un sistema educativo en vías de descentralización. Los planteos promovieron la organización de una red de instituciones de nivel superior que debían ampliar sus funciones al integrar, además de las carreras de grado, la capacitación. Así se definió a la *formación docente* como un proceso «continuo que incluye formación, capacitación, especialización, actualización y perfeccionamiento» (Ministerio de Cultura y Educación, 1990, p. 1) a llevarse a cabo en el nivel terciario.

La *Red Federal de Formación Docente Continua* se constituyó en el dispositivo a través del cual, a partir de la promulgación de la Ley 24.195, el Ministerio de Cultura y Educación fomentó una política en torno a los saberes, las capacidades y las disposiciones de los profesores. La finalidad explicitada por el discurso oficial vinculó esta política a la *jerarquización* de la profesión docente y al mejoramiento de la calidad del sistema educativo (Diker y Serra, 2008).

La formación continua en el marco de la Red se sustentó en la actualización disciplinar y en la reconversión de docentes para ocupar nuevos puestos y asegurar la enseñanza de los Contenidos Básicos Comunes (CBC). Las estrategias puestas en juego tuvieron un carácter fuertemente coactivo; así, como contracara de una política que se proponía ordenar, integrar, jerarquizar y financiar un sistema nacional público de capacitación de docentes con una cobertura que no reconoce antecedentes en nuestro país, encontramos también un modelo de cambio que operó *bajo amenaza* de exclusión del sistema, de pérdida del puesto de trabajo y de desjerarquización, producto de la reestructuración del sistema, lo que supuso la fusión de distintas instituciones y el cierre de modalidades en el nivel medio (Diker y Serra, 2008).

Desde el enfoque neoliberal la educación es tratada como un complejo problema de carácter administrativo cuya solución no requiere aumento de recursos sino una asignación más eficaz de los mismos. De allí que pregone que la cuestión central no radica en mejorar el presupuesto educativo, sino *en gastar mejor*; que no hacen falta más maestros, sino docentes mejor formados y capacitados; no se precisa construir más escuelas, sino hacer un uso más racional del espacio escolar. La única presencia imprescindible es el *mercado* capaz de distribuir los recursos y producir la información necesaria para la implementación de mecanismos competitivos meritocráticos que orienten los procesos de selección y jerarquización de las instituciones escolares y de los individuos que en ellas se desempeñan (Gentili, 2011).

Nuestro país inició los primeros años del siglo XXI en un contexto de empobrecimiento, desempleo y desigualdad. Las medidas adoptadas a partir de entonces intentaron recomponer la capacidad de gestión política del Estado. Las dificultades en la esfera educativa daban cuenta

de la ausencia de un sistema nacional de formación y de una profunda fragmentación institucional que dejaba en evidencia la débil relación entre el sistema formador, el sistema educativo, las necesidades de la población, la mercantilización de las propuestas posteriores a la formación inicial, entre otras cuestiones. Resultó necesario establecer una política de jerarquización, articulación y dinamización de la formación inicial y continua, entendida como una cuestión estratégica y un derecho de los docentes. El artículo 71 de la LEN 26.206 expresa:

La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as. (Ley de Educación Nacional 26.206, 2006, p. 15).

Un aspecto a destacar de este período es la creación del *Instituto Nacional de Formación Docente* (INFOD)¹¹ en el ámbito del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Este organismo asumió el mandato de planificar y ejecutar, de forma concertada, la articulación del sistema de formación docente inicial y continua, fortalecer las relaciones con los otros niveles del sistema educativo, aplicar las normas orientadas a la evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, la validez nacional de títulos y certificaciones (exceptuando a las universidades) y promover políticas curriculares, entre otras atribuciones. Estas acciones procuraron motivar el desarrollo y la jerarquización de la formación docente.

Mientras que en la Ley Federal de Educación la capacitación se vinculaba directamente a la adaptación a los cambios curriculares, la actual normativa hace referencia a una capacitación integral que incluye cuestiones que sobrepasan lo estrictamente curricular. Se trata de una mirada más amplia, que considera otras dimensiones y que permite su atención desde una perspectiva situada, considerando las demandas docentes y las particularidades de sus ámbitos laborales.

A modo de cierre

Abordar la educación y la enseñanza de las artes visuales como derechos constituye el punto de partida de nuestra asignatura. En su tratamiento no desconocemos las dificultades que implica para los docentes dar garantía de derecho en sociedades marcadas por la desigualdad, pero

¹¹ Propuesto en el artículo 76 de la Ley 26.206.

esto no nos exime del compromiso de poner el acento en más y mejores prácticas en las aulas. Por otra parte, resaltamos que el Estado tiene la obligación de asegurar a cada profesor su derecho a la formación continua y a mejores condiciones laborales por ser cuestiones que hacen a la dignidad de todos los educadores.

La autora Michèle Petit señala:

Cuando vivimos en países democráticos, aquellos en los que delegamos el poder son responsables de permitir a cada cual el ejercicio de sus derechos culturales. Entre estos derechos figuran por supuesto el derecho a la educación, al aprendizaje de la lengua en particular, esa lengua que puede constituir una temible barrera social. Y también, en un sentido más amplio, el derecho al saber y a la información bajo todas sus formas, incluso aquellas que se sirven de nuevas tecnologías. Pero entre esos derechos existe también el de descubrirse o construirse, a partir de un espacio propio, de un espacio íntimo. El derecho a compartir relatos, metáforas que los seres humanos se han transmitido desde hace siglos o milenios, el derecho a compartir textos o descubrimientos que acaban de ver la luz en el otro extremo del planeta o en una ciudad cercana. Todo esto es parte integrante de nuestra humanidad misma y, en mi opinión, contribuye a la democratización de la sociedad (Petit, p. 117).

Seguir batallando por el fortalecimiento de la democracia, la ampliación de derechos y la educación son retos urgentes.

Referencias

- Ministerio de Cultura y Educación. (1994). *Documento A-9. "Creación de la Red Federal de Formación Docente Continua"*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Consejo Federal de Educación.
- Diker, G. y Serra, J. C. (2008). *La cuestión docente: Argentina, las políticas de capacitación docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores-Clacso.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2007). *Resolución N°3655/07. Marco General de política curricular*.
- Ley de Educación Nacional 26.206.
- Ministerio de Cultura y Educación. (1998). *Documentos para la concertación. Serie A, N° 20. Acuerdo Marco para la Educación Artística*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Consejo Federal de Educación. Recuperado de <https://cfe.educacion.gob.ar/documentos/a-20.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (2010). *La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional*. Resolución 111/10 y anexo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (2004). *Resolución n° 214*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Consejo Federal de Educación. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-214-2004-114530/texto>

Perczyk, J. (2021). *La política educativa durante el kirchnerismo, 2003-2015*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Ciudad de México, México, Fondo de Cultura Económica.

CAPÍTULO 3

Educación artística y problemas de enseñanza

Patricia Belardinelli y Alejandra Catibiela

En este capítulo recorreremos algunas de las manifestaciones más significativas de las corrientes pedagógicas en pos de repensar las prácticas didácticas en artes visuales. Antes de poner el acento en las situaciones de clase nos detendremos en las conceptualizaciones sobre la educación, las relaciones entre proyectos políticos y sistema educativo, las definiciones de los saberes escolares y las vinculaciones entre docentes y estudiantes que en estas corrientes se sustentan.

Resulta de importancia que los cursantes y futuros profesores puedan, en primer término, comprender las teorías pedagógicas para retomar discusiones y debates que tienen lugar en el campo de la educación artística. En una segunda instancia, que puedan advertir que todo sujeto es portador de ideas y creencias que perduran de modo irreflexivo y se ponen en acto en nuestro accionar -en este caso, en la tarea de educar-. De allí la necesidad de identificar esa *matriz dura y eficaz* ubicada en el lado oculto de los procesos de enseñanza. Consideramos que poner bajo sospecha algunas certezas es la forma de construir verdaderos conocimientos.

Escuela, homogeneización y arte

Un profundo cambio pedagógico y social acompañó el paso del siglo XIX al XX: la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica (Pineau, 2001). La ley de Educación Común 1420 constituyó la piedra basal del sistema educativo nacional. Fue aprobada bajo la presidencia de Julio Argentino Roca, luego de intensas discusiones en el Congreso Nacional. Uno de los temas controversiales radicó en la incorporación de contenidos religiosos en los programas. Después de extensos debates entre liberales y católicos se dispuso la enseñanza religiosa fuera del horario escolar y con autorización de los padres. Es preciso advertir que la referida norma no hace mención a la laicidad.

La ley estableció la instrucción primaria obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene. La obligatoriedad — para los niños de 6 a 14 años— necesitó de la construcción de unidades educativas que posibilitaran el acceso al conjunto de conocimientos establecidos y que, a la vez, fueran utilizadas como emblemas de expansión de los ideales civi-

lizatorios de la época. Entre otras cosas, la formación de maestros, el financiamiento de las escuelas públicas y el control de la educación quedaron en manos del Estado. Lo expuesto resulta clave en el surgimiento del sistema educativo argentino que podría ser calificado como un «sistema de instrucción pública centralizado estatal» (Puiggrós, 1990, p. 17).

De manera progresiva fueron aprobándose normas -tanto por parte de los gobiernos provinciales como por el Consejo Nacional de Educación- que promovían el uso de libros de lectura y de texto, la distribución del tiempo, los derechos y las obligaciones de los maestros. Una mención especial merece la instauración de elementos que delinear el incipiente formato escolar. Nos referimos a distintos dispositivos, entre ellos el guardapolvo, los pizarrones, los registros de asistencia, el cuaderno, los boletines, el cuadro de honor, etcétera. Estos objetos se fueron cargando de sentido hasta constituirse en *formas silenciosas de educar* (Martins, 2019). El aula se configuró como el espacio privilegiado de las prácticas educativas. En ella el mobiliario tuvo un sentido de disciplinamiento, al delimitar el movimiento y la posición de los cuerpos y, a su vez, determinar la inhibición de ciertas interacciones sociales entre pares.

El sistema educativo le otorgó un lugar central a la pedagogía. Quedaba claro que la presencia y validez de ciertos métodos y conocimientos que propiciaban el aprendizaje y que debían ser aplicados en las aulas. El docente se constituyó en su actor principal ya que era el portador de una formación específica, representante de la cultura *válida* y encargado de organizar las prácticas cotidianas.

La naciente estructuración supuso también procesos de selección, organización y definición de los contenidos comunes de la educación. Un texto oficial referido no solo a los saberes, sino que actuara como organizador de la distribución de los tiempos para cada asignatura y del modo de transmisión. Entre los conocimientos que ingresan a las instituciones puede destacarse, dentro del campo del arte, la música y el dibujo. Su enseñanza se enmarcó en las ideas de la Modernidad, relacionadas con el talento innato y la concepción de belleza clásica. En lo que respecta a la presencia del dibujo, la legislación de la época lo incorpora como saber que posibilita el desarrollo de ciertas habilidades de representación (necesarias para la arquitectura, la escultura o el tejido, entre otros oficios), que implica la formación manual para la incorporación a las fábricas, atendiendo al proceso de industrialización del país. Esto queda evidenciado en el artículo *Del estudio de Dibujo lineal*, escrito por Domingo Faustino Sarmiento el 16 de abril de 1844:

En América, la enseñanza del dibujo lineal popularizada en nuestras escuelas primarias, está llamada a obrar una revolución completa en nuestras costumbres, y a abrir las puertas hasta hoy cerradas a la industria. El dibujo lineal será un correctivo del vicio orgánico de nuestra educación española. Como la España, carecemos no sólo de los conocimientos industriales que hacen la riqueza y la felicidad de otras naciones, sino que aún ha llegado a creerse que nos faltan índole y aptitudes para este género de trabajo (Ministerio de Educación de la Nación, 1997, p. 9).

La postura descrita se enlaza con el Método de las Artes de Comenio (siglo XVII), quien plantea que el arte requiere *Modelo* (la forma externa y determinada que el artista intenta producir a su semejanza), *Materia* (aquello que ha de adquirir forma) y *Herramienta* (con las que se realiza el trabajo). A su vez considera tres requisitos para enseñar y aprender: el *uso legítimo*, la *sabia dirección* de la tarea y el *ejercicio frecuente*.

Dónde y cómo se ha de emplear cada requisito para que el discípulo aprenda; y en tanto que se emplean, se le ha de dirigir para que no cometa error en la operación y corregirle si le cometiera. Y finalmente, que no deje de errar y corregir su error hasta que llegue a obrar con certeza y facilidad sin error alguno (Comenio, 1998, p. 80).

A partir de eso propone una serie de reglas a seguir. En primer lugar, afirma que se aprende haciendo, siguiendo una forma y normas determinadas. Para Comenio es fundamental en la enseñanza iniciar con ejercicios rudimentarios y sintéticos antes de los analíticos, imitar con fidelidad el modelo y cuidar la perfección de la forma. El aprendizaje se complementa con el manejo de la geometría aplicada, que permite llevar a la práctica conocimientos basados en la matemática. Como puede observarse, este planteo se centra en la demostración paso a paso de las pautas de representación, siguiendo normas determinadas para la ejecución de actividades repetitivas vinculadas a la copia.

Ahora bien, los conocimientos del dibujo en la escolaridad obligatoria dan cuenta de ciertas características y finalidades que se diferencian de la instrucción que se lleva adelante en las academias y escuelas de Bellas Artes —bajo los supuestos de la Modernidad asociados al concepto de belleza y al genio creador— focalizada en la formación de artistas a través de la transmisión de pautas para la reproducción de los modelos estético-culturales clásicos europeos.

En el ámbito escolar, la enseñanza de lo que hoy se denomina *artes visuales* nació asociada a la imitación de imágenes. Es posible encontrar continuidades entre las experiencias educativas de finales del siglo XIX y las prácticas docentes actuales. En las escuelas son recurrentes las propuestas didácticas que apelan a los postulados antes mencionados, en general sin que los alumnos conozcan su sentido. Esta situación pone de manifiesto la presencia de una tradición que proclama la existencia de un talento innato que no todos los sujetos poseen, y que exagera el valor de la copia como estrategia de aprendizaje. Este planteo, naturalizado en muchas de las experiencias áulicas, se sustenta en el carácter selectivo de la enseñanza artística. En la escolaridad primaria la materia es sinónimo de reproducción, de mecanización de procedimientos, y relega la formación artística a otros ámbitos considerados naturalmente propios de un sector social restringido o de élite.

Escuela, arte y expresión

A partir de la década del 1930 en Argentina comienzan a tomar forma, enmarcados en la corriente antipositivista, otros proyectos pedagógicos de carácter humanista cuyo nexos articulador está constituido por la defensa de la autonomía infantil y las críticas a la escuela tradicional. Es el inicio de una manera de concebir la clase de arte en la cual la actividad de los estudiantes resulta predominante. Los pedagogos de la Escuela Nueva —María Montessori, John Dewey y Ovide Décroly, entre otros— abogaban por una enseñanza más flexible, por la práctica de educar en la democracia y para la democracia, por la articulación de actividades dispuestas por centros de interés, por la adopción de formas curriculares más atractivas y por materiales diseñados para los más pequeños. Otras convicciones dirigen la enseñanza: el valor de la experiencia, la relación de lo que se aprende con la vida, la educación como búsqueda del perfeccionamiento del ser humano y la escuela como transmisora de valores democráticos.

El surgimiento de este ideario impregna la educación y se considera clave para favorecer el desarrollo integral, libre y espontáneo de los alumnos, atendiendo a sus intereses y vivencias. Surge en la escuela una nueva utopía (Dussel y Caruso, 1999): la del maestro que no enseña un contenido determinado, sino que coordina y guía acciones de aprendizaje, situación que diluye los conocimientos. La clase ya no reconoce un único método ni deviene en espacio homogéneo, características de la escuela fundacional.

Cabe también considerar las influencias de Luis Iglesias (1915-2010) y Olga Cossettini (1904-1987) en Argentina y de Jesualdo Sosa (1905-1982) en Uruguay, quienes realizaron lecturas profundas acerca del mencionado movimiento buscando propiciar acciones que vincularan a los alumnos con los conocimientos artísticos y científicos. La escuela era considerada como lugar de construcción colectiva de saberes y como camino relevante para la emancipación. De allí la importancia atribuida a la institución como transformadora de la realidad y a la docencia como forma de militancia social. En nuestro país, las hermanas Cossettini son admiradas ya que con escasos recursos consiguieron, en forma paulatina, ir cambiando la rigidez de la clase. Música, pintura, literatura, modelado, títeres, el laboratorio de ciencias y demás emprendimientos se integraron con armonía en el quehacer cotidiano. En el texto *El niño y su expresión* (Cossettini, 1940) observamos algunas nociones sobre educación y particularmente sobre el lugar de las experiencias artísticas llevadas adelante en la Escuela Experimental Dr. Gabriel Carrasco de la ciudad de Rosario, que resultan significativas para entender el posicionamiento expresivista, que tuvo (y aún tiene) una gran incidencia en los primeros tramos de la educación obligatoria:

La escuela debe tender a convertirse en un juego coordinado de estímulos para el libre desarrollo de la unidad y plenitud que hay en cada niño. El alma infantil busca siempre afanosa una forma de exteriorización. Sus actos como sus palabras son lenguaje que brota del complejo y profundo mundo interior. La escuela que facilita y orienta la libre expresión se encuentra con sorpresas:

(...) niños y niñas de 7 a 14 años con una individualidad infantil activa y con un fondo estético no común (Cossettini, 1940, pp. 7-8).

Las prácticas en el arte se transforman a la luz de este enfoque, y encuentran así un lugar de privilegio principalmente en los primeros años de la escolaridad obligatoria. Se traslada el eje de las habilidades de representación hacia la *expresión* comprendiendo a todos los niños, no sólo a los *dotados*. La enseñanza se dirige al desarrollo de la creatividad; los conocimientos específicos de las disciplinas que componen el área pierden su espesor conceptual y cobra importancia la estimulación de la producción plástica bajo consignas del tipo *tema libre*, donde todas las manifestaciones estéticas son aceptadas para no condicionar el desarrollo espontáneo y la autoexpresión del alumno.

Enmarcadas en el enfoque expresivista, las propuestas de Viktor Lowenfeld (1947) y Herbert Read (1943) resultan preponderantes para visualizar este giro en la enseñanza del arte. Sus planteos pueden considerarse entre los más influyentes en la educación artística de nuestro país, fundamentalmente en los primeros años de la escolaridad obligatoria.

Probablemente, una de las habilidades básicas que se debería enseñar en nuestras escuelas sea la capacidad de descubrir y de buscar respuestas, en lugar de esperar pasivamente las contestaciones e indicaciones del maestro. Las experiencias fundamentales en una actividad artística contienen precisamente ese factor. Esto es así tanto en el caso de un niño de jardín de infantes que está realizando una construcción llamada “Primavera”, con paja, papeles de colores y tapitas de botellas, como en el de un estudiante cuando pinta un cuadro que requiere mezcla de colores e invención de nuevas formas (Lowenfeld, 1962, p. 17).

El autor pone de relieve la importancia que tiene la educación plástica¹² para propiciar el desarrollo del potencial creativo que poseen todos los sujetos. Al considerar al arte como un medio de expresión —un lenguaje del pensamiento—, resulta fundamental generar en las aulas espacios para la autoexpresión. Desde esta concepción, se plantea que los niños son capaces de crear con independencia del grado de conocimiento que posean y que este acto se transforma en fuente de nuevos conocimientos (Lowenfeld, 1962, p. 17). Por lo tanto, será clave la relación que se establezca entre el sujeto y su ambiente, ya que el medio se transforma en el componente básico de la experiencia artística. Es clave *captar* información a través de los sentidos, incorporar y dar una nueva forma adaptada a las necesidades estéticas de quien crea. Ver, oír, oler, gustar se transforman en medios para que los alumnos interactúen con su entorno; agudizar los sentidos brindará mayores oportunidades de aprender, de manera que abordar la *sensibilidad perceptiva* es ineludible.

¹² Denominación que se le asigna al espacio vinculado con los que hoy se concibe como *artes visuales*.

Por otra parte, Herbert Read (1996) en su obra *Educación por el arte*, y desde un enfoque integral, plantea que el arte debe ser la base de la educación, otorgándole una importancia y trascendencia fundamental ya que es «...un modo de integración —el modo más natural para los niños— y como tal, su material es la totalidad de la experiencia. Es el único modo que puede integrar cabalmente la percepción y el sentimiento» (p. 80), aspectos clave para desarrollar las potencialidades de las que están dotados desde su nacimiento. La percepción, ligada con la educación de los sentidos; el sentimiento, vinculado a la sensibilidad y a la intuición. En este marco, la finalidad suprema de todo acto pedagógico no es la formación de artistas sino el cultivo de diversas formas de expresión (visuales, musicales, literarias, escénicas, entre otras), con el propósito de formar ciudadanos libres.

Son numerosas las propuestas áulicas actuales que se apoyan en el potencial expresivo de la infancia. Cabe preguntarnos: ¿qué se enseña cuándo este posicionamiento sustenta las actividades escolares? Si los deseos de los alumnos constituyen la vía de los aprendizajes, ¿de qué manera intervenimos como docentes para que los contenidos encuentren su lugar en la formación integral del sujeto? El enfoque expresivista ha calado muy hondo en las prácticas educativas del área, fundamentalmente en el nivel inicial y en los primeros años de la escolaridad primaria, dejando instalada hasta hoy la idea de que el aprendizaje en el arte ocurre de manera natural y espontánea, sin que intervenga la mediación del profesor. Esta postura convive con otras formas de concebir la enseñanza de las artes visuales.

Escuela, arte y tecnicismo

A finales de los años 1950 se inicia un movimiento de alcance político, económico, social, cultural y educativo que cobró una dimensión continental: el desarrollismo. Este concepto junto con su correlativo, el subdesarrollo, proviene del ámbito de la economía y está relacionado con la idea de progreso indefinido, que en esta década es reformulada en términos estrictamente económicos.

El supuesto general del período se centra en que los países avanzados tienen un nivel de prosperidad y de calidad de vida superiores a los subdesarrollados. De allí que esta forma de nominar polarizada pueda ser tomada como una analogía del par conceptual superior-inferior desde el punto de vista económico y de la relación entre los contrarios tradición-modernización desde el aspecto cultural y político.

El desarrollo es considerado por algunos autores de la época como un proceso de transición de un Estado tradicional a un Estado de modernización. Esta movilización fue fuertemente apoyada por los medios de comunicación que se convirtieron en los agentes de difusión de las virtudes del modelo. La publicidad y la propagación de los datos a través de la televisión y la radio, además de la prensa, procuraban persuadir a los receptores sobre los beneficios de la propuesta, que ponía énfasis en el papel de la modernización a partir de la adopción y el uso de las tecnologías.

Resulta clave resaltar el papel de la Alianza para el Progreso (1961) que fue proclamada como la *revolución en libertad* (ante la amenaza castrista posterior a la Revolución Cubana), y que tuvo tres áreas de aplicación: la planificación familiar, la tecnificación y modernización del campo y las innovaciones en el ámbito de la educación (Huergo, 2015).

Cabe destacar que los sistemas educativos se encontraban en crisis y que los índices de analfabetismo resultaban elevados en Latinoamérica. No era posible el progreso y la modernización en la región con estos datos. El analfabetismo constituía un obstáculo y a la vez no era absoluto sino *funcional*, según las conceptualizaciones del momento.

En tal sentido, se procuró ver cómo alfabetizar a más gente de manera eficaz y en corto tiempo. Esto llevó a diseñar distintas experiencias pedagógicas a través de la utilización de los medios, en especial la radio. Es de destacar la *radioescuela* como una de las estrategias privilegiadas para superar los problemas de acceso y permanencia en el ámbito educativo. La idea dominante era que los medios podían convertirse en una gran escuela, ilimitada y multitudinaria para fines del siglo XX (Kaplún, 1992).

La visión funcionalista atraviesa el sistema educativo. Su misión consiste en educar a los alumnos para que puedan insertarse socialmente y cumplir un rol asignado en el futuro. De allí que las pedagogías desarrollistas dieran prioridad en el currículum a cuestiones que tendieran al logro del crecimiento económico. Con este fin se propiciaron reformas con las que se pretendía un acelerado adiestramiento de la mano de obra productiva para el proceso de industrialización. En este marco, la puesta en marcha de métodos y de procedimientos precisos y el modelo de planificación basado en objetivos de conducta se constituyeron en soportes de la enseñanza.

La escuela se convierte en la institución para la adquisición de capacidades, habilidades y hábitos, que permitiría a los estudiantes realizar actividades específicas de forma adecuada y definida. Se atomiza el proceso de enseñanza desconociéndose la complejidad de la vida del aula. Es el período en el que impera el *Dibujo Técnico* en las escuelas técnicas y el *Dibujo* y las *Actividades Prácticas* en los bachilleratos. En ambos casos el saber a enseñar se traduce en el entrenamiento de habilidades y destrezas para la representación; la instrucción se racionaliza midiendo tareas, alejadas de cuestiones contextuales. La enseñanza se organiza en secuencias de tareas que van de lo simple a lo complejo. Estas características se ven reflejadas en los planes de estudio para la Educación Técnica de 1965, donde observamos el recorte disciplinar que ingresa a la escuela, absolutamente vinculado a los perfiles de las carreras y con un criterio netamente instrumental. Encontramos un ejemplo de esto en el Ciclo Básico y en el Ciclo Superior de la escuela Técnica con inclusión de *Dibujo Técnico* y *Dibujo de máquinas* para la formación de Técnico Mecánico¹³ (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2003, p. 15).

En las décadas de 1980 y 1990 se producen nuevas transformaciones en los enfoques pedagógicos. Representantes de distintas corrientes y propuestas de diversos ámbitos y campos de

¹³ Materias pertenecientes a los Planes de Estudio para las Escuelas Nacionales de Educación Técnica enmarcados en las Resoluciones correlativas del Decreto 1574/65.

conocimiento se constituyen como referentes, entre los que se pueden mencionar a la escuela de la Bauhaus; a Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffa, teóricos de la Psicología de la Gestalt; y a Rudolf Arnheim quien, desde la Psicología del arte, considera a la percepción como *pensamiento Visual*.

A las influencias anteriores se deben agregar los estudios de Semiótica, de la mano de Charles Sanders Peirce y Ferdinand de Saussure, que reivindican la relación entre los significados, los medios verbales y los de carácter visual; Nelson Goodman desde el Proyecto Zero de Harvard y los estudios referidos al Arte como lenguaje productor de símbolos; y Howard Gardner y la Teoría de las inteligencias múltiples.

Un eje clave que articula las diversas visiones mencionadas y que impacta en la enseñanza de las artes visuales es la noción de *percepción*. En las propuestas de enseñanza las propiedades visuales de las imágenes (algunas de las cuales implican el empleo de dispositivos tecnológicos para su concreción) tienden a ser consideradas como universales, estables y únicas, y se distinguen de otras características que no *están* en la representación. Esto deriva en la necesidad de explorar el medio visual, reduciéndolo a sus características formales para la identificación de los componentes a través de actividades de análisis que se suelen materializar en la escritura de textos. Esta estrategia basada en el comportamiento perceptivo parecería no contemplar que las imágenes forman parte de contextos históricos, sociales, culturales que afectan a la generalización de las cualidades estéticas que la visión perceptiva favorece.

Existe una regla según la cual la expresión que transmite cualquier forma visual será solo tan claramente destacada como lo están los rasgos perceptuales que la soportan. Una línea definitivamente curva expresa la oscilación o suavidad correspondiente con igual claridad; pero una línea cuya estructura resulte visualmente confusa no puede transmitir ningún significado. Puede que un artista pinte un cuadro donde se vea con claridad un tigre feroz; pero a no ser que haya ferocidad en los colores y líneas que lo integran, el tigre parecerá diseccionado, y no puede haber ferocidad en los colores y las líneas si las cualidades perceptuales pertinentes no se revelan con precisión (Arnheim, 1984, p. 145).

El arte es concebido como lenguaje. Su enseñanza se centra en la alfabetización visual, en el desarrollo de la percepción y en las habilidades de representación, por lo que requiere del conocimiento del código para la construcción de imágenes, focalizando en la discriminación de sus componentes desde una mirada formalista y descontextualizada. En síntesis, la imagen es considerada como un sistema de signos que atiende a normas gramaticales equiparables al lenguaje verbal.

En la década de 1990 la reforma educativa intervino en numerosas áreas. En lo que respecta al gobierno de la educación, se completó la transferencia de servicios educativos, que había sido iniciada por la dictadura cívico militar, de la Nación a las provincias. En la Ley Federal de Educación 24.195, sancionada en 1993, podemos observar que la enseñanza de las artes visuales se

sustenta en el enfoque antes señalado. En las propuestas curriculares se definen recortes disciplinares denominados *Formación Visual* o *Plástica-Visual*, que proponen como contenidos el desglose de los elementos del lenguaje visual, en niveles de dificultad creciente y se prioriza el abordaje de la producción y la lectura de imágenes a partir de la aplicación de patrones y normas. En los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de la Educación Artística para la Educación General Básica (EGB), aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación, se puede observar el criterio sostenido para la disciplina:

Es una época poblada de imágenes de toda clase. Si bien la difusión y el potencial de las imágenes no es exclusiva de nuestro siglo, ha alcanzado en los últimos tiempos una dimensión incomparable.

En la actualidad las imágenes pueden realizarse mediante procedimientos convencionales como la pintura, el modelado o el grabado y por otros generados por las técnicas no convencionales como el cine, el video, la fotografía o la infografía.

Cada uno de estos medios posibilitan diversas formas de representación y expresión, que conducen a la creación y ejecución concreta de un mundo figurativo o no. De allí la necesidad de implementar metodologías que incluyan la lectura de las imágenes para reconocer los mensajes que en cada caso produce el emisor e iniciarlo en la interpretación de significados y en el análisis crítico de los mensajes icónicos.

La construcción de elementos que hagan posible la lectura de la imagen, el disfrute de la obra artística, el uso expresivo de la representación plástica que incluye a la artesanía no discriminada del arte -que preserva lo auténtico y singular de cada región- son los aspectos fundamentales a tener en cuenta en la incorporación de los CBC de la disciplina plástica y visual en la escuela.

(Dirección General de Cultura y Educación, 1995, p. 203).

Cabe destacar el carácter formativo que se les reconoce a las disciplinas artísticas en la educación obligatoria. La presencia de los saberes artísticos se dirige a promover la alfabetización en los lenguajes comprendidos en el área. Sin embargo, en el marco de la Ley Federal, al ser concebida como Régimen Especial, en muchos casos queda relegada a espacios extracurriculares o no formales.

Escuela, inclusión y conocimiento artístico

Los argumentos sostenidos por las reformas neoliberales durante los años 90 se centraron en la aseveración de que el sistema educativo resultaba ineficiente, inequitativo y con resultados de baja calidad. Los discursos dominantes instalaron que la única posibilidad de mejora consistía en disminuir la inversión y reducir la responsabilidad del Estado en el ámbito educativo. El resultado de su concreción fue un profundo deterioro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Dentro de este escenario marcado por la desigualdad económica, social y educativa hay que ubicar la transformación que tuvo lugar en nuestro país durante el período 2003-2015, ya que constituyó una etapa de restablecimiento de los mecanismos institucionales de representación y abrió paso a políticas públicas que realizaron un afianzamiento de la perspectiva regional latinoamericana, la defensa del Estado de Derecho, la construcción de la memoria y el valor de los Derechos Humanos.

En materia educativa esta concepción rivalizó con los argumentos de éxito y meritocracia a partir de la idea de que si bien la educación no alcanza para cambiar una sociedad injusta tiene la capacidad de contribuir a su transformación (Puiggrós, 2007). Sin ánimo de caracterizar este periodo como *signado* por las Pedagogías Críticas nos interesa destacar, por un lado, la producción de teoría de carácter emancipador que se desplegó —en nuestro país y en el contexto latinoamericano— y que partieron de la identificación del carácter político de la educación. Por otro lado, resaltar que las normativas y las acciones de gobierno pusieron el acento en la *batalla cultural*, en la educación como proyecto democrático y en la necesidad de reconocer que nuestras matrices se conformaron a partir de la violencia colonizadora y de sus prácticas de dominación. Estamos frente a una perspectiva pedagógica que apoya un pensamiento tendiente al reconocimiento de los otros como iguales, al despliegue de las potencialidades de cada sujeto y a la enseñanza como proceso que contempla la posibilidad y la diversidad para la ampliación de horizontes de inclusión.

El sistema educativo tomó una marca clave en cuanto a preponderancia del papel activo del Estado en tanto garante de la Educación, que se plantea con precisión y contundencia como derecho social en la Ley Nacional de Educación 26.206, sancionada en 2006. Es posible observar que sus finalidades e intenciones concentran su apuesta en el fortalecimiento de la formación ciudadana.

En tal sentido, en lo que respecta a la Educación Artística, vemos en la mencionada ley y en las reglamentaciones posteriores, que dentro de los objetivos educativos estratégicos propuestos para la Educación Común y Obligatoria se destaca que el arte «resulta imprescindible para el logro de (...) la inclusión social, la construcción de ciudadanía y su participación, el desarrollo del pensamiento divergente y la vinculación con el mundo del trabajo» (Ministerio de Educación de la Nación, 2010, p. 17). Observamos también el lugar estratégico que se le asigna para la formación integral de los sujetos, al considerarla «como área privilegiada para el desarrollo de capacidades vinculadas a la interpretación crítica de la realidad socio-histórica y a la producción cultural identitaria en el contexto argentino y latinoamericano» (Ministerio de Educación de la Nación, 2010, p. 8). Esto es resultado de las transformaciones en el campo de la enseñanza como así también de las concepciones que sustentan al conocimiento disciplinar:

El objeto de la Educación Artística a finales del siglo XX debería tener en cuenta los debates en torno a la cultura visual y la función social de las imágenes y la historia de la mirada (Debray, 1994), y el papel de la educación y el Arte en la sociedad postmoderna (Efland, Freedman y Sthur, 1996). De tener

en cuenta estos debates *la Educación Artística tendría como objeto las manifestaciones (artísticas) de todo tipo, como vehículo de conocimiento (en cuanto comprensión comunicación y expresión) de las manifestaciones simbólicas de las diferentes épocas y culturales.*

No se trata, pues, de aprender a “leer” una imagen (como identificación de elementos visuales aislados) sino de “conocer” críticamente las diferentes manifestaciones artísticas de cada cultura (y no sólo de las obras de arte definidas como tales por la alta cultura de occidente y recogidas en sus museos y enciclopedias). Y si el conocer es el primer paso, la plasmación visual como forma de interpretación de la propia cultura sería el otro (Hernández, 2000, p. 79).

En el planteo precedente observamos uno de los aspectos fundamentales que cobra mayor preponderancia en este enfoque de la enseñanza: la consideración del *arte como objeto de conocimiento*, que posibilita construir relatos situados en un contexto social, histórico y cultural donde se comparten los significados. En lo que respecta a las artes visuales, paralelamente a esta característica constitutiva del conjunto de las disciplinas que conforman el área, observamos también que, además de las manifestaciones tradicionales, se incluye un repertorio de experiencias en las se modifican los modos de producir, de circular y de entrar en contacto con los públicos.

Estas transformaciones impactan en el objeto de estudio del área y derivan, por ejemplo, en la incorporación de la *cultura visual* dentro de las propuestas educativas, entendida —en los términos de W.J.T. Mitchell— como manifestaciones relacionadas con la cotidianeidad, que van más allá de las disciplinas artísticas, y que a su vez nos hablan de las culturas en las que se han producido. Si bien vivimos en un mundo en el que prima lo visual, el autor reconoce la necesidad de explicar todo aquello que parece transparente y evidente (Mitchell, 2003). Esto implica una importante redefinición de la enseñanza de las artes visuales que se dirige a la formación de sujetos críticos y productores de sentido para la comprensión de la Cultura Visual.

Lo que importa es que basemos la educación artística en que los estudiantes tengan la oportunidad de analizar de una forma crítica su propia experiencia cultural, de una manera que no solo les permita llegar a conocer algo de las presiones y los procesos contemporáneos que actúan sobre ellos, sino que les dé la oportunidad de tener su propia voz (Duncum, 2011).

Las tendencias actuales proponen centrar la mirada en el desarrollo de la *interpretación* que, «en materia de arte, no se restringe sólo a los momentos de análisis y crítica, sino que acompaña todos los procesos de producción artística» (Ministerio de Educación de la Nación, 2010, p. 7). Esto requiere considerar la comprensión, apropiación y reelaboración crítica de la cultura y, por lo tanto, proponer nuevas formas de proyectar la enseñanza, que contemplen instancias de producción como así también de reflexión, ya que los conocimientos artísticos conjugan el *saber hacer* con el *saber explicar lo que se hace*. En este marco cobran particular importancia las interacciones entre los alumnos en espacios de intercambio entre pares y con el docente, donde

la exploración de conocimientos previos es fundamental y el lenguaje verbal opera como mediador en la construcción de redes de significados.

La construcción de conocimientos en el arte involucra un entramado interdisciplinar de saberes que posibiliten la comprensión del mundo. En tal sentido, se revalorizan los contenidos de los lenguajes artísticos en tanto conceptos enfocados en su configuración histórica. En ello interviene la dimensión teórica que favorece la formación del juicio crítico ante las manifestaciones artísticas y estéticas (populares y académicas de diferentes épocas y contextos) a través de diferentes modelos de análisis. Ahora bien, estas transformaciones operan no solo en la revisión de contenidos y metodologías, sino que impactan fundamentalmente en cómo se concibe la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales, expandiéndose como derecho de todos los sujetos que transitan por la escolaridad.

A modo de cierre

A lo largo del texto hemos podido observar cómo las consideraciones sobre el arte y su enseñanza han variado desde su inclusión a finales del siglo XIX, en la naciente escuela argentina, donde las decisiones políticas marcaron su lugar y la manera en que sus saberes ingresan a la escolaridad obligatoria. Un proyecto de país avaló su incorporación para la formación de la niñez. A lo largo de los años, las formas de hacerse presente y de ser enseñado se fueron transformando, hasta llegar en ocasiones a desconocer su valor formativo.

Hoy podemos señalar que las distintas miradas sobre la disciplina que nos ocupa -las artes visuales- están impregnadas de posiciones disímiles y hasta contradictorias. Es posible identificar aún ciertos núcleos duros que provienen de experiencias escolares instaladas durante décadas y que persisten en los docentes de manera fija, casi inamovible.

Mucho es lo que resta por construir y avanzar en la agenda educativa para sortear los obstáculos que impiden que *todos* los estudiantes se apropien de los conocimientos de las artes visuales. Como docentes tenemos la posibilidad de pensar, de decir y hasta de discutir sobre el valor del arte gracias a su presencia en las escuelas. No estamos peleando su incorporación, estamos reflexionando sobre sus sentidos y sus saberes, tan necesarios para la construcción de las instituciones como espacios públicos, emancipatorios y democráticos.

Para que la afirmación sobre su papel protagónico se formalice se requiere, entre otras cuestiones, fortalecer en los proyectos institucionales y áulicos el sentido poético-metafórico e identitario propio del área para la formación integral de los sujetos. Un trabajo tan inmenso como posible.

Referencias

Arnheim, R. [1954] (1984). *Arte y percepción visual. Psicología de la Visión creadora*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.

- Comenio, J. A. [1630] (1998). *Didáctica Magna*. Ciudad de México, México: Editorial Porrúa.
- Cossettini, O. (1940). *El niño y su expresión*. Santa Fe, Argentina: Ministerio de Instrucción Pública y Fomento.
- Dirección General de Cultura y Educación. (1995). *Módulo 0 - Ley Federal de Educación, Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Contenidos Básicos Comunes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación.
- Duncum, P. (2011). *La cultura visual como base para una educación en artes visuales*. Granollers, España. Recuperado de <http://espaidarts.blogspot.com/2011/03/la-cultura-visual-como-base-para-una.html>
- Dussel, I., Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Hernández, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona, España: Octaedro.
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica. (2003). *Planes de Estudio. Escuelas Nacionales de Educación Técnica. 1965*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001300.pdf>
- Kaplún, M. (1992). *A la educación por la comunicación*. Santiago de Chile, Chile: UNESCO/OREALC.
- Lowenfeld, V. [1947] (1962). *El desarrollo de la capacidad creadora*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Martins, M. (2019). Percepção e sensibilidade: A escola y a educação pelas coisas e objeto. En Arata, N y Pineau, P (Coord) *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editorial de Filosofía y Letras UBA - Colección Saberes.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1997). *Educación Artística (Régimen Especial)*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003321.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (2010). *La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional*. Resolución 111/10 y anexo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es la educación', y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'. En: Pineau, P., Dussel, I., Caruso, M., *La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Puiggrós, A. (2007). *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Read, H. [1943] (1996). *Educación por el arte*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.

CAPÍTULO 4

El arte en el sistema educativo nacional: inclusión y extensión

Alejandra Catibiela

En este capítulo abordaremos el lugar que ocupa la Educación Artística dentro del sistema educativo argentino, en el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206 y de las posteriores regulaciones. Distinguiremos su presencia en dos circuitos de formación: la Educación Común y Obligatoria y la Educación Artística Específica.

Analizar las particularidades de la Modalidad constituye una de las preocupaciones centrales del equipo docente de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, comprometido con la responsabilidad de formar profesores que sean capaces de construir conocimientos sobre el sistema educativo en clave democrática, solidaria y participativa. Estos saberes resultan fundamentales para comprender la relevancia de las Artes Visuales en tanto disciplina presente en los niveles obligatorios y en la formación específica y para la futura actuación profesional de los egresados.

Una lectura profunda sobre las normativas y los documentos oficiales resulta imprescindible tanto en la trayectoria académica como en el desarrollo profesional; dichos materiales dan cuenta de las determinaciones que el Estado ha realizado y realiza para la transformación del sistema educativo, lo cual incide directamente en el ejercicio de la docencia. En ellos se pone de manifiesto, por un lado, la necesidad de romper con mecanismos selectivos y discriminatorios que aún persisten y, por otro, se destacan las finalidades definidas en términos éticos, políticos y pedagógicos.

Políticas de inclusión educativa: prescripciones normativas

La finalidad principal de la escuela es generar condiciones para que la educación constituya un bien común y un derecho básico, situación que implica la democratización del capital simbólico para permitir la ansiada transformación social, dejando por fuera los imperativos del mercado y la situación económica particular. Las puertas de las escuelas son la posibilidad de quebrar destinos y la entrada a mejores futuros.

Las políticas de inclusión, el concepto de lo público y la extensión de la obligatoriedad son aspectos relevantes de las normativas que empezaron a gestarse en los inicios del siglo XXI. El

Estado recuperó su responsabilidad de impulsar y sostener las instituciones educativas, y de esta manera retomó su rol como garante de derechos, procurando favorecer las mejores condiciones de acceso y permanencia en ellas.

En tal sentido, enmarcadas en la Ley de Educación Nacional 26.206 -vigente en la Argentina- se plantean cinco dimensiones de intervención, que contribuyen con lo antes señalado:

- la definición de una estructura unificada para todo el sistema educativo del país;
- la obligatoriedad de la enseñanza en el nivel secundario;
- la universalización de la educación inicial;
- alternativas educativas para jóvenes y adultos que no completaron la escolaridad;
- el acceso a la educación y la permanencia de personas con necesidades educativas especiales.

El conocimiento de estas dimensiones no puede quedar fuera de la formación docente en tanto estas directrices inciden en la conformación de un posicionamiento ideológico y político sobre las formas de pensar y hacer escuela y docencia.

Una estructura unificada para todo el país

Uno de los fenómenos que caracterizó al sistema educativo argentino, previo a la sanción de la Ley 26.206, fue la significativa fragmentación y la diversificación en su estructura organizativa que provocó graves problemas para garantizar educación a todos los sujetos.

Con la intención de brindar igualdad de oportunidades y de posibilitar el acceso de todos los sujetos, la permanencia y el egreso, la sanción de la Ley avanzó en la reestructuración del sistema educativo, mediante la configuración de cuatro niveles (Inicial, Primario, Secundario y Superior) y ocho modalidades (Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Rural, Intercultural Bilingüe, Domiciliaria y Hospitalaria y Educación en contextos de privación de la libertad).

Esta estructura, acordada y validada desde los marcos normativos actuales, es la que rige en todo el territorio nacional. La escolaridad obligatoria se inicia en el nivel inicial, cuyo ingreso es a los tres años de edad y se desarrolla en tres años. Por su parte, los niveles primario y secundario admiten variantes en su extensión (primario de seis o siete años y secundario de cinco o seis años). Estas definiciones amplían el tiempo de obligatoriedad a la vez que redefinen la estructura del sistema al instituir lineamientos organizacionales y curriculares que buscan saldar la fragmentación, la diversificación de propuestas y la democratización del acceso a la educación.

Obligatoriedad del nivel secundario

En los debates previos a la sanción de la Ley ya existía cierto consenso respecto de la necesidad de aumentar los años de estudio para desarrollar capacidades que posibilitaran comprender el mundo y participar tanto individual como colectivamente en su transformación. Si consideramos, por ende, que no se aludía a un mero aumento de años, universalizar el acceso a la educación secundaria generó una serie de interrogantes sobre el modelo educativo que se debía adoptar, ya que este nivel es donde históricamente se han concentrado los mayores problemas de repitencia y deserción.

Declarar obligatoria la educación secundaria implicó mucho más que proponer su gratuidad. La ampliación y universalización del nivel requirió de diferentes políticas encaradas por el Estado para garantizar la inclusión, de modo que se brindaran las condiciones para que los alumnos tuvieran acceso y permanencia y pudieran acceder a las oportunidades de aprendizaje. Esta decisión supuso discutir los objetivos, orientados hacia los jóvenes, para que se constituyeran en protagonistas y constructores de espacios sociales de convivencia:

Fortalecer sus capacidades para definir sus proyectos de vida, dotarlos de herramientas para que se conozcan a ellos mismos y conozcan el entorno en el cual actúan y construyen su identidad, preparar para continuar los estudios, para ingresar en el mundo laboral y desempeñarse como ciudadanos activos.
(Documento para el debate. Ley de Educación Nacional, 2006, p. 26, 27).

La obligatoriedad implicó, entonces, transformaciones profundas en la dimensión institucional como así también en la reformulación curricular, aspectos que permiten unificar la propuesta educativa de todo el país, garantizando igualdad de oportunidades a los adolescentes y jóvenes.

Universalización de la educación inicial

La educación inicial es considerada una «etapa crucial (...) donde se estructuran las bases fundamentales del desarrollo cognitivo, emocional y ético de cada ser humano» (Documento para el debate. Ley de Educación Nacional, 2006, p. 27) desde su nacimiento hasta los cinco años de edad. Como nivel educativo desde el que se ingresa a la escolaridad, procura brindar oportunidades desde las que atravesar experiencias formativas con una clara intencionalidad pedagógica.

La Ley de Educación establece el lugar del Estado en la definición de políticas orientadas a la efectiva universalización de la educación inicial, a través de alternativas que se ajusten a cada zona, localidad y comunidad, y determina a tales efectos intervenciones destinadas a ampliar la cobertura y a mejorar la calidad educativa, bajo la definición de propuestas que contemplen las diversas realidades urbanas y rurales.

Alternativas educativas para jóvenes y adultos que no completaron la escolaridad

Además de garantizar la obligatoriedad escolar a las nuevas generaciones, la Ley plantea la responsabilidad del Estado de educar a jóvenes y adultos que, por situaciones de injusticia social, no lo hicieron en su niñez o juventud.

El derecho a la educación no prescribe con la edad y, por lo tanto, el Estado debe asumir la responsabilidad institucional de garantizar y hacerlo con las características específicas que reclaman las diversas situaciones de edad, responsabilidades sociales y laborales. (Documento para el debate. Ley de Educación Nacional, 2006, p. 29).

La sociedad actual exige ofrecer a quienes no se han escolarizado una educación que exceda la obligatoriedad, que se proyecte más allá de los tiempos previstos para el ingreso y el egreso y que permita desarrollar las competencias requeridas para el trabajo y para el desempeño social en general.

Derecho a la educación de personas con necesidades educativas especiales

«La igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia requiere viabilizar itinerarios escolares tendientes a favorecer la inclusión educativa de niños y adolescentes con necesidades especiales, optando siempre por la propuesta menos restrictiva posible» (Documento para el debate. Ley de Educación Nacional, 2006, p. 29). La educación especial resulta una herramienta estratégica para garantizar el acceso a la educación, al asegurar la permanencia durante el período educativo regido por la obligatoriedad, con alternativas válidas de formación para la vida adulta. Cada sujeto tiene derecho a recibir educación conforme a sus particulares necesidades, para lo cual se proponen diversos itinerarios educativos con sus consecuentes procesos de evaluación y acreditación. El planteo de las actuales normativas no implica proponer sistemas paralelos ni elecciones basadas en un pensamiento binario, sino abordar realidades complejas con respuestas diversas.

Los problemas de fragmentación y desigualdad educativa que se profundizaron en la década de 1990 requirieron un nuevo marco normativo que garantizara el derecho a la educación, establecido en la Constitución Nacional. En tal sentido, la ley sancionada en 2006 reafirma fines que habían sido acordados en debates en el contexto de la recuperación de la democracia, y avanza hacia nuevos principios orientadores de la educación pública, estableciendo prioridades y estrategias para la resolución de los principales problemas; a su vez procura ordenar las funciones, responsabilidades y competencias del Estado en sus diferentes niveles y propone las bases para el desempeño de los diversos actores del proceso educativo en los distintos ámbitos del sistema. Veremos a continuación cómo impacta esto en el campo del arte.

Inclusión y extensión del arte en el sistema educativo argentino

En las actuales definiciones normativas, la Educación Artística está contemplada como parte constitutiva del sistema educativo nacional y está involucrada en la totalidad de las dimensiones antes señaladas. Es considerada un área de relevancia social y cultural y un campo de conocimiento que contribuye al cumplimiento de tres propósitos educativos: la participación ciudadana, la formación para el mundo del trabajo, y la preparación para los estudios posteriores a la formación obligatoria y a la educación superior.

El análisis de la Ley de Educación Nacional 26.206 y de las regulaciones derivadas de la misma nos permite comprender la importancia otorgada al arte en nuestro país. Su institucionalización proviene del reconocimiento y el ordenamiento de la multiplicidad de opciones educativas existentes en Argentina, que en general subsistieron por fuera de la obligatoriedad y que dan cuenta de la relevancia del arte como conocimiento socialmente válido. En tal sentido, entre los aspectos contemplados en la Ley, podemos destacar:

- Su inclusión entre los Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional.
- La incorporación de objetivos propios dentro de los niveles y las modalidades.
- La obligatoriedad de al menos dos disciplinas artísticas, a lo largo de la educación común.
- La inclusión de un capítulo propio (VII), y lo establecido en los artículos 39, 40 y 41.
- El reconocimiento de la formación específica en los niveles secundario y superior.
- La consideración de los desarrollos no formales relacionados con el arte (artículo 112).

Como ya hemos mencionado, la Ley establece que la estructura del sistema educativo está conformada por cuatro niveles y ocho modalidades, entre las que se encuentra la Educación Artística. Para comprender qué se entiende por *Modalidad* nos remitimos a su definición en el texto de la ley:

(...) constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. (Ley de Educación Nacional 26.206, p. 3).

El arte se hace presente en los niveles y modalidades de la educación obligatoria a través de diversas disciplinas. A su vez, la especificidad y profundización de los conocimientos del área se desarrollan en instituciones y propuestas curriculares especializadas. En las regulaciones para la Modalidad, y en atención a la complejidad que de ella se desprende, se han definido «tres ejes centrales, como objetivos estratégicos de la Educación Artística, en el proyecto político-educativo nacional» (Resolución 111 CFE, 2010, p. 16).



De acuerdo con lo establecido en la normativa, podemos observar los desafíos que se presentan al área en lo que respecta a cada uno de los ejes señalados:

El eje de la Educación Artística General en la Educación Común y Obligatoria atiende a la construcción de saberes y capacidades vinculadas a las diferentes disciplinas del arte en articulación con otros campos de conocimiento. Los objetivos centrales se relacionan con la inclusión social, la construcción de ciudadanía y la vinculación con el mundo del trabajo, a través de la interpretación crítica de las manifestaciones artísticas de la contemporaneidad.

El eje de la Educación Artística Específica considera los objetivos antes mencionados a los que se suma el desafío de profundizar la formación disciplinar en el nivel Secundario y de artistas y docentes en el nivel Superior, en tanto sujetos políticos, comprometidos con sus realidades locales, regionales y nacionales. Desde el sistema educativo y como política pública de Estado se impulsa la incorporación efectiva de la producción artístico-cultural dentro del proyecto socioeconómico del país.

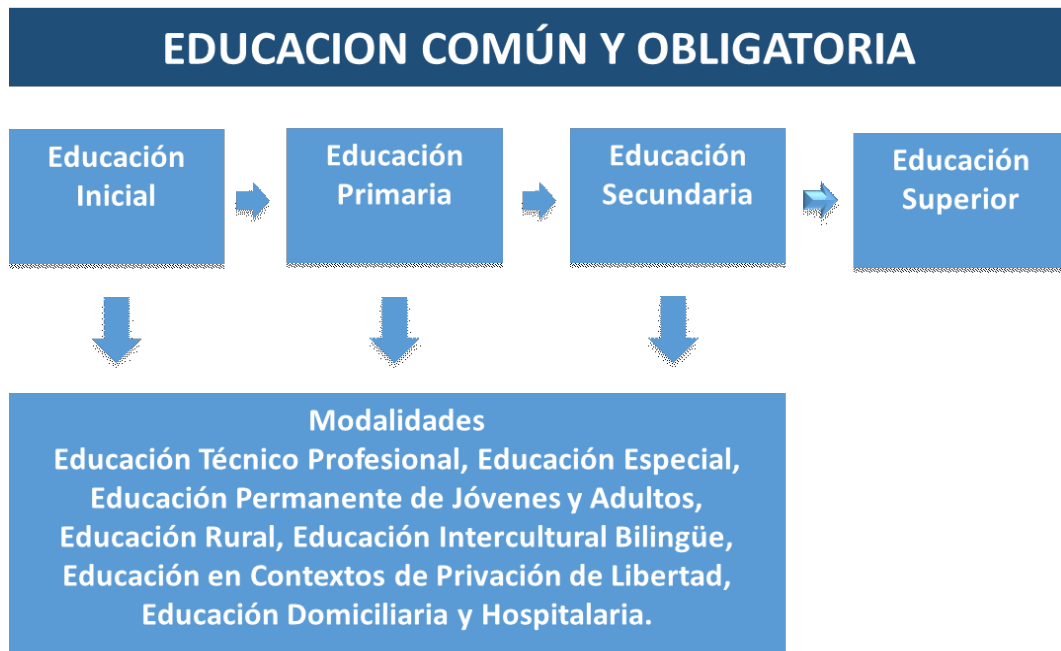
El eje de Arte, Educación y Cultura refiere a la construcción y articulación de políticas públicas para la promoción, el intercambio, la comunicación y el conocimiento de las distintas culturas identitarias de los grupos sociales y sus realidades locales, regionales y nacionales. Ello implica garantizar el acceso y la participación en programas de inclusión social y educativa, de extensión y difusión cultural, como así también a la promoción de emprendimientos productivos artísticos y culturales.

La definición de estos ejes contribuye a la organización de la multiplicidad de *opciones organizativas y curriculares* comprendidas en la Modalidad. Se configuran así dos circuitos de formación: el primero refiere a la *Educación Común y Obligatoria* y el segundo involucra a la *Educación Artística Específica*. Los objetivos y las propuestas educativas de ambos circuitos están atravesados por el *eje Arte, Educación y Cultura*.

El área Artística en la Educación Común y Obligatoria

Cuando hablamos del circuito de la Educación Común y Obligatoria estamos haciendo referencia a los niveles inicial, primario y secundario, a las Modalidades que están contempladas en

ellos (Educación Técnico Profesional, Especial, Permanente de Jóvenes y Adultos, Rural, Intercultural Bilingüe, Contextos de Privación de la Libertad, Domiciliaria y Hospitalaria), y al nivel Superior (no obligatorio).



La presencia del arte en todos ellos se vincula con los saberes de las artes visuales, música, danza, teatro y artes audiovisuales. La lógica de organización procura la presencia de los cinco lenguajes a lo largo de la obligatoriedad. En el caso de las artes audiovisuales, este lenguaje se incorpora en el último tramo de la educación secundaria.

Para el nivel inicial se articulan conocimientos vinculados con

(...) la búsqueda exploración y experimentación con sonidos, imágenes y movimientos que implican el empleo de diversos materiales e instrumentos; la exploración de procedimientos técnicos y compositivos, apelando a pensar en qué es lo que se está haciendo y qué es lo que se quiere decir (...) (Resolución 111 CFE, 2010, p.17).

Este planteo corre el eje desde las prácticas expresivistas o del desarrollo de habilidades motoras, habituales en el nivel, hacia una postura centrada en la construcción de conocimientos relacionados con la producción y con la reflexión.

En los niveles primario y secundario los saberes se organizan bajo el formato disciplinar. En la Educación Primaria el propósito central se relaciona con «el abordaje de procedimientos de producción y de reflexión para la formación de sujetos situados, críticos e interpretantes» (Resolución 111 CFE, 2010, p.18); se prioriza el tratamiento sobre los elementos que componen cada lenguaje, sus procedimientos de producción —técnicos y compositivos— relacionados con el sonido, la imagen y el movimiento, a través de procesos experimentales y exploratorios tanto individuales como grupales y sus implicancias de sentido.

En la Educación Secundaria la importancia de la Educación Artística radica en la posibilidad de desarrollar «(...) capacidades de producción y análisis crítico, comprometiendo fuertemente la comprensión de las diversas formas de comunicación y expresión de las manifestaciones artísticas contemporáneas, entre las cuales intervienen las nuevas tecnologías» (Resolución 111 CFE, 2010, p.19). Una de las particularidades del nivel está dada por la relevancia que se le asigna al desarrollo de capacidades de análisis y reflexión crítica en la relación de los estudiantes con su contexto y al lugar de las culturas juveniles en las disciplinas del área.

En síntesis, en todo el trayecto escolar obligatorio se propicia la construcción de conocimientos que contemplen las manifestaciones artísticas contemporáneas de manera contextualizada, la apropiación de bienes culturales y el desarrollo del pensamiento crítico.

Por otro lado, la formación de docentes para inicial y primario es llevada a cabo en el Nivel Superior. La Educación Artística se incluye con el objeto de posibilitar a los futuros egresados la ampliación de la mirada sobre el área, de modo que comprendan su complejidad para poder interactuar con los profesores de la Modalidad; en tal sentido, la incorporación de unidades curriculares en los Planes de Estudio atiende a «la construcción de conocimientos vinculados con el desarrollo de competencias interpretativas (desde procesos de producción, interpretación y contextualización), en el marco de las prescripciones nacionales definidas para el nivel». (Resolución 111 CFE, 2010, p.19).

La presencia de la Educación Artística en las diferentes Modalidades considera las particularidades del área, sus propósitos formativos y las lógicas de cada una de las disciplinas que la componen, a la vez que se sujeta a las características de cada una de las Modalidades a fin de contribuir al logro de sus objetivos. A partir de estas definiciones generales se establecen regulaciones particulares que atañen a la implementación de las clases de arte, contemplando aspectos que van desde las cargas horarias, el tránsito por las disciplinas artísticas, la consideración de las trayectorias escolares, los materiales didácticos, los equipamientos y los espacios físicos, adecuados a cada contexto educativo.

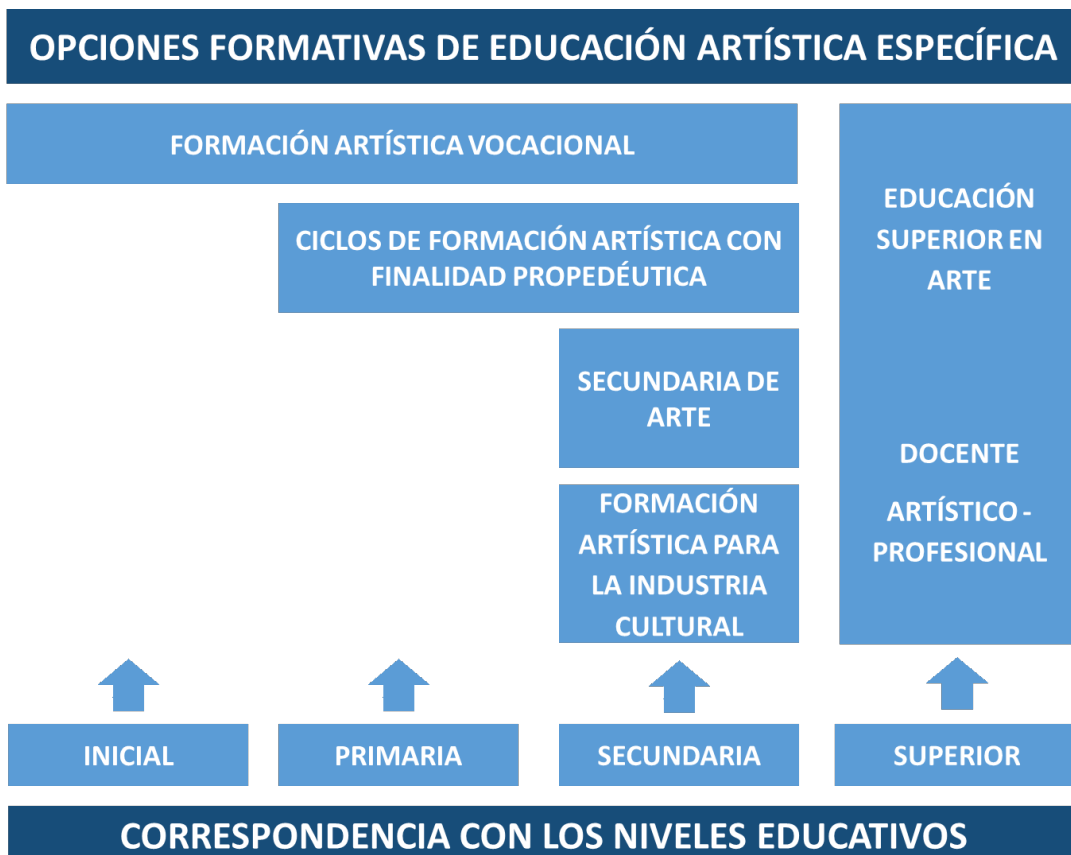
Educación Artística Específica

El segundo de los circuitos formativos mencionados está integrado por diversas propuestas educativas en artes visuales, música, danza, teatro y artes audiovisuales, a las que se suman diseño y multimedia. Se desarrollan en instituciones propias de la Modalidad o en otros establecimientos donde se implementan propuestas curriculares de las diversas especificidades disciplinares señaladas. Entre las características que las distinguen podemos mencionar las siguientes:

- Extienden la jornada escolar obligatoria, en articulación con los niveles inicial, primario y secundario. En este caso encontramos propuestas denominadas de *Formación Vocacional* que se llevan a cabo en Escuelas de Educación Artística y en

Escuelas intensificadas en arte, entre otros tantos formatos institucionales no obligatorios para niños y jóvenes.

- Desarrollan saberes que cumplen una función propedéutica, es decir que resultan necesarios para la continuidad de estudios. Son propuestas curriculares de Formación Básica, previa a las carreras de profesionalización artística o docente que se realizan en Instituciones de Educación Superior en Arte.
- Constituyen una Modalidad del Nivel Secundario en la que se intensifican los conocimientos artísticos. Encontramos aquí las opciones de Secundaria Orientada, con Especialidad y Artístico - Técnica.
- Desarrollan propuestas educativas para la formación de profesionales en las distintas disciplinas del arte y docentes de la Modalidad para la Educación Obligatoria o para la Educación Artística Específica. Todas estas propuestas se llevan a cabo en *Instituciones de Educación Superior*.
- Favorecen la inclusión educativa y el fortalecimiento de vínculos con diversidad de organizaciones, y recuperan y revalorizan prácticas artísticas culturales identitarias de las distintas regiones. Estas propuestas educativas se reconocen bajo la denominación de Formación Artística con Especialidad y Artístico Técnica para la industria cultural (FAPIC).



Cabe mencionar aquí una particularidad de la *Secundaria de Arte*. Si bien esta opción educativa está comprendida en la obligatoriedad y regulada por las normativas generales para el nivel, es considerada «una unidad de sentido, pedagógica y organizativa» (Resolución 111 CFE, 2010, p. 25) que forma parte de la Educación Artística Específica. Entre sus finalidades principales se pone el acento en procurar

(...) una educación integral y específica en los diversos lenguajes y disciplinas del arte y sus formas de producción en los contextos contemporáneos, atendiendo a los desarrollos socio – culturales y a los intereses y potencialidades creativas de quienes opten por ella (Resolución 111 CFE, 2010, p. 25).

Además de garantizar la formación del bachillerato, con lo que se da cumplimiento a los objetivos relacionados con la continuidad de estudios superiores, la inserción en el mundo del trabajo y el ejercicio pleno de la ciudadanía, esta propuesta educativa profundiza en los conocimientos artísticos, y habilita el ingreso a diversas opciones de formación superior, articulando con carreras de la misma modalidad, de manera tal que requiere acreditar saberes generales y específicos.

Se han definido federalmente tres opciones, diferenciadas en la carga horaria, estructura y especificidad de la propuesta curricular: *Secundaria Orientada en Arte*, *Secundaria de Arte con Especialidad* y *Secundaria Artístico-Técnica*. Cada una de ellas puede desarrollarse en música, teatro, danza, artes visuales, diseño, artes audiovisuales, multimedia o en otras disciplinas que en el futuro obtuvieran el debido consenso y, consecuentemente, su aprobación en el Consejo Federal de Educación. La extensión total podrá ser de cinco o seis años, de acuerdo a la opción que realice cada jurisdicción. Los tres primeros años conforman el Ciclo Básico, común a todas las Secundarias, mientras que dos o tres años finales (según sea la extensión total), componen el Ciclo Orientado. Durante este tramo se diversifican los saberes y se profundiza la especificidad disciplinar dentro del lenguaje artístico de la opción educativa.

Un aspecto fundamental de esta propuesta de nivel medio es el carácter inclusivo respecto de la formación en arte, que presenta como fundantes «los saberes vinculados a las prácticas artísticas de carácter colectivo, popular y contemporáneo, y en particular las pertenecientes al universo cultural de nuestro país y de Latinoamérica en el contexto mundial». (Resolución 179 CFE, 2012, p. 8).

En el análisis realizado observamos la integración de la Educación Artística en el sistema educativo argentino, enmarcada en las políticas educativas vigentes en la actualidad. La relevancia asignada a la Modalidad requiere revisar desde qué lugar se aborda el objeto de conocimiento. En tal sentido, y además de definir cómo se organiza el arte en la educación, los marcos normativos actuales sientan las bases y plantean los fundamentos sobre los que se deberán sustentar los saberes que se incluyen las instituciones educativas, ya sea en los diferentes Niveles y Modalidades como en la Formación Artística Específica.

La Educación Artística en el contexto educativo: acerca del enfoque de la enseñanza

A diferencia de muchas de las reformas educativas adoptadas en el pasado, las transformaciones asumidas en el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206 suponen un cambio en los enfoques didácticos de las disciplinas comprendidas en la Modalidad, como así también un reposicionamiento respecto del conocimiento disciplinar. Veamos la postura que asume el Estado sobre el objeto de estudio y qué implica la enseñanza del arte desde una perspectiva inclusiva:

En la actualidad se reconoce que el arte es un campo de conocimiento, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, que porta diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de los procesos de realización y transmisión de sus producciones. Estas últimas se expresan con distintos formatos simbólicos estéticamente comunicables que cobran la denominación de lenguajes artísticos, en tanto modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal. Entre ellos, pueden mencionarse —considerando los desarrollos históricos y las presencias contemporáneas— a la música, las artes visuales, el teatro, la danza, las artes audiovisuales y los lenguajes multimediales. (Resolución 111 CFE, 2010, p.7).

En el fragmento precedente observamos cómo los marcos normativos actuales dan cuenta del posicionamiento del arte, que al ingresar al ámbito educativo se constituye en «un área privilegiada para abordar la interpretación crítica de la realidad sociohistórica y la producción artística y cultural identitaria argentina y latinoamericana» (Resolución 111 CFE, 2010, p. 8). Estas capacidades, que no son contempladas por otros campos de conocimiento, son fundamentales en el ejercicio de la ciudadanía y en el desarrollo profesional, por lo que su inclusión en los Niveles y Modalidades y en la Educación Artística Específica resulta estratégica.

La enseñanza de las disciplinas artísticas requiere considerar a la interpretación como una de las capacidades fundamentales a desarrollar, sin restringirla al análisis y a la reflexión crítica, sino involucrando también a todas las instancias implicadas en la producción, ya que atraviesa la totalidad del proceso artístico, desde el inicio y hasta que la obra, una vez finalizada, entra en contacto con el público. Podemos decir, entonces, en acuerdo con las normativas actuales, que la enseñanza del arte se centra en los procesos de interpretación estético – artística, a través del desarrollo de saberes vinculados con las capacidades espacio – temporales y de abstracción para la producción poética y metafórica. Estos aspectos señalados son inherentes a cada una de las disciplinas que conforman la Modalidad.

En relación con los cambios acontecidos en la Educación Artística y, particularmente, en las Artes Visuales, disciplina que toma a su cargo nuestra cátedra, Freedman (2006) señala la vinculación con los desafíos que genera la postmodernidad en la vida contemporánea y, en tal sentido, destaca el lugar que ocupan las experiencias artísticas locales, tradicionales y populares en los consumos culturales de los sujetos, y fundamentalmente en la dilución de las fronteras entre

el arte popular y las bellas artes, producto, entre otras cuestiones, de las tecnologías globales. La multiplicación de experiencias y los vínculos que se establecen con ellas, en ocasiones acriticamente, impactan en el ámbito escolar, incorporándose entre los conocimientos a abordar. Esta cuestión requiere una transformación en la manera de abordarlas, particularmente en lo que hace a la reflexión sobre su significado.

Estos cambios impactan en los saberes que son incluidos en las artes visuales como disciplina escolar, y se amplían hacia la comprensión de la cultura visual. Además, a diferencia de anteriores reformas educativas, las transformaciones realizadas en el marco de la Ley 26.206 no sólo proponen reformulaciones en los contenidos: se plantea la necesidad de pensar y de proyectar la enseñanza y el aprendizaje, en este caso de las artes visuales, desde un enfoque que garantice el acceso de todos los sujetos al conocimiento artístico, para lo cual los docentes son actores fundamentales. Profundizaremos sobre estos aspectos en los capítulos siguientes.

Referencias

- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual: Currículum, estética y la vida social del arte*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Octaedro.
- Ley de Educación Nacional 26.206. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (2010). *La Educación Artística en el Sistema Educativo nacional*. Resolución 111/10 y anexo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Cultura y Educación. (2006). *Documento para el debate. Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (2012). *Resolución 179/12 y anexos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

CAPÍTULO 5

El conocimiento artístico en la educación obligatoria

Alejandra Catibiela

La educación en clave de derecho constituye un tema que nos convoca fuertemente. Como docentes tenemos una tarea fundamental que consiste en socializar aquellos conocimientos que son entendidos como un bien común. En esta línea, pensamos la escuela en tanto sitio de igualdad y espacio público a defender. Esta apuesta requiere indagar en los conceptos que se encuentran detrás de frases hechas o definiciones cristalizadas sobre el arte; situación que precisa de intercambios, de análisis y de estudio.

Al acceder a Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, los estudiantes cuentan con un bagaje de conocimientos disciplinares construidos a lo largo de la carrera que deberán, en esta instancia, ser visualizados como los saberes que ingresan al ámbito escolar. Para ello es necesario ponerlos en diálogo con las concepciones que sustentan a la Educación Artística y particularmente a las artes visuales en las prescripciones nacionales. Dicho en otras palabras, debemos continuar interrogándonos y reflexionando sobre los fundamentos del objeto disciplinar, como parte del compromiso con la enseñanza de la disciplina mencionada. Por lo tanto, es esencial indagar en las regulaciones que definen los sentidos perseguidos por la impronta de la inclusión en las propuestas curriculares, y estudiar los saberes que han sido seleccionados por considerarse socialmente válidos para la formación de todos los sujetos que transitan por la educación.

Por último, es necesario tener presente que las instituciones educativas se inscriben en la trama social contemporánea. Los docentes debemos estar atentos a las modificaciones que atraviesan los escenarios de transmisión y construcción del conocimiento. De esto se deriva la apelación a la constante revisión de los marcos conceptuales y de las prácticas como acción ineludible del trabajo docente.

El arte en la educación: enfoques del saber a enseñar

El arte ingresa a la escolaridad al formar parte de la estructura del sistema educativo como una de las ocho modalidades definidas: la Educación Artística. Se enmarca en los principios, derechos y garantías establecidos en la Ley de Educación Nacional 26.206 y en las normativas

actuales, donde se señala que «resulta imprescindible para el logro de objetivos educativo-es-tratégicos: la inclusión social, la construcción de ciudadanía y su participación, el desarrollo del pensamiento divergente y la vinculación con el mundo del trabajo» (Resolución 111, 2010, p. 17). Para ello, ofrece alternativas formativas propias y específicas que impulsan la interpretación y la transformación de la realidad, la construcción de la identidad personal y social, y la afirmación de la soberanía.

Como hemos señalado en capítulos anteriores, las actuales políticas educativas consideran el arte como un campo de conocimiento y ponen el acento en el desarrollo de la interpretación estético-artística que implica «una particular mirada del entorno y se proyecta hacia la construc-ción de múltiples realidades posibles y deseadas» (Resolución 111, 2010, p. 7).

En la actualidad se han corrido las fronteras de lo que es considerado *artístico*. Coexisten producciones tradicionales vinculadas con las *bellas artes* junto con un repertorio de experiencias relacionadas con la cultura popular y con los medios audiovisuales y digitales, a la vez que se diluyen los límites disciplinares tradicionales en beneficio de prácticas de integración. Son el resultado de nuevos modos de producir que implican una gran diversidad de materiales, soportes y herramientas, entre los que se incluyen las nuevas tecnologías, y prácticas en las que se evi-dencia el trabajo colectivo. Circulan tanto por circuitos especializados (museos, galerías, salones, salas de concierto, etcétera) como por espacios no convencionales (el espacio público, las redes sociales, entre otros). Nuevas condiciones de emplazamiento y exhibición, de circulación y de consumo, facilitan las posibilidades de acceso a las producciones, y en consecuencia proponen cambios en el rol del espectador ubicándolo como participante y hasta a veces como co-creador de las obras. El campo del arte se amplía, incorpora la cultura visual, entendida como manifes-taciones que van más allá de las disciplinas artísticas, que se relacionan con la cotidianeidad, y nos hablan de las culturas en las que fueron producidas (Mitchell, 2003). Asimismo, «los cambios tecnológicos y comunicacionales han multiplicado las producciones y los productores, generando nuevos modos de relación con el arte, alterando los bordes nítidos entre el artista y el público, la obra y la vida cotidiana» (*Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario*, Ministerio de Educación de la Nación, 2016, p. 6).

Este escenario impone una manera diferente de incluir los saberes de las artes visuales en la escuela. Nuevos paradigmas suponen una revisión profunda de los contenidos y de las formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. En el sistema educativo argentino, estas transforma-ciones están impactando en la educación obligatoria y en la formación específica, impulsadas desde los marcos normativos vigentes. El sentido estratégico de la Educación Artística, la espe-cificidad y trascendencia de sus saberes, hacen que resulte esencial considerar los actuales paradigmas, y que sea ineludible repensar los fundamentos del área en el contexto escolar y, por lo tanto, replantear los saberes en sí mismos, a fin de dar respuesta al desafío de incluir a todos los sujetos en el conocimiento artístico.

Entre otras cuestiones, es necesario contemplar la presencia de saberes propios y específicos vinculados con los procedimientos (técnicos y compositivos) de producción y con la adquisición de capacidades críticas y analíticas que nos conectan con las distintas visiones de mundo que nos posibilita el arte y con la diversidad de experiencias que propone la contemporaneidad.

(...) detrás —o también dentro— de toda forma artística y de sus interpretaciones, hay cierta carga ideológica e ideas rectoras que provienen o componen un marco teórico. Por lo tanto, en una contemporaneidad impregnada de manifestaciones que circulan entre las tensiones de la horizontalidad de la red y la presunción hegemónica de los medios audiovisuales, resulta imprescindible que la Educación Artística asuma el desafío de construir saberes que permitan acceder de manera crítica a ese universo simbólico, reconociendo su complejidad, sus múltiples relaciones y sentidos, potenciando la construcción de nuevos imaginarios, señalando tradiciones que estén vivas e interactuando con aquellos elementos que aporta la contemporaneidad (Ministerio de Educación de la Nación, 2016, p. 6).

Los paradigmas estéticos de la modernidad, si bien cuentan aún con un peso importante en los imaginarios colectivos, presentan relaciones poco significativas con las manifestaciones artísticas actuales, por lo que resulta necesario atender a las rupturas evidenciadas en la actualidad a la hora de definir cómo se incluye el arte en la educación.

En síntesis, los posicionamientos contemporáneos sustentan la reconfiguración del objeto de conocimiento que ingresa a las instituciones educativas. Proyectar la enseñanza de las artes visuales implica abordar los nuevos modos de producción, de circulación y los roles del público, como así también considerar el corrimiento del eje de las bellas artes a las prácticas del arte popular, incluir experiencias del ámbito nacional y latinoamericano, ampliar el territorio incorporando manifestaciones de la cultura visual y fundamentalmente comprender sus significados sociales y sus relaciones contextuales, desde una postura crítica; aspectos que están ligados al universo de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes, a sus identidades colectivas y a su interacción cotidiana con diferentes medios expresivos y artísticos.

La Educación Artística en la política curricular nacional

Cabe preguntarnos aquí ¿qué relaciones encontramos entre los posicionamientos dominantes en el campo del arte y los conocimientos que se prescriben para la escolaridad obligatoria? ¿Cómo se seleccionan los saberes que ingresan a la escolaridad? ¿Qué formas de organización, transmisión y evaluación se privilegian? Estos interrogantes nos llevan a revisar los mecanismos y las decisiones que se toman en torno a la política curricular para el conjunto de la Nación.

A fin de asegurar una base de unidad en el sistema educativo nacional y con el objetivo de «garantizar que todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial» (Consejo Federal de Cultura y Educación, 2004, párr. 11), se determinan los conocimientos que guían la construcción de propuestas en cada jurisdicción del país. En tal sentido, podemos ver en el texto de la ley el lugar del Estado para dar cumplimiento a lo señalado:

Para asegurar la buena calidad de la educación, la cohesión y la integración nacional y garantizar la validez nacional de los títulos correspondientes, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación:

- a) Definirá estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria.
- b) Establecerá mecanismos de renovación periódica total o parcial de dichos contenidos curriculares comunes. Para esta tarea contará con la contribución del Consejo de Actualización Curricular previsto en el artículo 119 inciso c) de esta ley¹⁴ (Ley de Educación Nacional 26.206, 2006).

Promover la calidad educativa y el alcance de logros equivalentes requiere reconocer las heterogeneidades locales, provinciales y regionales, y definir una política curricular que se sustente en la reducción de desigualdades y en la recuperación de la centralidad de los aprendizajes. Para ello el currículum se define, en una primera instancia nacional, a través de los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* o NAP, prescripción que establece los saberes a garantizar en todo el territorio. Su identificación, selección y organización, forma parte de un proceso de acuerdos de política educativa, y son el resultado de diversas consultas, encuentros, intercambios y consensos que se plasman en documentos federales. En el proceso intervienen distintos sujetos sociales: miembros del nivel central de la administración educativa, académicos, docentes, empresas, organismos internacionales, sindicatos, editoriales, iglesia. Finalmente, en el marco del Consejo Federal de Educación¹⁵ se aprueban los documentos elaborados, dando lugar a las normativas que establecen los saberes para las distintas materias que componen las propuestas de los distintos niveles de la educación formal. Por lo tanto, el Ministerio de Educación de la Nación a través del Consejo Federal de Educación tiene la responsabilidad de sancionar resoluciones que se deberán implementar en toda la obligatoriedad.

Estas normas son las que dan lugar a la formulación de los *Diseños Curriculares* en las 24 jurisdicciones del país, documentos que definen, entre otras cuestiones, los fundamentos, los

¹⁴ Los artículos señalados pertenecen al Capítulo I, Disposiciones generales, de la Ley de Educación Nacional 26.206.

¹⁵ El Consejo Federal de Educación es un organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, presidido por el Ministro de Educación de la Nación e integrado por las autoridades responsables del área educativa de las 24 jurisdicciones del país y tres representantes del Consejo de Universidades. Es un ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, que procura asegurar la unidad y articulación del sistema educativo argentino.

objetivos y los contenidos a ser enseñados en cada nivel educativo de cada territorio provincial y que posibilitan la elaboración del *Proyecto Curricular* de cada institución educativa. Finalmente, estas delimitan los *Proyectos áulicos/Planificaciones* propuestos por cada docente para cada uno de sus cursos.

El sentido de construir una base común para la enseñanza en todo el territorio, a través de la definición de los aprendizajes priorizados, no implica que se reduzca solamente a ellos. Lo que se procura con ello es otorgar cohesión a la práctica docente, toda vez que esos aprendizajes operan como enriquecedores de las experiencias educativas surgidas de las políticas provinciales y de las propuestas institucionales. En la actualidad, las prescripciones curriculares buscan equilibrio e integración entre los saberes de carácter universal y aquellos que recuperan los saberes construidos en marcos de diversidad sociocultural, los saberes disciplinarios específicos y los aspectos comunes derivados de los cruces entre disciplinas artísticas o que comparten las diferentes disciplinas.

Reiteremos una de las características abordadas en el capítulo anterior, referida a la modalidad, particularmente lo que hace a su presencia en dos circuitos del sistema educativo: por un lado, en los distintos Niveles y Modalidades de la Educación Obligatoria y por otro, en la Formación Artística Específica. A los efectos de analizar las políticas curriculares para el área, nos concentramos en las prescripciones para los Niveles, dado su carácter común y obligatorio. Teniendo en cuenta que las normas curriculares vinculadas con el circuito de Formación Específica se sustentan en los mismos criterios que los empleados en la obligatoriedad, y en razón de la complejidad, diversidad y alcances de las propuestas para este circuito, los mismos no serán objeto de análisis en esta instancia.

Los contenidos del arte en las normativas nacionales

Las artes visuales ingresan a la escuela como disciplina, como forma específica de producción de sentido dentro un área de conocimiento: la Educación Artística. Se concreta en prescripciones curriculares de carácter público que trasciende lo que cada institución o docente puede resolver por sí mismo. Como hemos señalado, son fruto de la construcción de consensos e implican la selección de saberes con características particulares y propias dentro del campo del arte.

Tal como venimos afirmando, no todos los saberes de las artes visuales son susceptibles de ingresar como contenidos curriculares. La delimitación comprende aquello que es considerado relevante y valioso para toda la población en un momento dado. Los criterios que han guiado la definición desplazan el objeto de conocimiento desde un recorte que se reduce a los elementos del lenguaje, generalmente descontextualizados, y a procedimientos habitualmente relegados a las técnicas y destrezas de representación, que poco dan cuenta del sentido poético y metafórico del arte —cuestiones centrales y nodulares en la producción artística—, hacia la selección de

saberes orientada a través de una visión más amplia y compleja, que posibilite abordar la interpretación estético-artística.

Como ya hemos mencionado, los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*¹⁶ (NAP) son la base común para la enseñanza en todo el territorio argentino, y es acordada entre todas las jurisdicciones y aprobada por el Consejo Federal de Educación. Se definen como:

(...) un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que, como objetos de enseñanza, contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños, adolescentes y jóvenes ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio. Operan como un organizador de la enseñanza orientada a promover múltiples y ricos procesos de construcción de conocimientos, potenciando las posibilidades de los sujetos, atendiendo a ritmos y estilos de aprendizaje, a través de la creación de múltiples ambientes y condiciones para que ello ocurra (Ministerio de Educación de la Nación, 2004, p. 10.)

Los NAP se proponen por áreas o disciplinas, para cada ciclo y año. Se formulan de manera general y se organizan en *ejes* que suponen un agrupamiento de saberes, temas y problemas centrales de cada disciplina desde donde se aborda la enseñanza. Están secuenciados de forma tal que promuevan la profundización de los conocimientos y de las maneras de abordarlos.

Entre los criterios generales para definir a nivel nacional los saberes que se priorizan (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004), mencionaremos los siguientes:

- Su presencia es indispensable, en tanto modos de pensar o actuar en condiciones de igualdad y equidad.
- Refieren a problemas, temas, preguntas principales de las áreas o disciplinas y a sus formas particulares de descubrimiento, razonamiento y expresión con validez y aplicabilidad general.
- Son relevantes para comprender y situarse ante problemas, temas y preguntas que plantea el mundo contemporáneo.
- Son una condición para arribar a otros aprendizajes en procesos de profundización creciente.

Los saberes a incluir deben promover desafíos cognitivos de complejidad creciente y a la vez favorecer la comprensión desde distintos puntos de vista, adecuados a la edad de los alumnos. Requieren ser utilizados en contextos diferentes de los que fueron adquiridos y deben permitir la construcción de herramientas para entender y actuar con inventiva, promoviendo el sentido crítico y la creatividad. Por lo tanto, los Núcleos de Aprendizaje Prioritario no son un mero listado

¹⁶ Han sido definidos a través de las Resoluciones 228/04, 37/07, 135/11, 141/11 y 180/12 del Consejo Federal de Educación.

de conceptos, sino que comprenden *saberes disciplinares*, *criterios metodológicos* y *contextos de apropiación*. Dado que son la base para la elaboración de las propuestas curriculares jurisdiccionales (los *diseños curriculares*), presentan los aspectos generales de cada área o disciplina, que luego se resignifican según las particularidades de jurisdicción.

En lo que respecta a los NAP para la Educación Artística, estos se enmarcan en los lineamientos del área (Resolución 111/10 CFE) y se proponen para las disciplinas que la conforman: Artes Visuales, Danza, Música, Teatro y Artes Audiovisuales. La estructura comprende la definición de *Propósitos* generales para el área y *Núcleos* por cada una de las disciplinas mencionadas, para cada nivel, ciclo y año. En el cuadro siguiente vemos cómo se ha concretado la propuesta curricular de la Modalidad en la Educación Obligatoria:

NÚCLEOS DE APRENDIZAJE PRIORITARIO PARA EDUCACIÓN ARTÍSTICA				
INICIAL	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	1° CICLO	2° CICLO	CICLO BÁSICO	CICLO ORIENTADO
Sentido de los aprendizajes	Propósitos para el área	Propósitos para el área	Propósitos para el área	Propósitos para el área
Saberes relacionados con los lenguajes artísticos (producción. plástica, musical, corporal, teatral)	Artes Visuales Danza Música Teatro	Artes Visuales Danza Música Teatro	Artes Visuales Danza Música Teatro	Artes visuales Danza Música Teatro Artes Audiovisuales
Definidos como propuesta integral	Definidos por año: 1° - 2° - 3°	Definidos por año: 4° - 5 - 6 - 7°/1°	Definidos por año: 1° - 2°/ 2° - 3°	Definidos para los 3 años del Ciclo: (3° - 4° - 5°) o (4° - 5° - 6°)

Los propósitos

Se formulan de manera general para el área y orientan la definición de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Se pueden sintetizar, a lo largo de la obligatoriedad, en dos grandes líneas:¹⁷

- El análisis y la reflexión acerca de las manifestaciones artísticas actuales desde una perspectiva crítica, tanto en lo que respecta a los modos y medios de producción como de circulación.

¹⁷ La síntesis presentada se basa en las definiciones de *Propósitos* para toda la obligatoriedad, presentes en las resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 37/7, 135/11, 141/11 y 180/12.

- La participación en producciones artísticas tanto de manera individual como grupal cuya realización esté a cargo de los estudiantes de forma integral en función de los saberes desarrollados y en vinculación con sus intereses, su comunidad y las representaciones culturales contemporáneas, colectivas y latinoamericanas.

Esto implica que, a través de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, en cada una de las disciplinas se intenta promover:

- La consideración de los lenguajes artísticos como saberes fundamentales para comprender el mundo en su complejidad.
- La comprensión del arte como campo de conocimiento y de sus modos particulares de interpretación y transformación de la realidad.
- La incorporación de herramientas conceptuales y metodológicas propias del área.
- La construcción de la identidad.
- La construcción de autonomía.
- La participación en la producción empleando materiales, herramientas y procedimientos específicos, que favorezcan así la toma de decisiones y la asunción de roles.
- El desarrollo de la percepción, la reflexión, la representación, la abstracción y la construcción de nociones de espacialidad y temporalidad en los procesos de producción de sentido estético.
- La ampliación del universo visual, audiovisual, corporal y sonoro, incorporando las particularidades que caracterizan a las manifestaciones artísticas contemporáneas.
- La comprensión de las relaciones entre las disciplinas artísticas, los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías.
- La comprensión y valoración de las producciones artísticas como fenómenos situados en un contexto temporal, político, económico, social y cultural.

Organización de los NAP

Los saberes que se definen como prioritarios se relacionan con la lógica del campo de conocimiento y con las necesidades derivadas de su enseñanza, y están estrechamente vinculados con la concreción de los Propósitos. En tal sentido, se han establecido *Ejes* que estructuran la propuesta curricular. En el área de la Educación Artística, y particularmente en las artes visuales, nos permiten observar que cada núcleo está relacionado con *elementos del lenguaje*, con las *formas de producir*, con las *formas en que se percibe y se analiza*, y con el *entorno en que una manifestación artística circula*.

En el siguiente cuadro podemos observar los Ejes definidos para los niveles primario y secundario, que delimitan los saberes de cada una de las disciplinas comprendidas en el área (artes visuales, música, danza, teatro y artes audiovisuales). Cabe aclarar que en el nivel inicial se ha optado por otra estructura que implica una organización integral de los núcleos de las diversas áreas de conocimiento.

EDUCACIÓN PRIMARIA	
NAP PARA EL PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA	
EJE 1	EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE VISUAL
EJE 2	EN RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y CULTURA
NAP PARA EL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA	
EJE 1	EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE VISUAL
EJE 2	EN RELACIÓN CON LA CONTEXTUALIZACIÓN DE LA IMAGEN VISUAL
EDUCACIÓN SECUNDARIA	
NAP PARA EL CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	
EJE 1	EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS DE LAS ARTES VISUALES Y SU CONTEXTO
EJE 2	EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS DE PRODUCCIÓN DE LAS ARTES VISUALES
NAP PARA EL CICLO ORIENTADO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	
EJE 1	EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS DE LAS ARTES VISUALES Y SU CONTEXTO
EJE 2	EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS DE PRODUCCIÓN DE LAS ARTES VISUALES

La propuesta curricular nacional pone un fuerte acento en la selección, organización y distribución de conocimientos vinculados a las *prácticas de producción* estrechamente relacionadas con la *contextualización socio-histórica*, y tiene en cuenta que las prácticas artísticas se definen por marcos colectivos de referencia (modos particulares de comprender y hacer arte de cada

grupo sociocultural), es decir que se concretan a partir de los intercambios entre sujetos (en acuerdo con las definiciones de la Resolución 111/10 del CFE).

Un aspecto importante a señalar se refiere al empleo del término *práctica*, que en el caso del nivel Secundario se mantiene en ambos ejes. Para entender qué implica la práctica en el campo del arte y de las artes visuales en particular, es necesario considerar que las disciplinas artísticas constituyen sistemas conceptuales complejos, formas de representación que permiten múltiples interpretaciones. Las técnicas y los procedimientos de realización intervienen como medios para concretar lo que se quiere manifestar. Es fundamental considerar que la instancia de producción en sí misma posee un carácter interpretativo, ya que quien produce siempre se desenvuelve en un espacio-tiempo determinado y debe atender a múltiples factores que condicionan la realización. Este es un proceso que sólo puede completarse con la intervención de un público que hará su propia elaboración y síntesis de la obra. En ese sentido, la praxis artística hace referencia a las concepciones que intentan superar la dicotomía entre teoría y práctica, por lo que los aspectos compositivos y reflexivos configuran una unidad de sentido interrelacionada.

A modo de ejemplo vemos a continuación un recorte de los NAP de Artes Visuales para 4º año de la Educación Primaria. Allí se observa el carácter amplio de la formulación de los procesos compositivos y de las manifestaciones del contexto sociocultural, cuestiones que se resignificarán y se especificarán en la instancia de elaboración de los Diseños Curriculares jurisdiccionales.

NAP PARA 2º CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SÉPTIMO AÑO DE EDUCACIÓN PRIMARIA/PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

ARTES VISUALES

PROPÓSITO: La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas durante el Segundo Ciclo de la Educación Primaria y Séptimo año de Educación Primaria/Primer año de Educación Secundaria:

- La participación en propuestas de producción y análisis que favorezcan la implicación subjetiva y el aprendizaje progresivo en el uso de materiales, soportes, técnicas, recursos y procedimientos propios de los diferentes lenguajes que constituyen el área (Música, Artes Visuales, Teatro y Danza).

NÚCLEOS DE APRENDIZAJE PRIORITARIO: CUARTO AÑO

Eje 1: EN RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DEL LENGUAJE VISUAL

La realización de producciones visuales (pinturas, impresos, objetos, instalaciones, dibujos, construcciones) a partir del conocimiento de los elementos, materiales, soportes, técnicas y procedimientos propios del lenguaje visual, tanto en el espacio bidimensional como tridimensional, atendiendo particularmente a:

- los efectos y significaciones producidos por la combinación de los componentes de la imagen.

La interpretación de producciones visuales propias y ajenas (de los pares, de artistas reconocidos de la región, del país y del mundo). Esto supone:

- la incorporación paulatina de vocabulario técnico específico del lenguaje visual, tanto para dar cuenta de las decisiones tomadas en el propio proceso de producción de imágenes como para analizar las obras de los pares y/o de artistas.

Eje 2: EN RELACIÓN CON LA CONTEXTUALIZACIÓN DE LA IMAGEN VISUAL

La consideración de la imagen visual como un proceso situado en un contexto cultural, atendiendo a:

- la relación entre las imágenes visuales, los contextos culturales (el barrio, el entorno urbano, el entorno rural, la provincia, el país, la región) y los circuitos de circulación (museos, clubes, teatros, plazas, calles, televisión, cine, revistas, Internet, entre otros).

Extracto de los Propósitos y NAP de artes visuales para el 4º año de la Educación Primaria, (Ministerio de Educación de la Nación, Resolución 141/11 CFE (2011).

En el recorte presentado observamos la conjugación de saberes disciplinares, criterios metodológicos y contextos de apropiación, aspectos constitutivos de los NAP que definen qué enseñar y cómo enseñar.

Los *saberes disciplinares* prioritarios se relacionan con el conocimiento de los elementos del código, los materiales, los soportes y con los procedimientos técnicos y compositivos propios de las artes visuales; los *criterios metodológicos* que se promueven atienden a la producción en tanto toma de decisiones compositivas en relación con la producción de sentido, donde las interrelaciones de los elementos del código resultan fundamentales para la construcción de significados. Al mismo tiempo, se propicia el análisis crítico y reflexivo de las producciones propias, de pares o de artistas. Finalmente, los núcleos antes mencionados se resignifican en los *contextos de apropiación*, al promover un acercamiento al universo cultural de los alumnos y a los circuitos de circulación de las obras.

En síntesis, podemos ver a través de la formulación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritario que la construcción de las artes visuales como disciplina escolar comprende, en la definición de los saberes que deben garantizarse en la escolaridad, aspectos identitarios vinculados con las problemáticas particulares del lenguaje, en relación con la producción y el contexto, los espacios y las formas en que circulan las manifestaciones artísticas.

Consideraciones finales

El arte que ingresa a la escuela presenta una distancia con las concepciones y prácticas del propio campo, ya que escolarizarlo supone priorizar aquellos saberes que se consideran necesarios y significativos para que los estudiantes accedan a ellos. En los documentos curriculares nacionales podemos observar que, a lo largo de la obligatoriedad, los NAP para la Educación

Artística propician la formación de capacidades vinculadas a la producción y al análisis reflexivo interrelacionados, conformando así una unidad de sentido, en la que se atiende tanto a las prácticas tradicionales como a las manifestaciones artísticas del campo popular, a las prácticas colectivas, con particular énfasis en la cultura latinoamericana. Otro de los aspectos relevantes se vincula con la consideración del universo artístico y estético frecuentado por los estudiantes.

Podemos señalar entonces que las prescripciones curriculares nacionales recuperan aspectos estructurales de las disciplinas artísticas entre los que se incluyen los modos en que se produce, la situacionalidad de la práctica artística, las relaciones sociales de producción, las intencionalidades estéticas, las capacidades de abstracción y simbolización y los modos de circulación y difusión. Todos estos aspectos se hacen presentes en la definición de los saberes que se deben garantizar para todos los sujetos que transitan por la escolaridad obligatoria, y son los que estructuran los NAP.

La construcción de consensos y las decisiones vinculadas a la definición de los saberes prioritarios se apoya en la articulación entre los ámbitos nacional y provinciales de gestión del área y están dirigidas al logro de *Acuerdos*, en el marco del Consejo Federal de Educación, que sanciona las normativas que regulan para todo el país. «Estos consensos deberán abordar inicialmente tres dimensiones que, en vistas al fortalecimiento y mejora del sistema educativo, deben estar conformadas por: el Desarrollo institucional, el Desarrollo curricular y el Desarrollo profesional» (Resolución 111/10 CFE). En síntesis, el Estado nacional coordina estratégicamente la definición de políticas que garanticen la Educación Artística para todos los niños, adolescentes, jóvenes y adultos en la Educación Obligatoria.

Es fundamental para el ejercicio de la docencia en artes visuales conocer los procesos de construcción curricular y garantizar su implementación en todas y cada una de las aulas. Democratizar el acceso al conocimiento artístico requiere estar al corriente de las modificaciones que atraviesan al objeto de estudio de la disciplina y revisar permanentemente las prácticas de enseñanza.

Referencias

- Ley de Educación Nacional 26.206 Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Área: Artes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. (2004). *Resolución N° 214/04 y anexo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE_214-04.pdf

- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. (2004). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000978.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. (2007). *Resolución N° 37/07 y anexo. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el 1° Ciclo de la Educación Primaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res07/37-07-anexo04.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (2010). *La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional. Resolución N° 111/10 y anexo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14862.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (2011). *Resolución N°135/11 y anexo. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el 2° Ciclo de la Educación Primaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res11/135-11_01.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. (2011). *Resolución N° 141/11 y anexo. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res11/141-11_02.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. (2012). *Resolución N° 180/12 - NAP para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria para la Educación Artística*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res12/180-12_03.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación. (2016). *Documento de mejora de la formación docente inicial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Mitchell, W.J.T. (2003). *Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual*. Recuperado de https://monoskop.org/File:Mitchell_WJT_2002_2003_Mostrando_el_Ver_Una_critica_de_la_cultura_visual.pdf

CAPÍTULO 6

Todos pueden aprender: enseñanza, diversidad y trayectorias escolares

Patricia Belardinelli

Enseñanza, diversidad, diferencias, inclusión, trayectorias escolares conforman conceptos que encuentran su lugar en las políticas educativas, en los diseños curriculares, en las planificaciones institucionales y de clase, en los debates académicos, en las investigaciones.

Toda sociedad con aspiraciones de pugnar por una mayor equidad y justicia debe contemplar un proyecto que proponga e invierta distintos tipos de esfuerzos en las escuelas ya que estas son las encargadas de desarrollar las potencialidades de las personas para que puedan vivir y participar plenamente en un escenario democrático como sujetos de derecho.

La acción pedagógica y las prácticas de enseñanza sostienen sentidos y razones que es preciso entender y que, en la mayoría de los casos, no son evidentes. Tienen tras de sí sujetos individuales o colectivos que las pensaron, las organizaron, las desplegaron. Y esas acciones remiten a valores que no son siempre explícitos. Desentrañar ese mundo de significados opacos es un camino para desenmascarar formatos establecidos, afinar objetivos, tomar conciencia y vehicular así procesos de cambio.

La diversidad entre sujetos y la singularidad individual son condiciones inherentes a nuestra naturaleza. Es por ello que el tema de las diferencias aparece como una dimensión que está presente en todos los ámbitos y más específicamente, en el educativo. La diversidad apunta a la circunstancia de las personas de ser distintas y diferentes. Ya en la clase, lo diverso suele contraponerse a lo homogéneo, en tanto lo desigual es confrontado con la nivelación que constituye una aspiración básica, interpretada como la potencia de hacer crecer las posibilidades de todos. Tal como sostiene Emilia Ferreiro (2001), es necesario transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica. Este parece ser el gran desafío para el futuro.

La enseñanza como proceso complejo

En el capítulo inicial el acento estuvo puesto sobre las relaciones entre didáctica y enseñanza. Estas vinculaciones son el resultado del avance del conocimiento y de las modificaciones acontecidas en los sistemas educativos. Dos aspectos a destacar en la actualidad: primero, la enseñanza ha cambiado y ha mutado su valoración social, lo cual ocasionó una drástica disminución

de la confianza que se deposita en ella. Es decir, entró bajo sospecha su capacidad para cumplir con las tareas encomendadas. Segundo y paradójicamente, son cada vez más los requerimientos que pesan sobre las instituciones educativas.

La tarea de enseñar se presenta como un desafío complejo. Entre muchas otras razones, porque el sistema educativo argentino establece que se requiere dar garantía de la misma desde la primera sala en el nivel inicial hasta el último año del nivel secundario. Esto nos insta a reflexionar acerca de cómo generar propuestas para que todos puedan aprender, independientemente de su género, edad, origen socioeconómico, geográfico, cultural, étnico o religioso.

Existen diferentes maneras de considerar qué es la enseñanza; esto nos insta a acordar las notas distintivas que la conforman para avanzar hacia una definición provisoria. Passmore (1983) y Fenstermacher (1989) proponen como rasgo central el compromiso de dos personas, una que posee algún conocimiento y otra que carece de él, unidas por algún tipo de lazo, y con el objetivo de que el primer sujeto traspase lo que sabe. Este avance supone un estado inicial asimétrico con respecto al conocimiento y el establecimiento de una conexión que permita un cambio mediante la obtención, por parte de quien no lo tiene, de aquello que no poseía en un principio.

En este punto es interesante tomar las ideas de Antelo (1999) quien afirma que cualquiera puede enseñar, pero que no todos hacen de esa acción su oficio. En esta línea, Jorge Larrosa (2018) sostiene que la docencia es un oficio que tiene que ver con el amor al mundo y con el amor con que recibimos a los otros, con esa capacidad de empezar algo nuevo y de renovar lo viejo. Ser profesor es una tarea extensa y comprometida, de peso político, que implica siempre un posicionamiento ético, una responsabilidad social e individual con la construcción permanente de prácticas más justas e inclusivas que aseguren la educación de todos.

La enseñanza responde a intenciones, constituye una acción voluntaria y consciente dirigida para que alguien aprenda algo que no puede realizar solo, de modo espontáneo o por sus propios medios. Dos aspectos entran en juego: quien enseña desea hacerlo y quienes aprenden desean aprender. Como se expresó, la enseñanza no es algo que ocurra de modo natural, constituye una actividad que supone planificar, sistematizar y entrar en interacción, conforme a los valores y resultados que se busca alcanzar. Es una apuesta esperanzadora sobre las posibilidades de transformación de los sujetos. Las estrategias, los materiales y los recursos determinados por los docentes son apoyos para superar ciertos problemas y permiten centrar la atención en el avance, en la resolución, en la profundización, siempre con el acompañamiento del docente — que deberá paulatinamente ir retirándose para que los estudiantes alcancen su autonomía—. Educar es dar posibilidades de elección, al colaborar en la construcción de caminos que permitan revisar “los saberes, al mundo, y a uno mismo”, promover la reflexión y el respeto por las propias producciones y por las producciones de los otros.

El programa de nuestra asignatura propone a la enseñanza como una actividad eminentemente práctica y situada. Esto significa que el profesor se enfrenta de modo permanente a problemas ligados con la decisión de formas de intervención en el marco de contextos institucionales particulares. En sus actuaciones cotidianas lo teórico, lo técnico, lo cultural, lo político y lo moral aparecen fuertemente enlazados. La cursada procura ofrecer a los estudiantes la oportunidad de

aproximarse a los actuales debates teóricos y a la comprensión de los fundamentos de los distintos modelos de enseñanza para confrontar perspectivas, desarrollar habilidades de análisis de propuestas y de situaciones específicas. Es decir, se trata de generar condiciones para que, por un lado, los alumnos se pregunten sobre la enseñanza y, por el otro, aprendan a enseñar. Este segundo aspecto no puede ser entendido como mera aplicación o *bajada* de lo aprendido en la carrera. No se trata de replicar formas homogéneas, estereotipadas o rígidas. Enseñar es ante todo probar, observar y comprender la vida cotidiana de las aulas, buscando claves esclarecedoras. Se trata de un trabajo de indagación de interacciones, de movimientos intelectuales de los sujetos, de las formas en que los saberes circulan y se transforman. Desde esta perspectiva, la enseñanza requiere conocimientos específicos y experiencias sobre las que debe volver a ensayar otras respuestas.

La enseñanza ocurre en un espacio, y sin embargo el concepto de *aula* no remite necesariamente a un salón y a sus materialidades: las paredes, las carteleras, el mobiliario. Refiere a categorías conceptuales que deben trascender la mera materialidad de estos elementos para su interpretación, para comprender los acontecimientos y los actores que los protagonizan. Por lo tanto, el aula es aula en tanto haya profesores y alumnos que tomen decisiones. De lo contrario es solo un lugar. Un recinto.

Algunas investigaciones estudian la enseñanza escindida de otras nociones, por lo que suelen descomponerla en sus componentes: los tiempos, los espacios, los recursos didácticos, la organización social de la clase, las relaciones interactivas, la organización de los contenidos curriculares, la evaluación de aprendizajes. Sin embargo, el carácter dinámico que determina a la enseñanza escapa a los patrones rígidos y necesita ser entendida como un saber complejo, de relevancia social, política y ética. Por último, constituye una construcción colectiva que nos conecta con el conocimiento y con todo aquello que podemos provocar en el aula mucho más allá de sus límites reales. Si hay algo imposible de saber, justamente, son los alcances de la enseñanza.

Diversidad, desigualdad y tarea docente

Es preciso entender que la desigualdad es uno de los temas que concita a un mismo tiempo los mayores consensos y disputas, pues apunta directamente al núcleo duro de la injusticia. Todos (o casi todos) estamos de acuerdo en el dolor y en la impotencia que producen la pobreza y la marginación. Se trata de relaciones de asimetría que se establecen entre sujetos y que abarcan diferentes aspectos: la acumulación de riqueza en pocas manos, los ingresos, las oportunidades vitales y laborales, el género, la etnia, la edad, la región geográfica, entre otros. La desigualdad requiere revelar que no es por desconocimiento que se actúa en forma diferente con los desiguales sino por el reforzamiento y reiteración de dinámicas y mecanismos sociales excluyentes. Por lo tanto, constituye un problema que está en el corazón de las instituciones y en las subjetividades. Estos aspectos no deben quedar ajenos a la formación docente: se requieren

líneas de análisis y articulación respecto a dos dimensiones, la *educativa* y la *social*, si se pretende la ansiada transformación.

La relación entre sistema educativo y desigualdad es compleja, más aún después de atravesar la dictadura cívico militar, los avatares del neoliberalismo y la emergencia sanitaria 2020-2021. Estos panoramas precisan reforzar las condiciones organizativas, curriculares y de funcionamiento escolar. Sabemos que las desigualdades son diversidades, aunque no toda la diversidad supone desigualdad. De allí la necesidad de crear trayectos formativos que traten estas nociones.

La consideración respecto de la diversidad es una constante en la historia de los sistemas educativos y en el pensamiento sobre la educación, y se halla en permanente relación dialéctica con la proclamación y búsqueda de la universalidad, de la que se deduce el derecho a recibir la enseñanza en condiciones de igualdad. Ahora bien, cómo se entienda la universalidad y hasta dónde se respete la diversidad depende de las respuestas que se han dado y que se dan a este problema. Así, por ejemplo, distinguir a los estudiantes por su talento, tratarlos y agruparlos según sus características y habilidades, o bien devaluar a aquellos que no se ajustan al perfil previsto al colocarlos en situación de desventaja constituyen prácticas extendidas en algunas escuelas. Estas situaciones no son nuevas; su importancia radica en la lucha por cambiarlas.

Sabemos que los sujetos ingresan a la escuela con conocimientos diferentes. Si hay algo común en todos los grupos es que en todos reina la diversidad (Anijovich, Malbergier & Sigal, 2004). Enseñar exige, por tanto, conducir la clase en su conjunto sin perder de vista la singularidad de cada alumno. El aprendizaje no es un fiel reflejo de la enseñanza, cada estudiante se aproxima a los nuevos contenidos desde su estado de conocimiento y, por lo tanto, es esperable que coexistan trayectorias dispares. Pero para la institución no es fácil trabajar con las diferencias. En general ha tendido a negarlas, bajo el supuesto de que es posible lograr una total homogeneidad o a reconocerlas de manera estigmatizante.

Una enseñanza que atienda a la diversidad debe responder al desafío que supone brindar a cada sujeto la atención necesaria a fin de contemplar y satisfacer sus posibilidades educativas, con recursos que estimulen el desarrollo de habilidades para facilitar la enseñanza autónoma y el aprendizaje cooperativo. Es tarea del Estado y de las instituciones articular intereses particulares, identidades distintas y de diversos grupos y organizaciones de la sociedad civil en un proyecto colectivo, situación que implica la producción de lo común. En este marco Schujman y Siede (2013) sostienen que la escuela pública debe abrir la puerta, albergando a todos con independencia de su posición económica, cultural, política, religiosa o de género. En consecuencia, los docentes tenemos que hacernos cargo de nuestra responsabilidad, pues producimos condiciones que encuadran la experiencia formativa de los alumnos: cuando enseñamos (o no), cuando escuchamos (o no), cuando elaboramos proyectos como equipo o nos resignamos a que las cosas sean como son (Schujman y Siede, 2013).

Cabe la pregunta: ¿enseñamos para todos o enseñamos para algunos? Las ideas de Mirta Torres (2012) resultan esclarecedoras al respecto: la inclusión ingresa a las propuestas de en-

señanza, están en ellas, o deberían estarlo. En este punto, la enseñanza y el cuidado se entrecruzan, los contenidos curriculares disciplinares y los no disciplinares se superponen. Dar la palabra, aún al que está más lejos de la resolución esperada, ayuda a que todos reflexionen y aprendan. Es decir: se está frente a una verdadera situación de enseñanza ya que los alumnos suelen aprender que se da la palabra o que se valora al que tiene la respuesta correcta. Estas escenas tienen que conformarse en materiales de estudio, ya que por el peso de las tradiciones se considera como anómalo aquello que no es sino las condiciones normales del aula.

Las indagaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales ponen en evidencia que en el aula conviven alumnos que han realizado diversas trayectorias, que han dotado de sentidos distintos a los objetos culturales con los que han interactuado y que se encuentran en dispares estados de conocimiento con respecto a ellos. Si bien es posible y necesario contar con algunas generalizaciones, a manera de puntos de apoyo para anticipar las acciones de enseñanza, resulta sustantivo que estas generalizaciones no se transformen en prejuicios. En consonancia con esto, Kaplan (2009) advierte sobre los posibles riesgos de vincular las expectativas de los docentes y las diferencias en el comportamiento y rendimiento escolar de los alumnos. Conocer, por tanto, los esquemas con los que los profesores clasifican a cada estudiante, las valoraciones y el tratamiento distintivo que reciben, son aspectos que ayudan a pensar las prácticas reales ya que permiten direccionar nuestra tarea hacia una real democratización. El logro de la igualdad de oportunidades para todos no es un problema externo a las instituciones; debe ser leído e interpretado como un compromiso. Son numerosas las ocasiones en que las escuelas se salen de lo previsto y consiguen mantener a los alumnos en su interior y dentro de los aprendizajes. Esto requiere de un tratamiento riguroso en las carreras del profesorado para superar los procesos formativos tradicionales, en los cuales el cursante es más receptor que protagonista. Se requiere recuperar, por un lado, la lógica de la priorización de los contenidos y, por otro, la amorosidad para la comprensión de los vínculos intersubjetivos que deben encontrar su lugar en la trama educativa.

La escuela tiene que ser el sitio de los saberes importantes y valiosos. Tan relevante es, señala la autora, la cognición como una pedagogía que atienda las emociones y los sentimientos. El aula y las instituciones son lugares de encuentro con las nuevas generaciones; es allí donde radican nuestras mejores esperanzas.

Acompañar las trayectorias escolares

Las trayectorias escolares pueden definirse como el recorrido que la totalidad de los alumnos realiza por los sucesivos grados, ciclos o niveles a lo largo de su tránsito escolar. Terigi (2012) refiere que una trayectoria es considerada regular, ideal o teórica cuando es recorrida en los tiempos y formas delineados para la escolaridad en cada jurisdicción, es decir, un grado por año, con avances y logros. En este sentido, la institución espera que los niños ingresen a la misma edad a cada nivel (que tengan entre cinco y seis años cuando comiencen su primer grado, diez

u once cuando estén en quinto grado, y que finalicen la escuela secundaria alrededor de los diecisiete o dieciocho años). Sin embargo, un número importante de chicos y jóvenes transita su escolaridad de modo diferente, heterogéneo y variable. Cada vez queda más claro –de acuerdo a los índices de repitencia, abandono y sobreedad existentes– que este formato no necesariamente es real para muchos, en especial para aquellos sujetos de los sectores más pobres material y simbólicamente. Ciertas expresiones que suelen reiterarse en la sala de profesores, del tipo: «en esta escuela tenemos chicos que no cumplen con las trayectorias establecidas», obviamente buscan replicar una matriz tranquilizadora, se emite un *diagnóstico*. Como señala Flavia Terigi (2012), cuando un sujeto se retrasa demasiado, cuando no logra los aprendizajes al ritmo común de la clase, la respuesta que da el sistema es que repita, es decir que vuelva al inicio de la cronología prevista para ese año; lo que se preserva no es la integridad del grupo escolar ni el recorrido personal, sino la secuencia monocrónica del aprendizaje, y se preserva por un principio de economía en la organización de las poblaciones para la enseñanza. Esta decisión —la de hacer repetir al alumno— tiene importantes consecuencias en lo que llamamos *fracaso escolar*, y constituye uno de los ejemplos más importantes de la manera en que las condiciones pedagógicas de la escolarización producen un riesgo educativo. En relación con esto, son numerosos los estudios que han demostrado que la repitencia no es una solución. Lejos de contribuir al aprendizaje, lleva muchas veces a la repitencia reiterada y frecuentemente desemboca en la exclusión de los sujetos de la escuela. Es preciso señalar, asimismo, que la repitencia afecta seriamente la autoestima de los alumnos, los estigmatiza y aumenta el riesgo de expulsión del sistema educativo.

Otro aspecto tan complejo como peligroso son los pasajes del nivel inicial al nivel primario y de este al secundario. Muchas veces este tránsito queda librado a las situaciones individuales y familiares. El sistema educativo pierde el seguimiento de los sujetos, motivo por el cual es urgente articular las transiciones entre los niveles y convertirlos en un espacio potente de cuidado y protección de futuros.

Atender las trayectorias desde el sistema educativo implica asumir la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación de todos. La trayectoria no implica solo un recorrido debe interpelar y movilizar a las escuelas a buscar estrategias de trabajo colectivo. En la agenda y en el pensamiento de todo equipo directivo y docente este tema debe ser central. Por supuesto que no se trata de una tarea sencilla. En el seguimiento entran en juego prácticas e ideas respecto al aprendizaje, al éxito y al fracaso que es necesario poner al descubierto.

Tal como se expresó en párrafos anteriores, en el aula conviven sujetos diferentes. La actividad docente no consiste en clasificar en buenos y malos alumnos o señalar a sujetos que se escapan de lo normal. Por el contrario, se requiere luchar contra el sentido común e intentar otras formas de construir escuela que se distancien de profecías que sólo refuerzan y conducen al fracaso. La enseñanza no es una acción de resignación, es poner por delante la capacidad para educar.

Las escuelas deben planificar propuestas que contemplen la pluralidad de trayectorias. Estas acciones son una parte fundamental del propósito de que todos tengan la oportunidad de transitar

un camino sostenido por la institución. Desde ya que son variadas las dificultades para vincularse y saber cómo hacer frente a los estudiantes que desarrollan con la escuela una relación de baja intensidad (Kessler, G: 2014), es decir, que se ausentan seguido, que parecería no importarles la regularidad en la asistencia ni tampoco aprender o aprobar las evaluaciones.

Y también es sabido que no está en manos de los educadores modificar el entorno socioeconómico de los estudiantes. No obstante, hay acciones que pueden tener un impacto positivo en las trayectorias. A nivel institucional examinar, por ejemplo, las condiciones de enseñanza, la articulación y coherencia entre años y niveles, las estrategias y criterios de evaluación y reflexionar sobre las posibilidades de aprender de los estudiantes. En esos factores se juega la posibilidad de cambio. El posicionamiento pedagógico y didáctico es la clave para construir escuelas en las que todos puedan apropiarse de los contenidos, pues este es su derecho. La docencia tiene en sus manos la enorme posibilidad de hacer una diferencia en la vida de los sujetos.

Cierre provisorio

A modo de cierre, se pretende señalar que la batalla permanente consiste en que la educación mejore. Esta es la esperanza: acompañar con tareas cotidianas en cada aula repensando las ideas de diversidad e inclusión, e incorporando formas de igualdad más dinámicas y plurales. Es importante desarrollar sensibilidades y disposiciones hacia la desigualdad, contribuyendo a que vuelva a resultar intolerable, a que el dolor de los demás nos conmueva y a que esa conmoción nos decida a renovar el compromiso social con una sociedad y con una escuela más democráticas y justas. «Todos pueden aprender» debe ser deseo y acto de concreción.

Referencias

- Anijovich, R, Malbergier, M., Sigal, C. (2004). *Una Introducción a la Enseñanza para la Diversidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor: Pedagogía para aspirantes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Ferreiro, E. (2001). Diversidad y proceso de alfabetización. De la celebración a la toma de conciencia. En *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, España: Paidós.
- Gentili, Pablo. (2011). Adentro y afuera. El Derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina. En: Gentili, P y otros. *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

- Kaplan, C. (2009). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2018). *P de Profesor*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: noeduc.
- Pasmore, J. (1983). *Filosofía de la enseñanza*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Schujman, G., Siede, I. (Comps.) (2013). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. 1a reimpresión. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Terigi, F. (2012). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. (pp. 266-278). En Ferreyra, H. *Entramados, análisis y propuestas para el debate. Aproximaciones a la Educación Secundaria en la Argentina*. Córdoba. Argentina: Universidad Católica de Córdoba, 2012.
- Torres, M. (2012). *La alfabetización en el plurigrado rural*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

CAPÍTULO 7

La enseñanza de las artes visuales: modos de acceso al conocimiento

Alejandra Catibiela

En este capítulo nos referiremos al proceso de construcción de conocimientos en las artes visuales, a fin de repensar las estrategias didácticas que los docentes deberán prever a la hora de proyectar las clases.

En un recorrido por los diversos enfoques de la enseñanza, observamos que el acento está puesto sobre determinados aspectos del hecho artístico. Encontramos propuestas que focalizan en las *habilidades para la representación* y por lo tanto se centran en el manejo de técnicas gráfico-plásticas. En otras ocasiones se privilegia el *desarrollo de la percepción visual*, que prioriza el reconocimiento de los elementos del código. Por otro lado, observamos prácticas que se reducen a un *recorrido por la historia de las artes visuales*, lo cual se limita a identificar una sucesión de experiencias organizadas cronológicamente y escindidas de los procesos de producción.

Representar, ver y analizar forman parte de las estrategias con las que se han hecho presente las artes visuales en las instituciones educativas y constituyen, con diferentes matices, capacidades imprescindibles de abordar en su enseñanza. Ahora bien, tratarlas como operaciones separadas o focalizar en una de ellas dificulta la construcción del conocimiento artístico. Por lo tanto, resulta necesario para la formación de futuros docentes revisar los aspectos involucrados tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, reconociendo la evolución de la actividad artística en lo que hace a los procesos de realización, de observación y de análisis.

La construcción de conocimiento en las artes visuales: antecedentes

En capítulos anteriores hemos abordado los diversos enfoques de la enseñanza. En esta oportunidad recuperaremos algunos aspectos que caracterizan a las estrategias empleadas por los docentes para abordar los saberes de la disciplina, a fin de observar cómo operan los procesos de representación, observación y análisis en la construcción del conocimiento en las artes visuales.

Hacia finales del siglo XIX, las clases de arte (bajo el enfoque tradicional) se centraban en la realización de ejercicios tendientes a desarrollar destrezas manuales, basados en la copia de

modelos (figuras dibujadas en el pizarrón u objetos a observar), o en la combinación de elementos geométricos. El hacer era supervisado por el docente, quien facilitaba esquemas de representación e indicaba los pasos a seguir. Esta estrategia adoptada para la enseñanza del dibujo puede observarse en testimonios de la época:

El arte de la pintura, por ejemplo, exige el estudio previo de la Geometría plana y del espacio, de la perspectiva y la cerámica que está ligada íntimamente con las ciencias sociales é históricas.

El estudio de los elementos de la luz, del color, la percepción y convertibilidad de los rayos solares en los distintos elementos de la naturaleza; conocimientos todos que corresponden a las ciencias naturales (El Monitor de la Educación Común, 1888, p. 241).

Si bien entre las estrategias mencionadas encontramos la necesaria frecuentación perceptual a ciertos objetos, el aprendizaje está absolutamente vinculado con la fidelidad en la representación de los elementos provistos.

(...) la copia de objetos adecuados á dibujo de figuras de paisajes de adorno es el que más se aproxima al estudio del natural, y por lo tanto, el que puede dar una base más cierta á una práctica provechosa y elemental del arte del dibujo.

Para esto es muy conocido el sistema de la figura en yeso ó en cera cuyo empleo es vulgar ya en todas las escuelas de las Bellas Artes (El Monitor de la Educación Común, 1888, p. 245).

En consonancia con otro enfoque de la enseñanza, las clases de artes visuales transcurren centrando la atención en la autoexpresión y en la autonomía de los alumnos. La ausencia de saberes específicos, el privilegio de la motivación o la estimulación a partir del *tema*, el desarrollo de experiencias sensoriales por medio de la vivencia con el entorno, la producción libre y sin limitaciones, ponen en evidencia el desdibujamiento de las estrategias didácticas para abordar el proceso de producción artística. Encontramos un antecedente que da cuenta de ello en una de las Conferencias de Inspectores Seccionales de los Territorios, realizada por la Auxiliar de la Inspección, señorita María T. Bricca, en Buenos Aires, en enero de 1937:

(...) no debe tomarse en cuenta la perfección del trabajo, ni los errores de proporción o técnica, porque dentro de la libertad acordada el niño aborda problemas muy difíciles que resuelve según su lógica infantil y por cierto muchas veces en forma asombrosa pese a los errores. Lo que debe avalorarse es lo expresado alrededor del tema propuesto (El Monitor de la Educación Común, 1937, p. 66).

Bajo otro paradigma de la enseñanza -el tecnicismo-, observamos la preponderancia otorgada a los procesos perceptuales, en general centrados en el reconocimiento de las propiedades visuales de las imágenes consideradas como universales y estables, donde la discriminación de los elementos formales y la comprobación de su funcionamiento parecerían haber sido las estrategias privilegiadas para fomentar habilidades plásticas:

No podemos ya considerar que el proceso artístico es un hecho aislado cuya inspiración viene misteriosamente de lo alto, sin relación y sin posibilidad de relacionarse con el resto de las actividades humanas. Por el contrario, el acto visual exaltado que conduce a la creación de la gran obra de arte, aparece como un brote de la actividad más humilde y corriente del ver cotidiano. (...) Mientras el material en bruto de la experiencia se consideró una aglomeración amorfa de estímulos, el observador parecía en libertad de manejarlo a su arbitrio. El acto de ver era el de imponer a la realidad, de modo enteramente subjetivo, forma y significado. Claro que ningún estudioso de las artes negaría que los individuos o las culturas dan forma al mundo según su propia imagen. Sin embargo, las investigaciones de la Gestalt demostraron que lo más frecuente es que las situaciones que encaramos tengan sus propias características, que exigen ser percibidas «correctamente». El proceso de mirar el mundo era el resultado de la relación entre las propiedades que impone el objeto y la naturaleza del sujeto que observa.

Ese elemento objetivo de la experiencia justifica los intentos de distinguir entre concepciones adecuadas e inadecuadas de la realidad. (Arnheim, 1954, p. 5).

Estas ideas han influido en la enseñanza de las artes visuales en Argentina fundamentalmente en los años 80; y en los 90 han formado parte de los fundamentos de las normativas derivadas de la Ley Federal de Educación 24.195.¹⁸ En tal sentido, las definiciones de los Contenidos Básicos Comunes¹⁹ para el área de Educación Artística, y en particular para las artes visuales, advierten sobre la necesidad de implementar metodologías que incluyan la lectura de las imágenes para reconocer los mensajes que *produce el emisor* e iniciar a los estudiantes en la interpretación de significados y en el análisis crítico, como vías para construir conocimientos en torno al lenguaje plástico visual a través de la recuperación de los estímulos que proporcionan tanto la naturaleza como la creación humana.

¹⁸ La Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada en 1993, regulaba el derecho de enseñar y aprender en todo el territorio nacional. Fue derogada en 2006 mediante la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

¹⁹ Contenidos Básicos Comunes (CBC) es la denominación dada a los saberes definidos para la enseñanza de todo el país y que forman parte de los Acuerdos Federales para la transformación curricular. Se sancionaron en la década de 1990.

Paralelamente, en otros contextos comenzamos a observar posturas que señalan cómo en la enseñanza del arte se entrama una multiplicidad de procesos. En los planteos de Dennie Wolf²⁰ (1989) vemos que la construcción del conocimiento requiere involucrar un conjunto de perspectivas entendidas como diferentes *miradas* del hecho artístico. Las propuestas de enseñanza consideran las *conversaciones* o la influencia mutua entre ellas. En la educación artística podemos reconocer diversas capacidades que involucran diferentes saberes, pero que permanentemente se vinculan entre sí. Wolf describe esas perspectivas como la posición del *autor*, del *observador* y del *investigador reflexivo*.

El punto de vista del *autor* destaca el momento de la producción y los saberes a los que se acude para concretar la obra; el *observador* implica el reconocimiento de las cualidades y características de la obra; en tanto que el *investigador reflexivo* nos posiciona frente al desarrollo de saberes vinculados al análisis y a la crítica. Por lo tanto, construir conocimiento en el arte supone una aproximación desde múltiples accesos. Al operar juntas y de manera integrada, estas capacidades amplían notablemente la experiencia artística.

Sobre la base de la investigación evolutiva y educativa podemos delimitar al menos tres amplias fases en el desarrollo del conocimiento artístico, cada una de ellas es resultado de los denominados por mí, diálogos entre lo que los niños pueden crear, percibir y sobre lo que pueden reflexionar (Wolf, 1998, p. 43).

En la misma línea de los planteos realizados por Wolf, encontramos en Latinoamérica los desarrollos de la pedagoga brasileña Ana Mae Barbosa (1991), quien realiza una propuesta para la enseñanza del arte a la que denomina *metodología triangular*, pues reconoce tres componentes básicos: el *hacer artístico*, la *lectura de la obra* y su *contextualización*. Cada elemento se ubica en uno de los vértices del triángulo, sin que ello implique la preponderancia de algún elemento por sobre los restantes.

En la *contextualización* sitúa a la historia del arte y se refiere a las conexiones entre las producciones artísticas y los aspectos históricos, culturales, sociales y económicos; en la *lectura de la obra* hace referencia a la identificación, descripción y análisis del código, abordando diferentes herramientas conceptuales, medios y soportes; y en el *hacer* pone en juego la planificación y elaboración de la obra propia, articulando aspectos técnicos y recursos compositivos vinculados a la producción artística. Una de las características de este enfoque refiere a la posibilidad de realizar un acceso crítico al arte en estrecha relación con la producción de obra, descartando así la decodificación o el análisis meramente formal:

²⁰ Dennie Wolf es una de las principales investigadoras de la educación artística en Estados Unidos. Se desempeñó en Project Zero. Dirigió estudios sobre el desarrollo temprano de capacidades artísticas y simbólicas. Trabajó en estrategias de diseño, implementación y evaluación que ayudan a las organizaciones y comunidades culturales a examinar y mejorar el acceso al aprendizaje, la cultura y la creatividad tanto dentro como fuera de las instituciones formales.

Cuando hablo de aprender arte hablo de un conocimiento que en las artes visuales se organiza interrelacionando la apreciación artística, el quehacer artístico y la historia del arte. Ninguna de las tres áreas independientes coincide con la epistemología del arte. El conocimiento en las artes tiene lugar en la intersección de la experimentación, y decodificar la información. (...) Sólo un hacer consciente e informado hace posible el aprendizaje en arte (Barbosa, 1991, p. 31).

En las últimas décadas Ana Mae Barbosa amplió esta visión de la enseñanza, resaltando el valor de la educación artística para la construcción de la identidad cultural, no como una categoría cristalizada sino como un concepto dinámico que se enriquece con los intercambios.

La Educación podría ser el camino más eficiente para estimular la conciencia cultural del individuo, comenzando por el reconocimiento y apreciación de la cultura local. A pesar de todo, la educación formal en el Tercer Mundo Occidental ha sido completamente dominada por los códigos culturales europeos y, recientemente, por el código cultural norteamericano blanco. La cultura indígena solamente es tolerada en la escuela bajo la forma de folclore, de curiosidad y esoterismo; siempre como una cultura de segunda categoría. Por el contrario, fueron los europeos quienes, en la construcción del ideal modernista del arte, llamaron la atención hacia el alto valor de otras culturas del este y oeste, al apreciar los grabados japoneses y las esculturas africanas. De esta forma, los artistas modernos europeos fueron los primeros en crear una justificación a favor del multiculturalismo, a pesar de que analizaron la "cultura" de los otros bajo sus propios cánones de valores. Solamente en el siglo veinte, los movimientos de descolonización y deliberación crearon la posibilidad política para que los pueblos que habían sido dominados reconocieran su propia cultura y sus propios valores (Barbosa, 2009, p 1.).

El conocimiento artístico en las definiciones curriculares

En las actuales normativas para la Modalidad, una de las premisas fundamentales del enfoque de la enseñanza del arte es que el desarrollo de los conocimientos debe contemplar el *saber hacer* y el *saber explicar lo que se hace*. En tal sentido, hemos observado en capítulos anteriores que, en la propuesta curricular nacional, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) apuntan al vínculo estrecho entre la *producción* y la *contextualización socio-histórica*. Es necesario, entonces, revisar qué implica *hacer* y *explicar lo que se hace*, como vías para la construcción del conocimiento en las artes visuales.

El *hacer* es una de las estrategias esenciales en los procesos de enseñanza de la disciplina. Como destacamos anteriormente, no siempre se ha interpretado de la misma forma ni se ha puesto el acento en el desarrollo de las mismas capacidades. En ocasiones se ha centrado en

las habilidades técnicas; en otras, en la libertad de expresión sin condicionamientos ni intervenciones por parte de los docentes y, por otro lado, en los procedimientos técnicos y compositivos vinculados con la producción de sentido.

Explicar lo que se hace supone explicitar a través de la palabra aquello que se ha realizado en la instancia de producción. Esta capacidad no siempre ha estado presente en las clases; y en el mismo sentido que en el hacer, ha comprometido distintas actividades: desde la mera descripción formal de los procedimientos técnicos empleados o la discriminación de los elementos que componen la imagen, hasta la comprensión de las implicancias de los fenómenos artísticos en tanto construcciones situadas.

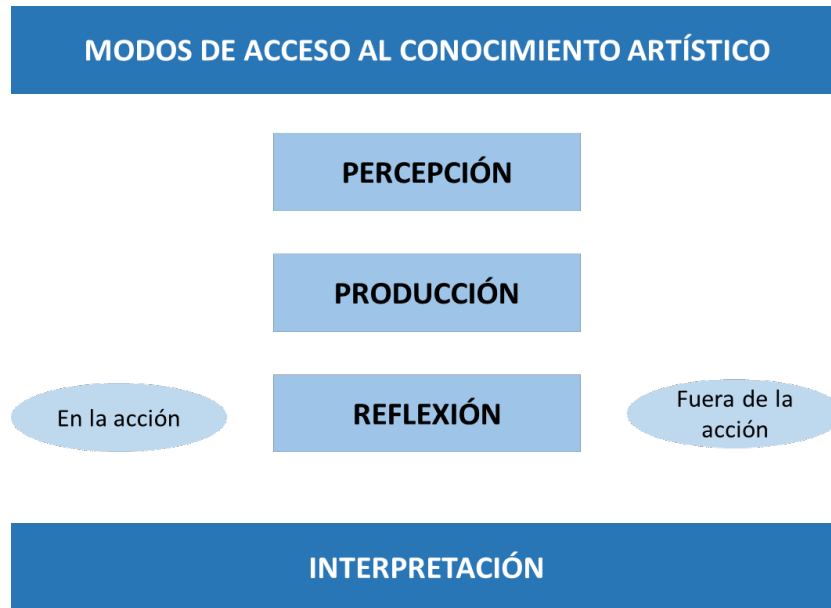
Como ya mencionáramos, la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales no pueden plantearse de una sola manera, sino que requieren de un entramado de *miradas* sobre los conocimientos específicos involucrados. Por lo tanto, formar sujetos críticos y productores de sentido a través de las artes visuales involucrará el planteo de situaciones que posibiliten:

- El desarrollo de capacidades interpretativas vinculadas a la *producción* y la *reflexión*;
- La consideración de las capacidades expresivas y creativas en estrecha relación con la *apropiación* y la *reelaboración crítica de la cultura*;
- La revalorización de los *contenidos específicos* del campo disciplinar y sus *implicancias significativas* en los procesos y en los productos;
- La consideración del *lenguaje verbal como mediador* en el proceso interpretativo, ya que aporta marcos de comprensión que permiten construir contextos y redes de significados.

Estos aspectos estructuran la propuesta didáctica de la política curricular nacional y dan cuenta de las estrategias que se deben desplegar en las aulas a la hora de abordar la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales.

¿Cómo se construye el conocimiento en las artes visuales?

Tal como fuera señalado, la Educación Artística centra su atención en los procesos de interpretación estético – artística; esto implica el abordaje de saberes relacionados con el desarrollo de las capacidades espacio-temporales y de abstracción vinculadas con las dimensiones simbólica, metafórica, poética y ficcional. Hemos referido también que la interpretación atraviesa la totalidad del proceso artístico, desde el inicio de la producción hasta el momento en que entra en diálogo con el público. Por lo tanto, construir conocimiento en las artes visuales requiere diseñar propuestas de enseñanza, enmarcadas en las actuales prescripciones curriculares, que entamen las diversas perspectivas desde donde enfocar el objeto de estudio, entendidas como *modos de acceso al conocimiento artístico*, es decir, prever el tránsito por procesos de *percepción, producción y reflexión*.



La **percepción** suele estar presente en los diversos enfoques de la enseñanza de las artes visuales, pero no siempre ha sido entendida de la misma forma. Si bien se suele considerar como la «búsqueda de información visual a través de la frecuentación de ciertos referentes externos» (Eisner, 1995), no se trata aquí un mero acto fisiológico. Percibir es un acto cognitivo que implica la elaboración de información visual, condicionada por las *estructuras de referencia* desde las que los sujetos se enfrentan a los objetos, sucesos o situaciones. Es un proceso complejo que articula la experiencia propia y el imaginario colectivo, en el que la información percibida y las representaciones mentales construidas están condicionadas social y culturalmente. En los actos perceptuales y en la interacción entre sujetos se construyen *conceptos perceptuales* que son elaboraciones situadas en las que influye el contexto, la historia y las concepciones previas.

En todo proceso perceptual se frecuentan referentes, se observan diversidades y semejanzas, se reconocen características, se buscan regularidades, se analiza. Dos rasgos fundamentales caracterizan el percibir: *la especificación* y *la generalización*. La especificación supone la identificación de diferencias frente a la diversidad, en tanto que la generalización requiere encontrar regularidades y construir categorías que nos permitan elaborar conceptos perceptuales. En la enseñanza de las artes visuales es fundamental desarrollar estrategias en las que ambos rasgos operen juntos dentro del proceso de formación de imágenes (representaciones mentales), evitando la imposición de esquemas de representación o estereotipos.

Cuando aludimos a la construcción de conceptos perceptuales estamos haciendo referencia al código visual. Ahora bien, es fundamental superar los enfoques perceptualistas y formalistas que se focalizan en los aspectos gramaticales y se reducen a discriminar los elementos como unidades mínimas a las que se les atribuye un significado fijo, generalizando sus implicancias significativas. Por el contrario, se requiere avanzar hacia el desarrollo de saberes vinculados con

la intencionalidad de las manifestaciones visuales y sus implicancias constructivas y contextuales, dando a los sujetos la posibilidad de reconocer la estructura y el funcionamiento de las imágenes como portadoras de sentidos.

(...) entendemos que el lenguaje visual no se codifica como la lengua natural. Trabajar la unidad mínima —el punto, la línea, el plano, etcétera— significa aislar el componente, ignorar las relaciones. Lo importante es comprender que no se puede hablar de la línea en abstracto. Va a importar su longitud, su recorrido, su color, el material, si se desarrolla en la bi o en la tridimensión y con qué otros componentes dialoga. Entonces, dejamos de buscar las unidades mínimas del lenguaje, ya comprobado inútil en el lenguaje visual, y nos focalizamos en cambio en la obra como totalidad y en cómo las partes se vinculan entre sí. Si la obra se desmembra, desaparece (Ciafardo, 2020, p. 28).

La **producción** habitualmente suele aludir al desarrollo de habilidades manuales y técnicas gráfico-plásticas. En los enfoques actuales de la enseñanza de las artes visuales nos referimos a la producción cuando las elaboraciones dan cuenta de conocimientos visuales, es decir cuando se articulan las representaciones simbólicas particulares del mundo con los actos de percepción y de análisis crítico-reflexivo. Como afirma Ciafardo (2020), «producir una obra de arte consiste en organizar un mundo ficcional proponiendo un nuevo orden de naturaleza poética, esencialmente ambiguo». (p. 24).

Es importante destacar que este modo de acceso comprende la toma de decisiones sobre los recursos técnicos (selección y empleo de materiales, herramientas, soportes, definiciones en torno al emplazamiento), los recursos compositivos (procedimientos propios y específicos de articulación y organización del código) y los aspectos estilístico-estéticos y poéticos para la construcción de sentido. Al respecto, podemos mencionar la importancia que tiene en esta instancia no escindir el concepto del dispositivo, la idea de su materialidad:

El momento de producción de una obra es, como decíamos antes, un proceso dialéctico entre una idea y su materialización. Quien nunca ha producido una obra tiende a pensar que primero está la idea y luego su formalización, en ese estricto orden. Rara vez se da de esa manera. Cuando se materializa comienzan las dificultades, surge lo que no previmos, aparecen las resistencias de los materiales a ser formalizados tal como lo habíamos imaginado, no encontramos la técnica adecuada... Es un desafío para el docente que no se deja seducir por las recetas. Porque, en algún sentido, es enseñar lo que todavía no existe, lo que aún no encontró su forma. De todos modos, hay cuestiones bien precisas que orientan la intervención del docente. Advertir que el proyecto de producción esté al alcance del alumno, que sea posible de ser realizado en los tiempos pautados, el grado de coherencia entre la idea y la obra finalizada, la adecuación a la consigna, los criterios del emplazamiento, las decisiones sobre la escala. La obra de arte es bastante inasible, pero esto no quiere decir que no existan criterios interpretativos objetivables. (...)

El contexto contemporáneo agrega otro dato, muy importante: hoy, la «caja de herramientas» disponible para el productor de imágenes es infinita. Y, al mismo tiempo, se han multiplicado los canales de circulación. Ambas novedades -la explosión de materiales y de las vías de difusión- impactan sustancialmente en los procesos de producción (Ciafardo, 2020, p. 22).

La **reflexión** es uno de los accesos al conocimiento artístico que en escasas oportunidades ha sido contemplado en los diversos enfoques didácticos de las artes visuales. Las capacidades analíticas y reflexivas están presentes tanto en la percepción como en la producción por medio de la palabra. Reflexionar implica construir conocimiento a través de *declaraciones verbales* que articulan y organizan el relato; esto requiere describir, analizar, argumentar, fundamentar, elaborar conclusiones sobre las obras, pero no es sólo eso. Quien construye conocimientos perceptuales también reflexiona cuando compara, relaciona, confronta, construye categorías, sistematiza; quien produce reflexiona cuando idea, prueba, experimenta, compone, selecciona, ensaya, ajusta, emplaza. En cualquiera de los modos de acceso, reflexionar supone analizar las manifestaciones visuales, de acuerdo a la situacionalidad cultural, social e histórica. Por lo tanto, podemos concluir en que construimos conocimiento reflexivo tanto *en la acción* como *fuera de la acción*.

La reflexión en la acción está ligada a la instancia de producción. Abarca las etapas de ideaación y composición, atendiendo a las implicancias contextuales y a la intencionalidad expresiva y comunicativa. Aquí es donde se identifican las propuestas y se reformulan o se convalidan las decisiones compositivas y técnicas adoptadas. En esta etapa es clave la interacción docente-alumno a través de la formulación de preguntas, el diálogo, el intercambio, con el objetivo de comprender las estrategias empleadas en la producción y de valorar los procesos y resultados, autorregulando de este modo el aprendizaje.

La reflexión fuera de la acción tiene lugar una vez finalizado el tiempo de la producción. Es el momento en el que se promueve el desarrollo de las capacidades de análisis, donde se describen y se relacionan las estructuras visuales con las intencionalidades expresivas y comunicativas. Se relaciona con la interpretación de la producción propia o ajena (de pares o de artistas) y requiere ir más allá de la valoración de la obra o del mero reconocimiento de los componentes que la conforman. Los conocimientos que se construyen durante los procesos reflexivos deberán posibilitar:

(...) la comprensión de los fenómenos artísticos de diversos contextos en sus dimensiones económica, política y cultural atendiendo a los desarrollos históricos de estas esferas, cruzándolas con la dimensión estética y con los aportes que otras ciencias sociales han hecho al arte como campo de conocimiento (...). (INFOD, 2009).

En síntesis, cuando hablamos de construir conocimiento en las artes visuales nos referimos a la necesaria intervención de procesos vinculados con el desarrollo de la percepción (que involucra situaciones visuales y estructuras de referencia en las representaciones mentales que per-

miten elaborar conceptos); con la producción (que compromete la toma de decisiones compositivas y técnicas) y con la reflexión (que implica la lectura y el análisis crítico de las producciones propias y ajenas).

Estrategias para propiciar el acceso al conocimiento artístico

Proyectar situaciones de enseñanza requiere abordar los distintos accesos al conocimiento artístico de manera articulada y a la vez priorizar unos sobre otros.

A los efectos de comprender lo que implican sus desarrollos, proponemos algunas estrategias que podrán desplegar los docentes desde la perspectiva de la enseñanza, como así también aquellas acciones que despliegan los estudiantes.

ACCIONES COMPRENDIDAS EN LA ENSEÑANZA		
PERCEPCIÓN	PRODUCCIÓN	REFLEXIÓN
Indagar concepciones previas rememorando, describiendo y analizando objetos, situaciones y sucesos. Recuperación y síntesis.	Presentar problemas visuales con consignas de trabajo claras y abiertas, que no impliquen respuestas visuales únicas.	Guiar la observación y el análisis de la producción propia y ajena a través de preguntas orientadoras.
Coordinar actividades exploratorias en contextos reales. Presentar imágenes fijas o en movimiento para observar y analizar.	Pautar materiales y herramientas y proponer alternativas para que los estudiantes puedan seleccionar.	Proporcionar instrumentos de análisis con consignas abiertas que permitan elaborar textos argumentativos sobre los conceptos trabajados.
Presentar conceptos a través de la exposición oral, apoyándose en diversidad de imágenes.	Acompañar la instancia de producción, interrogando sobre las decisiones técnicas y compositivas.	Presentar diversidad de imágenes para confrontar con las producciones derivadas de los conceptos que se están trabajando.
Proponer instrumentos de análisis para relevar conceptos por escrito.	Coordinar roles en las propuestas de trabajo grupal, distribuir tareas, supervisar las acciones.	Relevar y sintetizar los conceptos, producto de los análisis realizados en plenarios orales.

ACCIONES COMPRENDIDAS EN EL APRENDIZAJE		
PERCEPCIÓN	PRODUCCIÓN	REFLEXIÓN
Observar, analizar, comparar, relacionar, confrontar, construir categorías, sistematizar.	Idear, probar, experimentar, componer, seleccionar, ensayar, ajustar, emplazar, instalar.	Describir, analizar, argumentar, fundamentar, elaborar conclusiones.
Explicitar concepciones previas y establecer vínculos con nuevos conceptos.	Seleccionar recursos compositivos para resolver problemas visuales atendiendo a la construcción de sentido.	Poner en común, desde la expresión oral, las conclusiones/conceptos.
Rememorar situaciones, sucesos y objetos, explorar en el contexto; describir verbalmente o por escrito los conceptos que se derivan.	Explorar y experimentar procedimientos técnicos adecuados a las propuestas visuales.	Recuperar nuevos conceptos trabajados en instancias de producción, vinculándolos con conceptos previamente vistos.
Experimentar con diversos materiales y herramientas percibiendo efectos de sentido.	Compartir ideas, debatir, concertar, asumir roles en las propuestas de trabajo grupal.	Explicitar significados de las producciones relacionándolos con las características pregnantes de las imágenes
Ejercitar la atención sostenida sobre la producción propia y ajena.	Detener la producción para analizar lo realizado o concluir el proceso de trabajo.	Analizar las producciones en instancias plenarios, interactuando con pares.
Organizar por escrito los conceptos abordados.	Prever condiciones para el contacto de la producción con el público. Instalarla en contexto.	Sintetizar por escrito aspectos conceptuales abordados en la totalidad del proceso.

Interacción de los accesos al conocimiento artístico en las propuestas didácticas

La construcción de conocimientos en las clases de artes visuales requiere proyectar los diversos accesos de manera interrelacionada y transversal a lo largo del proceso formativo, con

distinto énfasis sobre cada uno de ellos. A continuación, analizaremos algunas alternativas de articulación que permiten generar propuestas didácticas en las que se prioriza cada uno de ellos de manera diferenciada y se organizan en un nivel de complejidad creciente. Cabe aclarar que mencionaremos los accesos que se privilegian, lo que no implica la ausencia de alguno de ellos.

Estas vinculaciones pueden proyectarse a lo largo de un trayecto educativo (desde las etapas iniciales de la educación hasta su finalización) o en el transcurso de un ciclo escolar.

A los efectos de su análisis los desarrollaremos en las siguientes tres instancias:

- Experimentación visual a partir de saberes experienciales;
- Construcción de representaciones simbólicas;
- Interpretación crítico-reflexiva de las manifestaciones visuales y su instalación en el contexto socio-cultural.

Experimentación visual a partir de saberes experienciales

En este caso se privilegia la vinculación *producción-percepción*. Esta organización resulta adecuada en el Nivel Inicial, en el Primer Ciclo de la Educación Primaria y en el comienzo de los Ciclos de Formación Artística Específica, porque favorece la construcción de conocimiento en las primeras etapas de la escolaridad. Si pensamos en un ciclo lectivo, es apropiada para el comienzo.

Las estrategias que se ponen en juego están basadas en formas de aprendizaje exploratorias, experimentales, en saberes procedimentales, ligadas al hacer; la intervención docente orienta y facilita las acciones y contribuye al desarrollo de procedimientos que orientan de manera general y admiten variantes en las secuencias. En este período de la formación se buscan correlaciones entre los desempeños de producción y las representaciones mentales simbólicas. Por lo tanto, se focaliza en el desarrollo de procedimientos basados en:

- La presentación de situaciones problemáticas desencadenantes de la producción;
- La experimentación y exploración de posibles estrategias y/o recursos compositivos y técnicos para la construcción de soluciones visuales;
- La observación, el análisis reflexivo y la evaluación de los efectos de las actividades de producción desde la verbalización.

Construcción de representaciones simbólicas

Esta etapa se basa en la complejización de los saberes procedimentales. Aquí las situaciones de enseñanza privilegian la vinculación *percepción-producción*, lo cual supone desempeños progresivamente más independientes que favorezcan las capacidades metacognitivas. Es importante que las propuestas didácticas contemplen el trabajo sobre conceptos y sus relaciones desde instancias de denominación terminológica disciplinar específica, teniendo en cuenta que

el desarrollo de los elementos del lenguaje se centra en la construcción de estructuras con coherencia discursiva. En este caso los docentes facilitan la transferencia de conocimientos. Para llegar a ello se favorece:

- El análisis global de las producciones visuales, comprometiendo los contenidos aprendidos de forma relacionada;
- Las correlaciones entre los actos de percepción y reflexión durante la instancia de producción;
- La presentación de situaciones problemáticas desencadenantes de la producción.

Interpretación crítico-reflexiva de las manifestaciones visuales y su instancia en el contexto socio-cultural

Esta instancia de articulación entre los accesos al conocimiento artístico privilegia las situaciones de enseñanza y de aprendizaje que vinculan *reflexión-producción*. Requiere el tránsito previo por procesos exploratorios y de simbolización donde se hagan conscientes los nexos entre las representaciones mentales y la materialización de la obra, por lo que es adecuado pensar que se corresponde con etapas finales de la formación —el nivel secundario o los últimos años de la Formación Artística Específica—. Aquí se pone énfasis en el abordaje de las características de los relatos visuales con mayor profundidad a nivel del lenguaje y se establecen vínculos cada vez más conscientes y reflexivos en cuanto a su funcionamiento en diferentes contextos sociales, históricos y culturales. Se define, entonces, por el abordaje del análisis crítico reflexivo y por las capacidades de inferencia, al considerar las características pregnantes de las producciones, los contextos que las involucran y las posibles *desviaciones*. Para llegar a ello se favorece:

- Las estructuras y el carácter expresivo;
- Las relaciones entre los recursos técnicos y compositivos;
- Las vinculaciones entre la producción y el emplazamiento;
- La utilización consciente de los elementos del lenguaje y la organización discursiva que comunica ideas, climas, y planteos visuales.

Consideraciones finales

Es fundamental que las interacciones entre los diversos modos de acceso al conocimiento artístico sean consideradas cuando nos vinculamos con los Diseños Curriculares para proyectar la enseñanza. Es preciso contemplar en las planificaciones el abordaje de instancias de desarrollo perceptual, productivo y reflexivo, atendiendo a la construcción de sentido.

Democratizar el acceso a los conocimientos artísticos es un derecho de todas las personas que transitan por el sistema educativo, pero no basta con incluir los conocimientos socialmente

válidos y productivos en el currículum. Además de asignarle un espacio en las normativas, es necesario preocuparnos por la manera en que el arte es concebido y enseñado en las instituciones. En esto resulta imperioso desterrar visiones ortodoxas para favorecer el conocimiento en y sobre las artes visuales, organizado de forma tal que relacione la producción artística con la percepción estética y con el análisis reflexivo considerando la contextualización socio-histórica. Con esto nos referimos a cuestiones que son parte central de las finalidades educativas y de un proyecto democrático.

Referencias

- Agustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Arnheim, R. (1979). *Arte y Percepción visual*. Madrid, España: Alianza.
- Barbosa, A. M. (2001). *Arte, educación y cultura*. Recuperado de https://issuu.com/krlosmarin/docs/arte_educacion_y_cultura
- Barbosa, A. M. (2009). *Arte, Educación y cultura*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/23417505/Arte-Educacion-y-Cultura-Ana-Mae-Barbosa>
- Bricca, M. T. (1937). Conferencia de Inspectores Seccionales de territorios. En *El Monitor de la Educación Común N° 771*. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.
- Ciafardo, M. (2020). *La enseñanza del Lenguaje Visual. Bases para la construcción de una propuesta alternativa*. La Plata, Argentina: Papel Cosido.
- Consejo Nacional de Educación. (1988). Bellas Artes. En *El Monitor de la Educación Común N° 126*. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2009). *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Artística*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.
- Wolf, D. (1989). El aprendizaje como conversación. En Hargreaves, D.J. *Infancia y educación artística*. Madrid, España: Ed. Morata.

CAPÍTULO 8

La planificación de la enseñanza como práctica de la escritura docente

Patricia Belardinelli

La formación de profesores en Artes Plásticas y Visuales demanda del trabajo articulado de los diferentes campos disciplinares que integran el plan de estudios. El proceso que transcurre hasta poner en acción la práctica docente necesita, entre otros aspectos, de un diseño de planificaciones que atienda a los requerimientos curriculares e institucionales.

La elaboración de secuencias de enseñanza que contemplen contenidos de la educación artística, de la didáctica, de la política educativa y de la cultura constituye una de las acciones de mayor complejidad en el ejercicio profesional. De allí que el vínculo entre los distintos saberes resulte indispensable para la construcción de estrategias inherentes al armado de la planificación.

El objetivo de este capítulo es doble. Por un lado, se propone explicitar la naturaleza de la planificación en tanto proyecto de enseñanza que está por comenzar, delineando el recorrido que los estudiantes realizarán para aprender los contenidos establecidos. Es decir, que concebimos a la planificación como un instrumento clave que permite anticipar conocimientos, tiempos, recursos, actividades. Por otro lado, nuestra intención es poner de manifiesto la relevancia de los procesos de lectura y escritura desarrollados por los futuros docentes en relación con la enseñanza. La autora Andrea Brito afirma que la escritura es una práctica estructurante y estructural que, sin embargo, no suele ser reconocida por los cursantes como parte de la profesión.

Toda planificación precisa de actos de lectura y escritura, acciones que inciden de manera directa en la mejora de las prácticas áulicas. Se trata, entonces, de una manera de defender las instituciones educativas en su carácter de espacio público.

Consideraciones sobre la planificación

La escuela es la institución responsable de promover acercamientos a diversos aspectos socialmente valorados del conocimiento. En ella se garantiza el acceso a los saberes fundamentales, a prácticas y experiencias culturales relevantes. La enseñanza no implica sólo el *pasaje* de los contenidos sino de las formas en que se producen y funcionan esos contenidos. Autores de la talla de Emilia Ferreiro (2002; 2004; 2008); Antonio Castiorina (2008), Mirta Castedo y Cintia Kuperman, (2018), Delia Lerner, (1996; 2001) entre otros, destacan que los

sujetos acceden a saberes o consolidan y profundizan los anteriores cuando se les otorga la posibilidad de establecer vinculaciones con las nociones que poseen, conformando de esta manera un punto de apoyo para avanzar, para sostener encuentros sistemáticos y diversos con los contenidos nuevos, para realizar intercambios con los compañeros y profesores y para resolver situaciones de dificultad creciente.

La planificación es, así, el instrumento indispensable para orientar la clase hacia los propósitos que se persiguen, y de ella se desprende el imperativo de programar concienzudamente todo proceso de enseñanza. Por lo tanto, desde el punto de vista de la planificación, la escritura es un acto crucial de memoria y de organización de las acciones formativas. De esta afirmación se deriva la necesidad de dejar en claro que la enseñanza no es un acto casual ni inocente supone una actividad intencional orientada por las finalidades que le confieren sentido a la tarea educativa. Constituye un proceso complejo que se desarrolla bajo ciertos límites de tiempos, de recursos, de espacios.

Pero ¿cómo enseñar a planificar? Esta pregunta atraviesa la reflexión del equipo de cátedra, que intenta entamar la singularidad de nuestra experiencia con la de los estudiantes y los docentes de las escuelas destino. La cursada instala un lugar para pensar con otros el trabajo de someter a análisis los sentidos construidos, a partir de los particulares caminos que cada sujeto transitó en su formación escolar y universitaria. Aludimos a los supuestos sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje de las Artes Visuales, los diferentes marcos teóricos y las concepciones de planificación y evaluación. Esta información permite que los alumnos avancen en la compleja labor de articular diferentes instancias: la educación transcurrida hasta el último año de la carrera; la cursada y los retos que la práctica supone; y su desempeño como futuros profesores.

Focalizar la mirada en la planificación permite problematizar:

- La idea dominante de plan o modelo a completar que confiere garantías de eficacia, para comenzar a sentar bases que aproximen de manera paulatina su consideración como un instrumento flexible que opera entre las intenciones y las restricciones propias del acontecer de las aulas.
- Su elaboración individual, para predisponer a ser sustituida por una postura colectiva y cooperativa que propicie el trabajo conjunto y la unificación de esfuerzos para el logro de objetivos comunes, y maximizar asimismo el propio aprendizaje y el de los demás. Esta estrategia contrasta fuertemente con la idea de meritocracia y las posiciones de rivalidad y competencia.

La forma en que se planifica, en el marco de la propuesta pedagógica sostenida en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales o de los contenidos mínimos en el ámbito universitario o de las nociones a desarrollar en un taller comunitario, deriva tanto de la concepción de enseñanza como del aprendizaje que se sustenta. Entender el aprendizaje como un proceso de reorganización de conocimientos y a la enseñanza como un modo de intervención que toma en cuenta los mecanismos de construcción del sujeto, implica generar un plan que se oriente hacia propósitos definidos. La búsqueda reside en procurar que no se desvirtúe la naturaleza del conocimiento que

se intenta comunicar, que se tomen en cuenta los puntos de partida de cada alumno, que se anticipen posibles respuestas ante los problemas para poder intervenir de forma adecuada, que se evalúe lo que efectivamente acontece y que se revisen asiduamente las previsiones trazadas.

Más allá de los propósitos comunes y generales de las prescripciones curriculares para cada nivel o modalidad educativa, en cada momento del proceso y al interior de cada grupo las necesidades se vuelven más específicas. La escuela y los docentes deben entramar de manera permanente los objetivos, los conocimientos disciplinares, las trayectorias de sus alumnos y la planificación se constituye en el medio de organización con que potenciar la enseñanza en escenarios diversos, en los cuales opera una multiplicidad de variables.

Tal como sostenemos, los diseños curriculares conforman uno de los puntos de partida para la planificación escolar. Su carácter es prescriptivo, ya que resulta necesario asegurar la unidad del sistema educativo para fortalecer la igualdad de derechos de los niños y adolescentes a fin de que accedan equitativamente a una base común de saberes.

Planificar es una forma de garantizar derechos. Y es por ello que debe prever condiciones didácticas tanto en contextos favorables como en los adversos. La situacionalidad de las propuestas de enseñanza potencia la perspectiva local al recuperar lo singular, pero sin restringirlo como única cultura válida. Es preciso tener en cuenta esta complejidad al momento de tomar decisiones basadas en las características del objeto de conocimiento y en las necesidades de los alumnos.

En síntesis, la planificación es un instrumento poderoso en la formación de docentes. Este dispositivo permite comprender los obstáculos y los aprendizajes construidos -y aquellos que necesitamos seguir construyendo como cátedra para los futuros profesores-.

Docencia, escritura y planificación

Entre las prácticas de escritura en el marco de la tarea diaria de los docentes es posible enumerar: elaboración de planificaciones; informes de avance de los aprendizajes de los alumnos; correcciones, devoluciones y justificación de las calificaciones; escritura en pizarrones, carteleros, afiches y presentaciones; elaboración de materiales didácticos (guías de trabajo, resúmenes, instrumentos de seguimiento de aprendizajes y de evaluación); apuntes de reuniones, actas de jornadas institucionales; redacción de discursos; formularios administrativos relacionados con licencias o ejercicio de derechos laborales; confección de notas de elevación por motivos diversos (salidas educativas, peticiones de bibliografía, solicitud de equipamiento, pedidos de autorizaciones a familias, directivos e inspectores); publicaciones en páginas web, blogs o aulas virtuales; intercambios por correo electrónico y redes sociales.

A pesar de lo expresado, la relación entre la escritura y el trabajo de los docentes parece pasar desapercibida en el campo de las investigaciones, en el ámbito institucional, e incluso por

los propios profesores. Las indagaciones de Andrea Brito (2003) postulan que todos los educadores necesitan recuperar la voz de la primera persona en una escritura que hable de la propia experiencia, que los sitúe como constructores de sus propios textos.

Es preciso mantener activa la pregunta: ¿por qué consideramos que la planificación tiene prioridad en las prácticas de escritura de los profesores? Tal como se viene argumentando, la planificación tiene la finalidad de explicitar, de manera previa a la enseñanza, intencionalidades, contenidos, intervenciones, materiales y recursos, estrategias de trabajo y de evaluación, disposición de tiempos y espacios. El profesor puede elaborar la planificación haciendo de ella un dispositivo fuertemente estructurado o recurrir a borradores antes de presentar su propuesta formativa. Ahora bien, si el modo de organización recae bajo la lógica de control y relega a un segundo plano los objetivos escolares, pasa a constituir un tipo de escritura docente de carácter burocrático/administrativo. Este formato fue impulsado fuertemente por la corriente tecnicista, que operó en desmedro de la escritura docente. Este enfoque, en el que imperan las nociones de eficacia y eficiencia, direccionó el accionar de los profesores, quienes debieron ajustar su tarea a pautas rígidas y estandarizadas en las que prevaleció una organización fragmentaria y lineal de los contenidos y de las resoluciones *técnicas*, restando protagonismo a los procesos de autoría.

Entre las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI surge una nueva corriente de la pedagogía que viene a reflexionar sobre los fenómenos educativos, a partir de una revisión y renovación de algunas categorías conceptuales. Ingresan otras nociones al campo educativo, y particularmente a la escuela. La planificación didáctica pasa a ser entendida como guía, guion conjetural, hipótesis de trabajo. Estas consideraciones posibilitan al docente la producción de propuestas de carácter abierto, flexible y situado.

Pensar de esta manera la planificación supone asumirla como una producción colectiva, en la que pueda darse el debate sobre su sentido y sobre la necesidad de una escritura pedagógica que exprese las propias experiencias y conocimientos construidos en el devenir de la formación de grado, y que se continúe en el ejercicio profesional docente.

La importancia que tienen la lectura y la escritura no sólo en relación con las prácticas de enseñanza sino en la totalidad de la carrera del profesorado es evidente. Paula Carlino (2005) sostiene que aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble. Por un lado, implica apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y de sus prácticas discursivas características. Por otro lado, para adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo de manera constante. De este modo, la lectura y la escritura devienen en procesos fundamentales en la tarea de asimilación y transformación del conocimiento, ya que cada reorganización supone una comprensión más extensa. Desde esta perspectiva, ningún aprendizaje es estable, aislado ni independiente de otros. Los nuevos aprendizajes se apoyan en los anteriores y se reorganizan (no de forma inmediata) a lo largo del proceso.

La escritura cumple una función de comunicación y memoria. Exige, además, sucesivas revisiones, modificaciones y reflexiones. En nuestro caso, escribir una propuesta de clase permite tomar mayor conciencia sobre la práctica, regular las acciones y contribuir a la construcción del

propio pensamiento pedagógico. De este modo, la regulación del ritmo de la escritura, la existencia del texto elaborado y la distancia que se conjuga durante las instancias de revisión, favorecen un proceso sostenido y repetido de análisis y ajuste de ideas.

Poner por escrito tanto el plan inicial como las correcciones que se van realizando permite establecer una relación entre el profesor de prácticas, el docente de la escuela destino y los compañeros, indagar sobre las determinaciones que se toman acerca de los objetivos, la organización y profundización de los contenidos, las actividades, las estrategias, los tiempos. La escritura conforma una instancia recursiva: se escribe, se vuelve sobre lo mismo, se modifica, se retorna.

No es ocioso destacar que una de las principales características de la escritura es que exige minimizar las ambigüedades de un texto, a fin de disminuir la posibilidad de que el lector no comprenda sus palabras. De allí que los profesores de la cátedra deban colaborar en la elaboración de la planificación para establecer con claridad los propósitos y la organización del texto.

El nivel superior requiere que los docentes funcionemos como acompañantes de los procesos de escritura y como lectores atentos. Es preciso realizar devoluciones que adviertan sobre los aspectos problemáticos y las formas de superación. No basta con pedir que rehagan; es indispensable establecer redes de trabajo con y sobre la escritura de las planificaciones. Si nos detenemos sobre el hecho de que estamos formando profesores, esta tarea se vuelve un imperativo y una responsabilidad de carácter ético, intelectual y político.

Cierre breve

Enseñar demanda anticipaciones; de allí la importancia de pensar la planificación como guion conjetural e hipótesis de trabajo. Uno de los aspectos que se destaca en este capítulo es la dificultad para romper con ciertas ideas propias del sentido común al momento de concebir el proceso integral de la enseñanza, poniendo en crisis un formato de clase internalizado —que vuelve a actualizarse cuando se ingresa al aula en el rol de practicante/futuro profesor—.

Toda clase debe estar centrada en la enseñanza de contenidos y de experiencias relevantes para los alumnos. Esta situación resulta tan compleja como posible. Requiere trabajo cooperativo, pelea con nuestros esquemas arraigados, superar la consabida idea de que planificamos para un director, un inspector en términos de entrega formal, y apuntar a otro tipo de entrega, esa que implica el compromiso de propiciar aprendizajes que sumerjan a todos los niños y jóvenes en la tarea de conocer y transformar el mundo.

Pero hay algo más: la escritura de ese texto anterior al acto de enseñar necesita ser acompañada, fortalecida y reorientada en la medida en que supone un modo de construir socialmente conocimientos, formas de comunicación y encuentro.

En eso estamos.

Referencias

- Anijovich, R, Malbergier, M., Sigal, C. (2004). *Una Introducción a la Enseñanza para la Diversidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Brito, A. (2003). Prácticas escolares de lectura y escritura: los textos de la enseñanza. En revista *Propuesta Educativa*. Año 12, N°26. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Brito, A (2010). *Lectura, escritura y educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens
- Castedo, M., Kuperman, C. (2018). *Seminario Planificación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. (Alfabetización para la unidad pedagógica) Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.644/pm.644.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Castorina, J. A., Ferreiro, E., Kohl de Oliveira, M., Lerner, D. (2008). *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2004). Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias. En *Piaget-Vigotsky. Contribuciones para replantear el debate*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ferreiro, E. y otros. (2008). *La lectura en la alfabetización inicial. Acciones. Encuentros con especialistas*. Dirección de Capacitación. DGCyE. PBA. Recuperado de <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/default.cfm>
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En J. A. Castorina y otros. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lerner, D. (2001). El quehacer en el aula como objeto de análisis. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. VII, (27). 39-52.

Las autoras

Belardinelli, Patricia

Maestra Normal Superior. ISFD N° 9. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). Provincia de Buenos Aires. Profesora en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación FaHCE. UNLP. Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares. FLACSO/Argentina. Alumna del Doctorado en Artes (FdA UNLP). Titular de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza—cátedra A (FdA UNLP). Docente de los niveles Primario, Secundario y Superior en instituciones de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires. Integrante de Proyectos de investigación en el marco del programa de incentivos, referidos a Formación docente y prácticas de la enseñanza (IdIHCS, FaHCE. UNLP) Autora de diversos artículos. Dictó cursos y conferencias en congresos y jornadas en el ámbito nacional e internacional. Desempeñó cargos de Asesora docente en la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires (2007 – 2015).

Catibiela, Alejandra

Profesora en Artes Plásticas Orientación Pintura. Facultad de Artes. UNLP. Diploma Superior en Ciencias Sociales mención Gestión Educativa (FLACSO). Alumna del Doctorado en Artes. FdA UNLP). Adjunta de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza—cátedra A (FdA UNLP). Docente de los niveles Primario y Secundario, en instituciones de la UNLP y de la provincia de Buenos Aires. Integrante de Proyectos de investigación en el marco del programa de incentivos, referidos a la Educación Artística en la obligatoriedad y en la formación específica. (IPEAL, FdA UNLP). Co-autora de *Las artes visuales en la escuela primaria* (2012) y autora de diversos artículos. Dictó cursos, y conferencias en Congresos y Seminarios del ámbito nacional e internacional. Consultora especialista en Artes Visuales. Desempeñó cargos de Gestión en Educación Artística en los ámbitos universitario, provincial y nacional (1998 – 2017).

Belardinelli, Patricia Liliana

La enseñanza de las artes visuales : aportes para pensar las prácticas / Patricia Liliana Belardinelli ; Alejandra Catibiela. - 1a ed - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; La Plata : EDULP, 2023.

Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-2360-8

1. Formación Docente. 2. Didáctica. 3. Arte. I. Catibiela, Alejandra. II. Título.
CDD 370.118

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644 7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2024
ISBN 978-950-34-2360-8
© 2024 - Edulp

S
sociales


Edulp
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA