



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## Cambios sociales y profesionales en las historias de vida de docentes de educación artística

Vanesa Giambelluca

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



Tesis doctoral:

**CAMBIOS SOCIALES Y  
PROFESIONALES EN LAS  
HISTORIAS DE VIDA DE DOCENTES  
DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

Autora

VANESA GIAMBELLUCA

Director y tutor

DR. FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ

Programa de Doctorado: ARTE y EDUCACIÓN

Facultad de Bellas Artes- Universidad de Barcelona

A handwritten signature in blue ink is located at the bottom right of the page. The signature is highly stylized and cursive, with several loops and a long horizontal stroke extending to the right.

## **Resumen**

La presente investigación ofrece aportaciones en torno a los efectos de los procesos de cambios laborales en las trayectorias profesionales de docentes de Educación Plástica-Visual de nivel primario y secundario del sistema educativo argentino.

Se llevaron a cabo historias de vida de dos profesores buscando localizar el relato docente en el marco contextual de procesos de cambios legislativos y disciplinares. La historia de vida, junto a la comprensión contextualizada, permite un entendimiento longitudinal de las experiencias de los docentes, convirtiéndola en una herramienta adecuada para el estudio de los procesos de cambio y reestructuración educativos.

Para la construcción de las historias de vida se realizaron dos estudios a priori. Uno, sobre los distintos enfoques o tendencias en Educación Artística que se han registrado en la Educación Plástica-Visual escolar argentina y su comprensión dentro del contexto internacional de cambio disciplinar. Asimismo, una aproximación teórica a los procesos de cambio legislativos ocurridos en la educación argentina en los últimos veinticinco años, particularmente en lo que respecta al área de la Educación Artística, disciplina Plástica-Visual, teniendo en cuenta que los procesos de reestructuración, producto de legislación educativa, crean nuevas demandas y condiciones laborales para los trabajadores.

Las dos historias que aquí se narran permiten al lector construir significados propios. No obstante, a modo de cierre, se ofrecen interpretaciones sobre las formas de aprender y situarse frente al cambio, que se infieren de las historias, conocimiento necesario para convertir a los profesores en agentes activos de futuros procesos de reforma y cambio disciplinar.

## **Palabras Claves**

Educación en Argentina - Profesorado - Reformas educativas – Tendencias de Educación Plástica-Visual - Historias de Vida.

## **Abstract**

This paper contributes towards the research on the effects of labor change processes in the career paths of primary and secondary level Plastic-Visual teachers from the Argentinean educational system.

We conducted the life stories of two current professors in order to capture a teacher's perspective in a contextual framework of legal and disciplinary changes. These life stories, together with the proper context, allow us to understand teachers' experiences, making it an adequate tool for this study.

For the construction of these life stories, we first conducted two studies. The first one was over the approaches or trends on Argentinean Plastic-Visual education and its understanding within the international context of disciplinary change. The second one was a theoretical approach to the process of legislative change in Argentina's education over the last twenty- five years. The latter, in particular, concerned the Plastic-Visual discipline in the area of Arts Education. We took into consideration that the restructuring processes, as a product of the educational legislation, create new demands and working conditions for employees.

Both stories allow the reader to reach their own interpretation, however as a conclusion, we offer our own interpretations regarding how to learn and adapt to change. We believe this knowledge is important in order to turn professors into active agents of future reforms and disciplinary changes.

### **Keywords:**

Education in Argentina - teachers - educational reforms - trends in Plastic-Visual education - life histories.

## **Agradecimientos**

A las docentes Sandra y Fernanda por compartir con entusiasmo y generosidad sus experiencias, por permitirme transitar los caminos de sus trayectorias y así conocer un poco más la realidad de la disciplina escolar que nos une. Por acompañarme a reflexionar y llegar a nuevos lugares. Por la posibilidad de aprendizaje que me brindaron.

A Fernando Hernández, por invitarme a emprender nuevos desafíos cuando era alumna del doctorado y durante el desarrollo de la investigación. Por el apoyo y confianza brindada para concluir la tesis.

A Fernando Hernández y Juana María Sancho, por la riquísima experiencia formativa que representó investigar junto a Uds. y al grupo de compañeros del doctorado con los que aprendí tanto.

A la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), dónde me formé y trabajé, por la Beca de Formación Superior otorgada, la cual permitió empezar y transitar los dos primeros años del desarrollo de la investigación.

A mi profesora de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP, María Beatriz Wagner, a quien debo el interés por la investigación y la docencia universitaria, por el apoyo brindado en la primera parte de la tesis.

A mi familia, por su invalorable apoyo.

# INDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
1.1 Finalidad y problema de la investigación.....	2
1.2 Lugar de Partida .....	3
Interés e identificación con la problemática .....	3
La reconstrucción biográfica y la experiencia como conocimiento .....	4
1.3 Relevancia cognitiva y social.....	5
1.4 Propuesta narrativa.....	6
<b>2. LA HISTORIA DE VIDA COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA .....</b>	<b>9</b>
2.1 Investigación educativa: críticas, demandas y desafíos .....	10
2.2 Entender la “historia desde abajo”: la necesidad de otros relatos en educación .....	14
La investigación narrativa - biográfica .....	14
2.2.1 Las historias de vida.....	15
De la singularidad de una vida a la colectividad social.....	15
El relato docente y la necesidad de una lectura contextual y longitudinal.....	17
Visibilizar al docente desde modelos colaborativos.....	19
2.2.2 Sobre el conocimiento que genera una investigación narrativa-biográfica.....	21
<b>3. MARCOS CONTEXTUALES .....</b>	<b>27</b>
3.1 Sobre la construcción de los estudios.....	28
3.1.1 Reformas legislativas en el sistema educativo argentino .....	28
3.1.2 Enfoques y tendencias de enseñanza de las artes plásticas y visuales en la escuela argentina.....	28
La necesidad de lecturas contextuales de los cambios disciplinarios.....	29
3.2 Enfoques y tendencias de enseñanza de las artes plásticas y visuales en la escuela argentina.....	33
3.2.1 El arte como saber. La enseñanza del dibujo .....	33
Antecedentes y finalidades del enfoque .....	33
3.2.1.1 El dibujo para la formación del ciudadano e industrialización del país .....	35
Contexto político, social y cultural .....	35
La labor de Belgrano, del Padre Castañeda y de Sarmiento.....	37
3.2.1.2 La enseñanza del dibujo en la escuela común.....	40
El Dibujo y la escuela de la Ley 1420.....	40

Visión técnica-utilitaria: métodos y contenidos artísticos.....	42
El empleo subsidiario del Dibujo y la conformación del sentimiento de nación .....	44
Críticas a la función del dibujo y a sus métodos de enseñanza escolar.....	45
3.2.2 El Dibujo para la Formación Estética .....	46
3.2.2.1 Contrapunto de los “ejercicios intelectuales”.....	46
La Escuela Nueva de finales s. XIX y sus referentes teóricos .....	47
3.2.2.2 Argentina: La reforma educativa de Malharro y el dibujo al aire libre.....	51
3.2.2.3 Transformaciones y persistencias en el Dibujo de las escuelas argentina.....	54
3.2.3 Los trabajos manuales en la educación artística.....	57
3.2.3.1 La inclusión en el currículo escolar argentino.....	57
Las ocupaciones Fröebelianas en el programa de “Trabajos manuales” .....	57
Fines educacionales e industriales.....	58
Labores y la educación de las niñas .....	60
3.2.3.2 Las Artes y las manualidades: utilidad, belleza y conformación del gusto.....	62
Simplificación curricular y eliminación de materias diferenciadoras de género.....	62
De Dibujo a Plástica. Cambio en la denominación .....	63
3.2.4 La educación artística para la liberación del individuo. El enfoque de la Autoexpresión Creativa.....	64
3.2.4.1 Movimientos educativos y culturales del siglo XX. La Escuela Nueva.....	64
La Escuela Nueva en Argentina .....	66
3.2.4.2 Educación por el arte.....	68
Educación por el arte en Argentina .....	70
3.2.4.3 El enfoque de la autoexpresión creativa.....	71
La autoexpresión creativa frente a tendencias educativas tradicionales.....	74
3.2.4.4 El enfoque de la Autoexpresión Creativa en Argentina .....	76
3.2.5 La Disciplinarización de la educación artística. La enseñanza del lenguaje visual ..	80
3.2.5.1 Del conductismo psicológico a la revolución cognitiva.....	80
Rudolf Arnheim: el desarrollo gráfico como proceso cognitivo .....	82
3.2.5.2 Sistematización de la Educación Artística en el contexto internacional .....	83
La Educación Artística como Disciplina (DBAE) .....	83
La Enseñanza del Lenguaje Visual para el consumo de imágenes .....	86

3.2.5.3	La Educación Plástica argentina: sistematización y enseñanza del lenguaje visual .....	90
	La disciplina en las décadas del '80 y '90: acciones colaterales y nuevos rumbos .....	90
	Viraje teórico hacia la enseñanza del lenguaje visual .....	91
	La antinomia entre libre expresión y enseñar.....	92
	La enseñanza del lenguaje plástico-visual en las escuelas .....	94
3.2.6	La enseñanza del arte desde una perspectiva postmoderna. El enfoque de la cultura visual .....	98
3.2.6.1	Contexto internacional: revisiones de los modelos disciplinares .....	99
3.2.6.2	Argentina. El concepto moderno de arte: supuestos y limitaciones en la práctica pedagógica.....	100
	La enseñanza descontextualizada y mecanicista del Lenguaje Visual.....	101
3.2.6.3	La Educación Artística desde una perspectiva postmoderna .....	102
	Contexto histórico-cultural contemporáneo. Teoría postmoderna .....	102
	El arte postmoderno .....	103
3.2.6.4	La Educación Artística basada en los Estudios de la Cultura Visual .....	107
	Lo visual en la sociedad contemporánea.....	107
	Los Estudios de la Cultura Visual .....	109
	Conformación del campo: exponentes y teorías.....	110
	Educar para la comprensión de la Cultura Visual .....	113
	Aproximaciones para interrogar e interpretar la cultura visual .....	118
3.3	Reformas legislativas en el sistema educativo argentino. La enseñanza de las artes plásticas y visuales .....	121
3.3.1	Ley Federal de Educación. Ley N° 24.195.....	121
	Antecedentes .....	121
	La Ley Federal de Educación en el contexto local, regional e internacional .....	122
	Coyuntura nacional .....	123
3.3.1.1	La Reforma.....	125
	Aspectos del cambio: gestión y administración, la estructura académica, contenidos curriculares y carrera docente .....	125
	Aspectos de gestión y administración. Gobierno del Sistema Escolar y de las Instituciones Educativas .....	127
	Aspectos de organización general de la estructura académica: reorganización de los niveles y ciclos tradicionales, y en la extensión de la obligatoriedad escolar ...	127



Aspectos curriculares: los nuevos Contenidos Básicos Comunes de la Educación	130
Aspectos de Carrera Docente: perfiles profesionales del personal para cada nivel y ciclo, y en las estrategias de reconversión.....	131
3.3.1.2 Una ley resistida por los gremios docentes .....	134
3.3.1.3 Transformación educativa: los problemas de implementación .....	135
3.3.1.4 La Educación Artística en la Ley Federal de Educación.....	136
Un cambio de enfoque y la sistematización de contenidos .....	138
3.3.2 Ley de Educación Nacional. N° 26.206.....	148
Contexto local e internacional. El panorama social de América Latina .....	148
Contexto político, económico y social argentino .....	149
Políticas educativas mundiales y las normativas argentinas previas a la Ley de Educación Nacional.....	150
3.3.2.1 La sanción de la Ley de Educación Nacional: diagnóstico, debate y consenso .....	151
3.3.2.2 La participación y apoyo de los gremios docente .....	154
3.3.2.3 El cambio impulsado con la Ley de Educación Nacional .....	156
El rol del Estado y de la sociedad .....	156
Gestión y administración de la educación.....	157
La educación básica: universalización y obligatoriedad .....	158
La estructura académica: niveles y modalidades .....	159
La Nueva Escuela Secundaria .....	162
Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios .....	164
De un currículo centrado en los contenidos a otro basado en aprendizajes .....	165
Nivel jurisdiccional: el cambio en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires...	170
Los diseños curriculares y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.....	171
Diseños curriculares prescriptivos .....	172
3.3.2.4 Docentes y su formación.....	173
3.3.1.5 La Educación Artística en la Ley de Educación Nacional .....	174
De “Régimen especial” a “Modalidad” .....	174
Los lenguajes artísticos .....	177
Nuevos Diseños Curriculares provinciales para la Educación Artística .....	178
Repensar el concepto de arte para reformular la práctica.....	178
Los NAP y diseños curriculares provinciales.....	180
Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires.....	184
<b>4. HISTORIAS DE VIDA.....</b>	<b>194</b>

4.1 El nexo biográfico y la construcción de las Historias de Vida.....	195
Sobre los sujetos colaboradores .....	195
Ante el desafío de construir relato .....	197
Dos relaciones: dos formas de obtener relato y escribir una historia de vida .....	199
4.2 Una trayectoria docente comprometida con el cambio social, potenciada por el arte e impulsada por acciones de liderazgo. La historia de vida de Sandra.....	204
4.2.1 Todos los caminos conducen a la docencia.....	204
4.2.2 Inicios difíciles y sacrificados. Enseñar en contextos complejos, sin oportunidad de elección .....	206
4.2.3 Trabajar con los excluidos: el rol de la escuela.....	209
4.2.4 La posibilidad de transformación de realidades: las capacitaciones .....	212
4.2.5 La escuela de Oliden: un lugar de pertenencia y crecimiento profesional .....	215
4.2.6 El cambio disciplinar: “La Educación Artística ha evolucionado de forma interesante”.....	223
4.2.7 La Ley de Educación Nacional y la nueva Secundaria .....	230
4.2.8 Liderazgo en Educación Artística .....	233
4.2.9 Registro Visual.....	235
4.3 Entre lo ideal y lo real: el desafío de construirse como docente de artes plásticas. La historia de vida de Fernanda .....	312
4.3.1 Amor por el arte. La docencia como opción laboral .....	312
4.3.2 Un inicio soñado: el colegio de su infancia y la Escuela de Estética .....	313
La escuela primaria: de alumna a docente.....	313
La escuela de Estética. Referente y sentido de pertenencia .....	315
4.3.3 Y de golpe... ¡a la realidad! Trabajar en el sistema público provincial .....	317
Enfrentarse a los retos que impone la realidad.....	318
Cambios sin continuidad. Poco margen para maniobrar .....	319
Formación institucional y tiempo para aprender .....	322
4.3.4 La posibilidad de transformación de realidades: las capacitaciones .....	323
La formación como docente de artes plásticas. La autoexpresión creativa.....	323
Poner en práctica la teoría .....	325
La vuelta de tuerca que faltaba: hacia la construcción de un nuevo abordaje.....	327
4.3.5 La reconstrucción disciplinar de la Educación Artística y la enseñanza del Lenguaje Visual .....	331
De la expresión al conocimiento artístico, de lo simple a lo complejo .....	331
La teoría del constructivismo y el aprendizaje significativo .....	334

4.3.6	Capacitaciones significativas .....	336
4.3.7	La disciplina y los retos que impone la realidad .....	338
	Vencer la compasión, la lástima. El derecho a la cultura.....	338
4.3.8	Presente y futuro... desafíos pendientes .....	342
4.3.9	Diálogos complementarios .....	347
	Fotografías. Trabajos de alumnos .....	356
	Planificaciones y Proyectos escolares .....	368
<b>5.</b>	<b>VISIBILIZANDO POSICIONAMIENTOS .....</b>	<b>380</b>
5.1	Introducción .....	381
5.2	La enseñanza de la Plástica Visual en las escuelas argentinas de hoy. Entre los discursos sobre el “contexto” y la “cultura visual”. Alcances del cambio .....	383
5.2.1	Diseño Curricular para la Educación artística: alcances del cambio.....	383
	La bajada didáctica de los contenidos .....	384
	Alcances de la “lectura contextual”.....	386
	Alcances del término “cultura visual”.....	388
5.2.2	Vacíos didácticos en los diseños curriculares .....	391
5.2.3	Persistencia del interés en la representación .....	393
5.3	Autorreflexión del quehacer docente. El cambio disciplinar .....	395
5.3.1	Relación docente-alumno. Prácticas democráticas escolares.....	395
	Conflictos entre alumnos y docentes: cultura letrada y concepciones hegemónicas.....	395
5.3.2	Las culturas juveniles y contemporáneas: materia pendiente para la escuela .....	396
5.3.3	Las culturas juveniles y contemporáneas: materia pendiente para la escuela .....	399
5.3.4	ARTE en 6to. año de la Secundaria: para qué.....	400
	Abordar la complejidad de la imagen contemporánea en el aula: dificultades y desafíos .....	401
<b>6.</b>	<b>CONSTRUYENDO SABER PEDAGÓGICO. NEXOS ENTRE LAS HISTORIAS... 404</b>	
6.1	Ser docente de Artes Plásticas-Visuales .....	405
	Comenzando por el principio.....	405
	La constitución del ser docente.....	408
	Las instituciones: comunidad y pertenencia .....	408
6.2	Formaciones para el cambio. Las regulaciones legislativas y concepciones disciplinares .....	411
<b>7.</b>	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>416</b>

# INTRODUCCIÓN

---

## 1.1. Finalidad y problema de la investigación

---

La finalidad de la investigación es ofrecer aportaciones en torno a los efectos e implicaciones de los procesos de reformas de legislación educativa y los cambios de enfoques o tendencias disciplinares en la práctica profesional de docentes de Educación Artística, focalizando en el tipo de relación que establecen los profesores con los cambios, a lo largo de sus trayectorias laborales.

Los interrogantes que dimensionaron el problema son los siguientes:

*¿Cómo los docentes de Educación Plástica-Visual se relacionan, a lo largo de sus trayectorias, con los cambios laborales? ¿Qué significan y cómo les afectan en su vida y su trabajo?*

1. ¿Cuáles son las consecuencias de procesos de reestructuración, producto de reformas legislativa, para la profesión del docente de Educación Plástica?, ¿Cómo repercuten las demandas de los expertos en educación? b. ¿Cómo impactan los cambios de enfoques/tendencias disciplinares?
2. ¿Cómo se posicionan frente a estos cambios? ¿Cómo afectan estos cambios en su práctica docente, en su identidad profesional, en la comprensión del papel que desempeña su asignatura dentro de la educación del individuo, en su concepción del conocimiento, en su relación con los estudiantes,...?
3. ¿Cómo se relaciona con las ofertas formativas dirigidas a introducir estos cambios?, ¿En qué medida experiencias formativas le han permitido un diálogo significativo con situaciones de cambio?, ¿Qué tipo de ofertas formativas contribuyen a dotar de sentido los cambios implementados desde las administraciones?

Los objetivos planteados fueron:

1. La realización de dos estudios: a. Aproximación teórica a los procesos de cambio legislativo ocurridos en la educación argentina en los últimos veinticinco años, particularmente en lo que respecta al área de la Educación Artística. b. Aproximación teórica a los distintos enfoques o tendencias en Educación Artística que han tenido lugar a nivel nacional e internacional.
2. Construcción de Historias de Vida de los docentes colaboradores, reconocimiento del sentido y significado que tienen u otorgan los docentes colaboradores a los procesos de cambio vividos. Asimismo, captación de tensiones entre los significados que ellos otorgan y las propiedades de los cambios legislativos y disciplinares estudiados.
3. Historias en diálogo. Establecer nexos y puentes entre las dos historias, teniendo en cuenta que toda individualidad se construye a partir de significados y experiencias compartidas (Sancho, et al., 2011, p.202).

## 1.2. Lugar de partida

---

### **Interés e identificación con la problemática**

El interés por estudiar cómo los docentes de Educación Plástica-Visual se relacionan con cambios legislativos y disciplinares vividos a lo largo de sus trayectorias profesionales, surge de la experiencia que me proporcionó colaborar en el desarrollo de la investigación Análisis del impacto de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes<sup>1</sup> dirigida por la Dra. Ma. Juana Sancho, durante mi estancia de estudios en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. El objetivo de esa investigación fue explorar las implicaciones y efectos de los cambios legislativos y sociales en docentes de distintas autonomías españolas, a lo largo de sus historias profesionales. El análisis se realizó desde dos instancias: la primera, conceptualizando los cambios producidos en el ámbito de la legislación educativa, los sistemas de formación del profesorado, las tecnologías, como también, los cambios en los saberes profesionales, la constitución y representación del conocimiento, la identidad del alumnado, familias, las relaciones de poder, incluido el concepto de malestar docente. La segunda instancia de análisis se centró en la construcción de historias de vidas de estos profesionales, prestando atención a la relación del profesorado con los procesos de reestructuración profesional y los cambios sociales antes mencionados (Sancho, Hernández y otros, 2005b: 7).

La participación en este proyecto generó una clara identificación con las temáticas, problemáticas y posturas teórico-metodológicas, instando a realizar una relectura de mis experiencias personales, vinculadas a la formación y desempeño profesional dentro del área de la Educación Artística.<sup>2</sup> Mi formación inicial docente en Argentina estuvo atravesada por la idea –y el imperativo– del cambio disciplinar. La Reforma impulsada por la Ley Federal de Educación de 1993 tenía entonces no más de un lustro de sancionada y, por tanto, recién iniciada la etapa de su implementación. Si bien el cambio en la realidad de una asignatura escolar “implica- como señala Fullan- cambios en las concepciones y en el comportamiento de los actores”, la experiencia formativa de aquellos años me hizo artífice de aquello que comúnmente acontece, según señala el autor: el cambio solo tuvo lugar “en la superficie”, adoptando determinados objetivos, materiales específicos, e incluso imitando actitudes, sin entender de forma concreta los principios y la lógica del cambio (Fullan, 2002, p.71). Fue así que, con una formación pobremente ecléctica, inconexa y descontextualizada, nos instrumentaron, con el objetivo de acomodar la enseñanza a las nuevas exigencias formales que disponía la Ley Federal de Educación para la disciplina. Los programas formativos giraban principalmente en torno a la nueva y “compleja” organización de los contenidos. Las propuestas pedagógicas implementadas por docentes novatos –y por los no tan novatos– se convirtieron en la implementación de recetas: el qué lo determinaba los contenidos básicos del área y el cómo, pautado por una serie de técnicas organizadas según las etapas evolutivas. Tal como fuimos pensados, es decir, docentes aplicadores de recetas, recibí una formación desprovista de un mínimo de coherencia entre la teoría y la práctica. De esta manera, el “requerimiento” de

---

<sup>1</sup> BSO2003-02232. Programa General de Promoción del Conocimiento. Ministerio de Educación. Periodo 2003-2006.

<sup>2</sup> Educación Artística, en todo momento de la tesis, se refiere al área del saber dentro de la que están comprendidas disciplinas como las Artes Plásticas-Visuales, la Música, la Expresión Corporal, entre otras.

cambio como mandato externo estuvo presente desde mis inicios, junto a la percepción de que a pesar de las reformas, nada cambiaba y la mejora de la situación no se hacía visible.

### **La reconstrucción biográfica y la experiencia como conocimiento**

Es por ello que, una vez de regreso en Argentina, la experiencia de investigación desarrollada junto a los docentes españoles determinó mi decisión de trasladarla a mi contexto de pertenencia. Compartía el convencimiento de que eran necesarias investigaciones que permitiesen situar las problemáticas que aquejan a la disciplina escolar desde la experiencia misma de los educadores, para que se produzcan cambios significativos. Para entonces, en Argentina estaba instalada con fuerza la idea de que la Reforma de la década del noventa había fracasado. Al año siguiente de mi regreso, en 2006, una nueva Reforma de legislación educativa se gestaba en el país para reemplazar a su predecesora. El problema del cambio educativo estaba nuevamente en la agenda del Estado.

Para abordar la problemática, asumí el desafío de poner en práctica, de manera individual, modos de investigar y estrategias metodológicas construidas y desarrolladas grupalmente. Tenía en claro que mi investigación debía partir, transitar y propiciar las cuestiones claves que me habían cautivado en aquella oportunidad: el saber y la experiencia docente como fuente de conocimiento, su construcción colaborativa y horizontal, y la historia de vida como abordaje metodológico que posibilita –como sostiene Ivor Goodson ([1992]2004:30-31)- un conocimiento generador y eficaz, social y políticamente. Las posibilidades de investigar a partir de relatos biográficos, de obtener conocimiento estableciendo inferencias a nivel social es una cuestión debatida dentro del grupo de investigación catalana y de permanente atención para quien opte por este camino.

En cuanto al marco teórico, la perspectiva del construccionismo social (Burr, 1997) permitió situar la investigación, comprender las problemática que abordaría y redefinir posicionamientos personales. Esta orientación teórica piensa y considera al individuo y a la sociedad no como entidades aisladas y elementos opuestos de una dicotomía, sino como componentes inseparables de un sistema. De esta manera, el sistema individuo/sociedad se conforma como una nueva unidad de estudio en que cada uno de los términos no hace referencia a nada que pueda ser considerado aisladamente. Dentro de este marco, estudiar los individuos, las prácticas sociales, las estructuras sociales y los discursos que enmarcan nuestro pensamiento y nuestra experiencia, es estudiar un mismo fenómeno. Por otro lado, el construccionismo social entiende que la agencia, la capacidad de actuar o de obrar, y las estructuras, son partes integrantes de un sistema, por lo que se considera que la efectividad de la intervención humana es tan real como los rasgos determinantes de la estructura social. Desde estas ideas, cobra sentido el término “posicionamiento” (Davies y Harré, 1990, en Burr, 1995) para denominar el proceso de producción de la persona y su identidad, a partir de discursos disponibles dentro de una cultura y sociedad determinadas. De esta forma, explica (Burr, 1997:137), se combate la idea de predeterminación social: “las personas no son piezas de un rompecabezas llamado sociedad en el que cada cual encaja en un hueco determinado, ni actúan de acuerdo a un guión que anula su verdadero yo”. Este viraje conceptual es crucial a la hora de abordar la problemática del cambio educativo porque, lejos de dar por supuesto cómo los docentes se comportan frente a los cambios estructurales y sociales, conduce a colocar la atención en el docente y su posicionamiento ante determinadas situaciones. En coherencia con este encuadre teórico, y en

relación a los propósitos de la investigación, se adopta la historia de vida como perspectiva metodológica.

Si bien el cambio disciplinar atravesó en simultáneo mi formación docente desde sus inicios, los cambios que comenzaron a gestarse durante la última década del siglo veinte en el terreno de la investigación educativa incidieron con posterioridad en mi desempeño profesional. Con algunas experiencias previas en el desarrollo de investigaciones académicas, los años formativos en Barcelona significaron un antes y un después, siendo la revisión y el cuestionamiento de lo aprendido, denominador común de todas las experiencias. Partiendo de la idea de que las identidades se construyen dentro de un proceso de interacción social, será en el contexto de la investigación catalana donde la experiencia grupal de optar por nuevas formas de relatar y ordenar el saber docente, y dejar de lado las categorías instituidas por la academia (Sancho et al., 2007, p.14), fue experiencia clave en el proceso de encontrar nuevas identificaciones y atribuciones desde la cual constituir mi identidad investigadora. Rememorar la experiencia vivida en aquella oportunidad para ponerla en práctica permite explicitar y problematizar posicionamientos, contrastar y reformular acciones, y reflexionar sobre relaciones que se generan en la producción y distribución del conocimiento. Esta investigación es, por tanto, producto y ensayo del camino recorrido en la construcción de lo que hoy soy como docente-investigadora.

### 1.3. Relevancia cognitiva y social

---

Considero que el estudio del impacto de los cambios en el ámbito profesional de docentes de Educación Plástica-Visual, planteados desde el enfoque anteriormente comentado, contribuirá al conocimiento existente sobre los procesos de reestructuración profesional originados por reformas educativas y demás cambios culturales y sociales que afectan esta área del currículum escolar. A partir de él, se podrán generar propuestas que permitan revertir situaciones, diseñar o reformular propuestas formativas y sobre todo, repensar la profesión del docente en función de su papel en la sociedad. Todo esto con el aporte y visión de los propios agentes educativos.

Con respecto a los docentes colaboradores, el proceso de investigación ha generado espacios vitales para la reflexión y ha permitido analizar y reflexionar sobre su vida y su labor docente de tal modo que, como señala (Goodson, 2004, p.39) permite construir respuestas más profundas y poderosas frente al mundo. Dewey define la educación como “construcción o reorganización de la experiencia que enriquece el significado de dicha experiencia y que acrecienta la capacidad de orientar las experiencias subsiguientes” (citado en Butt, Raymond, McCue y Yamagishi, 2004:108).

El estudio referido a los cambios de enfoques educativos para la enseñanza de las artes visuales en la escuela argentina (marco contextual), contribuirá al conocimiento de la disciplina escolar, lo que es una necesidad desde el punto de vista cuantitativo, pero también cualitativo, pues realiza un tipo de lectura de la disciplina poco desarrollado hasta el momento. Los cambios



y persistencias en la Educación Plástica-Visual escolar fueron abordados desde una lectura relacional y contextualizada, frente a otros estudios que brindan lecturas simplistas y descontextualizadas, provocando dos efectos. En primer lugar, uno inmediato: pensar los enfoques como modelos importados e implantados en nuestro contexto a modo de receta y para reemplazar enfoques caducos, desconociendo las raíces, explicaciones causales, necesidades y circunstancias histórico-contextuales de origen, junto a las circunstancias que propiciaron o no su implementación local. En segundo lugar, dejar de lado lo particular, lo diferente, lo peculiar de nuestro país, aquello que no se ajusta o se explica desde el modelo. Se estima que este trabajo servirá como punto de partida para elaborar, desarrollar o ratificar teorías explicativas, y fundamentar otras investigaciones vinculadas al campo.

Por otra parte, este tipo de estudios contribuyen a la formación del docente. La aplicación de modelos a modo de recetas, o la necesidad de cambiar de enfoque por moda, son formas que conducen al fracaso, no solo personal-profesional, sino que, en última instancia, van en contra de la propia disciplina y su valoración como saber escolar. Conocer la historia de la Educación Plástica-Visual enriquece las facultades de análisis, síntesis e inferencia, y permite conocer lo que se hizo (como colectivo), lo que en realidad estamos haciendo y hacia dónde nos queremos dirigir.

## 1.4. Propuesta Narrativa

---

El capítulo destinado a la metodología se organiza en dos partes. La primera, dedicada a plantear las críticas y demandas que recaen sobre la investigación, a partir de su incapacidad para resolver problemas de los profesores y, más aún, por los efectos negativos que ocasionó en el ámbito educativo durante las últimas décadas del siglo XX<sup>3</sup>. En particular se presta atención a la desconsideración del docente en situaciones de cambio y reformas, en contraposición a los estudios que reclaman la necesaria consideración en los educadores para que los cambios se concreten en la práctica. En segunda instancia, anclado en este marco, se avanza en los procesos de cambio que se fueron dando hacia el reconocimiento de la subjetividad como zona legítima de investigación, frente la excesiva abstracción y deshumanización del cientificismo positivista. En ese contexto, se presta atención al surgimiento de la investigación narrativa biográfica, como herramienta de aproximación a la dimensión emotiva del ser humano. Dentro de ésta, la mirada se instala en la historia de vida desde un modelo colaborativo, abordando las características que la convierten en una perspectiva metodológica adecuada para el estudio de los procesos de cambio y reestructuración educativos. Por último, se ahonda en el modo narrativo de conocer (Bruner, 1988) explorando en la concepción del conocimiento, sus características, quien lo genera, cómo se genera y para qué. Se ordenan cuestiones

---

<sup>3</sup>Plantear las transformaciones que se dieron en el ámbito de la investigación resultó marco de anclaje teórico para los conceptos que posteriormente abordaría, pero también fue trayecto necesario en la reflexión y construcción de mi identidad investigadora, teniendo en cuenta que esas formas tradicionales que intentábamos abandonar fueron en los inicios de mi trayectoria, constituidoras de lo que fui.

metodológicas como marco general que evidencia posicionamientos adoptados como punto de partida y parámetros referenciales para la comprensión del cuerpo de la tesis. Cabe aclarar que, además de las cuestiones generales reunidas en este capítulo, en posteriores instancias de la tesis se incluirán consideraciones metodológicas específicas, en un esfuerzo por develar y evidenciar los métodos ensayados en cada una de éstas.

Teniendo en cuenta que las historias de vida se construyen entretejiendo las narrativas de los sujetos con sus referentes contextuales, es decir, con la historia social en la que se inscribe y otorga sentido a sus vidas, el capítulo destinado a los marcos contextuales se constituye a partir de dos estudios realizados con antelación a las historias de vida. Estos estudios permitieron una menor inclusión de datos contextuales en las historias, otorgando mayor continuidad a la voz del docente como elemento predominante de la narrativa. A su vez, cada historia de vida demandó otros referentes teóricos que fueron elaborados de manera simultánea y enlazados, éstos sí, dentro de los relatos. Los marcos contextuales construidos a priori estuvieron referidos a los cambios de enfoques o tendencias que a lo largo del tiempo se han registrado en la enseñanza escolar de las artes plásticas y visuales, disciplina dentro de la que se desarrollan las trayectorias de las docentes colaboradoras. Además de prestar atención a estos cambios de tendencias educativas, fue necesario un estudio sobre las reformas educativas que se implementaron en el sistema escolar argentino, ya que los procesos de reestructuración producto de legislación educativa crean nuevas demandas y condiciones laborales para los trabajadores. Estos cambios, lejos de ser fortuitos, son resultado de adaptaciones que responden a transformaciones en el medio social; estuvieron en íntima dependencia con las concepciones culturales del momento, los valores sociales y éticos, la situación política y económica, las tendencias educativas dominantes y las propias tendencias artísticas y estéticas. Los estudios se conformaron prestando atención a estas causalidades y coyunturas específicas.

Los actuales diseños curriculares y la bibliografía teórica disciplinar que circulan en Argentina, ameritaron continuar el mapa trazado, señalando transformaciones contemporáneas del arte, la educación y la educación artística que se dan a nivel internacional en el marco de un cambio de época. Si bien el enfoque predominante y de mayor aceptación en Argentina sigue siendo el “disciplinar”, con un abordaje formalista de la imagen, las construcciones teóricas de estos textos biográficos y legislativos permiten establecer vinculaciones con conceptos contemporáneos. Específicamente, se prestó atención a ideas vinculadas al campo de los Estudios de la Cultura Visual y su implicancia para el área, por ser una de las propuestas que mayor difusión ha tenido en el territorio argentino, fundamentalmente con el libro *Educación y Cultura Visual* de Fernando Hernández-Hernández (2000).

Como introducción al capítulo de las Historias de Vida, se exponen los criterios de selección de los docentes colaboradores, se analiza el escenario y las condiciones ofrecidas para la obtención del primer relato biográfico, la dinámica de las entrevistas que prosiguieron, la contrastación de significados y las conversaciones que, sobre la base de datos teóricos y contextuales, permitieron explorar otros niveles de reflexión y formular nuevos significados. También se explica el proceso de escritura de cada historia de vida como nuevo espacio de confrontación de interpretaciones, las sucesivas revisiones y replanteos de posicionamientos adoptados como investigadora. A continuación, se presentan las dos historias de vida. En primer lugar, la de Sandra, primera profesora con la que inicié el proceso de investigación; y en segundo término, la historia de Fernanda. A cada historia de vida le continúa un apartado que recoge material visual, bibliográfico, planificaciones, ofrecido por las docentes al espacio de las

entrevistas, junto a extractos de conversaciones. Estas evidencias permiten establecer vinculaciones con las historias como aporte valioso para la construcción de nuevos significados e interpretaciones.

Visibilizando posicionamientos es un apartado que ordena reflexiones sobre cómo mi experiencia docente resultó interpelada durante el proceso de construcción de la tesis, y en especial a lo largo del trabajo colaborativo con las docentes. Dentro del interesante debate en torno de la enseñanza de las artes plásticas-visuales en el ámbito escolar que supimos entablar, las reflexiones que expongo dialogan con cuestiones formuladas por las docentes desde mi propia experiencia docente, y abren otros caminos para transitar. En relación a la construcción del marco teórico contextual, la necesidad fue reflexionar críticamente sobre los actuales diseños curriculares, luego del significativo aprendizaje que resultó explorar los cambios de la disciplina desde la particularidad del contexto argentino. Ambos textos se presentan como anclajes para las diversas interpretaciones que, considero, el presente estudio permitirá generar en el lector.

A modo de cierre, el apartado Construyendo saber pedagógico. Nexos entre las historias ofrece interpretaciones sobre las formas de aprender a ser docente, los modos de apropiarse de concepciones de educación artística; de dialogar con y significar los cambios legislativos a los que está sujeta la labor profesional; a partir de las oportunidades y condiciones de trabajo, las experiencias formativas, las características de los centros educativos, las relaciones vinculares, que a lo largo de sus trayectorias han podido influir en su identidad, en su posicionamiento, actitud y disposición para el cambio.

LA HISTORIA DE VIDA  
COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA

---

## 2.1. Investigación educativa: críticas, demandas y desafíos

---

¿Qué papel ha tenido la investigación educativa en la elaboración de conocimiento sobre los dilemas y problemas a los que se enfrentan los docentes en un contexto de cambio?

¿Hasta qué punto los problemas comúnmente abordados por la investigación educativa han sido relevantes para las problemáticas que enfrentan los docentes en su práctica diaria? (Sancho, et al., 2007:14)

Estas preguntas se refieren a viejos problemas que claramente quedaron expuestos en el libro de Liston y Zeichner (1997) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización* (1990 ed. original). En la obra, los autores son escépticos sobre la posibilidad de esperar algún resultado significativo de los trabajos de investigación educativa, dado que no se han caracterizado por la capacidad de ayudar a los profesionales a resolver sus problemas (Liston y Zeichner, 1997, p.138). Los autores, situados desde el ámbito de la formación del profesorado, analizan el recorrido y alcances que hasta entonces había desarrollado la investigación educativa. Denuncian, por un lado, el vacío existente entre las investigaciones y la práctica de los profesores en las aulas, la importante distancia que existe entre la producción de conocimientos y la aplicación de los mismos; y por otro lado, el problema que significa centrar las investigaciones hacia análisis de tipo holístico y estructuralista, o hacia exámenes a nivel individual<sup>4</sup>, ya que ninguno de los dos enfoques presentados con afán de exclusividad, ofrecieron explicaciones satisfactorias. Al respecto, agregan:

Si seguimos utilizando de manera exclusiva las orientaciones individualistas u holísticas, es dudoso que progrese mucho en la comprensión de cómo las fuerzas institucionales limitan e impulsan a los docentes (...) y cómo estos educadores influyen en sus contextos institucionales. Ninguna orientación aislada parece capaz de dar cuenta de cómo se combinan las acciones de los profesores, el contexto institucional y las condiciones sociales más generales para crear una situación que facilite u obstaculice que los profesores alcancen sus fines educativos.(Liston y Zeichner, 1997, p.141).

Por su parte, Elliot Eisner (1998) explica que el arraigado enfoque clásico para mejorar las escuelas de finales de los noventa, lejos de concebir la enseñanza como práctica que se desarrolla en una situación determinada, ha buscado en las investigaciones universitarias un saber para ofrecer posteriormente a los profesionales de la educación. Se trata de investigaciones con el propósito de:

...descubrir relaciones de causa y efecto mediante la experimentación o, de no ser posible, mediante estudios correlacionales que expongan relaciones bastantes fuertes, que generen la confianza de que ciertas variables se han relacionado consistentemente con

---

<sup>4</sup> “Los holistas... aspiran a mostrar por qué los fenómenos sociales seguirían siendo como son aun en el caso de que individuos concretos poseyeran propiedades diferentes de las que en realidad tienen. Y las explicaciones que ofrecen se refieren a los conjuntos sociales que configuran y constriñen a las personas individuales:” En un sentido muy distinto, los individualistas, que se centran en las propiedades de los individuos para explicar los asuntos sociales, se inspiran en una concepción de autonomía”. (JAMES, 1984, pág. 156, en Liston y Zeichner (1997, p.140)

otras y que la manipulación de una de ellas puede inducir cambios en las otras.(Eisner,1998, p. 27).

Producto de estas investigaciones, y a través de cursos universitarios, programas de perfeccionamiento, publicaciones, etc., las personas que saben llevan el saber a otros, colocando a los profesores en un papel pasivo y receptivo (Eisner, 1998, p. 27). De ahí la frase de Lortie, “la educación es rica en prescripciones y pobre en descripciones” (Lortie, 1975, p.7, en Goodson, 2004, p.27).

Butt, Raymond, McCue y Yamagishi (2004) plantean la problemática desde la interrelación de tres crisis fundamentales que afectaron negativamente el ámbito educativo durante las últimas décadas del siglo XX: 1) La crisis de la investigación académica, 2) la crisis del conocimiento profesional, y 3) la crisis de la Reforma. La primera, causada principalmente por la confianza excesiva en el positivismo lógico, que actualmente está siendo superada con el retorno a “la olvidada base de la realidad educativa” y con el uso complementario, y no excluyente, de metodologías cuantitativas y cualitativas. Estos cambios posibilitaron una investigación educativa sensible y respetuosa de “la compleja y dinámica interrelación de las actividades e interacciones humanas que tienen lugar en el aula, así como la naturaleza específica y situada de la intervención educativa”. Mientras que se refleja “tanto la unicidad de cada caso como los puntos comunes entre diversas aulas”. (Butt et al., 2004, p.100).

En cuanto a la segunda crisis, la referida al conocimiento profesional, los autores encuentran sus raíces en la prescripción de conocimientos que garanticen soluciones generalizables. Conocimientos a los que:

(...) los profesionales en la práctica han prestado escasa atención, ya que han encontrado que poca de esta tecnología prescriptiva se adapta a las situaciones concretas, cuya naturaleza es personal, instintiva, intuitiva, reflexiva y práctica. La solución a los problemas prácticos proviene más bien de la reflexión sobre la práctica, la reflexión en la práctica, la intuición profesional, el arte y el oficio y el saber especial que posee el profesor o profesora(Butt et al., 2004, p.100).

Finalmente, y en relación a la crisis de reformas, Butt et al. (2004) sostienen que la ciencia y la tecnología prescriptiva configuraron la base desde la cual se plantearon la mayoría de los intentos de reforma educativa de las últimas décadas. La creencia de que la teoría es superior a la práctica y debe aplicarse directamente para mejorar la segunda, configuró la interacción entre reformadores y docentes: los primeros, personas ajenas y externas a la realidad educativa, y los segundos vinculados desde una relación fuertemente vertical y desigual. Dentro de esta dinámica, el profesorado no participaba en el proceso de “definición de los cambios que se les venían encima, y por su parte los reformadores no trabajaban con los docentes a la hora de comprender la realidad del aula y, en general, ignoraban completamente la cultura escolar y del aula”. Con estas prácticas, los investigadores han arrancado al docente del contexto del aula, han fragmentado la práctica educativa entre la teoría y la práctica al considerar el saber como algo únicamente empírico o analítico, impidiendo el reconocimiento del “saber profesional personal del docente” como fuente de conocimiento (Butt et al., 2004, p.104).

## ***Docente y reforma educativa***

Liston et al. (1997, p.156) citando a Noddings (1987), reconocen la frecuencia con la que los investigadores han convertido a los profesores y alumnos en objetos de investigación, seleccionando problemas que sólo interesan y preocupan a los investigadores, realizando investigaciones sobre la enseñanza y no para la enseñanza.

Según Goodson (2004, p.47), desde la década del 60 la investigación consideró al profesor como un agregado numérico en la conformación de estadísticas, siendo éstos excluidos del discurso educativo, a pesar de ser las personas que están más íntimamente ligadas con el día a día de la enseñanza. El autor reclama que existen pocos estudios serios realizados sobre o en colaboración con aquéllos a los que se prescribe o retrata. A través de Casey, explica:

Metodológicamente esto significa que, aunque se esté estudiando un tema en el que la toma de decisiones tiene una importancia capital, los investigadores especulan acerca de las motivaciones del profesorado, o en el mejor de los casos, las estudian a partir de una serie de opciones predeterminadas. Teóricamente lo que se desarrolla es una visión instrumental del profesorado, reduciéndolo a la categoría de objeto que puede ser manipulado para alcanzar determinados fines (Casey, 1992, p.188, en Goodson, 2004, p.57).

En ese contexto, Antonio Bolívar (2005, p.66) señala la necesidad de nuevos modelos de cambio educativo que surjan de la personalidad, de la vida de los docentes y de los modelos colaborativos de investigaciones que los comprometan en la renovación de sus propios contextos de trabajo. Del mismo modo, Butt et al. (2004) reclaman un cambio de enfoque, de modo de ver la situación educativa:

...en lugar de adoptar un punto de vista externo, según el cual los criterios generados por el investigador, reformador o innovador son los que deben utilizarse para establecer juicios acerca del cambio, lo que necesitamos es preguntar a los propios profesores y profesoras qué significa para ellos el cambio, según su propia perspectiva y criterios (Butt et al., 2004, p.101).

Según Fullan (2002), los problemas en torno al cambio se localizan, precisamente, en el tipo de relación que se establece entre las políticas y programas que se desean implementar y las múltiples realidades subjetivas que forman parte de los contextos de los individuos y de sus historias personales. Con palabras de Marris, el autor explica que frente a cualquier tipo de cambio, sea éste buscado o impuesto, casual o planificado, las personas reaccionan “siempre en el marco de una ‘construcción de la realidad, conocida y fiable’ en la cual somos capaces de añadir sentido personal a las experiencias, al margen del sentido que posean para otros” (Marris, 1975, p.22). A lo que agrega, “el modo en que se atiendan o ignoren estas realidades subjetivas determinará si los cambios potenciales cobran sentido en el nivel del uso individual, y su eficacia” (p.76). Desde esta certeza, Ezequiel Ander-Egg (1999) sostiene que el protagonismo principal del cambio en las escuelas es de los educadores, “si ellos no participan, si ellos no toman la reforma como cosa propia, todo es una ilusión, basada en la creencia de que los cambios pueden hacerse promulgando leyes y decretos”. El autor denomina “ilusión legal” al hecho de pensar que la educación cambia con una normativa bien elaborada, y explica que “el

fracaso de las reformas educativas está empedrado de buenas intenciones y de declaraciones ampulosas” (p.39).

En el contexto de estas afirmaciones resulta interesante la lectura que realiza Hernández (2004) sobre las investigaciones que se pusieron en marcha para conocer por qué los docentes actuaban en divergencia a los cambios propuestos por expertos universitarios o responsables de la administración educativa, como ocurrió en el marco de las reformas iniciada en España en los años sesenta. El autor se refiere a la investigación sobre el “pensamiento del profesor”, y explica que éstas parten del supuesto de que, si se logra saber cómo los docentes piensan sobre su planificación y su actuación, accediendo a sus concepciones sobre el aprender, el enseñar, la evaluación y los fundamentos desde los que orientan sus disciplinas, se puede prever su posición en el aula y su adaptación ante las propuestas de cambio que se le hagan. En suma, si se sabe “lo que pasa en ‘su cabeza’, se podrá anticipar lo que hará cuando se le plantee una reforma o una innovación” (p.10). Thomas Popkewitz (1997, p.30) agrega que este tipo de investigaciones se centran en lo individual y, en consecuencia, pierde de vista lo social e histórico respecto al presente. Es decir, aíslan el saber de las consideraciones de tiempo y espacio. Por otro lado, se considera el cambio como la organización del pensamiento que puede ordenarse desde un punto de vista racional, pero son históricamente neutrales. El discurso analiza si los profesores son o no reflexivos, pero esta reflexión carece de:

...referencia filosófica o contexto histórico que facilite la comprensión de cómo, por qué o qué está ocurriendo. (...) Los informes sobre el cambio no reflejan que el razonamiento y las prácticas forman parte de procesos históricos ni cómo las percepciones, actitudes y creencias se construyen y se citan socialmente en medios culturales específicos (Popkewitz, 1997, p.31).

El cambio real se trata, como explica Fullan (2002), de un proceso más complejo donde intervienen cambios en las concepciones y creencias de los docentes, que deben afrontarse y discutirse de forma continuada y en el seno de las comunidades de práctica.

En lo que Bruner (1995) define como un segundo movimiento histórico posterior a la revolución cognitiva, las acciones humanas dejaron de comprenderse de “adentro hacia afuera” (factores intrapsíquicos) como explica el autor en “Actos de significado”, para ser estudiadas en su contexto cultural, es decir, “la acción necesitaba estar situada, (...). Las realidades que la gente construía eran realidades sociales, negociadas con otros, distribuidas entre ellos” (p.106).



## 2.2. Entender la “historia desde abajo”: la necesidad de otros relatos en educación

---

### **La investigación narrativa - biográfica**

David Thomas (1995) se detiene en los procesos de cambio que se han dado en el campo de la investigación y explica que aquello que las personas pudieran decir sobre sí mismas, de sus acciones y motivos, y de otras personas, no era considerado evidencia fidedigna en comparación con la observación directa del comportamiento o a la medición rigurosa y precisa. El cambio de interés hacia el significado se fortalece en la idea que las personas existen en contextos culturales y como tales pueden intentar comprender e interpretar su propio comportamiento y el de otros de su comunidad. Esto implica la posibilidad de formar y negociar significados e interpretaciones de comportamientos y pensamientos, reclamando la subjetividad como una zona legítima de investigación (pp. 2-3).

En este contexto, tras la crisis del positivismo y el auge del giro hermenéutico en ciencias sociales, la investigación narrativa se ha constituido en una perspectiva específica de investigación con su propia credibilidad. Se trata de un enfoque que reclama, según Bolívar (2005), un modo distintivo dentro del paradigma cualitativo convencional, que se ha visto potenciado con las nuevas dimensiones del discurso y el texto en el llamado giro lingüístico-narrativo. En este proceso, el autor menciona el papel que ha tenido el aporte de la crítica postestructuralista al “otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los [seres] humanos vivencian (como decía Ortega, siguiendo a Dilthey) y dan significado al mundo de la vida” (p.60). Como explican Antonio Bolívar y Jesús Domingo (2006), la investigación narrativa es transversal a varias ciencias sociales, un lugar de encuentro entre campos disciplinares, “incluye elementos derivados de la teoría lingüística/literaria, historia (historia oral e historia de vida), antropología (narrativa), psicología (ciclos de vida, psicología moral, psicología narrativa), la filosofía hermenéutica, etc.” (para.2).

En el campo histórico, el giro lingüístico-narrativo confluyó en una doble vertiente: (a) la reivindicación del carácter de relato narrativo de la historia, y (b) entender la “historia desde abajo”, dándole la voz a los que han vivido los hechos (Bolívar, 2005:60). En relación a este proceso, Bertaux (2005) expresa que detenerse a escuchar largo rato cómo los sujetos relatan sus experiencias “viene a ser como un contrapeso al peligro de desviación tecnocrática inherente a todo dictamen pericial procedente de arriba” (pp. 132-133).

En disciplinas como la Antropología, Sociología, la Psicología Social y la Pedagogía se devuelve al ser humano una posición protagonista, ante “las excesivas abstracciones y a la deshumanización del cientificismo positivista” (Pujadas, 1992, en Sandín y Esteban 2003, p.146). La narrativa “permite comprender aquello que el razonamiento lógico formal deja marginado: la experiencia humana en sus acciones e intenciones”. Esta “se aproxima a la dimensión emotiva, compleja de la experiencia” (Sancho et al., 2005, p.5). La investigación biográfico-narrativa “emerge como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico y de las claves cotidianas (...)” (Aceves 1994, 2001, en Antonio Bolívar y Jesús Domingo (2006, para.3).

Por lo anterior, la investigación basada en relatos biográficos, y, dentro de la misma, las historias de vida, se presenta como una perspectiva capaz de hacer frente a los problemas sobre el cambio educativo, ya que “constituyen evidencias valiosas para entender lo que sucede en las escuelas, y sobre todo, por qué sucede, en la medida que proporcionan imágenes ‘de gente real en situaciones reales, enfrentándose con problemas reales’” (Witherall y Noddings, 1991, en Sancho et al., 2007, p.11).

### **2.2.1. Las historias de vida**

La historia de vida tiene su origen en la llamada Escuela de Chicago durante la década de 1920. Ken Plummer (1989) conceptualiza el enfoque de la mencionada escuela desde el rechazo a las abstracciones analíticas, la lógica deductiva, los dualismos filosóficos o las verdades sacadas de sus contextos. El autor señala que la Escuela de Chicago, “sustituyó los juegos filosóficos que practican los filósofos, por el interés por la experiencia concreta implícita en la resolución de problemas”. Este interés se sustenta en el convencimiento de que “un individuo aislado es una abstracción que desconoce la experiencia, y también lo es la sociedad cuando es considerada como algo aparte de los individuos. Lo real es la vida humana (...)” (pp.61-62.). De esta manera, las biografías docentes, sus experiencias de vida profesional con respecto a la forma en que ellos organizan su mundo profesional, con qué herramientas culturales hacen frente a los procesos de cambio, son el punto de partida de la investigación.

### **De la singularidad de una vida a la colectividad social**

*La historia de vida, como la biografía, nos proporciona una forma respetable de ceder a nuestro deseo de obtener, a partir de las existencias ajenas, la evidencia de que no estamos solos con nuestras dificultades, nuestros sufrimientos, nuestros placeres y nuestras necesidades.*  
(Lynda Measor; Patricia Sikes en GOODSON, 2004, p.270)

El sociólogo argentino Homero Saltalamacchia (1997), en su libro *La Historia de Vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*, elabora un modelo desde el cual constituir uno de los posibles usos de los relatos de vida en el análisis social. Fundamenta teóricamente cómo la persona es sujeto y actor en la compleja cadena de las relaciones sociales y defiende que cada historia de vida puede ser considerada un verdadero testimonio de la sociedad en la que se desarrolló, alejándose de la idea de que existen rupturas, superposiciones o relaciones unilaterales de causa y efecto entre individuo y sociedad, para sostener, por el contrario, que se trata de una “compleja sustancia común”. El autor sostiene que “cada individuo (todo él) es un testimonio de su sociedad; no sólo como testigo y narrador de una historia que le tocó en suerte contemplar, sino como producto y testimonio de ella en cada uno de sus actos” (p.76). En este recorrido menciona que:

Desde el punto de vista individualista, las historias de vida no serían más que meros relatos de un acontecer singular. Sin posibilidad alguna de que sus características permitan inferencias hacia un contexto explicativo más amplio.

Por el contrario, muy diferentes conclusiones se pueden extraer si se supone que los individuos, lejos de ser esencias fundantes, son primordialmente productos (aunque también a su vez productores) de las particulares configuraciones sociales en las que han desplegado sus vidas (p.75).

La historia de vida es definida por Daniel Bertaux (2005) como “lectura sociológica de la biografía”. Esta definición condensa los argumentos anteriormente presentados. Bolívar (2005) sostiene que “si bien los relatos de vida siempre hacen referencia a la singularidad de una vida, refleja a la colectividad social de que se trate” o, como sostiene Ferrarotti (1983), es posible “leer una sociedad a través de una biografía” (Bolívar, p.61). Bolívar (2005) enumera varios casos representativos del contexto italiano, francés e hispano, como la modélica historia de vida que conjuntamente escribieron Catani y Mazé en 1982, investigador, el primero, y persona biografiada, el segundo, con el fin de reconstruir la historia social de Francia. Otro ejemplo a mencionar son las historias de vida de homosexuales de diferentes edades realizadas por Ken Plummer y Jeffrey Weeks, que permitieron entrever la vida social de Inglaterra entre 1920 y 1975, y empezar a comprender cómo ha cambiado la experiencia misma de la homosexualidad. Plummer (1989). explica que “gracias a estas dos historias personales [la de un homosexual de 70 años y otro de 20 años] puede aprenderse mucho sobre el impacto del cambio histórico en la experiencia sexual” (p.80). En Argentina podemos citar la obra de Juan F. Marsal, Hacer la América: Autobiografía de un inmigrante español en la Argentina, publicada en Buenos Aires en 1969. Se trata de un relato autobiográfico de un inmigrante catalán en la Argentina, identificado con las letras J. S., que, como explica Jesús M. de Miguel (1970), revela la historia nunca contada de los que vuelven de América al cabo de los años, arruinados material y moralmente “para enfrentarse con una patria hostil, que se burla de sus americanismos” (p.399). Sucede que, como explica Saltalamacchia (1997), en la narración de la persona es posible detectar los discursos que anduvieron en aquel que nos brinda su testimonio, se pueden vislumbrar rastros de la sociabilidad que llegó a constituir al narrador. Es posible llegar a esos discursos mediante el relato oral. Sin embargo, aclara que no se trata de los discursos de toda la sociedad:

En nuestras complejas sociedades modernas, ningún individuo se estructura en relación directa con toda la sociedad. La sociedad es una totalidad sumamente compleja y sumamente ‘segmentada’. Es en relación a alguna específica combinación de esos segmentos que el individuo se organiza; y es sólo de ellos un testimonio (p.76).

Con palabras de Sigmund Freud, explica que cada individuo es “miembro de muchas masas, tiene ligazones de identificación y ha edificado su ideal del yo según los más diversos modelos. Cada individuo participa, así, del alma de muchas masas: su raza, su estamento, su comunidad de credo, su comunidad estatal, etc.” (Freud, 1979, p.22, en Saltalamacchia, 1997, p.77). El individuo entrevistado nos hablará de esas almas y de los singulares puntos de cruce entre distintos ámbitos de determinación. Pero no lo será de toda la sociedad. El autor sostiene que tener en claro cuáles son estos cruces más significativos para la investigación es un conocimiento indispensable para seleccionar a los entrevistados al comienzo de la misma.

## El relato docente y la necesidad de una lectura contextual y longitudinal

### *La experiencia en contexto*

El predominio empirista y positivista en las ciencias sociales de la primera mitad del siglo pasado impidió el uso de la historia de vida en todo su potencial, limitándola a ser un instrumento auxiliar. Así lo señala Saltalamacchia (1992) en el citado libro, mientras reseña los principales momentos en la evolución de la historia de vida. La mayor crítica que recaía sobre esta metodología consistía en que el dato construido era un dato demasiado individualizado y subjetivo. Y explica que:

Fue recién con el ocaso del paradigma impuesto por el empirismo lógico que fue posible demostrar cómo las limitaciones que se le atribuyeron no eran el efecto de sus deficiencias intrínsecas sino una secuela de los errores de perspectiva (esto es: del “encuadre epistemológico”) de sus cultores. Alterada la óptica, la subjetividad ya no sería una traba sino un elemento natural de todo proceso de conocimiento y si ya no era la cirugía sino la inmunología el modo de bregar con la subjetividad, la historia de vida recuperaría sus laureles debido a su especial capacidad para hacer posible esa inmunización (Saltalamacchia, 1997, p.22).

Como se ha mencionado anteriormente, junto al reconocimiento de la subjetividad como zona legítima de investigación, estamos presenciando un sostenido desarrollo de las perspectivas personales y biográficas en investigación, con el objetivo de comprender el saber personal del docente.<sup>5</sup> Sin embargo, resulta importante prestar atención a los planteamientos que se formulan en relación al dato individualizado y subjetivo que este tipo de perspectiva pudieran generar y las limitaciones que ello conlleva. Al respecto, Goodson (2004) resalta positivamente el hecho de que se valore la dimensión personal sin dejar de advertir el peligro de centrarse exclusivamente en el conocimiento práctico y personal, desvinculándolo del conocimiento teórico y contextual. Tomando como ejemplo el trabajo desarrollado por Susan Robertson<sup>6</sup> sobre la labor docente y sus drásticas reconstrucciones hasta llegar a un «nuevo profesionalismo» dentro del contexto de las economías postfordistas, sostiene que en el marco de las reestructuraciones de gran impacto en la vida laboral del profesorado, son limitados los alcances de aquellos métodos que se centran sólo en los mundos prácticos y personales de los docentes (Robertson (1997), en Goodson, 2004, p.32-33). Y explica que:

Al centrarse en la práctica y en lo personal, se priva a los datos y relatos proporcionados por los docentes de la oportunidad de hablar de otros modos, de otras personas, otros tiempos y otras formas de ser profesor o profesora. La restricción de los métodos de investigación exclusivamente a los aspectos personales y prácticos se convierte entonces en un acto de abdicación metodológica del derecho a hablar sobre cuestiones relacionadas con la construcción social y política. Al hablar de este modo de temas personales y prácticos tanto el investigador como el docente pierden la voz en el mismo momento de hablar. Porque la voz que se ha estimulado y a la que se ha otorgado un espacio de dominio público, en el ámbito de lo personal y lo práctico, es la voz de la competencia

---

<sup>5</sup>Véase Kridel, 1998; Denzin y Lincoln, 2000; Goodson y Sikes, 2001; Roberts, 2002, en Ivor GOODSON, 2004.

<sup>6</sup> Susan Robertson (1994) “An exploratory analysis of post-Fordism and teachers’ labour”, Susan Robertson (1996) “Teachers’ work, restructuring and post-Fordism: Constructing the new professionalism”, Susan Robertson (1997) “Restructuring teachers’ labor: ‘Troubling’ post-Fordism, en Goodson (2004).

técnica, la voz del práctico aislado en el aula, las voces de los trabajadores cuya labor ha sido reestructurada y reconstruida (Goodson, 2004, p.33).

Los relatos que los profesores cuentan son siempre singulares, selectivos y específicos, situados en un espacio y tiempo, el sujeto es un proyecto reflexivo en continua elaboración y no una entidad estable y fija. Por eso mismo deben ser complementados con otras narraciones del mismo sujeto, en otros espacios y tiempos, y con otros medios (documentos, testimonios orales) que ayuden a comprender el contexto donde toman un sentido más amplio. De esta manera, explica Goodson, se evita un tratamiento individualista y subjetivado del dato, mientras que se permitiría generar un conocimiento plenamente generador y eficaz, social y políticamente. El autor acuerda con lo dicho por Hargreaves (1999) sobre el desafío de la investigación educativa postmoderna. El mismo es:

(...) conectar las narrativas localizadas de estudiantes, profesorado y padres y madres dentro de sus propias escuelas con los cuadros generales o grandes narrativas del cambio educativo y social que tiene lugar «ahí fuera», más allá de los muros del aula, pero que afecta directamente sus vidas (Hargreaves, 1999, p.341, en Goodson 2004, p.31).

En este punto es clave poder distinguir entre lo que es un *relato de vida o historia vivida (lifestories)*, es decir, la narración que podemos construir sobre nuestra propia vida, una reconstrucción personal de la experiencia; y lo que es una *historia de vida (life histories)*, que también empieza por el relato de vida que narra el docente, pero tiene como objetivo seguir elaborando la información a través de la recopilación y trabaja con un mayor abanico de pruebas documentales y datos históricos que permiten construir un trasfondo contextual (Goodson (2004, p.50).

La historia de vida busca localizar el relato individual en el marco de un análisis contextual más amplio, es decir, enlazar las experiencias docentes como saber personal, con narrativas sobre el cambio social y la globalización. Es así como construye “una narrativa de la acción dentro de una teoría del contexto”, señala Goodson (2004, p.50). Estos marcos teóricos y contextuales permiten localizar, interpretar y fundamentar dichos relatos, buscando nuevas interpretaciones acerca de la construcción social del proceso de enseñanza.

Sin esta conexión con el sustrato social y político, las investigaciones biográficas-narrativas centradas sólo en lo personal, generarían una visión “políticamente *naive*”, como señala Bolívar (2005, p.67). Cuando se reflexiona sobre las propias biografías y no se analizan las estructuras y sistemas en que están inmersas, sobre todo en momentos en que las condiciones de trabajo del profesorado son sometidas a fuertes reconversiones, se ejerce, como sostiene el autor, un papel conservador, dejando las cosas como están.

### ***La lectura longitudinal***

Junto a la comprensión contextualizada de las experiencias de los docentes, el entendimiento longitudinal de éstas es importante en procesos de reformas. Hernández (2004) señala que si hay algo que se ha comprendido de todos estos estudios dirigidos a entender las razones de la

resistencia de los docentes al cambio es que no se puede estudiar al docente de manera aislada, ni detenerse solamente en el momento biográfico en el que se encuentra; se necesita indagar a lo largo de su trayectoria. Esto permitirá comprender la situación presente del docente y hacerlo agente de *cambio*, es decir, “comprender el ‘lugar’ en el que se sitúa y su disposición para la innovación y el cambio” (p.11). Del mismo modo, Butt et al.(2004), señala que “conocer cómo los pensamientos, las acciones y el saber del profesorado han evolucionado y cambiado a lo largo de sus vidas personales y profesionales, [permite] comprender cómo han llegado las clases a ser como son y cómo podrían llegar a ser de otro modo”(p.105).

La lectura longitudinal que permite realizar la historia de vida, la convierte en una herramienta por excelencia para estudiar situaciones vinculadas a los efectos de los cambios en el trabajo docente. Plummer (1989) se refiere a la historia de vida como la metodología que permite estudiar adecuadamente el cambio histórico como no sería posible hacerlo con otros métodos. Se trata de un enfoque dual que:

(...) oscila entre la cambiante historia biográfica de la persona y la historia social de su tiempo de vida. Invariablemente, la recopilación de una historia personal supone que el sujeto va y viene entre las etapas de su propio ciclo vital y las formas en que las crisis y situaciones externas (guerras, cambios políticos y religiosos, situaciones de empleo y desempleo, cambios económicos, medios de comunicación, etc.) han influido en éste. Una historia personal no puede ser narrada sin hacer constantemente referencia al cambio histórico, y este enfoque central del cambio debe ser considerado como uno de los grandes valores de la historia personal (pp.79-80).

Por su parte, Bertaux, en “*Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*” (2005), analiza el recurso de los relatos de vida como una metodología que enriquece de manera considerable la investigación sociológica al proporcionar “una dimensión diacrónica”, aquello que le falta a la observación directa, concentrada demasiado exclusivamente en las interacciones cara a cara. La dimensión diacrónica “permite captar la lógica de la acción en su desarrollo biográfico, y la configuración de las relaciones sociales en su desarrollo histórico (reproducción y dinámica de transformación)” (p.11). El autor explica “que cualquier fenómeno social se halla inserto en el movimiento histórico general de transformación de las sociedades, y también que la presencia de la dimensión temporal se halla inserta en todo fenómeno social, nos parece tanto más necesaria cuanto que muchos trabajos sociológicos hacen abstracción de ella” (p.16).

De esta forma, continúa Hernández, la investigación basada en Historias Vida adquiere relevancia “como ‘espacio’ desde el cual se reconstruyen trayectorias y se detectan posicionalidades biográficas, es decir, experienciales, y no solo cognitivas, como planteaba la investigación sobre el ‘el pensamiento’ del docente” (p.11).

### **Visibilizar al docente desde modelos colaborativos**

Otra de las razones que Bolívar et al. (1998) mencionan en relación al surgimiento de nuevas metodologías acordes a planteamientos que asumen al profesor como persona en lugar de ejecutor de programas externos, es de orden estratégico-político. Según los autores, es necesario “revalorizar el papel de los profesores como investigadores, como agentes de desarrollo curricular (...). Reconocer el derecho a hablar y a estar representado” (pp.14-15). Se necesitan

investigaciones que permitan que “la voz del docente sea escuchada, fuerte y articuladamente, desde el intento de generar una contracultura que resista intentos de ‘devolver al profesorado a las sombras’” (Goodson, 2004, p.55).

Como mencionamos en Sancho et al. (2007) desde el dictamen feminista lo personal es político, el saber docente adquiere un significado político al reconocerlo como fuente válida de conocimiento. Con ello, entender la educación como espacio atravesado por relaciones de poder “donde podemos devenir sujetos (adquirir conciencia de ser)”. En ese sentido, “la experiencia biográfica de un docente puede constituirse como un instrumento privilegiado de reflexión” (p.15).

En contextos de formación propiciados desde perspectivas feministas y de otras tendencias de izquierda, las historias de vida resultan muy útiles a la hora de desarrollar pedagogías radicales, afirma Sue Middleton (2004:64). Con palabras de Giroux (1982), la autora sostiene que el profesorado “debe tener la oportunidad de utilizar e interpretar sus propias experiencias de tal manera que se evidencie la influencia que ejerce sobre éstas la cultura dominante. La conciencia subjetiva constituye el primer paso en la transformación de dichas experiencias”. A lo que comenta: los estudiantes y profesores “deberían analizar la relación entre sus biografías individuales, los acontecimientos históricos y las limitaciones que las relaciones de poder, como las de clase, raza y género, imponen sobre sus opciones personales (Middleton, 2004:64). La narrativa como posibilidad de emancipación también es abordada por Butt et al., (2004) quienes consideran una cuestión de poder establecer relaciones de trabajo y aprendizaje horizontal y colaborativo entre “los de afuera” y “los de dentro” (p.105).

A su vez, es importante el esfuerzo por construir las historias de vida desde un modelo colaborativo, en contraste con la naturaleza elitista y antidemocrática de la investigación que se ejemplifica en la negación de la capacidad del sujeto de analizar y cambiar el modo de investigación y su papel dentro de la misma (Troyna y Carrington, en Measor y Sikes, 2004:280). Plantear la investigación desde un modelo colaborativo, implica «compartir el poder» con los sujetos estudiados, partiendo del supuesto de que las personas “tienen un derecho moral a tomar parte en las decisiones que pretenden generar información sobre ellas”. Sobre el abordaje o modelo colaborativo de investigación hemos señalado en Sancho et al. (2011) que contribuye a que el profesorado trascienda la situación de subordinación que conlleva ser narrado por otros, y asumir la autoría del conocimiento que se está construyendo de sus narrativas biográficas. En ese sentido:

... *dar voz al docente* puede también relacionarse con la noción de *cruzar fronteras* que autores como Freire (1999) o Braidotti (2000) abordan desde diferentes perspectivas. Cruzar fronteras entendido como la posibilidad de dejar atrás, a partir de la identificación y el diálogo, los límites culturales, teóricos e ideológicos que enmarcan su experiencia profesional y vital. Límites que heredamos y dentro de los cuales se construye el saber, se valora el conocimiento, se configuran las relaciones de poder (Sancho et al., 2011, p.12).

Finalmente, cabe mencionar que este modelo de investigar significa un enorme desafío en cuanto a estrategias metodológicas y éticas en lo referido a la relación entre el investigador y el sujeto colaborador. Michael Foucault, Norman Denzin o Nikolas Rose también han reflexionado sobre los peligros y limitaciones de métodos que permiten dar voz a los agentes.

Bolívar (2005) recoge las reflexiones de estos autores mencionando que son, por otro lado, dispositivos de saber y de poder, instrumentos de dominio mediante el acceso al conocimiento de la vida:

Este querer saber sobre la vida, además de una "tecnología del yo" en formas modernas de confesión (narrar la verdad de sí mismo), cuando no de pastoral, se inscribe -como destacó Norman Denzin (...)- en la lógica cultural conservadora del capitalismo tardío, que contribuye a preservar el mito de un individuo autónomo y libre, convirtiéndolo en artículo de consumo en los media (p.66).

Measor y Sikes (2004), desde la propia experiencia como investigadoras, explican de esta manera la cuestión debatida:

Nuestro proyecto se basa en la premisa según la cual "los objetos estudiados son en realidad sujetos que producen interpretaciones del mundo", lo cual significa que es fundamental mantener en mente que "el conocimiento no tienen al "otro" como objeto, sino que debería surgir de la interacción inextricable y absolutamente recíproca entre observador y observado" Esta posición determina lo que consideramos una práctica ética. Para la investigación significa que los sujetos que participan en ella deben ser tratados como "personas y como seres autónomos" y que, por lo tanto, deben hallar prácticas que "hagan honor al principio del respeto por la persona". Los investigadores tienen la obligación de impedir que las personas sean controladas y manipuladas según los intereses de la investigación (pp.271-272).

Se trata, como señala Thomas (1995), de un pacto ético con los docentes que debe estar construido sobre la base de un proyecto honesto y en el "tratar a la otra persona como un fin en sí mismo y nunca como un medio hacia un fin" (p.16).

### **2.2.2. Sobre el conocimiento que genera una investigación narrativa-biográfica**

Bruner (1988) habla de "dos modalidades de pensamiento", dos tipos de "funcionamiento cognitivo" complementarios e irreductibles entre sí: la modalidad lógico-científica o paradigmática y la modalidad narrativa. Cada una con sus propias formas distintivas para ordenar la experiencia, construir la realidad y entender el mundo. El modo de conocimiento paradigmático, explica el autor, se caracteriza por crear proporciones generales a partir de enunciados particulares, es decir, establece categorías para clasificar atributos comunes que comparten individuos. Se ocupa de buscar causas generales para incluir lo particular en categorías formales, anulando cualquier diferencia individual. Utiliza procedimientos para "asegurar referencias verificables, (...). Su lenguaje está reglado por requisitos de coherencia y no contradicción" (p.24). Este modo de conocer y pensar produce informes "objetivos" siendo el conocimiento de tipo proposicional. Está normado por reglas y principios prescriptivos, y las voces se incluyen a modo de ilustración.

A diferencia del modo paradigmático, el narrativo "no produce conocimiento que conduzca a la predicción y control de la experiencia humana"; en su lugar, genera "conocimiento que profundiza e incrementa la comprensión de la experiencia humana" (Polkinghorne, D. 1988:159, en Bolívar, A. 2002: 49). El modo narrativo, señala Bruner (1988), "se ocupa de las



intenciones y acciones humanas y las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso” (p.25). Es un conocimiento práctico, verosímil y no transferible. Queda expresado a través de intenciones, deseos, acciones e historias particulares.

En relación a los modos de conocer planteados por Bruner, Hernández (2013) se detienen en el modo 2 (modo “narrativo”) sintetizando las siguientes ideas: 7

- Se genera tanto en el contexto de aplicación como en el de ‘implicación’.
- Tiene un carácter transdisciplinar (basado en las relaciones recíprocas y no subordinadas de las disciplinas) y se proyecta tanto en los marcos teóricos como en las prácticas sociales.
- Se refiere a un conocimiento incorporado en las personas – no sólo codificado en las publicaciones.
- Devela la heterogeneidad de los actores del conocimiento – que trascienden a los productores, a los usuarios, etc.
- La razón reside en las colectividades más que en los sujetos individuales, por lo que no se presenta como una formulación teórica, sino que tiene su expresión en términos prácticos en las organizaciones –como lo son los grupos de investigación. (p.16)

A partir de aquí será interesante profundizar en cuestiones claves. A diferencia de lo establecido por la tradición positivista que exigía un conocimiento objetivo y libre de valores para considerarlo válido y creíble, la investigación narrativa de carácter biográfico concibe al “conocimiento como socialmente construido, al tiempo que impregnado de un sistema de valores que deriva y promueve experiencias de interacción” (Beudon-Miller et al. 2003, en Hernández, 201, p.16).

La experiencia con su carga emotiva, personal y biográfica entendida como fuente de conocimiento es proclamada por corrientes de pensamiento feminista para romper jerarquía entre sentimiento y pensamiento (Sancho et al., 2011). Es así que el proyecto feminista defiende una escritura “personal” o “subjetiva” “que defiende la necesidad de deconstruir las convenciones académicas e intelectuales que excluyen formas de comprender y representar la experiencia que se apoye en una reflexividad subjetivadora (Braidotti 2000, Butler, 2001, Luke, 1999)” (Sancho et al., 2011, p.15).

Hernández agrega que el conocimiento es “algo que emerge en los encuentros y modos de conocer que se despliegan en los múltiples lugares que hacen posible la investigación narrativa de carácter biográfico”. Al respecto, el autor cita conceptos del colectivo “Espai en blanc”. Estos mencionan que no se colocan fuera “porque no hay afuera, intentamos pensar la teoría ya como una práctica, y quisiéramos romper también con la idea de un sujeto que piensa unos objetos de conocimiento y unos espectadores que escuchan. (...)” (Garcés y López Petit, 2012:135, en Hernández, 2013, p.16).

---

<sup>7</sup>El autor se basa en el libro de Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*, y en el libro de Nowotny, H., Scott, P. y Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science: knowledge and the public in an age of uncertainty*, para referirse a los dos modos de generación de conocimiento.

En esa dirección, Laurel Richardson (1994) explica que el conocimiento de uno mismo y “sobre” el sujeto son conocimientos entrelazados, parciales, históricos y locales. El postestructuralismo sugiere dos puntos importantes para los escritores cualitativos: 1- entender nuestras reflexiones como personas que escriben desde particulares posiciones, en un específico tiempo. 2- la liberación de escribir un texto único en el cual todo esté dicho. A lo que agrega: “Tener un conocimiento parcial, local e histórico es todavía conocer (...) los posmodernistas reconocen las limitaciones situacionales de la persona que conoce (...) subjetividades comprometidas en el conocer/contar sobre el mundo como ellos lo perciben” (p.518). Por tanto, el investigador no es visto como único y exclusivo productor del conocimiento, ni puede ni aspira a explicarlo todo.

Este modo de conocer, explica Hernández (2013), problematiza tanto aquello que investigamos como la propia investigación, en la cual cobra importancia la necesidad de revelar y reflexionar sobre el método empleado y evidenciar desde dónde se está hablando. Javier Gurpegui Vidal (2003) plantea que “todo conocimiento está siempre impregnado de deseo, por mucho que lo disimule”. El autor sostiene que el conocimiento se produce en un contexto determinado, “este contexto, a la vez que las condiciones sociales que lo constituyen, también queda disimulado cuando, siguiendo las correspondientes convenciones académicas, es expuesto verbalmente, según una lógica distinta a la del descubrimiento, la de la justificación”(p.1).

Como señalan Juana M<sup>a</sup> Sancho y Fernando Hernández (2011), cuando el proceso se refleja en la escritura la investigación:

(...) sirve para comprender quiénes somos y que tiene implicaciones epistemológicas, éticas y políticas, pues invita a re-pensar las relaciones de poder y a cuestionar quién produce el conocimiento; en todo momento la relación se construye con el otro, el cual tiene algo que decir; se cuestionan los límites en los que nos colocamos; genera nuevas maneras de mirar que se alejan de visiones positivistas sobre la noción de verdad. En suma, la investigación tiene un valor reconstructivo y cuestiona la idea instituida de conocimiento como algo que ya viene dado (p.16).

En relación a la adopción de un modelo colaborativo en la construcción de historias de vida, Thomas (1995) señala asimismo la necesidad de explicitar decisiones y emociones. El autor considera que la “colaboración” es tomada como una metáfora para una relación ética ideal, pero de difícil realización en el mundo real. Desde la perspectiva del investigador, existe la preocupación o angustia de imponer patrones y significados sobre las narrativas. Es por ello que en este proceso de colaboración, como investigadores, debemos continuamente reflexionar y explicitar decisiones y posiciones tomadas, también pensando en la posibilidad de construirnos como sujetos dentro del propio relato de la investigación (p.17).

Al respecto, Sancho y Hernández (2011) reflexionan sobre la posibilidad concreta de entablar relaciones horizontales entre investigador y sujeto colaborador, siendo más comunes los casos en los cuales los investigadores siguen delimitando y decidiendo sobre la experiencia narrada de los profesores. Todo ello, a pesar de una predeterminación de ensayar el dialogismo y la formación compartida. El investigador continúa sosteniendo una posición desde fuera “(outsider), aunque la narrativa se construya desde una aparente posición de que se está dentro

(insider) de la trayectoria biográfica objeto de estudio” (p.16). Pero también existen estudios que logran superar las formas y posiciones tradicionales de la investigación, y construir relaciones más horizontales, al respecto los autores señalan:

Aquí los relatos, la reflexión sobre la experiencia, sirve de base para entender y entenderse, para explicar y explicarse lo que hacen, por qué lo hacen y hasta dónde pueden y están dispuestos a aprender y mejorar. Esta relación heterojerárquica se evidencia en el propio reconocimiento de la autoría de los textos que se ofrecen a escrutinio público (16-17).

En el trabajo colaborativo, explica Thomas (1995), la narrativa es continuamente transformada en la interacción entre el docente y el investigador, teniendo ambas partes igual status. En este proceso colaborativo, el investigador no posee la correcta interpretación de la narrativa, pero como lector, puede compartir las reacciones que ésta le genera, sin emitir juicios críticos ambos renuncian a reclamar privilegios en la interpretación de los eventos, lo cual no significa rechazar la experiencia y el conocimiento de cada uno (p.17). Con palabras de Hernández (2013) este modo de relación está basado en el intercambio más que en una recolección de datos. Se trataría de construir un espacio que “permita pensarnos desde nuestra situación: la del investigador que quiere saber (de sí y del otro) y la del sujeto al que nos acercamos y que nos regala su experiencia (y que también quiere saber de sí y de /con nosotros)” (p.19).

“De esta manera, los relatos no se trabajan como evidencias externas. Son un espacio narrativo de relación e interpretación”, definen Sancho y Hernández (2011, p-16) y la narración se constituye como texto abierto, como espacio donde investigador y sujeto colaborar, pueden re-pensarse, dejando “las puertas abiertas a que los lectores encuentren un lugar en el relato (p.16). En relación con esto, Thomas señala como relevante la posibilidad de pensar si las vidas y experiencias de los investigadores permanecerán invisibles o por el contrario se harán manifiestas; encontrando otras variantes en la clara diversidad de voces que podrán articularse en la narrativa. El relato de la investigación podrá entretejer el relato del sujeto con el relato de los investigadores, así como con otros relatos que permitan contextualizar e indagar en los problemas que irán surgiendo a lo largo del proceso de investigación (p.17).

Las consideraciones que, hasta el momento, se han presentado sobre el conocimiento que genera el *modo 2* o *narrativo*, abren consideradamente el abanico de variantes en relación a fuentes generadoras de conocimiento y, por tanto, diversidad de éste en cuanto a características y fines investigativos. Hernández (2013) propone diferentes formas de conocimiento que, en mayor o menor medida, podrán considerarse en una investigación. El *contextual*, porque el relato biográfico no solo atiende la experiencia narrada por el sujeto, sino que, como se mencionó anteriormente, también lo hace del contexto social, cultural e histórico en la que tiene lugar. El *relacional*, que se gesta del encuentro entre investigador y colaborador, en los distintos momentos y lugares en que transitan a lo largo de todo el proceso. El *narrativo*, teniendo en cuenta que la investigación no sólo plasma en un texto la experiencia relatada sino que la propia narración de esta experiencia es fuente de conocimiento. El *reflexivo*, que se vincula a la necesidad anteriormente mencionada de evidenciar fundamentando las decisiones tomadas, dando cuenta de las referencias, tendencias y posicionalidades que va adoptando el investigador. Este conocimiento reflexivo tiene el papel de ser “pauta de validación de la investigación

narrativa” (p.21), por tanto, de la imprescindible necesidad. El *Pedagógico*, desde su doble significado: “toda investigación educativa tiene el potencial de ‘educar’ a quienes participan en ella. Pero también el de generar conocimiento pedagógica que aporte puntos de vista alternativos sobre la realidad que se ha tratado de comprender” (p.21). Específicamente, a esta forma de conocimiento se refirieron los párrafos presentados en la introducción bajo el título *relevancia cognitiva y social* de la presente investigación. Por último y en relación a los dos últimos mencionados, es decir, el *reflexivo* y el *pedagógico*, Hernández agrega el *grupál, en red*. Desde su concepción y forma de trabajar, las investigaciones tienen carácter grupal y no individual en el sentido tradicional. Al respecto señala:

(...) el grupo de investigadores actúa como el ‘tercero de la relación’ y que contribuye a desvelar aspectos no sólo de fundamentación y de la metodología, sino del propio proceso narrativo y de la puesta en relación de las historias y relatos para generar conocimientos otro. En este proceso también se genera modos de conocer que dan cuenta sobre como tiene lugar la investigación y sobre como el grupo genera conocimiento sobre sí mismo (p.22).

Si lo vinculé con el reflexivo y el pedagógico fue por experiencias vividas como integrante del grupo de investigación catalana, que plasmé en un artículo denominado “La investigación como proceso compartido”. Al respecto, bajo el subtítulo: Investigar en grupo: espacio de formación y estrategia de validación, escribí:

Una de las primeras reflexiones que, como grupo de investigación hicimos, fue detenernos en lo que significa esta forma de investigar, desde una relectura de la convencional idea de que investigar es una tarea individual. (...).

Desde la modalidad grupal, la investigación es construida a través del entrecruzamiento de experiencias y formas de ver el mundo, potenciando de esta manera el valioso proceso reflexivo necesario en una investigación. De aquí se desprenden al menos dos cuestiones a tener en cuenta: el espacio de formación como investigadores y la función de validación que desempeña el grupo.

La formación como investigadores se da en la medida en que el grupo se transforma en grupo de aprendizaje. Mientras que la investigación crece desde el diálogo, se posibilita la formación de sus miembros como investigadores. Cada paso que se da, cada problema o conflicto que surge, cada decisión a tomar, son presentados en la mesa de trabajo con la idea de ser compartidos y debatidos por todos los miembros del grupo. El ser conscientes de las dificultades que hay que afrontar, los límites que hay que respetar, entre otros aspectos, proporciona una mirada ética, realista y práctica de lo que implica el desarrollo de una investigación. (...).

Al mismo tiempo, este entrecruzamiento de miradas sitúa al grupo en la significativa función, dentro de toda investigación, que es la validación. Instancia que demanda probablemente especial atención cuando se está trabajando con experiencia vivida y/o desde una perspectiva ligada a la investigación narrativa. Las consideraciones de Richardson (1994) permiten una primera aproximación a este aspecto complejo dentro de una investigación narrativa. La autora sostiene que el método de la *triangulación* supone que existe “un punto de acuerdo” u objeto que puede ser triangulado, o sea contrastado desde tres lados distintos. Sin embargo cuando trata de una mezcla de textos y no se cree

que exista una única verdad, los textos se validan entre sí, pues son múltiples los lados desde los cuales mirar el mundo. Richardson propone el concepto de *crystalización* para complejizar el proceso, un proceso por el cual sabremos más pero también dudaremos más (Giambelluca, 2008, p.112).

A partir de lo expuesto por Hernández (2013), se entiende que el conocimiento no es un resultado ni algo que se encuentra fuera de la investigación, sino que emerge de los múltiples lugares y encuentros que propicia la investigación narrativa de carácter biográfico. Si reflexionamos sobre el papel del conocimiento es porque el objetivo de la investigación social es comprender las experiencias y acciones de las personas implicadas en las diversas situaciones en las que se encuentran (p.22).

## MARCOS CONTEXTUALES

---

Los relatos personales conforman el *nexo biográfico*, mientras que los referentes teóricos, funcionan como *nexo contextualizador*

(Sancho et al., 2007, p.31)

## 3.1. Sobre la construcción de los estudios

---

### 3.1.1. Reformas legislativas en el sistema educativo argentino

Para construir los marcos contextuales-históricos se procedió a la búsqueda y recopilación de fuentes documentales. Estas fueron: 1- Bibliográficas y hemerográficas: artículos científicos, monografías, tesis, libros, artículos de revistas especializadas, artículos periodísticos. 2- Legislativas: leyes, documentos oficiales/ministeriales. Una vez avanzada la lectura del material recabado se fueron identificando los aspectos o ítems claves de cada marco temático. A partir de los mismos se sistematizó la información y se armaron fichas de contenido.

El texto se organizó en dos grandes apartados, en función a las dos leyes de reforma que se sancionaron en Argentina en las últimas dos décadas: 1- Ley Federal de Educación de 1993. 2- Ley Nacional de Educación de 2006. La escritura de cada uno de estos apartados se fue estructurando desde lo más general hacia lo más específico, desde el contexto internacional (reformas latinoamericanas) hasta el nacional y provincial. Por otra parte, se han analizado los procesos dentro de sus contextos políticos, sociales y económicos. El hincapié fue puesto en los ejes de cambio que cada reforma procuró impulsar y los resultados obtenidos del proceso de implementación de las mismas -especialmente en lo que respecta a la Ley Federal de Educación<sup>8</sup>-, atendiendo a efectos e implicaciones para la labor docente. Entre otros aspectos, se analizó la mirada y grado de participación de los gremios docentes en cada una de las reformas educativas. Una vez abarcados los aspectos generales de cada reforma, se profundizó en los cambios impulsados en cada una para el área de la Educación Artística.

### 3.1.2. Enfoques y tendencias de enseñanza de las artes plásticas y visuales en la escuela argentina

Las principales tendencias o enfoques de la Educación Plástica en nuestro país conformaron distintos núcleos temáticos que fueron construidos a partir de un abordaje histórico-crítico. Cada enfoque fue desarrollado en conexión con las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales; analizando las causas por las que se gestaron en nuestro país, y en vinculación a sus particulares contextos internacionales de origen. Asimismo se analizaron los conceptos, supuestos y cuestiones que caracterizan desde los últimos años la enseñanza de la Plástica en las escuelas argentinas, teniendo en cuenta las acciones colaterales que se producen en la puesta en práctica de postulados teóricos y la perpetuación de enfoques que se aplican descontextualizados.

A su vez, se incluyeron diagnósticos o críticas que en las distintas épocas recayeron sobre la práctica de la disciplina escolar. Esto teniendo en cuenta que más allá de los postulados de

---

<sup>8</sup> Como permite la distancia en el tiempo, y por ser un proceso iniciado y concluido debido a la sanción de una nueva normativa, los aspectos analizados de la reforma de la década del noventa se pudieron abordar junto al análisis de las consecuencias o resultados de la reforma implementada.

teorías pedagógicas y específicos enfoques de Educación Artística que surgieron en respuesta a transformaciones sociales, o lo que prescriben los Diseños Curriculares; hay otra realidad educativa que se vive dentro del aula. Se producen “acciones colaterales”, según Mariana Spravkin (1998), posiblemente relacionadas con errónea interpretación de postulados o por falta de políticas educativa que acompañen los cambios propuestos en los documentos curriculares. Del mismo modo que hay modelos que se han ido perpetuando a lo largo del tiempo desvinculándose de las razones educativas, sociales y culturales que los gestaron.

La construcción del estudio tuvo como principal finalidad situar y dialogar con las historias de vida, y asimismo, con los cambios de legislación educativa a los que está sujeto el trabajo de los docentes. Esta aclaración se realiza dado que el recorrido internacional de la disciplina alcanza hasta el inicio del año dos mil, con el objeto de contextualizar el surgimiento de los Estudios de Cultura Visual, que como se mencionó en la introducción, ha sido referente en discursos teóricos de la disciplina argentina, en los últimos años. Por lo mismo, las referencias teóricas a este abordaje y consideraciones de la Educación Artística en contexto postmoderno, servirán como marco para anclar las reflexiones que hacia el final de la tesis se reúnen en “Visibilizando posicionamientos”.

## **La necesidad de lecturas contextuales de los cambios disciplinares**

A diferencia del estudio referido a las reformas educativas, la construcción del marco contextual sobre los cambios de tendencias educativas para la enseñanza del arte en las escuelas tuvo de peculiar la dificultad para encontrar trabajos abarcativos y longitudinales que analicen los cambios disciplinares desde la particularidad y especificidad del contexto argentino, que aborde los diversos enfoques educativos evidenciando sus raíces económicas, sociales, políticas, y culturales. Se hallaron básicamente estudios fragmentarios de ciertos períodos de la enseñanza de las artes plásticas en la escuela; referencias sintéticas, genéricas o enunciativas de los inicios de la disciplina, o referencias a los cambios de denominaciones y tendencias educativas. En general, se describían dichos cambios a partir de enfoques importados y adoptados por tendencia internacional, focalizando en el proceso de implementación, dificultades y desviaciones de los significados de origen. Otros, ricos en vinculaciones locales, se limitaban a un enfoque o tendencia particular. Sin embargo, el resultado de dicha búsqueda despertó el suficiente interés como para seguir profundizando esa línea de investigación, motivada fundamentalmente por la necesidad responder interrogantes que justificaran y explicaran permanencias, deformaciones, adaptaciones y adopciones de enfoques educativos de la disciplina escolar.

### ***Buscar indicios desde una lectura contextual***

Desde los inicios como Nación, la Educación Artística escolar argentina ha estado estrechamente vinculada al contexto internacional, siendo referente la experiencia de los países



considerados de *avanzada*. Los modelos y enfoques pedagógicos implementados en dichos países, fueron en Argentina –como en muchas otras naciones– motor de cambio para la disciplina que nos ocupa. Es por ello que el análisis tuvo como referencia los principales enfoques de la Educación Artística que se desarrollaron a nivel internacional, atendiendo primeramente sus contextos de origen, explorando sus raíces económicas, sociales, políticas, y culturales.

En oposición al supuesto moderno de que la educación artística del siglo XX ha progresado a lo largo de su historia, y que prácticas actuales resultan de una evolución a partir de las prácticas menos ilustradas del pasado, Efland, Freedman y Stuhr (2003, p.99) sostienen que los cambios son resultado de adaptaciones que responden a transformaciones en el medio social, que no conllevan necesariamente cambios progresistas. Realizando una lectura histórica, los autores creen que estos cambios respondieron de manera razonable a las circunstancias de la enseñanza del arte en las escuelas, en relación a una coyuntura social determinante. En este sentido observan que en el contexto estadounidense:

(...) en períodos más conservadores, cuando el arte se encontraba a la defensiva, la actitud de los profesores se volvió más organizativa y estructurada, posibilitando la permanencia del arte en las escuelas. En épocas de mayor iniciativa liberal, en cambio, los valores de organización y control retrocedían frente a la expresión del yo y se abandonan los libros de texto o los cursos formativos organizados. Durante las crisis económicas las enseñanzas artísticas adoptó un enfoque pragmático del tipo “solucionar problemas”; mientras en plena guerra fría, la mirada estaba puesta, de nuevo, en la estructura y la disciplina” (p.121).

Todos estos cambios de rumbo no se gestaron de manera aislada dentro del área, sino que obedecieron a presiones externas que afectaban de manera global a toda la educación. Del mismo modo, Fernando Hernández (2001) considera que los cambios en las concepciones y en las prácticas de la Educación Artística responden a un conjunto de causalidades que comprenden desde “las propias corrientes artísticas y estéticas, a las tendencias educativas dominantes, pasando por los valores sociales que rigen cada época” (p.32).

### ***Lo singular y excepcional del caso argentino***

El estudio se interesó en la complejidad del rumbo de una disciplina que si bien se reconoce sujeta a un contexto internacional mayor de influencia, adoptó particulares matices en nuestro país. Es decir, el esfuerzo estuvo en considerar los sucesos en su individualidad única, lo cual no significó desconocer esta unicidad en el marco de una explicación general mayor. Como menciona en su trabajo el epistemólogo argentino Felix Schusters (1986, p.88), “los sucesos históricos son a menudo únicos simplemente en el sentido de ser diferentes de aquellos con los que sería natural agruparlos bajo un término clasificatorio”, sin embargo son estas diferencias las que interesa a quien los estudia.

Los comienzos de la Educación Plástica en el sistema escolar, con el Dibujo como materia de enseñanza, fue etapa decisiva y crucial para el tipo de abordaje que realicé. El dibujo fue saber estratégico en los inicios de la nación por lo que son muchas las referencias en el campo

de la educación de aquella época. Esta riqueza y variedad de información, condujo su construcción desde varias fuentes documentales bibliográficas y hemerográficas: artículos científicos, monografías, tesis, libros, artículos de revistas especializadas, siguiendo el rastro de ciertos datos y acontecimientos que se desprendieron de la lectura detallada de varios artículos de época. Puntualmente para el período que va desde fines del siglo XIX e inicios del XX, la principal fuente la constituyó *El Monitor de la Educación Común*<sup>9</sup>, una de las publicaciones sobre educación de más larga data en el país. A través de ella se puede acceder a artículos pedagógicos y didácticos, reseñas bibliográficas de revistas nacionales y extranjeras, notas literarias e históricas y documentación referida a la actividad del Consejo Nacional de Educación, estadísticas e informes de los inspectores provinciales en distintas ciudades y regiones del país, junto a artículos con nutridas reflexiones sobre la educación en la Argentina. Así mismo, brinda un panorama cultural a través de noticias, notas de opinión, reseñas bibliográficas, traducciones de libros y artículos de revistas extranjeras, notas literarias e históricas, de lo que acontecía en el campo de la educación en otros países. De esta manera, y gracias al acceso a la colección digital que brinda la Biblioteca Nacional del Maestro, comenzó un fascinante viaje hacia el pasado, donde lo minúsculo, lo particular, lo anecdótico, la noticia, el anuncio, todo en primera persona, fue tomado a modo de *indicio*, -en términos del historiador Carlo Ginzburg (1979) señalando nuevas vinculaciones y ramificaciones de búsqueda, descubriendo y construyendo nuevas aristas de la realidad.<sup>10</sup>

A lo largo del proceso de recolección de la información (instancia que prosiguió aún iniciado el análisis) la misma fue organizada y sistematizada en fichas temáticas, a partir de los aspectos o ítems claves de cada período histórico y enfoque educativo. El análisis, la comparación y la clasificación de la información sistematizada fueron permitiendo la construcción de pequeños relatos, que con el tiempo se fueron articulando en un todo. Si bien resultó un relato lineal por la lógica cronológica de la escritura adoptada, con un inicio y con un final planteado en términos de desafíos y planteos teóricos del presente de la disciplina; el modo en que se investigó se ajusta más a una lógica o forma hipertextual. Los caminos investigativos que se fueron abriendo con cada fuente y dato hallado, condujeron al desarrollo fragmentario, estableciéndose conexiones, uniones y superposiciones temporales y geográficas, que fueron hilvanando distintos fragmentos.

---

<sup>9</sup> El primer número de *El Monitor* se publicó en septiembre de 1881. En aquellos tiempos la revista se llamaba *El Monitor de la Educación Común* y era editada por el Consejo Nacional de Educación, organismo encargado de dirigir las escuelas nacionales de Argentina. En 2004, sus directoras, Inés Dussel e Inés C. Tenewicki, comentaron en la nota editorial que “*El Monitor* fue, durante muchos años, el vínculo comunicante entre el Ministerio de Educación y los docentes argentinos. Editado mensualmente, buscó ser la voz autorizada de la pedagogía y la enseñanza, acompañando la tarea de los maestros, ayudándolos a actualizar estrategias pedagógicas, difundiendo una concepción educativa, y marcando el rumbo que debían seguir las escuelas. La revista fue, durante décadas, una herramienta más en el fortalecimiento de un sistema educativo que supo integrar a los hijos de los inmigrantes y favorecer la movilidad social ascendente de los ciudadanos.” Extraído de Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. <http://www.imaginaria.com.ar/14/1/monitor.htm>

<sup>10</sup> Según Ginzburg (1979, citado por Padvalskis, 2010) existen ciertos elementos –huellas, indicios, síntomas, signos– que hacen posible descifrar la realidad que habitualmente se presenta opaca. Dicho desciframiento puede considerarse un saber que constituye el fundamento de las denominadas ciencias conjeturales, que ha sido utilizado desde las épocas más remotas, cuando la humanidad vivía de la caza y se dedicaba a rastrear hechos aparentemente insignificantes: huellas en terrenos blandos, olores, ramitas rotas, excrementos, etc. Se trata de un “saber rastreador en el que se busca reconstruir casos particulares a partir de huellas, síntomas o indicios, a través de las mismas operaciones intelectuales, el análisis, la comparación y la clasificación”. En: Felix Schusters (1986) *Explicación y predicción*. Concejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires.

Intentar unirlos en una narrativa lineal fue complejo. Esto se debió al desfase temporal entre el desarrollo de tendencias pedagógicas en sus contextos de origen y en el argentino, sumado a aquél que se evidenció entre la producción teórica y/o legislativa divulgaba y propiciaba en el país sobre una tendencia determinada, y la realidad áulica más cercana a otros enfoques, junto a la coexistencia de más de una tendencia en un mismo lapso temporal.

El texto resultante no se considera cerrado ni definitivo, es posible que continúe mutando y creciendo en alguna de sus ramificaciones con futuras investigaciones. Del mismo modo, será posible que la exploración de otras formas y entornos narrativos le otorguen nuevas posibilidades de aprehensión y de lecturas en direcciones complementarias, de tal manera que se le permita al lector tomar decisiones sobre sus trayectos de lectura y lograr mayor claridad frente a la complejidad de los acontecimientos.

## 3.2. Enfoques y tendencias de enseñanza de las artes plásticas y visuales en la escuela argentina

---

En Argentina, la enseñanza de la Plástica-Visual<sup>11</sup> tiene una larga tradición dentro de la educación formal. A lo largo de su historia, los contenidos, modalidades, finalidades y denominación, fueron cambiando de la mano de las concepciones educativas y en consonancia con las transformaciones del país. Como señala Mariana Spravkin (1998) la relación de la educación plástica con el saber erudito del que proviene, es decir el universo de las artes visuales, no ha sido siempre la misma. La distancia que los separa ha ido variando de acuerdo con las demandas que cada momento histórico le impone a la educación en general, y en particular a los lenguajes artísticos.

### 3.2.1. El arte como saber. La enseñanza del dibujo

#### Antecedentes y finalidades del enfoque

La concepción de educación artística que inspiró la enseñanza de las artes entre el siglo XVII- y el XIX, entendía el arte como un conjunto de saberes transmisibles. La enseñanza, a través de la práctica del dibujo normado como disciplina central, se caracterizó por una fuerte acción formativa y logocentrista. Por medio de la imitación, se transmitía un conjunto de saberes materiales e instrumentales, organizados de acuerdo a una secuencia acumulativa y de progresiva dificultad. La autoridad del maestro y la acción productiva fueron características importantes del modelo (Agirre, 2005).

Dentro de esta tendencia, Imanol Agirre (2005) expone los tres períodos descriptos por Pevsner en 1940.<sup>12</sup> El primero, basado en el modelo gremialista, desarrollado durante la Edad Media (hasta S. XV), que centró sus objetivos en la formación de artesanos capaces de hacer frente a los requerimientos del aumento poblacional que se estaba produciendo en las ciudades. La consideración del arte como una destreza, otorgó suma importancia a la instrucción propiciada por el maestro, relegando al alumno a un segundo plano. El dibujo fue parte de la capacitación, que estaba estrictamente ligada a la posesión de habilidades que se debía adquirir para transformarse en oficial y, luego en maestro. La capacitación estaba regida por normas y procedimientos dictados en forma rígida por el maestro. Con la conceptualización del arte como ciencia autónoma perteneciente a la esfera de la razón, el modelo que le prosiguió fue el humanista. Con el Renacimiento cambia la concepción social otorgada al arte y a la artesanía; cada una tendrá una caracterización diferente e independiente. El dibujo se conforma como

---

<sup>11</sup> Como actualmente se denomina la materia en la Escuela Primaria y Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, salvo para 6to. año que se denomina "Artes Visuales". Plástica-Visual, junto a otras disciplinas como Música, Teatro y Danza, conforman el área de Educación Artística. Por su parte, "Artes Visuales", está comprendida dentro del término "Artes".

<sup>12</sup>Pevsner (1940) *Las Academias de Arte*, Madrid, Cátedra, (1982), en Agirre, (2005).

disciplina. Los aporte hechos por Leonardo Da Vinci y Rafael Alberti a la sistematización de la enseñanza del arte, configuran una enseñanza reglada para la pintura, la escultura y la arquitectura, incorporando a su enseñanza diversas disciplinas como la geometría, la perspectiva, la historia, la anatomía, etc. Los artistas buscaban la belleza a través de la medida, el canon y la proporción como plataforma. La obra de arte encerraba conocimientos hasta ese momento ocultos. Consolidándose el cuerpo conceptual de la enseñanza del arte, junto a la creación de instituciones dedicadas a distintas especialidades como las Academias de Ciencias, de Literaturas, de Artes, se conforma el modelo academicista. Con este modelo, la atención estuvo centrada en el estudio e imitación de la belleza. El arte quedó sujeto a principios universales y a reglas absolutas, siendo evaluable por criterios racionales. Objetivos primordiales fue la enseñanza de la cultura antigua y contemporánea y la adquisición de habilidades para el dibujo. La enseñanza artística estaba dirigida a la formación de artistas (Agirre, 2005).

Con la llegada de la Revolución Industrial, a fines del s. XVIII, se consolida una visión utilitarista del arte que fue valorado para capacitar y perfeccionar a diseñadores, artistas y artesanos, en destrezas que más tarde aplicarían en la industria (Agirre, 2005). A principios del siglo XIX, la inclusión del dibujo en los sistemas educativos de los países fue defendida por ser habilidad imprescindible para la industria, por su contribución a mejorar la caligrafía y por ser una influencia moral. Como explica Arthur D. Efland (2002), en la incipiente era industrial el dibujo se había convertido en una habilidad básica. La industria “requería mano de obra que fuera capaz de seguir instrucciones escritas y llevar registros, un grado de alfabetización que incluía también ciertos aspectos de las artes” (p.150). A la habilidad básica de leer y escribir, se sumaba el dibujo, ya que los carpinteros y constructores necesitaban saber leer planos de los clientes, mientras que era fundamental el dibujo para los diseñadores. En cuanto a la influencia moral, Efland señala que la educación se veía como un factor moral que garantizaría el comportamiento ordenado de la sociedad. Dentro de ella, “la música vocal y el dibujo eran defendidos como formas de elevar los estándares morales”. Citando a Horace Mann (1841, p.186), uno de los primeros defensores del dibujo en los Estados Unidos, explica que al igual que el gusto por la música o la lectura, el cultivo del gusto del dibujo, como “todo gusto puro implantado en la mente de los jóvenes, se convierte en una barrera para resistir ante las tentaciones de la sensualidad” (p.116).

De esta manera, el dibujo se generaliza como enseñanza obligatoria con fines utilitarios y para el desarrollo del buen gusto, aplicándose las mismas bases metodológicas que se utilizaban en las academias. Desde la óptica política, cultural y económica, la enseñanza del dibujo fue instrumento para la extensión de ideas y el incremento de la eficacia productiva (Agirre, 2005).

En Argentina, la creación de Escuelas de Dibujo coincide con los inicios mismos de la nación y fueron impulsadas dentro de un plan estratégico para la formación del ciudadano y el progreso del país. En estas primeras escuelas se encuentran los antecedentes de lo que será el desarrollo del dibujo como disciplina base de las bellas artes, de los oficios mecánicos, como auxiliar de las carreras vinculadas con las ciencias matemáticas, y dentro de la educación escolar.

### **3.2.1.1. El Dibujo para la formación del ciudadano e industrialización del país**

El dibujo, como materia pedagógica, tuvo una finalidad pragmática en la constitución de la Nación. La idea subyacente, explica José María García Martínez (1985) fue “formar hombres que, a su vez, crearan al país” (p.11). Un gran sacerdote, Fray Cayetano Rodríguez, sintetizaría la tendencia de la época con estas palabras: “No sé qué presagios advierto de libertad, pero es necesario formar hombres” (p.33).

Con esta vocación educacional sobresalen figuras claves en la historia argentina, como la de Belgrano, San Martín, Rivadavia y Sarmiento. Se suma a la labor de estos próceres, el trabajo realizado por el Padre Castañeda, un sacerdote ultra liberal embebido -como Belgrano- en las ideas de la Revolución Francesa. Sostenía que no solo el Dibujo servía a las artes mecánicas, sino que su práctica impulsaba el posterior aprendizaje de las artes liberales.

### **Contexto político, social y cultural**

Desde fines del siglo XVIII e inicios del XIX se comienzan a gestar las revoluciones independentistas en varios países de América. En Argentina las ideas de la Revolución Francesa sobre la libertad, la igualdad y la fraternidad tuvieron una gran influencia en los pensadores de la Revolución de Mayo.

Manuel Belgrano -abogado, integrante del primer gobierno patrio en 1810 y creador de la Bandera Nacional- funda en 1799 la Academia de Dibujo, para propiciar la enseñanza de aspectos estéticos y morales. A tan solo tres años, la escuela sufre el cierre dictatorial. En Europa declinaba el poder español en manos de Napoleón Bonaparte, mientras que Inglaterra intentaba en dos oportunidades invasiones para apoderarse de Buenos Aires (1806 y 1807), que fue en ambos casos defendida por sus pobladores. Los súbditos del gobierno español iniciaron sus luchas por la emancipación (Gutiérrez Viñuales, 2004).

La música se democratizó en canciones patrióticas, himnos y cantatas dedicadas a exaltar la Revolución. A partir de Mayo de 1810, se gesta la necesidad de componer un himno nacional. La versión que se aprueba contiene las características del período Romántico y fue el primer himno dedicado a la “libertad”, que se cantó en América. En 1810, a dos meses de la Revolución de Mayo, Víctor de la Prada consigue espacio físico para continuar con su academia de música. En cuanto a la Plástica, bajo la influencia de la Ilustración, la temática religiosa dio paso a las escenas de costumbres, siendo Francia el nuevo modelo artístico influyente. (D.G.E.C.y E., 2009).

En el siglo XIX, la vida bonaerense había alcanzado un gran desarrollo de la cultura y “las buenas costumbres”. El teatro adquiere relevancia, el canto y la danza imperaban en los salones, mientras los esclavos inquietaban a la población blanca con sus ruidosos candombes. (D.G.E.C.y E., 2009, p. 10).

Tras ensayar varias formas de administración (comenzando por la Primera Junta de gobierno en 1810) y lograr un cierto afianzamiento político hacia 1820, se fue organizando y consolidando la vida social, económica y cultural en el Río de La Plata. Sin embargo, como

menciona García Gutiérrez (1985), Argentina estuvo sometida a varias guerras civiles desde 1814 hasta 1880, época en que acordó una organización de país.<sup>13</sup> La enseñanza del arte siguió los avatares de este proceso. Entre 1810 y 1815 aparecen en Buenos Aires profesores particulares y se registran sin éxito otras iniciativas de abrir escuelas. En 1812 se dicta una resolución promoviendo la enseñanza de artes y oficios que si bien no se llega a cumplir, evidencia el interés del gobierno por estas actividades. Como señala García, “otras urgencias ocupaban a los hombres de Mayo. Las ideas artísticas se insinúan de rondón. Son las de la Enciclopedia que alimentó ideológicamente a esa generación” (p.31).

La pausa oficial se prolongó hasta 1815, momento en que comienzan a vislumbrarse en Buenos Aires una tendencia favorable hacia la educación pública. Con el Directorio (1814-1820) se consolida el gobierno, lo que propicia un movimiento favorable para la educación. El 9 de julio de 1816 se produce la Declaración de la Independencia. El General José de San Martín se traslada a Mendoza para preparar su campaña libertadora de Chile y Perú. Allí funda en 1818 la primera escuela de dibujo del interior del país, y en 1825, la de Santa Fe. Ambas fueron el punto de partida de un largo ciclo (García Gutiérrez, 1985).

Los años que van desde 1820 a 1840, coincidiendo con el apogeo del federalismo y la construcción de la unidad nacional (1820-1852), se caracterizan por la turbulencia debido a las luchas civiles<sup>14</sup> y las intervenciones extranjeras. A pesar de esto, existió una intensa actividad educativa de la cual fueron propulsores los gobernadores de las distintas provincias confederadas. En este contexto, Bernardino Rivadavia funda la Universidad de Buenos Aires, durante el gobierno bonaerense de Martín Rodríguez (1820-1824) (Ramallo, n.d.).

Rivadavia, que había regresado de Inglaterra entusiasmado por las doctrinas económicas y políticas vigentes en la capital de la Revolución Industrial, fue designado en 1821 Ministro de Gobierno y estuvo directamente involucrado en un intento profundo de transformación del modelo tradicional del hombre argentino, junto a una reforma eclesiástica lesiva de los derechos de la Iglesia, que provocó la reacción de los católicos argentinos. Sin embargo, como explica Felipe Pigna, la situación de la provincia de Buenos Aires difería enormemente de la europea:

(...) no había industrias, ni una burguesía con ganas de aplicar las nuevas técnicas del progreso y mucho menos de arriesgar sus seguras ganancias ganaderas en "aventuras industriales". En definitiva las ideas de Rivadavia que eran las del liberalismo progresista

---

<sup>13</sup> Pigna explica que en 1880 llega al poder el general Julio A. Roca, quien consolidó un acuerdo general en base a un modelo económico agroexportador y el modelo político conservador. Se incrementaron notablemente las inversiones inglesas en bancos, frigoríficos y ferrocarriles y creció la deuda externa argentina. En: Felipe Pigna. “Síntesis de la Historia Argentina”. en *El Historiador*. Consultado el 05 agosto 2013 [http://www.elhistoriador.com.ar/historia\\_argentina/historia\\_argentina.php](http://www.elhistoriador.com.ar/historia_argentina/historia_argentina.php)

<sup>14</sup> Felipe Pigna sintetiza de la siguiente manera la “Era de Rivadavia” (1820-1829): “A partir de 1819 en el país se fueron definiendo claramente dos tendencias políticas: los federales, partidarios de las autonomías provinciales, y los unitarios, partidarios del poder central de Buenos Aires. Estas disputas políticas desembocaron en una larga guerra civil cuyo primer episodio fue la batalla de Cepeda en febrero de 1820, cuando los caudillos federales de Santa Fe, Estanislao López, y de Entre Ríos, Francisco Ramírez, derrocaron al directorio. A partir de entonces, cada provincia se gobernó por su cuenta. La principal beneficiada por la situación fue Buenos Aires, la provincia más rica, que retuvo para sí las rentas de la Aduana y los negocios del puerto”. En: Felipe Pigna. “Síntesis de la Historia Argentina”, en *El Historiador*. Consultado el 05 agosto 2013 [http://www.elhistoriador.com.ar/historia\\_argentina/historia\\_argentina.php](http://www.elhistoriador.com.ar/historia_argentina/historia_argentina.php)

de principios de siglo, no tenían por estas tierras base de sustentación en una clase dirigente muy conservadora y desconfiada de las novedades.<sup>15</sup>

A pesar de esto, el ministro llevó adelante una serie de reformas que intentaron modificar la estructura del estado bonaerense y hasta la relación de éste con el poder eclesiástico. Entre los principales opositores a la reforma, se destaca el padre Castañeda, quien funda hasta once periódicos para expresar sus ideas contrarias al Gobierno. Los diarios fueron cerrados sistemáticamente por Bernardino Rivadavia, que no pudo soportar tal oposición y terminó desterrando a Castañeda de la provincia de Buenos Aires, por cuatro años.<sup>16</sup> Este modelo combatido por Rivadavia fue restaurado posteriormente durante el gobierno de Rosas, como surge del decreto de 1844 que exigía profesión de fe católica en los docentes, y como se desprende de los objetivos del Colegio Republicano Federal (hoy colegio Nacional de Buenos Aires) formulados por su director en 1845: “Patriotismo federal, religión católica, ilustración sólida, han sido y serán siempre la base de educación de este establecimiento argentino”.<sup>17</sup>

### **La labor de Belgrano, del Padre Castañeda y de Sarmiento**

La escuela de Dibujo que funda Belgrano en 1799 -primera tentativa de enseñanza artística sistematizada en el país-, constituyó un importante esfuerzo para extender a través de instituciones apropiadas la educación como fundamento de la formación argentina (Zuretti, 1970, en García Martínez, 1985). Según García Martínez (1985), la academia de dibujo representó un paso positivo y primer jalón en el desarrollo del arte argentino, aunque para Belgrano tuvo “un contenido pragmático referido al papel del dibujo en la vida comercial de la Colonia” (p. 23).

Para Belgrano, explica el García Martínez (1985), dibujo fue un conocimiento imprescindible para el ejercicio de las profesiones y el desarrollo industrial. El prócer concebía la enseñanza artística dentro de un ambicioso plan pedagógico, por lo que buscó la creación de escuelas técnicas y el fomento de la artesanía. Contar con escuelas de dibujo y arquitectura fue indispensable para el ejercicio de las profesiones y el adelanto industrial, mientras que sostenía que el estudio del dibujo debería ser obligatorio para los artesanos que aspiraran a ser maestros (Educar, n.d. a). El método de enseñanza utilizado fue bastante primario: se copiaron figuras humanas sacadas de grabados de la época y se enseñó a dibujar el cuerpo entero, como detalles de ojos, nariz y boca.

La escuela sufrió el cierre dictatorial a tan solo tres años de su fundación. García Martínez (1985) señala que los acontecimientos políticos cobraron paulatinamente primacía sobre los restantes órdenes de la vida rioplatense. A pesar del éxito, la escuela contaba con muchos enemigos, como el propio gobierno nacional que combatía todo adelanto y una clase

---

<sup>15</sup> Felipe Pigna “Bernardino Rivadavia. (1780-1845)”, en *El Historiador*. ISSN 1851-5843. Consultado el 05 agosto 2013 [dhttp://www.elhistoriador.com.ar/biografias/r/rivadavia.php](http://www.elhistoriador.com.ar/biografias/r/rivadavia.php)

<sup>16</sup> Once periódicos fueron creados por el padre para expresar sus ideas contrarias al Gobierno. Los mismos fueron cerrados sistemáticamente por Bernardino Rivadavia, que no pudo soportar tal oposición y terminó desterrando a Castañeda de la Provincia de Buenos Aires, por cuatro años (García Martínez, 1985, pp. 50).

<sup>17</sup> “Etapas históricas de la educación argentina”. En sitio web *Argentina Histórica*. Sección: Cultura y Educación. Consultado 15 julio 2013 desde [http://argentinahistorica.com.ar/intro\\_libros.php?tema=26&doc=87&cap=453](http://argentinahistorica.com.ar/intro_libros.php?tema=26&doc=87&cap=453)



enriquecida que “sofocaba toda tendencia de cultura para explotar también intereses personales” (p.24). El argumento principal contra la escuela fue de orden económico. También desde Madrid se recibían crítica a la escuela al considerarla un “mero lujo”. Finalmente, el 28 de mayo de 1802, se la suprime con el argumento de la guerra con Inglaterra. El cierre de la escuela fue un duro golpe para Belgrano (pp.24-25).

En 1815, el Padre Francisco de Paula Castañeda funda la Academia de Dibujo -primera iniciativa educacional concretada después de la Revolución de Mayo- en el convento de la Recolectión (hoy se conoce como “Recoleta”). La materialización de esta iniciativa evidenció por un lado, la prioridad que tenía la enseñanza artística por aquellos años, que según García Martínez, su importancia “se justificaba en necesidades inmediatas”, y por otro, el interés por difundir las artes gráficas en el pueblo. Castañeda era un hombre de la ilustración, aunque, señala García Martínez, por momentos insinuaba un romanticismo latente revelando en los sermones, cartas y labor periodística, la tesis del momento: “progreso apoyado en la educación y la libertad” (p.33). Según el autor, la arenga que Castañeda pronunció en la inauguración de la Academia de Dibujo es digna de ser ubicada junto a las páginas que escribió Sarmiento sobre el tema.

Por su parte, Rosalía Baltar (2006) explica que el sacerdote habló “desde su visión independentista y ciudadana a un pueblo ciudadano al que se le reclama acción, ejecución”. Para Castañeda, “la educación constituye el motor de una ‘virtud nacional’”-agrega la autora, mientras que el lenguaje de la religión y sus preceptos son desplazados para fundar “una especie de religión civil: el sacerdote es un ciudadano que aspira a formar a través de la educación, otros ciudadanos; la ‘virtud nacional es el patriotismo’, visto en términos de bien común y utilidad del Estado” (para 3). De este modo, -continúa Baltar- sus interlocutores son pensados como entidades en formación, a los que aconseja y persuade de que se instruyan, para vencer “un pecado de herencia española, la ociosidad, y que gane, mediante la instrucción, el trabajo: patriota es el que trabaja” (para 5).

Para el sacerdote, el dibujo era “madre y maestra de todas las demás artes”, quien se instruye en este arte, desea luego instruirse en otras artes, ya sean liberales o mecánicas. A su vez, el dibujo integraba el vasto plan educativo que los niños debían llevar de día y de noche (García Martínez, 1985, p.39).

Los recursos con los que contaba la academia eran escasos. Los profesores no cobraban y se disponía de pocos elementos de trabajo. Sin embargo, las clases eran muy concurridas y la escuela subsistió (Gutiérrez, 1915, en García Martínez, 1985). A través de un convenio entre el Consulado y la recién instituida Universidad de Buenos Aires firmado en abril de 1821, explica García Martínez (1985), la academia del Padre Castañeda se convirtió en la Cátedra de Dibujo de la nueva casa de estudios, dentro del Departamento de Ciencias Exacta. De esta manera, el dibujo entraba a formar parte de la educación superior del país. El padre prosiguió su prédica primero desde Montevideo y luego desde Santa Fe. En esta provincia argentina continuó su obra educativa fundando en 1823, una escuela en el Rincón de Antón Martín, llamado entonces San José del Rincón. En la escuela se enseñaba, además de las primeras letras, artes y oficios, como carpintería, herrería y relojería, y funcionaba, asimismo, una escuela de pintura. A esta escuela añadió luego un aula de gramática correspondiente a un nivel secundario, en la que también se enseñaba geografía, dibujo y música.

Por su parte, señala García Martínez (1985), Sarmiento convierte la disciplina en parte de una enseñanza integral y formativa. Impulsa la enseñanza del Dibujo lineal en la educación común, motivado por el objetivo de batallar contra la herencia cultural española sobre la que se había conformado la nación, para convertirla en una nación industrializada, y así lograr el progreso del país y, en consecuencia, la transformación social. Para Héctor Félix Bravo (1993), el imperativo de la época en que le correspondió vivir a Sarmiento fue “organizar la nación recién formada sobre bases distintas de las preexistentes, lo cual suponía remover instituciones y costumbres retardatarias, asentadas en el privilegio, la corrupción política y el oscurantismo” (p.7). Por eso estimuló la enseñanza pública y laica que permitiera el acceso irrestricto a la educación gratuita para todos los habitantes. La escuela primaria, o “escuela común”, como la llamaba Sarmiento, debía ser el ámbito de desarrollo del programa renovador. Con profundo sentido revolucionario, defendió una escuela abierta a todos, más allá de la raza, de sexo, de condición económica, de rango social, de posición política o de creencia religiosa.

La primera experiencia de Sarmiento dentro de este campo fue en San Juan, cuando funda en 1839 el Colegio de Pensionistas de Santa Rosa, dedicado a las niñas de la sociedad sanjuanina. En esa sociedad “cerrada” y fuertemente tradicional las oportunidades de desarrollo individual y progreso eran privilegio de una élite pequeña, mientras que las masas analfabetas tenían como destino el trabajo penoso y la ignorancia (Leonard, 1990, p.135, en Díaz y Passaro, 2008). El prócer fue director de estudios y orientador del establecimiento. Incluyó las materias de dibujo natural y dibujo floral en el plan de estudios por considerarlas materias de gran valor formativo. Según Pagano (1938, en García Martínez p.1985), Sarmiento preconizaba la enseñanza de las artes plásticas por sobre las “materias metafísica” como el prócer las llamaba.

Pese al buen rendimiento, la escuela solo sobrevivió dos años puesto que debió sortear una serie de inconvenientes resultantes del acontecer político (Díaz y Passaro, 2008). Sarmiento tuvo que emigrar a Chile. El siguiente fragmento extraído de un artículo escrito desde ese país en 1844 titulado “Del Estudio de Dibujo Lineal”, Sarmiento– tomando de referencia la experiencia de países europeos– señala la importancia del dibujo para el desarrollo industrial y por tanto necesario en la educación de un país:

El decreto de erección de la Escuela Normal de la instrucción primaria, incluye el estudio del dibujo lineal, entre los conocimientos profesionales de los alumnos que más tarde irán a regentar nuestras escuelas. La ley francesa que organizó el sistema de instrucción primaria en 1833, incluía también este estudio entendiéndolo por él, el dibujo de los contornos de objetos, como máquinas, instrumentos, muebles y todo aquello que pueda servir para la formación de los modelos necesarios a la realización de las obras de arte. (García Martínez, 1985, p.72).

En el mencionado texto que recoge García Martínez (1985) en su libro, Sarmiento subraya que en países como Francia, Alemania e Inglaterra, donde el desarrollo de las profesiones industriales había alcanzado un alto grado de adelanto, como en aquellos que dependen de la labor manual, el dibujo lineal es considerado conocimiento necesario y “de una aplicación tan práctica como la lectura, la caligrafía y el cálculo” (p.72). En esa dirección, el prócer creía que la enseñanza del dibujo lineal popularizada en las escuelas primarias contribuiría en la transformación de la sociedad, ya que cambiaría costumbres y abriría las puertas a la industria. Sarmiento amplió la idea sosteniendo que: “El dibujo lineal será un correctivo del vicio orgánico de nuestra educación española. Como la España, carecemos no sólo de los

conocimientos industriales (...), sino que aun ha llegado a creerse que nos faltan índole y aptitudes para este género de trabajo” (p.73). Por otra parte, el prócer destaca que el dibujo lineal –llamado también geometría aplicada- es una iniciación a las matemáticas, y agrega que, a la mencionada ciencia exacta, le corresponden los problemas, las deducciones; mientras que “para el pueblo, los axiomas, los resultados. Los principios para la ciencia; para las artes las consecuencias” (p.74) En suma, y tal como lo formuló expresamente Sarmiento, adquirir conocimientos de dibujo lineal significaba un complemento necesario para toda educación, y no un mero adorno.

### **3.2.1.2. La enseñanza del dibujo en la escuela común**

De la mano del Dibujo, los comienzos de la Educación Artística en la escuela argentina se remontan al siglo XIX. Hacia mediados de ese siglo, y gracias al camino construido por los hombres de Mayo y sus sucesores, el Dibujo se encontraba presente en diseños curriculares escolares de distintas provincias argentinas. Fue el caso de la Ley de Educación de la provincia de Corrientes sancionada el 8 de abril de 1853 y la promulgada cinco años después, en Tucumán, donde se incluía el dibujo lineal y arquitectural. Otro ejemplo temprano fue la Escuela Normal de Buenos Aires, creada en 1852, que contaba con el Dibujo dentro de su plan de estudio. En 1876, y según consta en una carta enviada a Domingo Faustino Sarmiento<sup>18</sup>, en la planta funcional de la Escuela N° 1 del Consejo Escolar de Belgrano, figuraba en la escuela de varones un cargo de *maestro de dibujo* y en la de mujeres, uno de *labores* (*Educ.ar*, n.d. b).

### **El Dibujo y la escuela de la Ley 1420**

La Ley 1420 -Ley de Educación Común-que rigió la educación primaria en los territorios nacionales y la Capital Federal desde 1884, incluyó el dibujo y la música como materias curriculares y obligatorias para el conjunto de la población argentina.

Como señalan Ruiz, Marzoa, Mauceri, Molinari, Schmidt (2006) la escuela fue concebida como un sistema de fuerte cohesión de la población y en consecuencia, de constitución de la nación. A través de ella se acercó el saber elaborado necesario para la unidad nacional y la participación ciudadana a todos. Desde un análisis de las políticas educativas oficiales que delimitaron las decisiones curriculares, los autores sostienen que las mismas, si bien “se

---

<sup>18</sup>Para Sarmiento, el encuentro con los Estados Unidos (primer viaje en 1847) fue determinante para consolidar un proyecto civilizatorio mediante la educación universal. Constató el modo en que Horace Mann formaba a las maestras. Lo impresionó en especial la visita a la Escuela Normal de Newton Eats, una pequeña aldea cercana a Boston: allí las mujeres estudiaban geografía, aritmética, álgebra, geometría, mecánica, física, anatomía, fisiología, música, pedagogía, juegos gimnásticos, botánica, jardinería y dibujo. Sarmiento tomó esta institución como modelo y lo aplicó más tarde en Chile y la Argentina. Sesenta y cinco de estas mujeres llegaron, años después, a Buenos Aires, a instancias de Sarmiento, para sentar y desarrollar las bases de la enseñanza normal, cuya primera escuela se fundó en 1869, en Paraná, provincia de Entre Ríos. En: *Educ.ar*, (n.d. b).

apoyaron en las definiciones pedagógicas discutidas en el mundo occidental, también respondieron a intereses endógenos relativos a la construcción de la argentinidad” (p.243). Vinculados a esta concepción y momento socio-histórico se gestan las marchas y los actos patrióticos en las escuelas contribuyendo a consolidar el estado nacional y el espacio público (C.F.E., 2010).

De esta forma, el proyecto liberal de fines de siglo XIX puso en marcha una escuela primaria común a todos. En ese momento, la discusión estuvo focalizada en torno al carácter laico que debía tener la escuela, y que lograron imponer los liberales sobre los conservadores católicos. Sin embargo –y aún con voces disidentes– el proyecto de escuela primaria común resultó hegemónico (Ruiz et al., 2006). En los planes curriculares de las escuelas se pueden encontrar evidencias en relación a los conocimientos socialmente aprobados, pero también las “ideologías legitimizantes” que en él subyacen (Eggleston, 1980, en Terigi 1998, p.45). Un ejemplo de estas minoritarias voces fue la de José M. Torres, cuyas palabras de 1888, son citadas en el trabajo de Ruiz, y que otorga un marco desde el cuál entender la inclusión de materias como el Dibujo de forma temprana en nuestro sistema educativo nacional:

El deber principal e imperativo de la escuela común es suministrar la enseñanza de los ramos de aplicación y utilidad más generales. Esta institución no reconoce ninguna distinción de clases industriales, sino que da educación general a los niños de todas las clases sociales; es escuela común, escuela destinada a dar educación común, la educación debida a todos y útil para todos.

(...) La idea de formar artesanos en las escuelas no procede de los mecánicos, ni de los maestros de talleres, ni de fábricas, sino de personas influyentes en la educación pública, y que hay que temer que cuando abogan por mejorar las escuelas comunes, y proponen como conveniente para ellas la ejercitación manual en las artes mecánicas, quizá estén fomentando inconscientemente la ilusión de educar clases en una república. (Ruiz et al., 2006, p.244).

El Dibujo como conocimiento utilitario fue destinado al pueblo formando parte de la educación común; mientras que el Arte y la Cultura, fueron considerados naturalmente propios de un sector social restringido o de élite (C.F.E., 2010, p.9). En un artículo de 1902, que tiene como centro del análisis la educación en la antigüedad y en la era moderna, se menciona esta división entre clases sociales:

En los modernos, el arte, en el sentido más general, desempeña todavía un papel bastante considerable en la educación de las clases superiores, por cuanto puede decirse que el objeto principal de lo que se llama la educación clásica es de iniciar a los que la reciben en el conocimiento de las bellezas de la poesía y de la elocuencia antiguas, por consiguiente, de familiarizar con el arte de los antiguos, y así formar el gusto.

Para la educación de las clases inferiores no sucede lo mismo. En nuestros cuadros de instrucción primaria, aparte de un pequeño espacio dedicado al canto, y de otro, entre las materias facultativas, al dibujo de imitación colocado a continuación del lineal, no se ve nada que demuestre la intención de que la idea de lo que es hermoso o feo, figurase en algo en la educación popular, y que las clases laboriosas fuesen iniciadas, aunque ligeramente, en los elementos del gusto y del arte (Ravaisson Mollien, 1902, p.958).

El Dibujo, como conocimiento utilitario, fue destinado al pueblo, formando parte de la *educación común*; mientras que el Arte y la Cultura, fueron considerados naturalmente propios de un sector social restringido o de élite (C.F.E., 2010, p.9). De igual forma, la autora argentina Flavia Terigi (2002), señala que en el modelo inglés de las *grammar schools*, las Bellas Artes - incluyendo la literatura- ocuparon un lugar importante dentro del currículo clásico para la educación exclusivista del hombre culto. En las escasas escuelas para la población de bajos recursos solo se impartían rudimentos de escritura, cálculo y lectura (Bowen, 1986, Terigi (1998). Cuando se masifican estas escuelas, no se generaliza el currículo clásico debido a que la intención no fue democratizar los saberes destinados a las elites, sino que se diseñó un currículo para las masas, priorizando los saberes instrumentales (la escritura, cálculo, lectura), junto a un conjunto de materias “modernas” que según la autora estuvieron “sobre presentadas” (las ciencias sociales, las ciencias naturales, e incluso las artes). Si bien este currículo masivo fue implementado en varios países, cada país le otorgó una identidad propia (Terigi, 1998).

### **Visión técnica-utilitaria: métodos y contenidos artísticos**

Como quedó anteriormente expresado, el objetivo predominante de la educación artística durante el siglo XIX fue capacitar a recursos humanos que pudieran ser útiles al progreso industrial y artesanal, contribuyendo de esta manera al crecimiento económico del país. De aquí la enorme relevancia que tuvo el dibujo geométrico lineal dentro de sus programas por ser considerado clave para gran cantidad de oficios y profesiones (Errázuriz, 1994, en Azar, 2009, p.75)

Dentro de esta tendencia mundial, en la asignatura de dibujo de las escuelas argentinas del siglo XIX se practicó la copia de modelos y la realización de ejercicios bajo la supervisión paso a paso del docente, con el fin de desarrollar principalmente la destreza manual. Explica Spravkin (p.1998) que la copia y la repetición eran preceptos en la enseñanza del dibujo que resultaban acordes con la manera de enseñar de la escuela, y con las concepciones sobre la forma de aprender de los alumnos, que por aquel entonces se tenía.

En un “Informe de los Inspectores Nacionales de escuelas” (1884) de las provincias de Tucumán y Entre Ríos se menciona que el dibujo enseñado era el lineal: “se procede su estudio con la imitación de figuras hechas expofesamente en la pizarra mural, o dando un número limitado de elementos geométricos para que los alumnos hagan con ellos diferentes combinaciones” (C.F.E, 1885, p.41). El dibujo lineal, de procedencia francesa, se extendió durante el siglo XIX, promovido por un enfoque instrumentalista de la disciplina. Sarmiento lo había definido como “el dibujo de los contornos de los objetos como máquinas, instrumentos, muebles, y todo aquello que pueda servir a la formación de los modelos necesarios a la realización de las obras de artes” (Errázuriz (1994, p.47), en Berríos, P., Cancino, E., Guerrero, C., Parra, I., Santibáñez, K., Vargas, N., 2009, p. 61).

En un artículo de *El Monitor de la Educación Común* de 1884, mismo año de la sanción de la Ley 1420, se publican los Programas de Enseñanza Primaria correspondientes a los primeros cuatro grados de ese nivel educativo. Redactado en forma de actividades y/o contenidos, el

programa para la asignatura de Dibujo lineal (así llamada de primero a cuarto grado) era el siguiente:

#### Primer grado

Ejercicio de rectas paralelas en las 3 posiciones. -Idem de rectas aplicadas a letras mayúsculas de imprenta.-Idem imitando ventanas, pisos de tablas, pavimentos de baldosas cuadradas y de triángulos, bocetos de casitas, ranchos, etc., todo a pulso (p. 276).

#### Segundo grado

Ejercicios con rectas y curvas aplicadas al alfabeto mayúsculo de imprenta completo- Figuras sencillas de casitas de campo, cercos de duelas, tranqueras, puertas de tablazón, cruces, enrejados, pavimentos de pentágono y hexágonos, vasijas y muebles fáciles y otros objetos con solo rectas (a pulso)- Problemas sencillos de construcción de líneas, ángulos y cuadriláteros- Idem de líneas en el círculo (con instrumentos.) (p. 277).

#### Tercer grado

Trabajos gráficos imitando objetos fáciles con rectas y curvas- construcción del decímetro dividido en centímetros y milímetros.-Idem de la escala de 1000 partes- Imitación de puertas y persianas, pisos de octágonos y de mosaicos variados, mausoleos, casos, muebles, vasijas con rectas y curvas fáciles (siempre con instrumentos.) (p. 279).

#### Cuarto grado

Continuación de trabajos gráficos de dificultades progresivas: mosaicos, muebles, vasijas, instrumentos, puertas, plantas y edificios, jardines, la esfera de un reloj, etc.- Primeros ejercicios de lavado y perspectiva lineal- Letras de imprenta mayúscula de adorno- Letras minúsculas de adornos usuales- Con instrumentos y a pulso- Problemas de líneas proporcionales (C.N.E.1884, p. 280).

En 1888, y según otra publicación de *El Monitor* citada en Spravkin (1998), comienzan a registrarse cambios de denominación según el año de la enseñanza. En 1er. y 2do. grado, la asignatura se denomina Dibujo, trabajándose las líneas y rectas, las combinaciones en papel cuadriculado y el dibujo fácil de objetos. Dibujo y Geometría, es la denominación que recibe para el 3er. y 4to. grado, siendo los ángulos, líneas, polígonos, círculo, las construcciones gráficas, la medición de áreas, y el dibujo de objetos; los contenidos y actividades del 3er. grado. Los poliedros y cuerpos redondos, los planos, la medición de volúmenes y el dibujo de objetos, eran trabajados en 4to. grado. En 5to. y 6to. grado se denomina Dibujo de planos, y la Geometría, se presenta como una asignatura independiente. Sus contenidos para 5to. Grado son: nociones sumarias de geometría plana (Geometría) y elementos de perspectiva (Dibujo de mapas). En 6to. grado los alumnos finalizarían trabajado nociones sumarias de geometría del espacio (Geometría) y los elementos de dibujo arquitectónico y de adorno (Dibujo) (p.97).

En cuanto al método, y dentro de una tendencia mundial, el dibujo en las escuelas argentinas del siglo XIX se enseñó a través de la copia de modelos y la realización de ejercicios bajo la supervisión paso a paso del docente, con el fin de desarrollar principalmente la destreza manual. La copia y la repetición, explica Spravkin (1998), eran preceptos en la enseñanza del dibujo que resultaban acordes con la manera de enseñar de la escuela, y con las concepciones sobre la forma de aprender de los alumnos, que por aquel entonces se tenía. En un “Informe de los Inspectores Nacionales de escuelas” (1884) de las provincias de Tucumán y Entre Ríos se

explican cuestiones didácticas de la enseñanza del dibujo lineal: “se procede su estudio con la imitación de figuras hechas expofesamente en la pizarra mural, o dando un número limitado de elementos geométricos para que los alumnos hagan con ellos diferentes combinaciones” (C.N.E., 1885, p.441).

Asimismo, es necesario mencionar el libro de texto o manual de dibujo, por llegar a constituirse elemento imprescindible para la enseñanza. En la investigación desarrollada por Ruiz y equipo, se explica que dentro del movimiento positivista de la época, la escuela primaria común se conformó en concordancia con el movimiento pedagógico de fines del siglo XIX y principios del XX. El conocimiento científico gozaba de un lugar destacado, separado de las creencias y la fe. Se lo consideraba neutral, posible de ser distribuido y alcanzado por todos a partir de la aplicación de un método. Se esperaba que la escuela funcionara eficientemente, gracias a maestros profesionales formados en las escuelas normales, a través de estos programas y métodos. En ese marco, se buscó reemplazar la repetición por la explicación y la comprensión, siendo para ello importante los libros de textos como apoyatura a la lección. El maestro y su explicación se concebían como irremplazables (Ruiz et al., 2006). Esta influencia puede rastrearse en las resoluciones, planes y programas escolares de la época, tal como lo señalan los autores. En *El Monitor de la Educación Común* se publicaron informes en los que se recomendaba la utilización de ciertos libros por contener dibujos adecuados para la enseñanza.<sup>19</sup>

### **El empleo subsidiario del Dibujo y la conformación del sentimiento de nación**

Como se expuso anteriormente, en los programas de Dibujo de 1888, se puede observar la incorporación del Dibujo de mapas en 5to. grado. La investigación de Patricia Dosio (2014) indaga sobre la relación del Dibujo con la Geografía, evidenciando una variante en el rumbo de la disciplina escolar artística. Si bien, como ha quedado explicado, su introducción responde a una tendencia mundial dentro del contexto del auge industrial, en Argentina se asoció a otros valores vinculados a la conformación de la nación. La autora confronta el caso argentino con el norteamericano, señalando con respecto al último que “la contemplación del orden social y del crecimiento económico signaban los debates que justificaban la inclusión del dibujo en la escuela primaria norteamericana. Su introducción por ley en Massachusetts obedeció al pasaje de una economía agrícola a una economía industrial” (p.101). En Argentina, siguiendo con las ideas expuestas anteriormente por Ruiz et al. (2006), se necesitaba formar ciudadanos a partir de referentes comunes, siendo lo territorial –expone Dosio (2014)- un elemento relevante en ese proceso. Frente a una gran diversidad de nacionalidades de origen, la escuela procuró una identificación y homogenización cultural. “Conocer el territorio fue uno de los requerimientos para identificarse con el colectivo Nación”, explica la autora. Con este objetivo, “los saberes sobre el espacio natural y cultural se impartían mediante las asignaturas Geografía e Historia, a través de la frecuentación de imágenes de costumbres y paisajes en láminas, libros, muros de los salones y la práctica concreta de dibujar los contornos del país” (p.101). El Dibujo es visto desde su potencial para incentivar desde un acercamiento visual, la aprehensión del espacio

---

<sup>19</sup>Por ejemplo: “Informes de las comisiones de textos de música, dibujo y ciencias naturales”, de 1888 p. 706, y “Música y Dibujo” de 1893, p. 80

geográfico para el acercamiento a los valores nacionales, el sentido de pertenencia e identificación nacional. (Dosio, 2014).

La autora agrega que estos saberes vinculados al territorio posteriormente fueron insertándose en la Geografía cuando la misma obtuvo estatus disciplinar; sin embargo, agrega que:

... con la orientación patriótica liderada por José María Ramos Mejía cuando, hacia 1904, se hizo cargo de la presidencia del Consejo Nacional de Educación e incentivó la ponderación de lo visual, los aspectos típicos del territorio nacional continuaron como imágenes identitarias, tópicos a partir de los cuales también se aprendía Dibujo.

En el lapso que va entre 1880 a 1900, la autora señala que se fue pasando del dibujo de contorno y planimétrico –aplicable al dibujo de mapas-, a una enseñanza del dibujo de la imagen perspectíva de íconos patrios y paisajes característicos.

Más allá de voces que reivindicaban la enseñanza del Dibujo para fines prácticos vinculados a la industria o desde su conceptualización como medio de expresión, lo cierto es que los vínculos del Dibujo, desde un rol subsidiario, y otras asignaturas como Geografía estuvieron presentes en los planes oficiales y, como se infiere de textos teóricos, ha sido una práctica extendida en la escuela de esa época. El artículo del artista Fernando Fusoni (1898) analiza los programas de dibujo de los distintos grados de la primaria mencionando lo siguiente en relación al dibujo de accidentes geográficos: “Es un dibujo abstracto que, en realidad, casi no puede llamarse dibujo, porque la representación de los datos topográficos se hace mediante signos convencionales que ninguna relación tiene con los objetos representados. Constituye una simple habilidad manual sin valor educativo” (p.389).

### **Críticas a la función del dibujo y a sus métodos de enseñanza escolar**

La copia mecánica de imágenes y ciertos contenidos disciplinares no tardaron en recibir críticas de diversa índole. De la lectura de las mismas -difundidas en la revista *El Monitor de la Educación Común*- cabe señalar que hacia fin del siglo XIX e inicios del siguiente, se levantaron voces cuestionando la adecuación de los programas y métodos a la naturaleza del niño fundamentalmente, o la enseñanza del Dibujo como apoyatura de otras disciplinas. Argumentos priorizaron los fines prácticos y el desarrollo de la industria, o la función educativa del dibujo dentro de una enseñanza integral del niño. Particularmente, se cuestionó la utilización exclusiva de la copia de láminas, pero también fue creciendo el rechazo total a la misma. El principal debate se instaló entre la copia de láminas u objetos y el dibujo del natural. Los contenidos del dibujo geométrico y otros que respondían a fines artísticos fueron cuestionados en relación a la función educacional que debía tener el arte dentro de la enseñanza escolar. Paulatinamente, la vinculación entre la instrucción impartida en las escuelas primarias y el dibujo profesional y artístico iba perdiendo adeptos. Asimismo, fue cobrando interés el trabajo manual dentro del contexto internacional de auge de la industria y como contrapunto ante la concentración excesiva de los contenidos enciclopedistas en la escuela.



A nivel internacional, entre la década de 1890 y la Primera Guerra Mundial, la educación artística experimentó otras vertientes y adquirió diversos matices. En primer lugar, menciona Efland (2002), pasó de ser una asignatura limitada a la enseñanza técnica del dibujo para abarcar una noción más amplia dentro de la cual se atendía la apreciación artística, el diseño y la artesanía. La formación industrial se convirtió en educación vocacional, divorciándose de la Educación Artística con la llegada de la Primera Guerra Mundial. Sin embargo, la finalidad original del dibujo de contribuir al desarrollo de la industria sobrevivió a través de los Trabajos Manuales y del movimiento de Artes y Oficios. La enseñanza del arte, al perder su finalidad industrial y pasar a tener como finalidad la apreciación del arte y de la belleza natural, tendió a perder importancia como asignatura, siendo materia optativa en el nivel secundario de la educación.

En relación a la pérdida de finalidad que sufrió la disciplina, en Argentina, un artículo de 1890 sobre la Educación Estética, denunciaba desequilibrios dentro de la escuela entre las disciplinas asociadas a lo intelectual y a la educación estética; mientras defendía una comprensión integral de la educación que implicaba rechazar categóricamente la tendencia de convertir a factor decorativo ninguno de los elementos que intervienen en la vida del hombre. En el artículo, se señala un notable adelanto de las disciplinas vinculadas al desarrollo de la inteligencia -fin único de la enseñanza-; siendo contraria la situación del segundo grupo de disciplinas:

En cuanto a la educación estética hay grandes vacíos que llenar, (...).

Tratando de responder en cierto modo a las exigencias de la cultura estética, es fácil notar que en las materias que abarcan los programas escolares figuran algunas que tienden a desenvolver facultades de otro orden que las que intervienen en la educación puramente intelectual. Tales como el dibujo, la música y la gimnástica.

La prueba sin embargo, de que esas materias son consideradas como elemento accesorio y secundario, la tenemos en la denominación de *clases de adorno* con que generalmente son designadas, violando la integridad de la naturaleza humana, cuyo pleno desarrollo requiere la evolución coetánea de la inteligencia, del sentimiento y de la voluntad (Atienza-Medrano, 1890, pp. 636-637).

### **3.2.2. El dibujo para la formación estética**

#### **3.2.2.1. Contrapunto de los “ejercicios intelectuales”**

Bajo las teorías de los reformadores de la Escuela Nueva, explica Fernando Hernández (2000), el dibujo comienza a ser valorado desde su contribución a la formación estética de los individuos, sirviendo al desarrollo de una visión estética global, como “equilibrio y contrapunto frente a disciplinas como Matemáticas o Gramática tradicionalmente consideradas “materias del pensamiento” (p.70). Citando a Oliver (1923), el autor se refiere a la preocupación que existía por ver convertido al Arte en una tortura más de la escuela, al diseccionarlo en reglas y nociones

Por el contrario, explica Oliver, estas teorías consideran que “si en algún lugar se han de respetar la individualidad y los sentimientos del niño es de manera especial en la Educación Estética” (Oliver, 1923, p.62, en Hernández, 2000, p.70).

En Argentina, la crítica al rumbo que había adoptado la enseñanza del dibujo en las escuelas quedó ampliamente registrada en los artículos de *El Monitor de la Educación Común* de finales de siglo XIX. Un artículo de Atienza-Medrano de 1890, titulado “Educación Estética”, plantea la necesidad de desarrollar todas las dimensiones humanas, es decir “cultivar conjuntamente el corazón y la inteligencia para mantenerlos en equilibrio, y que cada una de esas esferas de la educación requiere procedimientos peculiares, deducidos de la distinta naturaleza de las facultades intelectuales y afectivas” (p.638). Y es por ese carácter orgánico de la naturaleza humana que no se debe separar dentro de la escuela las distintas esferas educativas sino, por el contrario, el maestro debe aspirar a que todas sus lecciones revistan su carácter complejo. (Atienza-Medrano, 1890). Otro texto de la mencionada revista, señala que existen escuelas donde la educación de los niños es exclusivamente intelectual. Asimismo, hace referencia a la escasa permeabilidad que la práctica escolar ofrecía a movimientos pedagógicos renovadores, y coloca a la Educación Artística como compensación y remedio de los daños que la escuela producía en los niños (C.N.E., 1893).

## **La Escuela Nueva de finales s. XIX y sus referentes teóricos**

El movimiento pedagógico de la Escuela Nueva, iniciado en Europa a fines del siglo XIX y fortalecido a principios del XX, fue un fenómeno complejo y variado debido a sus múltiples localizaciones geográficas y cronológicas. Se fue transformando con el tiempo y por circunstancias específicas de cada contexto, recibió diversas denominaciones según los principios de renovación destacados respecto a la llamada Escuela Tradicional.<sup>20</sup> Se considera que sus precursores fueron Sócrates en el siglo V a.c. y Rousseau en el siglo XVIII, mientras que a Pestalozzi y Fröebel se los vinculan a un primer período de la Escuela Nueva a finales del siglo XIX. Durante las primeras décadas del siglo XX, continuará un periodo de aplicación de los métodos y de desarrollo de grandes proyectos, siendo autores relevantes de esta época, Dewey y Montessori, entre otros. Finalizada la Primera Guerra Mundial y hasta 1939, se despliega una etapa importante de la Escuela Nueva signada por la figura del niño como eje central. Para Ovide Menin (1998), este movimiento renovador de la escuela, en todas sus versiones, mantuvo como eje la ruptura con el tradicional modelo escolástico.<sup>21</sup> Sus postulados tuvieron un importante impacto en la producción de nuevas experiencias que se oponían en parte a la escuela “normal positivista”, proponiendo cambiar la concepción racionalista-tecnológica que dominaba la época, revalorizando la naturaleza y la fe en los valores del hombre

---

<sup>20</sup> Escuela Activa, Escuela Progresista, Escuela Modernas, Escuela Renovada, Escuela del Trabajo, estas corrientes se homologan con el pensamiento pedagógico de la Escuela Activa, según Leonor Bella de Paz, “Prólogo” en Menin et al. (2004, p.7).

<sup>21</sup> William Turner señala que: “El término escolástica (del latín schola, "escuela") se refiere adecuadamente tanto a la doctrina y el método de enseñanza en las escuelas de la Europa medieval y sus renacimientos sucesivos hasta la actualidad. Como método, la escolástica implica: (1) la clausura, la lectura detallada (lectio) de un libro en particular reconocido como una autoridad o gran obra de origen humano o divino - por ejemplo, Aristóteles en la lógica, de Euclides en la geometría,...) - y (2) la discusión abierta (disputatio) en lógica estricta forma de una pregunta pertinente (quaestio) derivados del texto. Como doctrina, escolástica se refiere a la clase de filosofía, teología, medicina y derecho (canónico y civil) que se imparte por las facultades responsables de estas disciplinas. Estas cuatro facultades constituyen las universidades medievales que comenzaron a organizarse en el siglo 12, a partir de Bolonia, París y Oxford”. Publicación en web: <http://mb-soft.com/believe/tscm/scholast.htm>

y de la educación. Como señala Leonor Bella de Paz (2004), desde las primeras propuestas de tinte naturalistas-biologista hasta corrientes más espiritualistas, “todas giran alrededor de tres ejes centrales. Actividad, Libertad y Creatividad” (p.7).

Hernández (2000) se detiene en los principios espontaneistas y sensorialistas de la teoría de Jean-Jacques Rousseau (1712 -1778) del siglo XVIII, conceptos desde los cuales se nutrirá el movimiento de la Escuela Nueva. El autor explica:

Las corrientes educativas desde el siglo XVIII asumían que los niños y las niñas poseen un bagaje experimental pero no saben cómo expresarlo, por eso no tienen las habilidades para representar las formas de la realidad. Son una piedra preciosa en bruto, en el sentido naturalista de Rousseau, que necesitaba ser pulida mediante la educación. Dotarles de estas destrezas ha de ser la finalidad primera de la familia y la escuela (p.71).

A partir de esta concepción, se gestaron debates que buscaron evidenciar que “la forma y el contenido no son independientes, y que la enseñanza de las habilidades manuales antes del adecuado desarrollo conceptual no tenía evidencia empírica y de investigación que lo apoyara”. En este contexto, se consideró que dibujando se desarrollaba “una habilidad positiva para desarrollar las estrategias de observación” (p.71). Rousseau apoyaba la enseñanza del arte, no por el arte en sí mismo, sino como medio para “ajustar la vista y hacer flexible la mano”, siendo su deseo “menos que sepa imitar que conocer los objetos”. El autor de *Emilio o De la educación* (1762) consideraba de menor importancia que el niño lograra “efectos pintorescos y el gusto acendrado del dibujo”, a que lograra una “ojeada más justa, mano más firme, conocimiento de las verdaderas relaciones de tamaño y los cuerpos naturales, y una experiencia más pronta de figura que median entre los animales, las plantas y la perspectiva” (pp.173-174). Todo ello alcanzable con el contacto directo con la naturaleza.

Siguiendo la tradición abierta por Rousseau, se ubican los aportes de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suizo, y Friedrich Fröbel (1782-1852), pedagogo alemán (Hernández, 2000). Según Ruiz et al., (2006), la influencia de ambas figuras se encuentra en la bases del debate pedagógico que antecedió y encuadró el surgimiento de los sistemas nacionales de educación desde el siglo XVIII, sus principios han establecido las bases políticas y educativas que fundamentaron la escuela contemporánea.

Pestalozzi y Fröbel influyeron decisivamente en la educación del s. XVIII hasta principios del s. XX, siendo sus principios y metodologías recuperadas por la Escuela de Arte Bauhaus. Estos educadores defendían la inclusión del dibujo desde los primeros años de la educación infantil, considerándola una materia más de enseñanza para lograr un desarrollo completo del ser humano. Para la educación artística en las escuelas comunes, el talento no era una condición necesaria para el aprendizaje, cualquier persona que pudiera aprender a escribir podría del mismo modo aprender a dibujar. El dibujo debía formar al alumno sin ningún tipo de vinculación con el ámbito artístico, centrándose más en el aspecto práctico y funcional del dibujo con el objetivo de desarrollar la percepción visual y la coordinación entre la visión y el tacto del niño, a la hora de representar cualquier objeto. Siguiendo estos principios, Pestalozzi y

Fröebel desarrollaron ejercicios modélicos, cercanos a la caligrafía, que abordaban el estudio básico de las formas (González Zaragoza, 2010).

Pestalozzi, al igual que Rousseau, veía a la naturaleza, fuente de verdad, como la mejor maestra para el desarrollo del ser humano.<sup>22</sup> Esta verdad se obtendría a través de los sentidos, como impresiones sensibles que la mente recibía a través de ellos. Explica Efland (2002) que, en este proceso de aprendizaje en el cual la mente se relaciona con los objetos del mundo, existe una progresión natural por lo que:

(...) en los primeros estadios el sujeto recibe una serie de impresiones sensibles de carácter vago, desorganizado y confuso. Posteriormente es capaz de encontrar orden y claridad en estas impresiones. Sobre la base de unas impresiones claras, la mente puede desarrollar ideas claras y distintas; pero si estas impresiones son confusas, el conocimiento resultante será deficiente (Pestalozzi, 1801/1898) (p.121).

A partir de estas ideas, Pestalozzi buscó métodos de enseñanza que permitieran desarrollar el potencial de todos los niños. El método de dibujo diseñado en su Instituto, lejos de buscar incentivar la expresión individual o desarrollar un sentido de lo bello, tuvo como objetivo desarrollar facultades racionales de la mente, como sería la facultad de la percepción, a través de ejercicios vinculados a la medición de formas geométricas. Con esos métodos, “los niños aprenderían a formarse impresiones sensibles precisas, como base para desarrollar ideas claras y distintas”. Esta pedagogía se gesta en la filosofía ilustrada del siglo XVIII que concebía “el poder de la razón como un medio para mejorar la vida y alcanzar la felicidad” (Efland, 2002, p. 121).

Para Pestalozzi, el método que se empleaba en un curso habitual de educación artística, en las academias de arte, resultaba un método demasiado lento e impredecible para ser implementado con niños. Los alumnos comenzaban copiando otros dibujos. El trabajo se inicia, explica el pedagogo, “con unas observaciones inexactas y unas estructuras retorcidas, luego se desmonta y se vuelve a montar diez veces la misma estructura retorcida hasta que por fin madura el sentido de la proporción”; de esta manera se llegaba, finalmente, a donde se debería haber comenzado: la medición (Pestalozzi, 1801/1898, pp. 186-187, en Efland, 2002, p. 121). A esto se le sumaba, complicando aún más la tarea, la figura humana como uno de los primeros contenidos. Por el contrario, el método propuesto por Pestalozzi comenzaba con formas sencillas y avanzaba gradualmente hacia otras más complejas. Para Efland (2002), no tenía conocimientos de dibujo, sin embargo determinó que las líneas, los ángulos y las curvas serían los elementos fundamentales del dibujo, es decir los “elementos más simples en el vocabulario de las formas visuales” (p.125).

La obra educativa de Johann Pestalozzi influyó en gran medida en Federico Fröebel, aunque éste la interpretó y profundizó de manera autónoma (Heiland, 1993). La Educación del Hombre (1826)- uno de los principales escritos de Fröebel- junto a Juego de la madre y canciones de la institutriz (1843), fueron trabajos que otorgaron importancia a la educación infantil más allá del

---

<sup>22</sup> Explica Efland (2002): “Habitualmente, la naturaleza se basta para guiar el desarrollo de la mente, pero para la mayoría de los niños las circunstancias de su nacimiento o bien la destrucción y la miseria que afligían Europa como consecuencia de las revoluciones y las guerras eliminaban cualquier esperanza de aprender por medios naturales. La naturaleza precisaba la ayuda del «arte», con lo que Pestalozzi se refería al «arte de enseñar» (Silber, 1960)” (p.121).

ámbito asistencial. Su obra está impregnada de una poderosa filosofía educativa que tiene a la educación integral como base conformada por la armonía entre Hombre, Dios y Naturaleza. Para Fröebel, el mundo era una unidad orgánica y no un agregado de partes independientes. Esa unidad la constituía el principio espiritual de Dios. La concepción de desarrollo se refería a la tendencia de todas las entidades a diferenciarse mientras que a su vez integraban esa unidad. Es así como al ser la diferenciación y la integración procesos activos en el desarrollo, Fröebel propuso –según Efland (2002) - “el principio de la actividad”: “Aquello que deba ser el yo, debe alcanzarlo por sí mismo”. Para el pedagogo, la mente no es algo que exista antes de cualquier actividad, sino más bien, consiste en el proceso mismo de realización de actividades. Es así que las lecciones son “actividades”, mientras que para Pestalozzi, son “ejercicios” (p.182).

La pedagogía de Fröebel esencialmente partía de la libertad del niño, su creatividad y su innata generosidad. Diseñó métodos globales que involucraban “las fuerzas elementales en el sentido pestalozziano: “cabeza”, “mano” y “corazón”” para ofrecer una educación integral. Esto es así porque asociaban el desarrollo cognoscitivo e intelectual, la educación física manual y los aspectos sociales y religiosos (Heiland, 1993).

En 1888 se podía leer en *El Monitor* –siendo un reclamo más por cambiar el rumbo de la escuela argentina, plasmado en la revista durante esa época, y colocando a Fröebel como exponente relevante de la propuesta- la necesidad de hacer más agradable y efectiva la enseñanza activando los sentidos del niño, vinculando el mundo escolar con el hogar y entorno natural del niño:

Si se quiere que la educación de la escuela sea la continuación de la del hogar, es necesario hacerla atractiva y presentarla bajo una forma sensible. (...) Todo objeto, ruido, flor, etc., provocan, en la infancia, preguntas sin fin y despiertan insaciable curiosidad. [...] Desgraciadamente no se procede así en las escuelas. (...), en lugar de atraer sus sentidos por espectáculos variados e interesantes, se limitan muy a menudo, a ponerle en las manos una cartilla, un libro cualquiera que no tiene nada de agradable; se le obliga a fijar sus miradas en los caracteres negros e inmóviles de un ABC que nada le dicen, que ninguna relación tienen con la ideas y las cosas vivientes que le han sonreído hasta entonces. (...) El niño está en casi todas partes condenado al silencio, hasta que se presenta delante del maestro, para descifrar su alfabeto. Más tarde, se le carga su memoria de definiciones abstractas, se llena de *palabras* en lugar de *ideas*. [...] Es, en cierto modo, la naturaleza viviente, la que importa colocar a la mirada de los niños; es con ella que se deben provocar los primeros desarrollos intelectuales. [...] Uno de los mejores guías en esta materia, Fröebel, ha dicho: “Los árboles han sido mis primeros maestros, y yo no he podido olvidar las lecciones que ha dado la naturaleza”. ¿Cómo había, pues, conducido su inteligencia? Se había servido de ella para observar y reflexionar. Desgraciadamente, todos los niños no son como Fröebel; es a los maestros a quienes incumbe el deber de ejercitar y desarrollar en aquellos, con un cuidado especial, la atención, la *OBSERVACIÓN* y la *REFLEXIÓN* (C.N.E., 1888, pp. 830-831; en cursiva y mayúsculas en el original).

Los artículos publicados en la Revista *El Monitor*, algunos de ellos citados en este trabajo, evidencian la constante vinculación de pensadores argentinos con la producción teórica de países europeos y los Estados Unidos, siendo en algunos casos explícita la influencia que ejercieron nuevas concepciones pedagógicas. En este sentido, fue clara la aceptación que

tuvieron las teorías y principios de algunos autores como Rousseau, Pestalozzi y Fröebel, en el contexto del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva. De esta manera, la enseñanza del dibujo priorizando su función instrumental coexistió con otros programas basados en el trabajo de estos pedagogos, dónde el dibujo tuvo una clara función educacional dentro de la educación integral del niño.

### **3.2.2.2. Argentina: La reforma educativa de Malharro y el dibujo al aire libre**

Circunscrito al contexto socio-pedagógico internacional de cambio de siglo e imbuido particularmente en las ideas de Rousseau, se destaca la figura del pintor Martín Malharro (1865-1911) por la labor reformista que desempeñó sobre la enseñanza del Dibujo en las escuelas argentinas.

Para Efland (2002), el estudio de la naturaleza fue un movimiento complementario y vinculado al de las manualidades, en cuanto también buscaba “superar la concentración excesiva de las escuelas en los libros, contra la que se levantaban cada vez más críticas” (p.248). Para Malharro ir a la naturaleza significó el abandono de las recetas académicas, para dar lugar a una pintura libre y luminosa. Conocido mayormente por su labor como pintor, fue relevante por la batalla que libró contra el medio artístico argentino, para divulgar los principios del impresionismo y de las nuevas corrientes artísticas. Desde la misma concepción, también impulsará la enseñanza del dibujo desde el contacto directo con la naturaleza, a través de la reforma que impulsará en las escuelas de la Capital, como primera instancia, para extender el cambio al resto del país.

En lo que respecta a la enseñanza del dibujo escolar, Malharro diseñó e implementó un método propio, labor que significó un cambio importante en esta área, que hasta ese momento seguía predominantemente sujeta a la copia mecánica de estampas y al uso de la cuadrícula. En su lugar, privilegió la copia directa del natural y el dibujo libre, asignando a este último la mayor importancia (Di Leva, 2009). Publicó el libro -de gran influencia para su época- El Dibujo y la Educación Estética en la Escuela Primaria y en la Enseñanza Secundaria-, con el que difundió las cuestiones didácticas de su método. Menciona lo que sería para su época un gran cambio: el niño podría pintar “(...) a Juan o a Pedro, al perro o al gato de su casa, al caballo de su vecino, al carro del panadero o al tranvía que pasa o no pasa por la esquina” (Malharro, 1911, en Di Leva, 2009, p.71).

La reforma diseñada e implementada para el dibujo por Malharro se inscribió dentro de un cambio mayor que se operaba a nivel mundial (como se ha visto en el apartado precedente), siendo los principios de Rousseau el referente fundamental. Así lo explica Malharro (1906a):

Los fines educativos de la materia ya no se discuten; una evolución trascendental se opera a este respecto y así vemos que la Alemania, el próximo año pasado, ha iniciado grandes reformas para implantar el dibujo en su educación primaria, de acuerdo con los principios proclamados por el gran Juan Jacobo Rousseau y el no menos grande Heriberto Spencer.

En los Estados Unidos ha habido un asunto de verdadero interés; desde hace treinta años se vienen trabajando para darle a la asignatura toda la intervención y toda la importancia que reúne como agente educativo, y desde el “Kindergarden” hasta el octavo grado de su escuela primaria, el dibujo interviene en todas sus formas como auxiliar poderoso de todas las enseñanzas.

Es que si bien el dibujo tiene su trascendencia en las prácticas ulteriores de la vida del educando, la presenta también para los fines inmediatos de la escuela (p.2)

Cuando se refiere a la autoría u orígenes de tal transformación, señala:

El principio a que responde esta enseñanza no es nuevo; no lo hemos inventado nosotros ni lo inventaron los Estados Unidos.

Dicho principio se enuncia en el famoso “Emilio” de Rousseau, cuando el gran ginebrino dice: “me guardaré bien darle al niño un maestro de dibujo que no hiciera imitar más que imitaciones, ni dibujar más que dibujos- quiero que no tenga otro maestro que la naturaleza, ni otro modelo que objetos;(...)” (p.3).

Vinculado a este pensamiento rousseaiano, explica Gutiérrez Viñuales (2002), en Malharro se destacó como idea básica la no vinculación entre la instrucción que debía orientarse en las escuelas y el dibujo profesional y artístico. Es decir, para Malharro, la enseñanza del dibujo en las escuelas no debía tener una orientación estético-artística, para no “contaminar” la imaginación del niño, sino que debía limitarse exclusivamente a su función educativa (Gutiérrez Viñuales, 2004, p.112). Con estas palabras el pintor dejó reflejada su postura:

El dibujo en la escuela primaria tiene que ser ante todo educativo y, como tal, un agente complementario de los otros ramos a los que objetiva, concretando en lo posible sus enseñanzas integrales.

Lo que encanta al adulto más refinado en materia de arte, deja por completo indiferente al niño; esta es una ley psicofisiológica que no se puede violar... No se impresiona estéticamente al niño con las exquisiteces artísticas que embargan al adulto (Malharro, 1911, en Gutiérrez Viñuales, 2002, pp. 130-131).

En un artículo denominado: “El dibujo en la Escuela Primaria. Croquis de una excusión escolar”, Malharro describe los lineamientos pedagógicos base del trabajo educativo durante las excursiones al aire libre, recalcando que la técnica es solo un medio para llegar a un fin. En esa actividad se busca “cristalizar las más fugitivas sensaciones, las más rápidas impresiones, haciéndolas visibles por medio de un signo escrito, éste debe ser necesariamente personal para que no coarte la espontaneidad, punto capital para el caso” (Malharro, 1906c, p.165).

En cuanto a la intervención docente, explica que se limitará a “enunciar las leyes que rigen a la representación del mundo físico; a enseñar a ver y a apreciar; a manifestar luego esas impresiones de acuerdo con los múltiples factores que dan a la instrucción primaria su carácter neto, definido e inconfundible” (Malharro, 1906c, p.162). En otro escrito Malharro (1906b) puntualizará:

Es necesario que no se retoquen los trabajos de los alumnos, que se desarrolle el programa en todas sus partes; que deje usted actuar, en la medida de lo posible, a la individualidad de sus discípulos, limitándose a iniciar y orientar en los principios fundamentales de su enseñanza dejando margen amplísimo a la interpretación dentro de las instrucciones generales a que debe responder la asignatura: que reaccione contra esa tendencia natural a lo bonito que llevará a perder tiempo en lo superfluo con menoscabo de lo práctico e imprescindible; es decir; del espíritu de la enseñanza (pp.61-64).

Para Gutiérrez Viñuales (2002), se trató de una proclama a favor del dibujo libre y espontáneo, fomentando las excursiones al exterior de las aulas, a parques y otras zonas de la ciudad, con el fin de que el niño ejercitase libremente escogiendo dibujar flora, fauna, figuras humanas, arquitectura, etc. Malharro se refiere a estas actividades pedagógicas haciendo hincapié en su adecuación según las posibilidades madurativas de la edad, y colocando el acento en el tipo de intervención docente que incentive el potencial desarrollo del niño dentro de la disciplina (Malharro, 1911, en Gutiérrez Viñuales, 2002, p. 131).

Los principios y teoría de Rousseau no solo fueron el motor de la labor de Malharro, sino que -a diferencia de Pestalozzi- fueron la base de la metodología diseñada por el pintor, en la que la naturaleza fue el principal modelo, la cosa real debía estar ante los ojos del niño.

En conjunto, se trató de una amplia labor formativa que pudo llevar a cabo gracias al apoyo político que tuvo de los ministros Joaquín V. González y Rómulo S. Naon, del presidente del Consejo de Educación, entre otros funcionarios, junto a directores de escuelas e institutos de enseñanza. Por lo contrario fue resistida por los miembros de la Academia, quienes lo evidenciaron en cada muestra del artista en el país, a través de críticas que fomentaban el odio contra el pintor (García Martínez, 1985). Las razones de las críticas se pueden encontrar en las consideraciones del pintor:

Llamado por el Consejo de Educación en 1904, para organizar las enseñanzas de esta asignatura en las escuelas de su dependencia, (...), me vi en la obligación de romper con tradiciones que habían formado un medio ambiente ficticio, un reguero de prejuicios mediante la adopción o adaptación de programas exóticos que alejaban a la asignatura de los principios y fines a que debe responder dentro de los lineamientos de la primera enseñanza (Malharro, en García Martínez, 1985).

A la distancia -sostiene García Martínez (1985)- “la labor docente de Malharro se presenta como de apertura y de actualización pedagógica así como de avanzada en el orden internacional” (p.126). En una época de declive del Dibujo -como dan cuenta los ejemplos precedentes y otros publicados en *El Monitor*- siendo las concepciones disciplinares y sus métodos tildados de tradicionales y caducos para los nuevos escenarios mundiales, la labor de Malharro se desarrolla junto al auge internacional de nuevas propuestas pedagógicas y revisiones de la función de la disciplina dentro de la escuela (que había quedado desdibujada al perder su finalidad utilitaria). En este desafiante, pero prometedor contexto, Malharro no se deja intimidar por la fuerte tradición academicista del medio artístico argentino, y gracias a un conjunto de factores que lo colocan en una privilegiada posición –formarse en un contexto de gran circulación y renovación tanto en lo que respecta a lo pedagógico como a la producción artística, junto al apoyo político y lugar estratégico que le otorgó su cargo público- se embarca



en el trabajo de revertir la situación de abandono en que se encontraba el área, relegada a segundos planos, y en algunos casos, excluida por completo de programas de educación primaria.<sup>23</sup>

### **3.2.2.3. Transformaciones y persistencias en el Dibujo de las escuelas argentina**

“Lentos pero irreversibles, los nuevos vientos que soplaron en la educación y en el arte comienzan a colarse en la enseñanza de la plástica” (Spravkin, 1998, p.99). Leopoldo Marechal, en un artículo de 1928 titulado “Ideas sobre la Educación Estética en la escuela primaria”, reclama que sus fines debieran ser: 1. ° Un cultivo intenso de la sensibilidad. 2. ° Un ejercicio constante de la imaginación (p.418). Previamente, el autor plantea:

Por qué en todos los casos obligase al niño a copiar una realidad inanimada, un modelo que no le interesa puesto que no habla de su sensibilidad. Este modelo es la invariable naturaleza muerta, la guarda decorativa, el calco de yeso (...). El niño mira la realidad desde un punto de vista interesado, lo reviste de atributos insospechables de acuerdo a su sensibilidad. (...)

Dejemos que el niño (...) haga su interpretación personal del mundo, que junte y ordene los elementos de la realidad de acuerdo con su instinto creador (...) (pp.417)

Sin embargo, como se desprende del artículo de Marechal, la ágil difusión de las nuevas teorías pedagógicas europeas y norteamericanas en Argentina, no se tradujo con similar celeridad en las prácticas escolares. La labor de Malharro había sido efectiva pero también corta.

“Un mejor conocimiento del niño parece haber iluminado, y orientado la nueva educación hacia el cultivo inteligente de las actividades espontáneas. Entre éstas está el lenguaje gráfico”. Con estas palabras iniciaba el autor argentino Luis Falcini el apartado sobre el dibujo en la escuela renovada, en un artículo publicado en 1930 por Universidad Nacional de La Plata (p.9).

En lo que respecta a la escuela argentina, Falcini (1930) comenta que mientras la labor renovadora en algunos países como Francia, tuvo continuo desarrollo, la obra de Malharro, que le precede en el tiempo a la francesa, “no tiene en la escuela argentina ni la misma continuidad ni el mismo rito ascendente”. La muerte de Malharro significó una pérdida no solo para el arte argentino sino para su escuela. El autor explica: “ni bien Malharro abandona la inspección nacional del dibujo en 1909, la rutina campea por sus fueros (p.16). Esto a pesar de que a su obra no se le opuso ninguna doctrina construida a base de tanta seriedad y pasión como la que volcó incesantemente Malharro en su método. A lo que el autor agrega:

Si su libro salvará su obra del olvido, no ha podido salvarla de interpretaciones que atentan contra su verdadero espíritu y contra la mejor educación del niño. Así es corriente oír decir que todavía se practica el método Malharro. Pero la confusión solo es posible cuando existe una mala información. En general, ni se ha seguido el orden que establece

---

<sup>23</sup>Diagnóstico de la disciplina que Malharro (1906a) publicó en uno de sus escritos.

la metodología malharriana, ni se le ha mejorado. (...) Así el estudio del natural, de un medio que es, se le ha convertido en un fin, tan absurdo como negativo en la enseñanza general (p.17).

Falcini (1930) desestima que la falta de continuidad de la labor realizada por Malharro se deba a la falta de un maestro de similar envergadura en la inspección de dibujo, sino a cuestiones más profundas y enraizadas en nuestro país, considerando como causa principal el hecho de no estar preparados para hacer germinar “la nueva educación”. El dibujo siguió siendo considerado una enseñanza especial, como un arte, y no un lenguaje más del niño, como lo sería el hablado o escrito. Prueba de ello, señala el autor, se encuentra en que la preparación de los maestros de dibujo para la escuela primaria se siguiera realizando en las academias de Bellas Artes, donde no tienen lugar preponderante las problemáticas educacionales de la enseñanza primaria (p.17).

Corroborando estas aseveraciones, la persistencia de enseñanza técnica-artística en los currículos escolares, siguió siendo tema de debate y crítica, quedando registrado en producción teórica de la época. Los arraigados modelos academicistas, el lugar preponderante que siguió teniendo el conocimiento científico en las escuelas argentinas -como señalaba Jafella anteriormente-, lejos de ceder el paso a las nuevas ideas impulsadas por Malharro y a otras influencias vinculadas a la Escuela Nueva, se fueron acomodando y coexistiendo junto a los cambios.

La obra del pintor Guido Buffo<sup>24</sup> Educación Estética en la enseñanza primaria y secundaria: El dibujo, como expresión del sentimiento, del raciocinio y de la imaginación (1938), premiada por la Comisión Nacional de Cultura argentina, aporta significativos datos sobre el rumbo que tomó el dibujo dentro de la escuela. De la misma sobresale la situación secundaria que continuó teniendo la disciplina: “durante un largo período de tiempo ha estado considerándose, o mejor dicho, calificándose al dibujo como "materia de descanso" o de "adorno", sin que en realidad puedan fundadamente explicarse las causas de tan errónea calificación”. Asimismo, da cuenta de las influencias y transformaciones que la biología, psicología y pedagogía modernas estaban produciendo en las creencias y prácticas disciplinares-pedagógicas de la época, incluido el Dibujo. El autor desarrolla los fundamentos psico-pedagógicos de la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias, secundarias y normales, mencionando que la Ciencia de la Educación recomienda el respeto a la infinita variedad de temperamentos que la Psicología ha demostrado existen dentro del aula. A su vez agrega que “los intereses del Estado, aconsejan la formación de ciudadanos que no resulten de un mismo molde” (p.11). Buffo advierte que esta diferenciación de temperamentos no tiene el fin de catalogar a los estudiantes sino ser una guía para la emisión de juicios, evitando la comúnmente imposición del temperamento del docente a toda la clase. Realiza una diferenciación de clases de dibujo con el fin de establecer una “sistemática orgánicamente ordenada” de acuerdo al siguiente cuadro, en el cual aparece el “dibujo-juego” como un medio, entre otros, de aprendizaje activo:

---

<sup>24</sup> Buffo residió en Argentina desde 1910. Entre las funciones y cargos desempeñados se destacan haber sido Inspector técnico de Enseñanza Secundaria Normal y Especial del Ministerio de Instrucción Pública de la Nación, Profesor de Metodología y Didáctica del Curso del Profesorado de Dibujo de la Escuela Nacional de Bellas Artes, de Buenos Aires. Profesor de Dibujo de Escuelas Primarias, Normales, Colegios Nacionales, Liceos y Escuelas Profesionales.

- I. Clases de iniciación estética y gráfica. (*Medios teórico-activos de introducción a la enseñanza del Dibujo*):  
Clases de adiestramiento en la valorización de lo Bello en la Naturaleza y en el Arte,  
Clases de Espectáculo de Dibujo.
- II. Enseñanza del dibujo. (*Medios de aprendizaje activo*):
  - a. Dibujo - juego.
  - b. Dibujo emotivo. (Interpretación).
  - c. Dibujo racional. (Análisis).
  - d. Dibujo racional- emotivo.
  - e. Dibujo imaginativo. (Expresión mnemónica y Expresión creadora).
- III. Dibujo aplicado. (*Aprovechamiento práctico de esta asignatura*):
  - a. Dibujo aplicado al estudio de las Ciencias (Zoología, Botánica, Anatomía, Física, Geografía, etc.).
  - b. Dibujo aplicado al estudio de la Historia (Estilos arquitectónicos, Decoración, Artes menores).
  - c. Dibujo aplicado a las Artes industriales y Decoración (p.19).

Además de la aptitud innata hacia uno u otro tipo de dibujo, el autor recomienda que se debe hacer conocer y practicar también las otras formas de dibujar y así se evitaría “la ley del menor esfuerzo”, es decir que el niño dibuje como naturalmente le es más fácil. Con respecto al estudio de la naturaleza, - apartado de las metodologías del dibujo al aire libre -Buffo (1930) propone aprovechar todas las oportunidades que diariamente se presentan en el traslado del niño a la escuela y en su estadía en la escuela misma, como la observación del pájaro que la mayoría de aulas de primer grado poseían dentro de una jaulita. Esta y otras ideas las ofrecía como alternativa a la organización de salidas especiales al exterior para enseñar a apreciar la naturaleza, desarrollando detalladamente varias situaciones para iniciar en la apreciación estética y gráfica de los niños pequeños de la escuela primaria; como así también para etapas más avanzadas.

Hacia la tercera década del siglo XX fueron numerosas las innovaciones, resultado más o menos directo de las publicaciones de los estudiosos de las ciencias del niño: escuelas nuevas, “self-government”, escuelas de trabajo, método Montessori, escuelas al aire libre. Sin embargo el Psicólogo y pedagogo suizo Édouard Claparède (1873-1940) expresó en referencia a la influencia de estas experiencias:

No niego, ni que decir tiene, que la escuela haya realizado progresos. Desde el punto de vista material los ha hecho considerables, y se han dejado sentir felizmente en la enseñanza misma. Tampoco niego que numerosos maestros hayan obtenido provecho de los conocimientos psicológicos o pedagógicos esparcidos, en estos últimos años, (...). Pero el espíritu mismo del régimen no ha cambiado, y es precisamente este espíritu lo que debería cambiar si se quisiera realizar una pedagogía conforme a las exigencias de la psicología del niño y conforme también a las exigencias sociales de nuestras democracias. (para. 5)

### **3.2.3. Los trabajos manuales en la educación artística**

#### **3.2.3.1. La inclusión en el currículo escolar argentino**

Con anterioridad quedó planteado el creciente interés por la enseñanza de los trabajos manuales dentro del contexto internacional de auge de la industria y como contrapunto ante la concentración excesiva de los contenidos enciclopedistas en la escuela. Según Efland (2002), en 1876 comenzó a prosperar la idea de incluir las manualidades como un elemento de la educación general en los Estados Unidos, siendo su influencia mayor en la Educación Artística entre 1900 y 1920.

En Argentina los trabajos manuales tuvieron temprana aceptación, junto a teorías europeas vinculadas a la Escuela Nueva de finales del siglo XIX. Dichas teorías y los cambios educativos que las mismas propagaron tuvieron fuerte repercusión tal como lo evidencian los numerosos artículos dedicados a la enseñanza práctica y los trabajos manuales de *El Monitor de la Educación Común*, siendo la obra de Fröebel el principal referente.

#### **Las ocupaciones Fröebelianas en el programa de “Trabajos manuales”**

El trabajo de Fröebel estuvo presente en la educación primaria Argentina a través de lo que se llamarán las “ocupaciones Fröebelianas”. Estas fueron definidas, según se explica en un texto de 1894 como el sistema más lógico y completo ideado para:

...desarrollar la habilidad de la mano y el sentimiento de lo bello, son como el coronamiento de la educación infantil, como la aplicación de las ideas de forma, de número, de tamaño, de simetría, etc., que anteriormente a esta enseñanza y con ella simultáneamente se desarrollan en el tiempo cerebro del niño por medio de los dones (C.N.E, 1894 julio, pp. 1013-1014).

A través del desenvolvimiento de la mano se introduce al niño en la vida práctica y activa. Es la actividad, es la acción -según Fröebel- “la que nos pone de manifiesto, no solamente las cualidades generales del hombre, sino también sus aptitudes especiales. Sus acciones dan testimonio de su talento, de su índole, de su carácter, de sus virtudes y sus defectos.” Por eso, lograr el desarrollo de la mano y que se introduzca al niño provechosamente en la vida práctica y activa, resulta una de las tareas más importantes de la educación. Pero además, hay que activar la inteligencia y el corazón, agrega. Al respecto dice el artículo:

Las ocupaciones manuales que se elijan deben ser tales que proporcionen también la ocasión de ejercitar al niño en pensar, o si propiamente hablando, esto no es posible a causa de su corta edad, que lo ejerciten en ver, en percibir con exactitud lo que ve; (...) El corazón debe también tener en ellas su parte. Al corazón corresponde el sentimiento de lo bello y del bien (C.N.E, 1894 julio, pp. 1013-1014).

Las ocupaciones fröebelianas formaron parte del programa de la asignatura “Trabajos Manuales” que se impartió de forma generalizada a principios del siglo XX en las escuelas y colegios del estado argentino tanto para niños como para niñas, correspondiéndole para cada

sexo un programa específico. Sin embargo, tempranamente las ocupaciones manuales como tema de interés y debate estuvieron presentes en la comunidad educativa y expuesto por los más destacados educacionistas del país.<sup>25</sup>

En diciembre de 1893 se publica la noticia de la aprobación del proyecto de los programas de trabajos manuales para la escuela común. Estuvo inspirado principalmente en el programa oficial de Bélgica. El artículo que da a conocer esta noticia, menciona además en qué consistirá el mismo:

Ocupaciones fröebelianas (*Picado, entrelazado, trenzado doble, trenzado sencillo, corte y calado*), *plegado geométrico, cantonado, modelado*, (incluidos en programas de Bélgica, Alemania, Suiza y Francia) y *el trabajo en madera* (que tiene su cuna en Suecia), que comenzarán desde el tercer grado (C.N.E., 1894 enero, pp.596-597; en cursiva en el original).

El programa para niñas, aclara el informe, contiene los mismos contenidos durante los 6 años, exceptuando el *cartonado* y *los trabajos en madera*. Según se explica en el artículo anterior, en las *ocupaciones* se parte del *punto* hasta llegar gradualmente a la restitución completa del cuerpo. Sobre el “picado” dice:

*El picado* – La primera ocupación es pues lógicamente el picado. El material que en ella se emplea es un papel cuadriculado, que se coloca sobre una almohadilla o bien sobre otro papel doblado en varios pliegues y se pica con una aguja gruesa de coser adaptada a un cabo de madera o marfil. La operación consiste en el trazado de series de puntos que representan líneas rectas en diversas posiciones y combinaciones que cada vez van siendo más difíciles y complicadas, hasta terminar con la representación de diversos objetos usuales. La importancia pedagógica puede resumirse así: 1º Educar el sentimiento de lo bello. 2º Estimular la actividad propia y la invención personal del niño (C.N.E, 1894 julio, p.1014)

## **Fines educacionales e industriales**

Entre la abundancia de escritos vinculados a la obra de Fröebel, la enseñanza práctica y los trabajos manuales -que nutrieron *El Monitor de la Educación Común* durante principalmente las dos últimas décadas del siglo XIX-, resulta interesante por su valor de síntesis un escrito de 1898 que menciona la idea o proyecto de constituir un congreso de educacionistas a nivel nacional, encargado de estudiar las cuestiones que se relacionan con trabajo manual e industrial y con sus diversas aplicaciones, según la edad, el sexo o la región escolar. El objetivo sería armonizar las tendencias de los educacionistas y la de los industriales, dilucidando las siguientes cuestiones:

---

<sup>25</sup> Así lo expresa un texto de *El Monitor de la Educación Común* publicado en 1894, que a su vez, deja constancia de que en 1893 se había sancionado la inclusión de los trabajos manuales en algunas escuelas superiores destinada a la preparación del personal docente. En: C.N. E., (1894) Los trabajos manuales en la Escuela primaria. Conferencia del Sr. D. Casio Basaldúa.

- a. ¿En qué sentido y en que proporciones conviene introducir en las escuelas primarias el trabajo manual?
- b. ¿Cuál es el trabajo más propio de las escuelas de las ciudades y de las escuelas de la campaña?
- c. Importancia de las ocupaciones denominadas froebelianas, el plegado, el cartonado, el modelado, el trabajo en madera (...), el trabajo u otras ocupaciones manuales, el trabajo industrial o los oficios que pueden enseñarse.
- d. Edad de vida en que debe comenzar cada una de esas enseñanzas.
- e. Participación que corresponde a cada sexo.
- f. ¿El trabajo bajo cualquier de esas formas puede perjudicar la educación y la salud del niños?

Según se explica en el artículo, esta iniciativa se genera en medio de un clima de preocupación por el problema de la enseñanza, el cual “debe ser afrontado en sus múltiples fases, con el fin de operar reformas fundamentales, siguiendo el ejemplo de pueblos adelantados, que buscan en la dirección de la enseñanza el secreto de su emancipación y de su grandeza” (C.N.E, 1898, p.394).

La idea de introducir las manualidades dentro del curriculum escolar, se sustentó según Efland (2002), en el doble beneficio que otorgaba esta actividad al “transmitir cierta disciplina mental necesaria de una forma accesible para todos los niños y (...) preparar a los estudiantes para participar en ciertos sectores de la actividad industrial” (p.247). En cuanto a la primera función, las manualidades fueron entendidas como “método liberal e intelectual de enseñanza” a través del cual “la mente era educada ejercitando la mano”, y se enseñaban “valores morales de la precisión, la lógica, la diligencia y la economía” (p.247). Desde esta concepción, se la entendió como educación cultural por lo que debía estar presente en una educación integral Efland (2002). La finalidad de las actividades manuales, como se expresa en un informe de la UNESCO de 1950 -citado Hernández (2002)-, fue “educar la voluntad, la atención, la concentración, la constancia, el esfuerzo, la precisión, el método y la responsabilidad” (p.75).

Hacia la primera década del siglo XX la utilidad de las manualidades en la escuela primaria argentina estaba plenamente reconocida, mientras que se identificaban dos tendencias. Un artículo de 1907 dirigido a maestros, las expone: “(...) una que consiste en que se debe adoptar el trabajo manual con un carácter industrial y la otra, que es la que cuenta con más partidarios, es la de la enseñanza con fines educativos. Respecto a esta última podría decirse que es la que se adapta al fin que persigue la escuela: educar.” (C.N.E, 1907, p.102).

El artículo está escrito por Emilio Bettinotti, dirigida a maestros, con el objeto de compartir las observaciones que realizó durante visitas a escuelas estadounidenses, el autor se refiere a la “tendencia modernísima” que se estaba desarrollando en algunas escuelas de este país, en las cuales habían llegado a fusionar las manualidades con todos los demás ramos de la educación, por ejemplo, para la enseñanza de la Historia: “(...) aun cuando existiesen talleres para la práctica del modelado, el slojd<sup>26</sup>, el cartonado y demás formas especiales para efectuar el

---

<sup>26</sup> El slojd es un sistema de artesanía basada en la educación que comenzó en Finlandia en 1865 y posteriormente fue adoptado mundialmente, incluido Argentina: Un artículo de 1922 titulado lo menciona como sistema usado en las escuelas argentinas, mientras que plantea y cuestiona si los maestros conocen los fines y beneficios de su implementación: “¿Con qué actividades debe establecerse el anhelado equilibrio o armonía en la escuela primaria? Unos creen que únicamente con el slojd, con serie graduada en trabajos de madera, es el que debe adoptarse en las

trabajo manual, despunta en las escuelas, (...), una feliz innovación en la manera de interpretar ese enseñanza” (C.N.E, 1907, p.102). Para el autor, la organización habla de un conocimiento claro del niño como entidad social.

Las manualidades para fines educativos, y vinculada con otras disciplinas, con el tiempo quedó fortalecida. En una carta fechada el 21 de Diciembre de 1927, el Secretario del Consejo de Educación informa a los señores Atilio Boveri y Florencio Loyarte, autores de la obra *El Trabajo Manual en la Escuela Argentina* (1926) que la obra sería recomendada a docentes e incluida en bibliotecas escolares.<sup>27</sup> En el libro se incluye el Plegado Frobiliano, mencionando que, como “materia correlacionada con la geometría, ella se hace indispensable por las múltiples deducciones a que se puede llegar”.<sup>28</sup> A su vez, señala que basta con una clase metodológica para seguir todas las series. A partir del diálogo entre el docente y los alumnos se va guiando en el plegado de papeles para avanzar en nociones de geometría. Algunos de los ejercicios son:

Modelo n° 1- Educar la mano. Cultivar la observación, la memoria, el juicio y el lenguaje. Enseñar: color rojo brillante; cuadrado y líneas rectas.

Modelo n° 2- (...) II Cultivar el lenguaje. III Enseñar ángulos y diagonales. IV Dibujo de un cuadrado y trazado de diagonales.<sup>29</sup>

## Labores y la educación de las niñas

Pero hay otra asignatura con mayor tradición que se debe mencionar en relación a las manualidades y su posterior inclusión en la Educación Artística. Se trata de la asignatura “Labores”. Esta materia integró tempranamente el currículo de la escuela. Se puede encontrar en los planes de estudio de las escuelas públicas de la Capital Federal de 1897, desde primer grado hasta sexto grado. Sin embargo, ya en 1876 hay constancia de su dictado en la planta funcional de la Escuela N° 1 del Consejo Escolar de Belgrano para la escuela de varones un cargo de maestro de dibujo y para la de mujeres, uno de labores, según quedó expresado en una carta enviada a Domingo Faustino Sarmiento (Municipalidad Ciudad de Buenos Aires, 1995, p. 5).

---

escuelas porque es esencialmente educativo. No desconozco sus resultados, (...), pero es notorio que olvidan la finalidad práctica de esta enseñanza, creyendo sin duda que “educan” un alma” o un “cuerpo”, cuando en realidad es “un hombre” que debe educarse”. Aníbal Solimano, en C.N.E, (1922).

<sup>27</sup> Fuente: sitio web de la docente argentina en *origami* Laura Azcoaga. La docente publica el capítulo dedicado al Plegado Frobiliano del libro "El Trabajo Manual en la Escuela Argentina" (1926) de Atilio Boveri y Florencio Loyarte, Ed. Peuser, en relación a la historia del plegado en de papel en la escuela argentina. <http://www.origamimodular.com.ar/intro.htm>

<sup>28</sup> La vinculación entre materia se entiende dentro del contexto de los cuestionamientos y readaptaciones que comenzó a recibir en la década de 1900-1910 al modo en que se administraban las quince disciplinas y el tiempo escolar desde 1890. De acuerdo con la lectura que realiza el Dr. Mariano Palamidessi (2003), estos cuestionamientos por un lado se dirigían a la extrema dificultad de administrar un currículo con quince subdivisiones. El autor explica que: “Estos primeros cuestionamientos no apuntaron a modificar radicalmente la pauta básica de organización del currículo, sino a llegar a arreglos curriculares y didácticos que se inspiraron en la denominada teoría de la correlación. Esta teoría sostenía que las materias podían ser relacionadas entre sí; que, por ejemplo, era posible y deseable combinar la Matemática con el Dibujo. Partiendo de esta idea se produjeron algunos intentos de agrupar materias en función de la programación. Pero lo interesante es que el agrupamiento de materias durante el período previo a la década de 1930 nunca llega a poner en cuestión la subdivisión entre ramos de la enseñanza”. (Palamidessi, 2003).

<sup>29</sup>Atilio Boveri y Florencio Loyarte,(1926) *El Trabajo Manual en la Escuela Argentina* Ed. Peuser, p.22. Consultado en: Facebook Laura Azcoaga <https://www.facebook.com/202682576416991/posts/561277937224118>

“Labores” o con la denominación que adquiere en los dos últimos años de la Escuela Primaria, “Labores, corte y confección”, fueron asignaturas exclusivas de la educación de las niñas (junto a “Economía Doméstica”, mientras los niños tenían mayor carga horaria en otras asignaturas que ambos sexos compartían como Aritmética (en todos los años, menos en 4to.), o Geometría (en 5to. y 6to. grado), y tenían además, otro tipo de asignaturas solo para los varones, como fue “Ejercicios militares”. Tendencia diferenciadora que se mantuvo hasta la década de 1970.

Un informe de 1882 analiza la situación de la enseñanza de “Costuras y bordados”, así titulado, destinada exclusivamente a niñas. Se evidencia en los siguientes párrafos el fin práctico y laboral de la enseñanza, siendo el adiestramiento de las manos y la vista, junto al desarrollo de la paciencia, el objetivo educativo:

¡Triste es, señor Presidente, contemplar las labores de mano que se han exhibido en la Sección escolar de la Exposición!, Triste porque, ellos son, en su mayor parte, una prueba de la mala educación que damos a las hijas del pueblo.

Osténtese allí bordados en seda, (apreciados muchos de ellos por personas inteligentes en la materia), y apenas se distingue una de otra costura, no hay pespuntos, ni zurcidos, no se ven muestras de corte y confección de vestigios, camisas, gorras, etc., ni siquiera plantillas o patrones que indicasen esa enseñanza en la Escuela común.

Representan tales obras elaboradas por alumnas, disposiciones naturales mal dirigidas; representan la vanidad fomentada por una torcida dirección, por el deseo desordenado de brillar; representan, en fin, un gasto inútil y perjudicial de fuerzas que, bien encaminadas, proporcionan más tarde a la madre de la familia el bienestar material, que tanto contribuye a la tranquilidad en medio de las borrascas de la vida.

No concebimos ese lujo de bordados en la Escuela Primaria, ni tampoco esos espléndidos tapices, por más artísticos que fuesen; creemos que se extravía la educación de la niña, preparándola a un porvenir nada lisonjero.

Ahí está una colección de toallas bordadas, donde se manifiestan costuras desde la más sencillas hasta las relativamente difíciles y complicadas; [...]. Ellas [maestras responsables de los ejemplos positivos] han abandonado el oropel para dedicarse con entusiasmo a lo poco brillante, pero más positivo.

[...] [En relación a las obras realizadas por un jardín de infantes] tanto los ejercicios de tejido en papel, que forman la cadena del tejedor, como los de dibujo, o lo que se llama el picado, (que consiste en hacer porción de agujeritos con un alfiler, siguiendo las líneas que dibujan objetos, y luego pasar por ellos seda de colores), inician a los niños en un arte, que ha de serles utilísimo después, disciplinan los movimientos de sus manos, educan la vista, y ejercitan su paciencia (C.N.E., 1882, p. 162).



### **3.2.3.2. Las Artes y las manualidades: utilidad, belleza y conformación del gusto**

Los párrafos precedentes resultan ilustrativos de la vinculación que fue creciendo entre las manualidades y la Educación Artística, sobre la cual Efland (2002) explica:

Este movimiento [favor del adiestramiento manual en los Estados Unidos] ponía el énfasis en las virtudes de la artesanía y compartía muchos de los objetivos de los educadores artísticos. Se creía que ambas disciplinas tenían en común la utilidad y la belleza. John Frieze pensaba que “una característica importante de esta enseñanza es el desarrollo de la idea de que la evolución de la utilidad es a menudo paralela a la evolución de la belleza (1926, pág. 116)” (Efland, 2002, p. 248).

A lo que Hernández (2002) agrega, en relación al contexto español franquista:

Los trabajos manuales van a cumplir la finalidad de crear un gusto estético centrado en la actividad manual y la realización de objetos bonitos, populares, baratos y de dudoso gusto en su mayoría, privando a los individuos de una experiencia estética, basada, por ejemplo, en la comprensión de las obras de arte. Esta experiencia la tendría un reducido grupo social, (...) (p.75).

En 1897, se publicaba en *El Monitor de la Educación Común* con respecto a la ciudad de Tucumán, bajo el apartado “Exposición de labores”, la siguiente noticia: “Se inauguró en la escuela Federico Helguera la exposición de labores confeccionadas por las educandas de todas las escuelas públicas de la capital de la Provincia. El local estaba adornado con buen gusto y artística elegancia (...)” (C.N.E., 1897, p. 807).

### **Simplificación curricular y eliminación de materias diferenciadoras de género**

En la década de 1920, las manualidades ya incluidas en los planes escolares, se encuentran vinculadas a Labores y a Dibujo, a través de la designación grupal de la carga horaria. En el contexto de discusiones planteadas por la Escuela Nueva y el rol del interés y de la actividad del niño se producen transformaciones en la forma de cuantificar y distribuir el tiempo escolar. Al respecto, Palamidessi (2003) señala: “el horario pasa a determinar totales de horas y, a menudo, frecuencias semanales (la cantidad de unidades de esa materia que deben ser dadas por semana), lo que supone una regulación distinta del detalle, que ya no predetermina en qué momento preciso algo debe ser enseñado” (para. 17). En esta reorganización, Labores, Dibujo y Manualidades se le asignan grupalmente dos horas escolares de 50 minutos semanales para primer y segundo grado; tres para tercero y cuarto, y cuatro para quinto y sexto (Palamidessi, 2003).

Esta observación es relevante a la luz del proceso de simplificación que operará en el currículo escolar argentino en la década de 1970 cuando se establece una nueva pauta de organización. Como señala Palamidessi (2006), el cambio en la forma de estructurar el conocimiento escolar responde a una tendencia que se fue acentuando desde 1920. Entre los años sesenta y setenta, “se disuelve Economía Doméstica, mientras que las asignaturas Labores

y Trabajo Manual se unifican en Actividades Prácticas (o con otras denominaciones), eliminando las clasificaciones de género en el currículum oficial” (p.145), señala el autor. De este modo, explica el autor, “por primera vez en la historia de la escuela primaria argentina, deja de existir una disciplina para las niñas (la asignatura Labores) y aparece un área común para niños y niñas denominada Actividades Prácticas o Actividades Artesanales y Técnicas” (p.145). Palamidessi (2003) señala que, en sintonía con la tendencia de cambio internacional, se produce una transformación en la base moral del currículum para la escuela primaria argentina:

En la década de 1970 deja de operar en el currículum una diferencia explícita en materia de producción del género. (...) lo interesante es que, en ese momento coinciden dos discontinuidades fuertes: la discontinuidad de materias diferenciadas por género y la desestructuración del contenido nacionalista o del mito patriótico. La presencia de una ciencia social escolar integrada, fuerza o requiere del corrimiento o debilitamiento de la narrativa patriótica y de la geografía nacional como elementos estructurantes del conocimiento de lo social y la formación ciudadana (para. 24).

A su vez, es interesante la apreciación que realiza el autor, en término de “anomalía”, con respecto a las decisiones tomadas durante la última dictadura militar en Argentina (desde marzo de 1976 a diciembre de 1983) que excluyeron diversos contenidos considerados peligrosos, sobre todo contenidos de incorporación reciente, como por ejemplo la lógica de conjuntos o la “sociedad latinoamericana” en gran parte de las provincias, o la incorporación de orientaciones culturales tradicionales, como la religión católica (Palamidessi, 2006, p.150). El autor señala que “a pesar de las orientaciones profundamente retrógradas y criminales que tuvo la última dictadura militar, no se produjo una regresión similar en la estructura del currículum”. Esta interpretación se sustenta en la anomalía que para el autor representa que la dictadura militar de la década de 1970 no repusiera en el currículum las Labores para las niñas, y que a su vez, tuviera lugar un auge de Piaget durante el apogeo de la misma. (Palamidessi, 2003, para. 28).

### **De Dibujo a Plástica. Cambio en la denominación**

Retomando las transformaciones curriculares vinculadas a la actividad manual, en los lineamientos que dispuso el Ministerio de Educación en 1972, junto a la fusión de Labores y Trabajo Manual, se debe destacar el cambio de denominación de Dibujo a Plástica.

Como sostiene Hernández (2000) nombrar de una determinada forma implica atribuir ciertos significados que lejos de responder al azar, conllevan en sí mismo una forma de comprender la realidad, reflejan en términos de Althusser, una ideología (p.67). “Plástica” y “área de expresión” serán conceptos asociados a las corrientes culturales y educativas de las primeras décadas del siglo XX, que ante contextos totalitarios y formas pedagógicas academicistas, buscaron educar nuevas generaciones en libertad. En el caso español estos términos comenzaron a utilizarse en España por influencia francesa frente al descrédito que sufría la noción de Arte asociada al academicismo y conservadurismo, sumado por otro lado, las teorías evolutivas (desde Lowenfeld hasta Piaget) que llevaron a pensar que la “plástica” -como aspecto factual y material del proceso artístico- sería más acorde con el momento evolutivo del niño y la niña, dejando lo “artístico” para estadios posteriores del desarrollo (Hernández, 2000, pp.76-77).

En el contexto de los postulados de la Escuela Nueva, y mientras la disciplina iba mutando hacia prácticas más expresivas, las manualidades entraron en los currículum escolares de Plástica, particularmente en el nivel primario, y aunque con el tiempo fueron cuestionadas, junto a las formas mecánicas y repetitivas de la enseñanza tradicional artística, coexistieron junto a nuevos enfoques, y es posible aun detectar concepciones vinculadas a la misma en docentes de educación artística y en la comunidad educativa en general.

### **3.2.4. La educación artística para la liberación del individuo. El enfoque de la autoexpresión creativa**

#### **3.2.4.1. Movimientos educativos y culturales del siglo XX. La Escuela Nueva**

Durante el fin del siglo XIX, y particularmente, las primeras décadas del siglo XX, se desarrolló una vasta producción teórica, fruto de investigaciones que se desplegaron en el campo de la psicología y de la pedagogía. Explica Zulma Caballero (2004), que junto a los cambios sociales y económicos, estas disciplinas generaron profundas transformaciones: “ensayos pedagógicos variados, reformas, intentos por suplir con imaginación creativa las carencias económicas, daban cuenta de los esfuerzos que se realizaban en el terreno de la pedagogía” (p.27). Las primeras décadas del siglo XX corresponden a un contexto histórico de fuerte concentración y desarrollo industrial del capitalismo, con gran urbanización debido al incremento poblacional hacia los centros industrializados. Estos procesos, sumado al desarrollo tecnológico, transformaron profundamente las sociedades; se mecanizaron las tareas rurales, se redujo la producción artesanal y manual, mientras surgían nuevas formas organizativas laborales con nuevas concepciones del tiempo y el espacio, de la división del trabajo por sexos, entre otras cuestiones. La ilusión de progreso -un progreso que aseguraría creciente bienestar a todo el mundo- convivía con una aglomeración poblacional y precarias condiciones habitacionales. En este contexto, nuevas problemáticas y fenómenos psicológicos novedosos, se traducían en el campo educativo en una interesante búsqueda de alternativas -expone Caballero- y agrega: “Hacían falta nuevas subjetividades para sobrevivir en espacios desconocidos, y la institución educación fue uno de los recursos que los Estados utilizaron para adaptar a los grupos humanos involucrados” (p.26).

En estas primeras décadas del siglo XX -vinculado al movimiento de la Escuela Nueva- será relevante la filosofía del learning by doing (aprender haciendo) de John Dewey y el trabajo de Montessori. Efland (2002) menciona que Dewey en 1896 crea la Escuela Laboratorio de la Universidad de Chicago con la idea de integrar la escuela en el hogar y en el barrio, es decir, convertir la escuela -que tradicionalmente se encontraba aislada de la experiencia cotidiana- en “una comunidad cooperativa”. Se preocupó por buscar la forma de introducirla enseñanza de la historia, la ciencia y el arte, de manera positiva y con real importancia para la experiencia del niño. Por otro lado, buscó comprender cómo los diferentes estudios y actividades podían contribuir a las ramas simbólico-formales, es decir, a la lectura, escritura y el manejo de los números. La escuela estaba organizada en función de actividades como la carpintería, la cocina, la costura y la tejeduría, y no entorno a asignaturas formales. Para Dewey, a través de la conexión de la mano, los órganos motores y el ojo, se podía generar rica vida intelectual. El arte

no se enseñaba de forma separada sino integrada al resto de actividades (Efland, 2002, pp. 251-252). La labor de Montessori comenzó en Roma, con niños de comunidades pobres entre 1898 y 1900. En esa misma ciudad, en 1907, inauguró la primera Casa de Niños en San Lorenzo, a partir de la cual desarrolla su reconocido método basado en la enseñanza libre del niño en un ambiente estructurado. Los adultos, los maestros, son guías, colaboradores en el proceso de autoaprendizaje que realiza el niño, a su vez, necesita un ambiente preparado donde pueda desarrollar la acción y selección. La meta de la educación para Montessori no sería proporcionar información académica sino desarrollar en el niño el deseo de aprender.” (Instituto Profesional L. Galdames- IPG, (2003).

En Alemania, explica Marta Calvo (1998), una de las experiencias más transformadoras de la época será la Bauhaus, escuela de diseño, arte y arquitectura fundada en 1919 por Walter Gropius y cerrada por el partido, en el año 1933. Luego de los horrores de la Primera Guerra Mundial, la Bauhaus fue una experiencia de convivencia social, en la que tenía lugar tanto el trabajo como el resto de la vida cotidiana. Según la autora, “se desechó el antiguo concepto y contenido de “escuela”, estableciéndose una comunidad de trabajadores. Las posibilidades latentes en cada individuo fueron fundidas en un solo cuerpo, libre y colectivo” (p.285). Por otro lado, se gestó una nueva estética del hombre desde la conjunción entre arte y técnica. Se recuperaron los métodos artesanales en la actividad constructiva con la intención de incorporarlos a la producción artesanal, a su vez, la formación estuvo ligada con la artesanía. Las clases se desarrollaron desde principios vinculados al trabajo-taller, integrando el aspecto intelectual y práctico del quehacer, las diversas ciencias, disciplinas, técnicas. La autora explica que el propósito fue “desarrollar la espontaneidad y la inventiva del estudiante, darle un panorama universal y plena conciencia de su capacidad creadora” (p.284).

Los descubrimientos sobre el desarrollo infantil fueron aplicados para resolver nuevos problemas educativos, desarrollándose procedimientos de enseñanza, dentro de los esfuerzos encaminados a renovar las normas tradicionales de la organización escolar. No fue tarea sencilla responder adecuadamente a los requerimientos del capitalismo, los recursos eran escasos y la formación docente no se acercaba a los nuevos desafíos. (Caballero, 2004). Desde el pensamiento de Lorenzo Luzuriaga, explica Caballero, se esperaba que la escuela fuera “una comunidad educadora, activa, libre y eficiente, constituyéndose en la sede de múltiple y viva actividad de los niños” (p.27). Para este pedagogo español, exiliado en Argentina durante la Guerra Civil Española, lo deseable era:

...lo que los americanos han representado con su concepción de la “educación por la acción (*learningbydoing*) frente a la idea de la “educación por la instrucción” de la pedagogía clásica, o lo que los alemanes han caracterizado con su nueva expresión de la escuela del trabajo” (*Arbeitsschule*) en contra de la antigua “escuela del aprender o estudiar” (Luzuriaga, 1918, p. 8, en Caballero, 2004, p. 27).

En cuanto a las artes, explica Spravkin (1998), esta intensa actitud de sustitución de lo viejo por lo nuevo y original, se refleja en los movimientos artístico-culturales que se desarrollan desde inicios hasta mediados del siglo XX -expresionismo, fauvismo, abstracción, surrealismo y cubismo-, con propuestas innovadoras y de ruptura frente a cánones y normas vigentes en el arte (p.98). La autora agrega, “las artes plásticas alejan su interés de la descripción del objeto para centrarlo en la búsqueda de quien crea; para hacer de ese objeto (pintado, dibujado o esculpido)

el vehículo de las ideas, los sentimientos, el fluir del inconsciente o de la pura gestualidad del autor” (p.99).

Las vanguardias artísticas buscaban la integración del arte con la vida; en Alemania, la Bauhaus trabajaba desde el concepto de la interdisciplinariedad; en ese contexto, surgen nuevas propuestas educativas, entre ellas la Educación por el Arte.

## **La Escuela Nueva en Argentina**

En la década de 1920, en el marco del movimiento denominado Escuela Nueva, las críticas hacia la escuela -gestadas dentro del propio sistema educativo por maestros como Olga Cossettini y Luis Iglesias-, se apoyaban en la necesidad de atender factores psicológicos, acercar la escuela a la comunidad, proclamando la experimentación como método de enseñanza. La escuela primaria de entonces fue poco permeable a estos cambios. Las experiencias desarrolladas quedaron circunscriptas a instituciones puntuales, no se expandieron al conjunto del sistema, a través de proyectos concretos de alcance nacional (Ruiz et al., 2006, p.245).

Una de las experiencias pedagógicas renovadoras más interesantes de nuestro país, durante la primera mitad del siglo XX, fue el “ensayo de escuela serena” que emprendieron las hermanas Olga y Leticia Cossettini en 1935, cuando Olga fue nombrada directora de la escuela pública de Rosario, provincia de Santa Fe. Por su adhesión al movimiento educativo de la Escuela Nueva o activa -explica Ana Laura Abramowski (2004)- la escuela fue declarada “experimental” por las autoridades estatales, de allí que recibiera el nombre de: Escuela piloto experimental “Dr. Gabriel Carrasco”.

Leticia Cossettini cumplía el doble rol de maestra y artista, lo que otorgó una particular impronta a la escuela, con iniciativas como el Coro de Niños Pájaros, el Teatro de Niños y el de Títeres, la danza, los conciertos fonoeclécticos y los dibujos en acuarelas que desprejuiciadamente se realizaban en los cuadernos de clase. La organización de los tiempos, de espacios, está en función de incrementar la capacidad de crear, de expresarse, fomentando la elección libre de los lenguajes. Subraya Abramowski (2004), “no había ‘hora de’ dibujo, artes plásticas o expresión corporal; la educación estética era parte nodal de la formación de los niños. Las asignaturas perdían sus contornos y tanto la biología como la geografía podían invitar a recurrir al pincel o a la poesía” (para. 1). La escuela era realmente una escuela de puertas abiertas. Además de la permanente actividad al aire libre, las visitas a museos, etc.; existían las llamadas “Misiones de Divulgación Cultural” que, como señala la autora, consistía en desplazar la escuela al barrio para conectarla vivamente con su gente. La escuela, por otro lado, tenía un Centro Estudiantil Cooperativo, desde el cual se gestaban gran cantidad de las actividades de la escuela, como por ejemplo, la edición de su revista: “La voz de la escuela”.

Olga Cossettini fue relevada de su cargo de directora en 1950. Como señala Abramowski (2004), este alejamiento se debió a las discrepancias políticas e ideológicas que las hermanas tenían con el Gobierno. Hacía ya un tiempo que se venía gestando lo que culminaría con el

cierre definitivo de la experiencia. El conocido escritor Leopoldo Marechal<sup>30</sup> -presidente del Consejo General de Educación de la provincia de Santa Fe- fue el responsable firmante del primero de los decretos que posibilitaron el cierre (para. 2). El carácter de “experiencia piloto”, les había permitido por un lado obtener aval para las iniciativas, pero a su vez, mayor autonomía. Sin embargo la capacidad de inventiva de las hermanas superó lo tolerable, una vez más el sistema educativo argentino se cerraba a lo que escapaba de lo establecido (Ruffinengo, n.d., para. 1).

Otra labor relevante fue la realizada por el maestro Iglesias con niños de condición humilde de una escuela rural en Tristán Suárez, provincia de Buenos Aires. Sus libros sintetizan la pedagogía inédita que creó para trabajar en una escuela unitaria (escuela con un único maestro), entre 1938 y 1957. La gente de campo -vecinos de su infancia-, dedicados exclusivamente al trabajo rural, no pudiendo acceder a la cultura que brinda la lectura y la educación formal, conforman la antítesis barbarie-civilización, sintetizada en la oposición interior-capital. En una época de gobiernos argentinos conservadores, él se resistió a las imposiciones y desde sus inicios probó nuevos modelos de enseñanza. La propuesta pedagógica de Iglesias fue crear una escuela atractiva, sustentada en las posibilidades del niño. En ella, la intervención del docente fue limitada, siendo la ayuda mutua entre los niños y la autoconducción mediante guiones, los ejes centrales de la propuesta.<sup>31</sup>

Como señala Ana Padawer (1997), -quien investigó su labor desde la metodología de la historia de vida- la “reacción” es motor en sus primeros años. Su discurso reaccionario es contra los católicos liberales y nacionalistas, hacendados, políticos conservadores, empresarios, y hasta contra inspectores quienes apoyados por el Consejo Escolar, terminan sumariándolo y destinándolo a la Escuela rural N° 11, la peor escuela por ser la más alejada del distrito.

Padawer (1997) vincula la labor de Iglesias con la técnica Freinet, con la experiencia de Jesualdo, con Olga Cossetini, entre otros. Estas experiencias, algunas de ellas se iniciaron en nuestro país durante el radicalismo y se extendieron hasta el final de la “década infame” (caracterizado por golpes de Estado entre 1930 y 1943), se formularon como “enunciados pedagógicos disidentes y alternativos al discurso normalizador” (para. 5). En la educación primaria, conformaron el movimiento de escuela activa las experiencias de anarquistas, socialistas y comunistas dentro de las escuelas, y en las sociedades populares de educación y sindicatos, así como el movimiento sindical docente (Padawer, 1997).

Marta Calvo (1998) coloca la atención en el escaso apoyo y reconocimiento que tuvieron experiencias desarrolladas casi simultáneamente y dentro del sistema oficial de educación argentino, como las de Olga y Leticia Cossetini o Luis Iglesias (quien a los ochenta años recibe un homenaje tardío). Fueron experiencias que por razones histórico-políticas no pudieron profundizarse, y lo que considera más lamentable, no fueron rescatadas por el sistema escolar vigente, y solo como “alternativa de índole vagamente dinamizadora” son tenidas en cuenta en la formación de los licenciados en Ciencias de la Educación (p.284). La autora vincula estas

---

<sup>30</sup> Marechal en 1928 publicaba los fines de la educación estética señalando, entre otras cosas, el cultivo de la sensibilidad, el ejercicio de la imaginación, haciendo “del niño un descubridor y no un imitador, cultivando y no deprimiendo su naciente personalidad” (C.N.E, 1928, p. 417).

<sup>31</sup> Sinopsis del Documental “Luis F. Iglesias, el camino de un maestro”, producido por el Instituto Nacional de Formación Docente Sitio web. Canal Encuentro <http://www.encuentro.gov.ar/Event.aspx?Id=392>

experiencias argentinas, junto a otras latinoamericanas, con la Escuela de la Bauhaus, ya que: “no se las acepta en su operatividad real y concreta sino que se las considera proyectos utópicos fuera de la realidad” (p.308).

La llegada de la filosofía educacional de la Escuela Nueva “estuvo institucionalmente sesgada a causa de diversas circunstancias relativas, especialmente, a políticas educacionales fuertemente instaladas en el imaginario social y educacional de la época” (para, 2). Así lo explica Sara A. Jafella (2002) en un trabajo comparativo entre el caso argentino y el brasileño.

Si bien es notable la producción teórica que hace alusión a pedagogos vinculados al movimiento, casi siempre en busca de cambios educativos, en Argentina -según afirma Sara A. Jafella (2002)- la Escuela Nueva no alcanzó a configurar un real liderazgo escolar, siendo su manifestación asistemática y fragmentaria, pero –agrega la autora- con una presencia “quizás omnipresente- como una forma de underground pedagógico” (para. 4). Los principios fundamentales de la "Escuela Nueva" no prosperaron a causa del paradigma educativo tradicional y oficial imperante en la Argentina de fin de siglo XIX.

#### **3.2.4.2. Educación por el arte**

La consideración de que la educación artística contribuye a la educación moral, a través del cultivo de su vida espiritual y emocional, es un argumento –o lo que Hernández (2000) llama racionalidad moral- que se ha utilizado mucho durante la década del 20 y después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se dio una fuerte extensión del movimiento de Educación por el Arte. El autor señala que es un argumento que actualmente se sigue utilizando por educadores vinculados a una concepción esencialista del arte. (p.38).

A diferencia de lo que sería una educación “para el arte”, que alude al producto artístico y somete al niño a un aprendizaje de técnicas para garantizar la calidad del mismo, la Educación por el arte –explica Gloria Tapia de Osorio (1997)- coloca el acento en el término educación más que en el término arte, siendo éste “camino elegido para consolidar un proyecto de hombre y de sociedad”. Es por ello que “se tiene en cuenta a todos los educandos, tengan o no aptitudes especiales, y se centra el enfoque del aprendizaje en los procesos, dejando de lado la valoración ‘artística’ del producto”. El niño, por medio de la experimentación, expresión y creación – actividades presentes en la vida del hombre desde muy temprano- es con este enfoque el beneficiario principal (p.70).

Herbert Read -padre de la “educación por el arte” e inventor de tal denominación- traduce a las necesidades de su época, la tesis de Platón: el arte debe ser la base de la educación. Read (1964) identificaba por lo menos dos posturas en lo que respecta a la finalidad que tiene la educación: una que defendería que “el hombre debe ser educado para llegar a ser lo que es; la otra, que debe ser educado para llegar a ser lo que no es”. La primera, reconoce en cada individuo unas determinadas potencialidades positivas que se irán desarrollando desde su nacimiento en una sociedad que permita esta variedad infinita de tipos. La segunda, considera que el educador debe corregir la personalidad, la naturaleza del niño si ésta no se adapta al carácter que la sociedad en la cual se está insertando considera como ideal (p.28). Que el

individuo “llegue a ser lo que es”, será el objetivo del movimiento de educación por el arte, como señala Calvo (1998, p. 283).

Ahondando en la finalidad de la educación, Read (1964) pensaba que la misma debería desarrollar conjuntamente la singularidad del individuo y su conciencia o reciprocidad social. El individuo es inevitablemente único y allí radica el valor para la sociedad -sostenía el autor y advertía: “la singularidad carece de valor práctico en el aislamiento” (p.31). Por ello la educación debía:

... ser no sólo un proceso de individuación, sino también de integración, o sea de reconciliación de la singularidad individual con la unidad social. Desde este punto de vista, el individuo será “bueno” en la medida en que realice su individualidad dentro de la totalidad orgánica de la comunidad (p.31).

Con respecto a métodos educativos, Read (1964) señala que si bien una sociedad democrática debiera enfocar su educación hacia el desarrollo moral individual, los problemas surgen cuando se piensan en cómo lograr esto. El crecimiento de una persona no solo implica el desarrollo físico, acompañado del desarrollo de facultades mentales (como comúnmente se consideraba en esa época), sino que, además, se produce “un ajuste muy complicado de sentimientos y emociones subjetivos respecto al mundo objetivo”, dependiendo del éxito de este ajuste será “la cualidad de pensamiento y entendimiento, y todas las variantes de personalidad y carácter”. Partiendo de ello, Read (1964) plantea que la educación tiene como objetivo principal la orientación psicológica de este proceso, siendo de fundamental importancia la educación de la sensibilidad estética. En relación con ésta, aclara que no se estaría refiriendo a educación artística tal y como se comprendía -es decir, vinculado a lo visual o plástico-, sino que abarcaría “todos los modos de expresión individual, literaria y poética (verbal) no menos que musical o auditiva” constituyendo un enfoque integral de la realidad. La relación armoniosa de los sentidos con el exterior confluye en una personalidad integrada, caso contrario se producen desórdenes psicológicos (p.33). Muy distante de esta creencia, Read (1964) observa lo siguiente del sistema educativo vigente en su época:

Creo que el defecto de nuestro sistema educativo es precisamente nuestro hábito de establecer territorios separados y fronteras inviolables: el sistema que propongo (...) tiene como único objeto la integración de todas las facultades biológicamente útiles en una actividad orgánica. En última instancia, no hago distinciones entre ciencia y arte, salvo como métodos, creo que la oposición creada entre ambas en el pasado se ha debido a una concepción limitada de ambas actividades. El arte es representación, la ciencia es explicación -de la misma realidad (pp.36-37).

En esa dirección, para Read (1964) la educación se dirige al desarrollo de todos los modos de expresión. Y explica:

[...] Todas las facultades del pensamiento, lógica, memoria, sensibilidad e intelecto, intervienen en tales procesos [hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas y utensilios], y en ellos no se excluye aspecto alguno de la educación. Y son todos procesos que implican arte, pues arte no es otra cosa que la buena factura de sonidos, imágenes, etc. el objetivo de la educación es por consiguiente la creación de artistas -de personas eficientes en los diversos modos de expresión (p.37).



El punto de partida de la tesis de Read (1964) basada en el valor del arte como medio educativo, concibe al arte “profundamente incorporado en el proceso real de percepción, pensamiento y acción corporal. No tanto un *principio* rector a aplicar a la vida, cuanto un *mecanismo*, regulador que sólo podemos desconocer a costa nuestra”. Para el autor, la civilización sin el arte, “pierde su equilibrio y cae en el caos social y espiritual”, es por eso que intenta construir una concepción del mismo alejada de una actividad ornamental- función que le otorgarían biólogos, psicólogos e historiadores- sino “como parte del proceso orgánico de la evolución humana” (p.38).

## **Educación por el arte en Argentina**

Además de los ya mencionados -Olga Cossetini, Leticia Cossetini y Luis F. Iglesias, a quienes Marta Calvo (1998) señala como pioneros de la Educación por el arte en Argentina- otros profesionales son incluidos por la autora en su trabajo. En primer lugar, se encuentra el reconocido médico psiquiatra suizo, nacionalizado argentino, Enrique Pichon Rivière (1907-1977), quien fue fundador de la Asociación Psicoanalítica Argentina en 1940, y de la primera Escuela Privada de Psicología Social del país. Rivière reconocía que la producción artística era también una forma de conocimiento que permitía un acercamiento profundo y fluido de la realidad, libre y sin resistencias. A su vez, creía en el valor terapéutico del arte por lo que consideraba que debería éste estar al alcance toda la población ya que es una de las formas de preservación que tiene el hombre, y cura la locura. Otro profesional, vinculado a la educación por el arte en la década del 60, fue el doctor Fidel Moccio, quien centró su trabajo en el desarrollo de la creatividad. Moccio formula un sistema de entrenamiento a través de medios expresivos en la psicología como talleres corporales y taller de plástica, alejado de las formas tradicionales. Para este doctor, el entrenamiento debería colocar mentalmente a la persona en un estado adecuado que permitiera recibir lo que llega del inconsciente. También durante la década del 60, se destaca la labor de la coreógrafa y danza terapeuta argentina María Fux, quien desarrolla una metodología de recuperación con el movimiento en distintas discapacidades. Su técnica fue utilizada por una gran variedad de profesionales: fisioterapeutas, psicoterapeutas, terapeutas ocupacionales, psicólogos, fonoaudiólogos, docentes que trabajan con niños con el síndrome de Dawn, niños sordos, entre otros. En el desarrollo de la pedagogía musical, se destaca en Argentina Violeta de Gainza, con un gran número de obras traducidas en varios idiomas y actividad internacional, dedica su labor pedagógica a concienciar sobre el valor de la música para el bien social, junto a la difusión y preservación de la música tradicional latinoamericana (Calvo, 1998, pp. 286-292).

Aparte de estas personalidades destacadas, Calvo (1998) señala que en 1958, junto a la creación de la Facultad de Psicología, Sociología y Antropología, se gesta el movimiento de educación por el arte, organizado por el Instituto Vocacional de Arte<sup>32</sup> (IVA) de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires, siendo su directora Blanca Gonzáles. El IVA se concibió como:

---

<sup>32</sup> Sustituye al antiguo Teatro Labardén, dónde se formaban niños actores.

...proyecto experimental y renovador en la enseñanza artística: una política educativa que desde entonces se aplica atendiendo a la perspectiva teórica y pedagógica de la “Educación por el Arte”: una singular herramienta para garantizar el desarrollo personal de cada niño y de cada niña, más allá de los resultados (Buenos Aires Ciudad, n.d).

Desde 1979, en las sedes del IVA de las localidades bonaerenses de Floresta y Parque Chacabuco, comienzan a gestarse lo que en la actualidad se denominan Jardines de Educación por el Arte (Calvo, 1998, p.294), “generando un espacio de libertad en tiempos oscuros”, como lo fueron los de la dictadura militar, constituyendo un espacio formativo progresista. En 1995 esta experiencia adquirió marco legal y se incorporó a la enseñanza formal, siendo la primera institución en Educación por el Arte dentro del sistema educativo argentino (Buenos Aires Ciudad, n.d).

Como advierte Calvo (1998), el movimiento de la Educación por el Arte tiene un desarrollo constante y posee vigencia actualmente, lo que hace inabarcable tomar pleno conocimiento del mismo. A su vez, el trabajo se complejiza por el hecho de resultar difusa la diferenciación entre lo que corresponde a la enseñanza artística y lo que implica la educación por el arte, que como la autora aclara, este último “tiene que ver, sustancialmente, a la integración de las artes con la vida” (p.305).

En el campo disciplinar de la enseñanza escolar del arte, se desarrolla el enfoque de la “Autoexpresión Creativa”, compartiendo referentes teóricos con el movimiento de la Educación por el Arte.

### **3.2.4.3. El enfoque de la autoexpresión creativa**

Hacia la década del `40 -explica Mariana Spravkin (1998)- la producción teórica de los autores, Herbert Read y Victor Lowenfeld (1903-1960), se convirtió en referente y viabilizador del pensamiento más transformador y progresista de la época. Estas publicaciones ejercieron, y siguen ejerciendo, una fuerte influencia en la formación y la práctica educativa de los docentes de Educación Plástica de la Argentina. Al igual que otros pedagogos contemporáneos, ambos autores conceptualizaron a la infancia como una etapa de gran potencial creativo, siendo el arte una vía para posibilitar a los niños el “poner fuera” toda su creatividad, beneficiando así su desarrollo personal. En ese contexto, menciona Spravkin, “se acuñan conceptos como educación por el arte (para diferenciarla de la “educación artística”) y libre expresión” (pp.99-100).

La tendencia expresionista surge en el contexto de fin de la Segunda Guerra Mundial, momento en el que se vive un claro rechazo a posibles rebrotes de actitudes totalitarias, junto a la reivindicación de las libertades democráticas (Hernández, 2000, p.76).

Efland (2002) señala que a pesar de la crisis que se instaló durante la Guerra Fría, la educación artística -luego de dos décadas preocupada por las cuestiones sociales-, giró hacia el expresionismo, devolviendo “a los niños y a su desarrollo personal el lugar central que les correspondía en la educación”. Si bien en el campo de las Bellas Artes, el Expresionismo Abstracto era el estilo dominante en los Estados Unidos, rara vez –señala el autor- las prácticas escolares se habían inspirado en las tendencias del arte. Efland (2002) halla poco claras las

razones del cambio de rumbo, aunque considera indiscutible la influencia que tuvieron las obras de Read, *Educacion through Art* (1943) y la de Lowenfeld, *Creative and Mental Growth* (1947).

Coincidiendo con autores como Read, Lowenfeld (1961) sostenía que el incremento de enfermos emocionales y mentales que en Estados Unidos habrían alcanzado las cifras más altas del mundo, evidenciaba el fracaso del sistema escolar: un sistema escolar orientado primordialmente a la adquisición de conocimientos, con un sólido desarrollo en campos especializados que se tradujeron en mejoras materiales para la vida cotidiana, descuidando valores vinculados a las necesidades emocionales y espirituales de los individuos. Es decir, un fracaso basado en la incapacidad por ofrecer una educación equilibrada que otorgue importancia al desarrollo total del individuo y permita el desenvolvimiento de las posibilidades de creación de cada persona.

Por lo que consideraba:

La introducción de la Educación Artística desde los primeros años de la infancia podría muy bien ser la causa de las diferencias visibles entre un hombre con capacidad creadora propia y otro que, a pesar de cuanto haya sido capaz de aprender, no sepa aplicar sus conocimientos, carezca de recursos o iniciativa propia y tenga dificultades en sus relaciones con el medio en que actúe. Puesto que el percibir, el pensar y el sentir se hallan igualmente representados en todo proceso creador, la actividad artística podría muy bien ser el elemento necesario de equilibrio que actúe sobre el intelecto y las emociones infantiles (pp. 2-3).

En este sentido, veía la actividad artística como “agente catalizador” de una educación que involucrase la totalidad del niño (p.12).

Integrar armoniosamente todos los aspectos responsables de una formación equilibrada de la persona, junto al interés que la educación artística ha colocado en el individuo y en sus habilidades creadoras potenciales, representaría para el autor, la gran contribución que la educación artística hizo al sistema educativo y a la sociedad. Por medio de casos concretos de niños realizando producciones plásticas, Lowenfeld (1961) desarrolló la primera idea señalando que en cada dibujo o pintura el niño adquiere conciencia de lo que desea incluir en la imagen, “esta conciencia intelectual de sí mismo es parte destacada de su crecimiento intelectual”. Cuando el niño plasma agrado, rechazo, afecto, amor, etc. por alguna persona, lo que está haciendo es “documentar sus relaciones emocionales con el medio”; y cuando enfrenta todo ello, “aprende también a adaptarse”. Se introduce así en uno de los aspectos del desarrollo emocional. Cuando pinta a una persona realizando una actividad, el niño tuvo que primeramente colocarse en el lugar del otro, siendo “la identificación con las necesidades de los demás” uno de los pre-requisito para la cooperación social. También el niño observa características físicas de los objetos que dibuja, se torna sensible a las diferencias de color expresadas en su pintura, “su crecimiento perceptivo fue estimulado por el proceso de creación”. En suma, en estas producciones estéticas, que son el resultado de la creación independiente de la forma de pensarse a sí mismo y al mundo que lo rodea, el niño necesitó coordinar la vista y la mano, organizó pensamientos, sentimientos y percepciones, exploró, investigó con sus medios de expresión (p.12).

Con respecto al desarrollo de habilidades creativas, el autor explica que los elementos vinculados a la facultad “general” creativa de un individuo, serían los mismos –según resultados de investigaciones- que aquellos implicados en cualquier proceso de creación artística. De esto se desprende, que la Educación Artística estimularía la facultad creadora en general, evidenciando el importante lugar que ocuparía en una sociedad democrática. El autor menciona esto, para abordar la diferenciación que plantea la filosofía de la educación por el arte con el aprendizaje de las bellas artes: “el propósito de la educación por el arte es usar el proceso de creación para conseguir que los individuos sean cada vez más creadores, no importando en qué campo se aplique esa creatividad”, el arte sería un medio y no un fin en sí mismo (p.5).

Para Lowenfeld (1961), el crecimiento estético, el crecimiento emocional, el desenvolvimiento intelectual, el crecimiento físico, el perceptivo y el social son los seis componentes del crecimiento de una persona. El desarrollo de la capacidad creadora posibilitará la aplicación y el uso libre e independiente de estos componentes “con el fin de producir un esfuerzo integrado” (pp. 67-68). Asimismo, señala el autor, la capacidad creadora se trata de un instinto que posee el hombre desde que nace y que posibilita su expresión y resolución de problemas. Esta capacidad de explorar e investigar “está mucho más arraigada en el niño, que no ha sido sometido aún a las reglas sociales, que en el adulto que debe ceñirse a ellas. La mayoría de los adultos pierden su capacidad creadora, siendo muy pocos los que logran mantenerla” (p.68). Los dogmas, las reglas establecidas, entre otros factores, van inhibiendo en el niño su capacidad creadora, recurren a la copia, se adaptan a estilos ajenos y se va extinguiendo poco a poco la confianza en las propias fuerzas de creación. Lowenfeld considera “uno de los privilegios más elevados” de la educación artística, la posibilidad de preservar en la mente madura de los hombres la capacidad creadora (p.68).

La obra de Lowenfeld, El desarrollo de la capacidad creativa tuvo gran impacto en el campo de la Educación Artística. Como menciona Efland (2002), esta obra fue base para comprender el arte infantil en función a las etapas evolutivas del niño. Escrito con lenguaje asequible, Lowenfeld describió cada uno de los estadios del desarrollo, ofreciendo dibujos y pinturas realizados por niños, a modo de ejemplo. A su vez, brindó actividades artísticas adaptadas a estos estadios y orientaciones precisas de cómo se debería motivar al niño. Con todo ello, un profesor con conocimientos mínimos de arte, regulando sus expectativas pedagógicas en función a lo que los niños eran capaces según su etapa del desarrollo y aprendiendo a motivarlos, podía desarrollar exitosamente una clase. Es así que Efland señala que “Lowenfeld hizo probablemente más que ningún otro individuo de su siglo por dar confianza a los profesores para enseñar arte” (p.344).

Otro referente de esta tendencia fue el educador e investigador en arte Arno Stern, nacido en Alemania en 1924. Huyendo del nazismo, emigra junto a su familia a Francia donde se establece desde 1933. Sus primeros contactos con la práctica artística infantil implementando una modalidad libre y creativa, se produce en 1946 cuando se desempeña como “animador” del taller de Pintura en un Campo de refugiados con huérfanos de guerra. Una de las afirmaciones contundentes de Stern será:

No es de extrañar que no puedan ni verme (refiriéndose a artistas y psiquiatras) cuando digo que el niño no crea, que no genera una obra- en el sentido artístico de la palabra-, no

inventa fórmulas raras, sino que obedece a una inagotable necesidad determinada por su programa genético.<sup>33</sup>

Para Stern (1961) “educar es favorecer el despertar de los valores personales”. En este proceso el educador debía evitar influir sobre los valores personales del niño, teniendo presente que algún gesto de incompreensión o desestimación podría detener el fluir de su expresión generándole posibles perturbaciones. La materia de la educación está en el niño –sostenía el autor- por lo que el docente no debiera influir, ni dejar hacer, sino “actuar” para ayudar al niño a realizarse. En este marco, la educación artística será un medio educativo, “es la educación POR el arte” (p.3). En este sentido, consideró que el término “educación artística”, expresaba una concepción pedagógica nueva, oponiéndose a la llamada “lección de dibujo” o -como menciona en otro de sus libros- “enseñanza artística”, en la que el maestro imparte nociones a sus alumnos. En la primera, “las virtudes creadoras están al servicio de la educación y no del arte concebido como finalidad de una enseñanza” (Stern, 1962, p.72).

### **La autoexpresión creativa frente a tendencias educativas tradicionales**

Como explica Agirre (2005), los objetivos de esta corriente difieren enormemente en cuanto a la idea racionalista del arte, ya que, por el contrario, se da énfasis en los aspectos sensoriales y emocionales del niño, desarrollándose una propuesta pedagógica que abandona las antiguas concepciones de la educación artística formalista, centrando su atención principalmente en el niño, en su autoexpresión libre y creativa, en beneficio del crecimiento personal y moral. Es así como se promueve el desarrollo de la autoconfianza, la autoestima y la identidad individual sin recurrir a los antiguos métodos de enseñanza en donde la imitación y la instrucción eran fundamentales. El dibujo deja de ser un fin en la enseñanza y pasa a ser el vehículo para la autoexpresión (p.219). Esto conduce a uno de los aspectos característicos de la educación artística expresionista, que sería –explica Agirre (2001)- “la desatención casi total al producto acabado en beneficio del cuidado por el proceso de realización” (p.59). Según el autor, esta cuestión se entiende a la luz del trabajo de Benedetto Croce (1902) y su formulación explícita de la estética de la expresión. Si bien ya otros autores habían identificado el hecho estético con la expresión, Croce fue el primero en desarrollar una teoría que sitúa la expresión artística como un hecho que se produce esencialmente en el interior del individuo:

El hecho estético se agota completamente en la elaboración expresiva de las impresiones. Cuando hemos conquistado la palabra interior, concebido nítida y viviente una figura o una estatua, encontrado un motivo musical, ha nacido la expresión completa; no tiene necesidad de cosa alguna. Que luego abramos o queramos abrir la boca para cantar; que digamos en voz alta o cantando lo que ya nos hemos dicho y cantado a nosotros mismos; que extendamos o queramos extender las manos para (...) manejar un pincel (...) traduciéndolos [los movimientos ya realizados] en una materia que deje huellas más o menos duraderas; es éste un hecho superpuesto que obedece a distintas leyes que el

---

<sup>33</sup> “Un viaje por el mundo que revolucionó la visión del dibujo infantil”. Blog Familias en ruta. Sección: Publicaciones. Consultado: junio 16, 2011. <http://familiasenruta.com/crianza-viajera/un-viaje-por-el-mundo-que-revoluciono-la-vision-del-dibujo-infantil/>

primero (.../...) la obra de arte (la obra estética) es siempre interna; la que se llama externa no es obra de arte) (Croze, 1902, en Agirre , 2001, p.58).

Para Agirre (2001), pensar la expresión como un hecho interno y subjetivo permite comprender el camino adoptado por el enfoque expresionista dentro de la educación artística y el contexto psicologista que le ha rodeado. En ese sentido, Efland sostiene que:

La autoexpresión creativa recibió su carta de naturaleza científica a través de la psicología freudiana. La teoría freudiana postula que la parte inconsciente de la mente es la verdadera fuente de la motivación en los hombres. Al asumir esta idea, los educadores pensaron que el verdadero cometido de la educación no era reprimir las emociones del niño sino sublimarlas a través de canales socialmente útiles (p.284).

Ricardo Marín (2003), en la lectura comparativa que realiza entre la Autoexpresión y las tendencias tradicionales, explica que, al igual que el movimiento del Expresionismo, la Autoexpresión sitúa la creación artística en un origen interno y no en un nivel externo y ajeno al individuo, como sostenía hasta el momento la tradición de la educación artística basada en la imitación, y en el ámbito del arte, del Renacimiento hasta el Impresionismo. Por otro lado, otra diferencia que menciona el autor es la aproximación no-visual a la creación artística, cuando hasta ese momento la búsqueda de nuevas visualidades era una constante en el arte, siendo preponderante el papel de la vista en las prácticas educativas. El movimiento Expresionista y la Autoexpresión se alejaban así de la tradición y buscaban las imágenes en el interior del niño, de la manera más inmediata y genuina como fuera posible.

Marín (2003) analiza comparativamente la Autoexpresión y la Imitación basándose en un cuadro de Lowenfeld (1947): la autoexpresión permite el desarrollo de un pensamiento independiente, genera la liberación de emociones, el fomento de la libertad y la flexibilidad, la facilidad de adaptación a nuevas situaciones, el progreso, el éxito y la felicidad. En contraposición a estas características, la imitación, provocaría el desarrollo de un pensamiento dependiente, el sentimiento de frustración, inhibiciones y restricciones, el fomento de seguimiento de patrones establecidos, en suma, un individuo rígido, sumiso y dependiente de otros (Marín, 2003, pp.144-145).

Lowenfeld y Brittain señalaron que la atención sobre el producto conduce primordialmente a la creación de objetos hermosos, descuidando los efectos que esa elaboración produjese sobre el niño, y agregan: “La educación artística, por lo tanto, está relacionada principalmente con el efecto de ese proceso sobre el individuo mientras que las llamadas “bellas artes” están más vinculadas con los productos resultantes” (Lowenfeld y Brittain, 1947:11, en Agirre, 2001, p. 59).

Al concebir al niño como un ser naturalmente creativo, la finalidad educativa será estimular el desarrollo de su sensibilidad y creatividad, proporcionando un ambiente y materiales adecuados para que se desenvuelva libremente y exteriorice sus sentimientos. Los métodos clásicos de la enseñanza son reemplazados por una metodología espontánea, favorecedora del desarrollo natural del niño y un nuevo concepto en la visión del profesor, quién no necesariamente debía ser un experto en la materia, sino solo procurar la motivación y el ambiente indispensable para la libre expresión (Agirre, 2005, pp. 221-222).

Agirre rastrea, en concepciones del arte a lo largo de la historia, el origen de ideas que vinculan el arte con la expresión. De este trabajo es interesante la reflexión que realiza sobre los métodos para incentivar la autoexpresión, y la reflexión sobre el propio término “expresión”. El autor explica que los métodos de la autoexpresión creativa no son “métodos que traten de ejercer la acción directa sobre la expresión infantil, sino que se preocuparán sobre todo de mantener la espontaneidad y favorecer el desarrollo psicológico de los estudiantes”. Al respecto, Agirre cita las palabras de Montessori quien señala:

...a menos que sepamos cómo debe desarrollarse un niño para desplegar sus energías naturales, no sabremos cómo se desarrolla el dibujo como expresión natural. El desarrollo universal del pasmoso lenguaje de la mano no provendrá de “una escuela de dibujo”, sino de una “escuela de hombre nuevo”, que hará surgir ese lenguaje espontáneamente, como agua de un manantial inagotable (.../...) en este sentido la vida misma es la única preparación para el dibujo. Una vez que hemos vivido, la chispa interior de la visión hace el resto. (Montessori, 1918, en Agirre, 2001, pp. 62-63).

A partir de estas palabras, Agirre (2001) hará referencia al malentendido de la idea de autoexpresión que usualmente ha caracterizado las clases de Educación Artística. La Autoexpresión que se interpretó como, según explica el autor:

(...) un ejercicio anárquico y casual del ejercicio de la creación artística. (...) Tanto M. Montessori, como Lowenfeld y Brittain se han ocupado de denunciar esta confusión y de precisar en qué consiste a su juicio la libre expresión creativa infantil. Para M. Montessori la expresión libre no es, como vemos, el resultado exclusivo del libre albedrío, por ello pone de relieve el error de llamar dibujos libres a lo que ella califica como “monstruosas expresiones de desorden intelectual” y como “horribles pintarrajos, tan cuidadosamente coleccionados, observados y catalogados por los psicólogos modernos como “*documentos de la mente infantil*” (Montessori, 1918:304-6. Citada en Read, 1944: 128). Lo importante de la expresión libre es que sólo es posible en niños libres. La libertad en la expresión no es, por tanto, una mera cuestión de estrategia didáctica, sino un principio educativo que trasciende la creación plástica (p.63).

#### **3.2.4.4. El enfoque de la Autoexpresión Creativa en Argentina**

Como se mencionó anteriormente, a principio de la década de los 70, a nivel curricular se produce el primer cambio de denominación de la disciplina: de Dibujo a Plástica. Cambio de nombre propiciado a nivel internacional por las nuevas tendencias que buscaban educar en libertad.

El libro de la autora argentina Carmen Lauriti (1923-2009), *La actividad plástica en su función educativa* (1968) es un valioso testimonio de los años previos a tal modificación curricular, de aquello que se intentaba cambiar: una enseñanza tradicional que no había exceptuado al dibujo ni a la pintura de ser martirio de los niños. Según quedó expresado en sus páginas, en la Argentina de la década del sesenta, continuaba vigente la copia mecánica, la búsqueda de la exactitud y perfección, las correcciones y juicios dogmáticos direccionados

hacia lo parecido y bonito. Entre las actividades rutinarias que rechaza la autora se encuentra la copia de un jarrón o una manzana, la copia de dibujos realizados por el maestro en el encerado (pizarra o pizarrón)<sup>34</sup>, dibujos calcados del “Simulcop”<sup>35</sup>, colorear esquemas impresos en libros de cuento, entre otros.

Para la Lauriti (1968), el sistema educativo tradicional tenía de criticable –entre otras cosas- la imposición del adulto sobre la vida del niño, basado esto en la idea de que “sólo podían educarlo o hacerle adquirir conocimientos mediante el control directo y total de toda su actividad para llegar a obtener una disciplina homogénea” (p.21). A lo que agrega:

Si contraponemos actividad a pasividad, interés a indiferencia, amor y solidaridad a egoísmo, autonomía a autoritarismo, creación a imitación, la nueva educación permitiría una conducta racional e integral, donde la disciplina no será para los educadores, la preocupación de algo “aparte”. Así se asegurará el desarrollo del impulso creador, para las posibilidades de una competencia constructiva y progresista- siempre que esta se convierta en una cooperación- no sólo para el futuro ciudadano, sino para la marcha del país que quiera asegurarse la condición de una existencia original y positiva para su propio adelanto y el de la humanidad (p.78).

Con explícita vinculación y referencia a las teorías psicopedagógicas de grandes teóricos de la época, como la doctora Montessori, Read y Lowenfeld, Lauriti explica las nuevas tendencias en educación plástica basadas en el conocimiento de cómo se produce el desarrollo evolutivo del niño.

La autora propone renovar y actualizar la enseñanza, adoptando el enfoque de la libre expresión y las técnicas y procedimientos vinculados a él -yeso grabado, collages, parquetry, producción de texturas, esgrafiados, modelado con plastilina, arcilla, etcétera- cuyo desarrollo permitía “la discriminación comparativa, perceptiva e imaginativa de manera intensa” (p.77). Sin embargo, Lauriti (1968), advertía que la diversificación de procedimientos no propiciaba por sí misma la creación, sino que la clave estaba en la enseñanza misma, estimulando “la atención voluntaria, la perseverancia, la mayor discriminación” que al permitir “un mayor juego asociativo enriquece la imaginación y permite el desenvolvimiento de las habilidades” (p.78). El maestro en este proceso –agrega- debía prestar atención a los intereses de sus alumnos y la capacidad progresiva que irían adquiriendo en la larga sucesión de etapas evolutivas. Con el

---

<sup>34</sup> Ejemplos de libros utilizados por docentes: TrilloTorija, *1500 Dibujos Para El Encerado. Libro Del Maestro*, Editorial: Textos Escolares Aguado, 1957 / TrilloTorija, *2000 Dibujos para el encerado*, Editorial Afrodisio Aguado, 1968

<sup>35</sup> Los Simulcop aparecieron en la década del 50. Existían ejemplares específicos para cada grado escolar, según lo pautado por cada programa de estudio.

En la portada de uno de ellos se puede leer: “Simulcop. Ayuda a dibujar digitando la mano del niño. 2do. grado. Libro gráfico para ilustrar temas escolares creando vivencias e intuición formativa”. El Simulcop (cuadernillo de hojas papel manteca, con dibujos delineados en carbónico que pasaban a la hoja frotando la superficie con una espátula) se presentaba como el “dibujo que dibuja”, se trató de una oficialización del calco, la cual generó la crítica de algunos maestros. En 1960 fueron ofrecidos a la venta con la siguiente dedicatoria: “Amiguito: Simulcop espera ser para ti un colaborador con el que podrás vencer las dificultades que tienes para realizar bien tus dibujos. En sus hojas hallarás todo el material gráfico necesario para que cada tema que desarrolles en tu cuaderno pueda ser ilustrado con su dibujo en forma fiel y perfecta, y así alcanzar la vivencia que facilite a tu mente el retenerlos. Obsérvalos bien, analízalos... cultivarás así tu intuición...”. De esta manera, aprender a dibujar dejaba de ser una necesidad, provocando una estandarización de la enseñanza, “síntoma previo a su casi desaparición”. Solo había un tipo de pulpo para dibujar. Su utilización se extendió incluso hasta principios de los 80, dividiendo a los estudiantes en dos grupos: los que podían comprarlos y los que no. Información obtenida del sitio web: <http://guiaamarilladeformosa.com/index.php?id=Leer&Nota=27>



“conocimiento psicológico sistemático e imparcial del individuo”, el maestro podía actuar sin alterar la naturaleza del niño (p.79).

Quince años más tarde, en 1983, se publica el primer libro de la amplia e ininterrumpida producción de la autora argentina Berta Nun de Negro, *La expresión plástica en la escuela primaria. Técnicas y fundamentos*. Se trata de un texto que profundiza y pregona los valores de la tendencia de la autoexpresión creativa, presentando fundamentos, objetivos, contenidos y técnicas vinculadas a las actividades gráfico-plásticas, en función y en respuesta –como señala su contratapa- a las necesidades vitales de la naturaleza infantil.

Entre los autores extranjeros con los que la autora construye la fundamentación teórica se encuentra el inglés Herbert Read, con su reconocida obra *La educación por el arte*(1943), distribuida en Argentina por Paidós en 1959; el profesor estadounidense Viktor Lowenfeld, con sus obras: *Desarrollo de la capacidad creadora* (1947) y *El niño y su arte* (título original: *Yourchild and his art* (1954); publicados por la editorial argentina Kapelusz en 1961 y 1958, respectivamente, y varias de las obras del educador francés, de origen alemán, Arno Stern, con publicaciones a cargo de Kapelusz, entre 1961 y 1974. Asimismo, se destaca la obra del autor belga-boliviano Georges Rouma, *El lenguaje gráfico del niño*, publicada por la editorial argentina el Ateneo en 1947 (original en danés y francés de 1912); la del profesor y sociólogo Luis Porcher y otros, *La educación estética: lujo o necesidad* (original en lengua francesa (1973); el texto de la autora brasilera María Novaes, *Psicología de la actitud creadora*, (publicado en lengua portuguesa en 1971, con similar título: *Psicologia da criatividade*). Tanto el trabajo de Porcher como el de Novaes fueron publicados en Argentina por Kapelusz dos años después de sus versiones originales. Otros autores mencionados son Helen Fisher Darrow y Roach Van Allen, con el libro *Actividades para el aprendizaje creador* (Paidós Argentina, 1965), título original *Independant Activities for Creative Learning* (1961). Este listado es solo parte de una amplia bibliografía de autores extranjeros que por aquella época tuvieron difusión en Argentina –en algunos casos, casi inmediata- gracias a la prolífera labor de las editoriales nacionales. Como autor argentino, cabe destacar, la obra del ya mencionado maestro Luis Iglesias, *Didáctica de la libre expresión*, de 1979.

El libro ofrece fundamentalmente una extensa y detallada lista de técnicas gráfico-plásticas como recursos auxiliares. Si bien la casi totalidad del libro se aboca a la profundización de cada técnica, la autora advierte en las primeras hojas que no deben enseñarse como fin en sí mismo sino como medios para el logro de los objetivos de la educación estética. Es decir, deberán ser utilizadas por los docentes con el propósito de “enriquecer la tarea y brindar al niño mayores posibilidades de expresión” (Nun de Negro, [1983]1992, p. 27).

Avanzando en esta idea, señala la necesidad de fijar un orden en la aplicación de las técnicas vinculándolas a objetivos y contenidos; a su vez, evaluarlas en función al tema propuesto, al interés que despierte en los niños y el conocimiento previo que de las mismas tengan para poder utilizarlas con libertad. Fundamentalmente, el docente deberá tener en cuenta el nivel evolutivo del grupo y las experiencias previas del mismo” (Nun de Negro, [1983]1992).

Si bien el objetivo de la utilización de las técnicas queda planteado desde un principio, la autora ofrece una lista de *objetivos generales* luego de señalar que “el fundamento de los objetivos generales y específicos propuestos a continuación es el resultado de las definiciones expuestas para el desenvolvimiento de las actividades gráfico-plásticas; y algunos están

inspirados parcial o totalmente en la bibliografía mencionada” (Nun de Negro, [1983]1992, p.32). Se trata de diecinueve objetivos que se refieren –de manera sintética- al desarrollo de: la capacidad creadora, de una mente flexible, de la agudeza perceptual, del pensamiento divergente, del sentido crítico, de la sensibilidad y el gusto estético, de habilidades y destrezas, hábitos de disciplina, conductas éticas, de hábitos de orden y aseo en el trabajo; de promover la integración de las áreas expresivas y cognoscitivas, de estimular la autorrealización y la confianza en sí mismo. Junto a estas, la autora menciona también “vivenciar la actividad creadora de los artistas plásticos y sus obras”, “promover las relaciones entre los distintos procesos históricos y sus correspondientes manifestaciones artísticas” y “favorecer el conocimiento de las escuelas plásticas en el orden nacional e internacional” (Nun de Negro, [1983]1992, p.33).

Para referirse a los *contenidos*, Nun de Negro, ([1983]1992) establece en primer lugar las actividades de las que se desprenden contenidos “perfectamente diferenciados, ya que cada uno de ellos estimula ciertos procesos mentales promoviendo distintas conductas” (p.33). Las actividades son: el grafismo, la pintura, los pegados y el modelado. A su vez, cada una de estas actividades tendrá técnicas específicas.

A partir de esta introducción, la autora dedica un capítulo del libro a cada una de las cuatro actividades. De cada uno desarrolla los siguientes aspectos: objetivos específicos, contenidos y metodología, y técnicas gráficas. En cuanto a los objetivos específicos los presenta como los generales, a través de un listado, resultando muy claros para el lector. Por el contrario, los contenidos y metodología, -a través de un texto explicativo- quedan fusionados entre sí, siendo el natural desenvolvimiento del niño (etapas evolutivas) su hilo conductor. De esta manera, por ejemplo el capítulo sobre el *color*, que correspondería a la actividad “pintura”, menciona cómo el niño aborda los colores según su edad, qué significan para él, cómo los disfruta, en función de esto, señala lo que es conveniente y lo que no. Un ejemplo:

(...) en la primera etapa no nos debe sorprender la aparición de árboles violetas, casas verdes, rostros amarillos, relaciones absurdas para el adulto; pero para cada niño, quien goza el color por sí mismo, constituyen una expresión placentera”.

Tendremos especial cuidado en no interferir en sus creaciones; no indicar el color que debiera utilizar. Es el niño solo, el que establecerá una correspondencia entre sus sensaciones y el color elegido (Nun de Negro, [1983]1992, p. 64).

### **3.2.5. La disciplinarización de la educación artística. La enseñanza del lenguaje visual**

#### **3.2.5.1. Del conductismo psicológico a la revolución cognitiva**

Hacia 1950, el campo educativo estaba fuertemente influenciado por el conductismo psicológico. Los procesos mentales fueron descartados explícitamente de las explicaciones sobre el aprendizaje. Los conductistas aspiraban a reducir las formas de aprendizaje a la descripción precisa de estímulos que provocaban respuestas específicas (Efland, 2004, p. 34). Sin embargo, experimentos revolucionarios dentro de lo que se llamó -según Efland (2004)- “la nueva visión”, demostraron que los conocimientos previos (las intenciones, necesidades y prejuicios) modificaban la forma de ver de una persona. La evidencia experimental aumentaba, junto a la necesidad, por parte de los psicólogos, de buscar nuevas explicaciones fuera del conductismo.

En 1949, unos años antes de la llamada “revolución cognitiva” (que se inicia según Bruner en 1956), y como desviación respecto al conductismo clásico, Benjamín Bloom a través de sus Taxonomía de los objetivos educativos establece tres ámbitos: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor (Efland, 2004, p. 39). Al respecto Elliot Eisner en 1976 explicaba:

En el discurso educativo, la cognición ha pasado a estar asociada al pensamiento. Hasta aquí, todo correcto. Pero se ha asociado el pensamiento con lo que los niños hacen cuando usan símbolos discursivos o matemáticos para resolver problemas. Pensar se ha identificado con una actividad mental mediada por el discurso o los números. Así, tendemos a contrastar lo cognitivo con lo afectivo, y lo afectivo con lo psicomotor. Aunque inicialmente creamos estas distinciones con propósitos de precisión intelectual, nos encontramos atrapados y cegados por los mismos conceptos que debían liberarnos a través de su poder de ilustración (Eisner, 1976, p. 8, en Efland, 2004, p.40).

En relación a lo que señala Eisner, Efland (2004) se detiene en los efectos negativos que tuvo para el área artística. Bloom y sus colegas taxonomistas habían dividido las materias en grupos, que al estar presentados en oposición, sugirieron que los objetivos afectivos no eran cognitivos, que aprender a realizar una actividad vinculada al arte, no implicaba un trabajo mental serio. El rango conformado, fue resultado de un prejuicio que favoreció a las materias “formalmente organizadas alrededor de generalizaciones y principios que se aplican a numerosos casos”. Por el contrario, “los sentimientos eran demasiado volubles y efímeros para considerarse objeto apropiado para el investigador experimental. Puesto que las artes dan juego a los sentimientos, se convirtieron en sospechosas metafísicamente” (p.43).

En la década de los 50 se producen los movimientos reformistas del currículum cuyo objetivo fue cambiar los enfoques conductistas por los cognitivos, sin embargo estos nuevos enfoques no se ven reflejados en la gran mayoría de la bibliografía destinada a formar docentes de arte. Según Efland (2004), esta omisión estaría explicada por factores culturales, ya que el expresionismo abstracto-estilo artístico contemporáneo-llevó a “dirigir la atención hacia las concepciones freudianas o jungianas del desarrollo para explicar el comienzo de la expresividad artística. Estas mismas teorías ocuparon un lugar destacado en los textos de educación del arte desde la década de los 40 hasta la de los 60” (p.45), siendo los libros de Herbert Read (1945) y

de Viktor Lowenfeld (1947), principales ejemplos. La teoría de Lowenfeld se fundaba en una visión psicoanalítica freudiana en la que la personalidad y la creatividad eran reflejos de un subconsciente reprimido. Por su parte, Read tenía una visión psicoanalítica jungiana, desde la cual los símbolos artísticos eran concebidos como universales, “expresiones de un inconsciente colectivo que trasciende las culturas locales” (Efland, 2004, p.79).

A estas razones, que habrían alejado la teoría cognitiva de los educadores artísticos, Efland agrega la escasa importancia que Piaget otorgaba a materias relacionadas con el afecto. En relación a la teoría del desarrollo piagetiana explica:

Efectivamente, consideraba la capacidad para separar la emoción del intelecto como un paso necesario en el progreso de la mente a medida que avanza hacia el pensamiento lógico-científico. Se consideraba que las materias que hacen uso de lo que Piaget denominaba las operaciones formales requerían un estado de desarrollo mental superior. Así, el uso de la imaginación en la producción artística, o la creación de metáforas en poesía, o el relato de cuentos, se consideraban logros de menor importancia (Efland, 2004, pp. 43-44).

Además de los prejuicios de la teoría de Piaget, que llevaron a considerar el pensamiento lógico-científico como la forma superior de inteligencia, otras teorías, como las ideas socioculturales de Vygotsky, contrastaba claramente con las prácticas no intervencionistas que por largas décadas caracterizaron a la educación artística norteamericana. El buen docente no enseñaba, siendo los logros artísticos juzgados en función a su valor terapéutico (Efland, 2004, p.76). La teoría de Vygotsky va tomando forma entre 1920 y 1930, prácticamente en la misma época que el enfoque de la autoexpresión creativa entra en los círculos de educadores progresistas. Estos educadores comprendían el crecimiento y el desarrollo humano desde la “metáfora biológica o botánica”, desde la cual el desarrollo del niño se comparaba con el crecimiento de una planta, siendo “los docentes progresistas como el jardinero que ofrece un alimento benigno, y que intenta eliminar influencias sociales perjudiciales como el aprendizaje de memoria, la copia, el trabajo con patrones, la pintura siguiendo la numeración, y los libros para colorear”. Considerándose toda influencia social potencialmente perjudicial para el desarrollo de los niños, se puede afirmar que los docentes de arte “generalmente perdieron la batalla para liberar al niño de su impacto” (Efland, 2004, pp. 61-62).

Por el contrario, para Vygotsky este tipo de práctica docente no permitía al niño superar el estadio real de desarrollo, limitándolo solo a aquello que puede realizar sin ayuda, sin desafiarlo a extender las propias capacidades. En suma, la intervención pasiva de los docentes no posibilitaba la apertura a zonas de desarrollo próximo. (Bruner, 1985, p. 24, en Efland, 2004, p.58; en cursiva en el original).

La zona de desarrollo próximo fue una de las ideas educativas más conocidas de Vygotsky, quien la define de la siguiente manera: “la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución de problemas de forma independiente, y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto, o en colaboración con iguales más capacitados” (Bruner, 1985, p. 24, en Efland, 2004, p.58).

## **Rudolf Arnheim: el desarrollo gráfico como proceso cognitivo**

Rudolf Arnheim –profesor en Psicología del Arte en Harvard- fue, según Efland (2004), uno de los primeros en defender el carácter cognitivo de las artes, en una época en que la psicología conductista dominaba la educación, y predominaban las explicaciones del arte desde visiones psicoanalistas del subconsciente. En su obra *Visual Thinking* (1969) (*El pensamiento visual*) defiende la comprensión de la percepción visual como actividad cognoscitiva y sus consecuencias prácticas para la función del arte en la escuela. Los estudios realizados llevaron a Arnheim a comprender que la actividad artística involucra también razonamiento, que percibir y pensar son dos actos indisolubles. Advirtió que los “mecanismos por los cuales los sentidos comprenden el medio son casi idénticos a las operaciones que describe la psicología del pensar”. Es por eso que pudo afirmar que “una persona que pinta, escribe, compone o danza, piensa con sus sentidos” Arnheim, ([1969]1985, p.9). Los dos grandes argumentos que ofreció para sostener su afirmación son –según Parsons- los siguientes: en primer lugar, que la percepción sensorial es cognitiva porque quien percibe, selecciona, generaliza y hace abstracción de los aspectos de los objetos que su mente recibe. Todas estas acciones implican una actividad mental y no la recepción pasiva de estímulos sensoriales. El segundo argumento se concentraba en la producción plástica, concretamente en la representación de un objeto de la naturaleza en un medio bidimensional. El artista o el niño que realiza esa trasposición tienen que construir un equivalente estructural de las formas para representar objetos tridimensionales en una superficie bidimensional (Parsons, 1998, p. 81, en Efland, 2004, p.69).

De esta manera Arnheim restó fundamento a la arraigada dicotomía entre visión y pensamiento, entre percepción y razonamiento. El autor esperaba que la nivelación del papel de la mente en las actividades artísticas, colocas en el arte en un nuevo lugar, luego de años de aislamiento y abandono sufrido por parte de la sociedad y la educación (Arnheim, [1969]1985).

Con el pasar del tiempo, se fueron llenando vacíos dejados por Piaget en cuanto a los cambios que se producen en una persona frente a obras de arte desde los marcos explicativos del desarrollo cognitivo. Efland (2004) menciona los estudios de Dennie Wolf (1987) y Howard Gardner (1973) que “han explorado las características de la simbolización temprana dentro de diversos medios artísticos”, y el trabajo de Michael Parsons (1987) quien investigó los estadios de comprensión estética que transitan los individuos en su encuentro con las obras de arte (p.50).

La emergencia del enfoque cognitivo impactó con mayor profundidad en la educación artística, que en el resto de las materias curriculares. Así lo explicó Parsons (1992) “Estas materias [las tradicionales] eran cognitivas antes del cambio y después de éste. En el caso de las artes, había un cambio de categoría. Habían sido afectivas, lo que significaba no cognitivas. Ahora eran cognitivas, lo que incluía lo intuitivo, lo creativo y lo emocional”. (Parsons, 1992, p. 71, en Efland, 2004, p.42). Este cambio de categoría suponía perder el grado de libertad con el que contaban los docentes de arte, en relación al arduo trabajo de pruebas objetivas que afrontaban los docentes de las demás disciplinas. Claro está, explica Parsons, que “el precio pagado por esta libertad ha sido el relativo aislamiento del resto del currículum”. (Parsons, 1992, p. 72, en Efland, 2004, p.43).

### **3.2.5.2. Sistematización de la Educación Artística en el contexto internacional**

Durante la década de los sesenta, en Europa y Norteamérica, comienza a cristalizar una nueva visión de la Educación Artística que busca reconstruir y sistematizar el área desde una perspectiva logocentrista. Las consecuencias sociales y políticas de la Segunda Guerra Mundial, junto al constante crecimiento tecnológico de las sociedades, exigieron replanteos dentro de la Educación Artística para asegurar su persistencia en el currículo escolar. El camino adoptado fue la sistematización, modelo similar al de las ciencias donde el conocimiento producido evidencia claramente su utilidad social. En algunos casos, el trabajo fue concebido como complemento del enfoque de la autoexpresión creativa, y en otros casos, como superación del mismo (Agirre 2005, p.249). Si bien existió vocación reconstruccionista tanto en Europa como en Norteamérica, las líneas adoptadas fueron diversas. Siguiendo la experiencia de la Bauhaus – recientemente clausurada- y las últimas teorías de la comunicación, Europa trata de establecer una pedagogía más independiente de lo que sería la iniciativa individual, “más fundamentada en el conocimiento profundo de los mecanismos de la comunicación artística y abierta a las nuevas formas de expresión artística propiciadas por la nueva tecnología”. Por su parte, la educación artística estadounidense –explica Efland (2002)- tuvo dos grandes reacciones ante el peligro de exclusión del currículo. Aquellos que resaltaban la importancia de la materia por desarrollar – más que ninguna de las otras áreas de la escuela- habilidades creativas en los estudiantes, que les permitía resolver problemas en diversos planos de su vida. Este camino, ampliamente desarrollado y liderado por Lowenfeld. Otro grupo de profesores, reaccionaron a la ofensiva uniéndose al movimiento de reforma curricular centrado en la estructura de las disciplinas (Efland, 2002, p.348). En todos los casos, explica Agirre (2005), la Educación Artística buscó “superar la tradicional polaridad cartesiana entre el arte, como ámbito de la sensibilidad, y la ciencia, como ámbito de la razón”, que a su vez, quedase plasmada en “una propuesta educativa que tenga en cuenta que el arte es un hecho tan mental como práctico y que puede ser enseñado o, por lo menos, aprendido”, librándose del designio kantiano que negaba esto y atribuía a un don natural toda posibilidad de actividad artística (p.250).

#### **La Educación Artística como Disciplina (DBAE)**

Durante la Segunda Guerra Mundial, los Estados Unidos fue destino de refugio para muchos artistas, intelectuales y científicos. Luego de la guerra, la capital cultural del mundo pasó de ser París a New York, teniendo lugar el primer movimiento vanguardista netamente americano: el expresionismo abstracto. Sin embargo, este esplendor cultural duraría poco (Agirre, 2005, p. 263). El fin del conflicto bélico había colocado a los Estados Unidos y la Unión Soviética en el centro la escena política y económica mundial. En 1949, la Unión Soviética hizo explotar una bomba atómica, rompiendo el monopolio nuclear que hasta entonces tenían los estadounidenses, y en 1957, se lanzaron los primeros satélites artificiales soviéticos. Estos avances inquietaron a los norteamericanos, quienes cuestionaron su capacidad defensiva y la calidad de su educación. En este contexto, se puso en marcha un plan para mejorar la educación apoyándose en la investigación básica, prosiguiéndole una importante reforma del currículo (Efland, 2002, pp. 347-348).

Para mejorar la educación, hacia 1960, Bruner proclama la sustitución de las diversas asignaturas que colapsaban el currículo, por disciplinas que aportaban al estudiante mayor

amplitud y aplicabilidad a nuevos problemas. El término disciplina -tomado del campo de las ciencias- implicaba “poseer un cuerpo organizado de conocimientos, unos métodos específicos de investigación, y una comunidad de investigadores que habitualmente estén de acuerdo con las ideas fundamentales de su campo” (Efland, 2002, p.353).

En la década de 1980, el proyecto del DBAE. (Discipline Based Art Education) logra imponerse entre otras iniciativas, siendo considerado según Agirre (2005), el proyecto disciplinar por excelencia, trascendiendo fronteras locales y nacionales, y manteniendo incluso en la actualidad su vigencia. El ámbito principal de interés de la propuesta fue la educación escolar, teniendo como principal premisa otorgar a la Educación Artística una estructura análoga a las demás materias escolares, dado que no podía seguir justificándose exclusivamente por su utilidad a otras disciplinas. Es por ello que Agirre (2005) sostiene que este proyecto, desde su nacimiento “no busca ser exclusivamente una propuesta de educación artística, sino que quiere ser el ariete que consiga derribar definitivamente los escollos que impiden una definitiva implantación de la educación artística, con base científica, en la enseñanza elemental” (p. 279).

El modelo buscó circunscribir un ámbito del saber artístico con la integración de aspectos de la crítica, la estética y la historia; dejando fuera prácticas escolares como las manualidades y aquellas que se justifican desde la mera creatividad o expresión individual. Una de las ideas fundamentales desde las cuales se dio forma al proyecto de la DBAE radicó en que la educación en las artes visuales debía proporcionar modos de pensamiento equiparables a las estructuras de la disciplina. Éstas serían: la estética, la crítica, la historia y la práctica del arte, que estarían vinculadas con los siguientes aspectos, según enumera Agirre (2005): “(1) Perspectivas sobre el ser del arte, (2) bases para la evaluación y valoración del arte, (3) contexto donde se ha producido el arte y (4) procesos y técnicas de creación artística” (p.276).

Las aportaciones de la enseñanza del arte a la educación escolar están vinculadas a la atención que desde ésta se da a los mensajes y los sentimientos que transmiten las imágenes, trabajando la percepción y la imaginación. Como sostiene Agirre (2005), la principal función del arte es aportar experiencias artísticas, sin embargo, “la imagen artística no es una mera transcripción de emociones, ‘es una metáfora elaborada, un símbolo no verbal, lo que hace visible lo inefable – la lógica de la conciencia’ (Langer, 1967)” (p.281). Es por ello que para comprender y apreciar un hecho artístico -objetivo del programa- es necesario recibir una educación especializada que, al mismo tiempo, posibilite la formación de ciudadanos críticos frente a la cotidiana exposición a imágenes de los medios de comunicación (Agirre, 2005). Los promotores del DBAE se basaron en diversos trabajos e investigaciones (H. S. Broudy y R. Smith, entre otros) para fundamentar los aportes que tendría una educación de la “sensibilidad estética”. Entre los valores educativos se destacan “la percepción, reacción y comprensión ante las obras de arte. El trabajo con obras de arte agudiza la capacidad de comprensión y percepción estéticas. (...). Los conceptos más abstractos, los ideales humanos adquieren forma mediante el arte, (...) (Agirre, 2005, p.281).

En cuanto a la organización del currículo, el DBAE propuso la ordenación de los contenidos en bloques, la explicitación de objetivos volcados en una planificación escrita, junto a las actividades de aprendizaje, la motivación y los métodos de evaluación. Los planes de estudio colocarían el énfasis en el arte, en las habilidades necesarias para realizarlo, presentándolo de manera programada y secuenciada, interrelacionando las cuatro disciplinas que lo constituyen.

De acuerdo con las ideas de Bruner, el currículo del DBAE se estructuró desde lo más sencillo a lo más complejo, como también sería progresivo el paso de conocimientos artísticos autodidactas e intuitivos a los instruidos. De esta manera –agrega Agirre (2005)- “los conceptos son el principio rector del proyecto y a cada concepto correspondería un grupo de subconceptos que facilitan su adquisición por parte del aprendiz. La forma de plantear y ordenar los conceptos es fundamental en esta propuesta educativa” (p. 278).

El debate sobre los contenidos fue también clave para esta tendencia, cobrando relieve la cuestión de la “excelencia”, que fue cuestionada por elitista y profundizadora de diferencias raciales y sociales (Agirre, 2005). Sobre la selección resultante, Agirre menciona lo siguiente:

Una vez en manos "autorizadas", la orientación disciplinar hace una apuesta decidida por la educación artística en su sentido más estricto, es decir, por la promoción y el conocimientos del arte adulto como base del diseño curricular y como pieza fundamental del sistema educativo. La educación artística de corte disciplinar entiende el arte como un verdadero compendio y síntesis de todo lo más grande que ha realizado la humanidad desde que ocupa la tierra. El buen arte es escuela de valores estéticos, pero también es escuela de valores morales, reflejo de hábitos de vida, síntoma de evolución y progreso, y medio para el desarrollo intelectual y sensible, como no hay otro. En esa medida, el contenido de la educación artística debe ser, precisamente, el estudio y cultivo del mejor arte (Agirre, 2005, p. 265).

Las obras de arte son centrales en la organización de los currículos, integrándose a los contenidos disciplinares. A su vez, los mismos se diseñan otorgando similar importancia a cada una de las cuatro disciplinas artísticas. A lo antes mencionado, cabe agregar, que para lograr una óptima implementación del programa, se necesita un contexto específico que proporcione una instrucción artística sistemática y regular, el apoyo administrativo, recursos suficientes y un cuerpo de docente especializados (Agirre, 2005).

Como ocurrió con otras propuestas de los años sesenta, el DBAE nace en contraposición del enfoque educativo de la autoexpresión. El objetivo general no fue ya “la admiración y mitificación de la creatividad infantil, sino la formación de personas competentes en el uso y disfrute del arte”, explica Agirre (2005. p.279).

El proceso de adquisición -por parte de la educación artística- del paradigma disciplinar, además de implicar la elaboración de programas escolares, significó una legitimación de docentes e instituciones artística. El enfoque educativo de la autoexpresión creativa, junto al movimiento artístico del expresionismo abstracto, conllevó –como lo explica Agirre (2005)- una total subjetivación de lo estético, y la dificultad para establecer criterios y fronteras dentro del campo artístico. El cambio de modelo, significó el fin de un perfil docente -al que solo se le exigía conocimientos básicos de pedagogía y psicología- para instaurar la figura del docente como autoridad en la disciplina. De esta manera, queda “‘desautorizada’ la legitimidad para la educación artística a artistas y maestros generalistas” (p.264).

Con respecto a los fundamentos epistemológicos, Agirre (2005) sostiene que, si bien la Educación Artística de corte disciplinar se presenta en claro rechazo a la tendencia expresionista en la formación artística, no se la debe desvincular del paradigma moderno, ya que sigue apegada a categorías como creatividad, libertad, excelencia e individualidad, “que constituye



una versión mitigada de la genialidad” (p. 266). A su vez, esta orientación se presenta como sistema normativo, lo que permite considerarlo como un resurgir del primer espíritu ilustrado que, adaptado al nuevo contexto, reúne –además de la práctica- todas las dimensiones de lo artístico configuradas durante la Ilustración. Estas dimensiones se habrían conformado como nuevas disciplinas autónomas-la estética de Baumgarten, la historia del arte de Winckelmann o la crítica de Diderot- mientras el arte se liberaba de sus funciones tradicionales. La selección de disciplinas que dentro de la propuesta de reconstrucción disciplinar plantearon distintos autores fue una selección propiamente moderna. A su vez, el autor resalta el hecho de que la restauración disciplinar es “algo más que un proyecto de reconstrucción, es el resultado de aceptar que para la enseñanza del arte todas las dimensiones de lo artístico son igualmente relevantes” (Agirre, 2005, p.266).

Por último, y en relación a lo anteriormente tratado, el autor se refiere a la diferencia clave entre ambos enfoques. Para el disciplinar, todos los aspectos de lo artístico son objeto de conocimiento, es decir saber que puede ser enseñado; para la autoexpresión son simples posiciones del sujeto ante un hecho artístico. De esta manera -continúa explicando Agirre (2005)- “al integrar la crítica de arte, como objeto de conocimiento se produce una superación del subjetivismo como elemento central de la experiencia y el juicio estéticos” (p.267). Aquí se produce un verdadero giro que dejaría atrás principios kantianos: para la elaboración del juicio estético se dejan de considerar las impresiones espontáneas e intuitivas, para tomar en cuenta las cuestiones del significado y el valor cultural (p. 267).

Si bien en los años setenta los currículos centrados en las disciplinas recibieron algunas críticas -como el imponer los métodos de desarrollo curricular creados para las ciencias a otras áreas de estudio- el movimiento, según Efland (2002), efectuó importantes mejoras en la educación artística. Hasta ese momento, el área se encontraba excesivamente preocupada por la expresión personal, no habiendo abordado sistemáticamente problemas curriculares, ya que esto significaba una intromisión del adulto en el desarrollo plástico del niño. Con palabras de Efland (2002), “el planteamiento centrado en la disciplina rompió con este cuello de botella antiintelectual” (p.358).

## **La Enseñanza del Lenguaje Visual para el consumo de imágenes**

En Europa el modelo que predominó dentro del contexto internacional de reconstrucción disciplinar, fue la alfabetización para la interpretación de imágenes. Este enfoque concibe al arte como sistema de comunicación no verbal, centra su objeto de estudio en el mundo visual, y pretende dar respuesta educativa a la proliferación de imágenes de los mass media, propiciadas por el desarrollo tecnológico (Agirre, p.254).

Las teorías de la Bauhaus y las teorías de la comunicación -entre otras- sirvieron de sustento teórico para la conformación del enfoque de la educación visual. Aunque ninguno de estos textos se ocupó específicamente de la implementación escolar, esta tendencia tuvo una inmensa acogida principalmente en la enseñanza secundaria y superior, llegando a protagonizar la renovación curricular de la educación artística europea. En este proceso, explica Agirre (2005), Italia fue claro ejemplo de una rápida adopción del enfoque para el currículo escolar nacional, incidiendo en España la producción teórica de autores como Lucia Lazotti (p.258).

Posteriormente, la reforma española de 1990, otro ejemplo de la renovación curricular basada en la educación visual, surge en directa vinculación con la tendencia italiana promovida por autores como Munari y Lazotti. En esa reforma “lo visual” remite a la imagen, subraya Hernández (2000, p.77).

Asimismo, ejerció influencia en España, el proyecto de innovación de la “Educación de la imagen, el sonido y la música, y el movimiento” del IRRSAE (Istituto Regionale per la Ricerca, Sperimentazione, Aggiornamento Educativo) de Piamonte, y su sistema que promovía el papel activo y crítico del estudiante con el entorno visual, aunque -según Agirre (2005)- desde “una perspectiva menos formalista y más abierta a la interpretación de los elementos visuales y su composición según el contexto en el que aparezcan, dentro de lo que denominan el ‘Sistema Formativo Integrado’”, y desde la inclusión de los medios de comunicación al quehacer escolar (p.258).

La propuesta educativa basada en estos lineamientos, concentra su objetivo principal en otorgar recursos a los ciudadanos para un crítico y autónomo desenvolvimiento en la sociedad de la imagen -denominación que comenzó a utilizarse por varios autores, como es el caso la psicopedagoga italiana Lucía Lazzotti Fontana (1983). La autora caracterizó la sociedad de las dos últimas décadas del siglo XX, como una sociedad en la que los medios de comunicación de masas generan, a través de las imágenes, una comunicación viciada y manipulada con fines consumistas, donde los individuos se enfrentan pasivamente al fenómeno visual, generalmente de forma inconsciente y a nivel emotivo (pp. 22-23).

Aquello indiscutible del mundo contemporáneo fue estar plenamente poblado de imágenes de todo tipo; mientras que los currículos escolares permanecían articulados por el lenguaje verbal (Marín Viadel, 1992). El reclamo hacia una educación visual se produjo desde varios frentes. En 1955, la UNESCO, en la XVII Reunión de la Confederación de Instrucción Pública, otorgó especial atención a la enseñanza de las artes plásticas para ofrecer una educación visual, dado que tal como fue la invención de la imprenta en el pasado, ahora la multiplicación de las imágenes por el desarrollo tecnológico -fotografía, la televisión, publicidad, cine, etc.- obligaba a dar un formación acorde a los niños para orientar su inteligencia y formar un gusto estético alejado de la vulgaridad y la fealdad (UNESCO, 1979, en Marín Viadel (1994). En 1984, El Consejo de Europa, en su XXVI Seminario de Enseñantes, profundizó en la necesidad de constituir una escuela que prepare a los alumnos para juzgar críticamente sus fuentes de información. En esta dirección, la educación visual sería la encargada de capacitar a sus estudiantes para pensar y comprender imágenes (García-Sípido (1995).

Para Lazzotti (1983), los documentos visuales sólo pueden ser comprendidos y apreciados por personas que hayan desarrollado estrategias adecuadas para comprender e intervenir ante el hecho visual. La autora evidencia un desfase entre el desarrollo de la comunicación visual, su impacto en la cultura, y las propuestas educativas que ofrece la escuela: “una escuela moderna, auténticamente relacionada con la sociedad, debe proporcionar, también en este ámbito, los instrumentos formativos para que los jóvenes estén en condiciones de participar, de forma autónoma en su cultura, (...)” (p.22). Por ello reclamó -como otros autores vinculados a este enfoque y al movimiento de disciplinización norteamericano- una Educación Artística que no solo atendiese el “hacer” sino también el “comprender” del proceso artísticos. Al respecto, destacó: “nuestra tradición pedagógica separó siempre estos dos momentos. Al menor se le

confirió siempre la función de “hacer arte” y, en los estudios superiores, el conocimiento del arte ha sido proporcionado a través de estudios teóricos”. Lazzotti (1983) atribuye esto a la errónea idea de que el “mensaje artístico visual es accesible a todos y mucho más fácil de comprender que el de una obra literaria o de poesía” (pp.22-23).

En este contexto, la Educación Artística –imperio de la imagen- fue vista como espacio lógico para la enseñanza de un lenguaje propio, que requiere aprendizaje para ser usado y para lograr descifrarlo. De igual manera que el lenguaje verbal, en el que se distingue la lengua y la literatura, en el ámbito de la imagen también existiría tal distinción: el lenguaje visual –en el que primarían los aspectos comunicativos- y las artes visuales- que involucrarían los aspectos propiamente artísticos. Apropiarse del lenguaje visual otorgaría la posibilidad de realizar y comprender cualquier tipo de imagen visual (dibujo, diseño, fotografía, publicidad, video, entre otras) (Marín Viadel, 1992).

Sin embargo, el intento de definir el alfabeto visual ha sido una tarea difícil para los teóricos de la comunicación visual. A esto se suma que mientras “el alfabeto de la escritura o el musical son estables, incluso ante un cambio de canal, los elementos del mensaje visual adoptan distintos matices en función de los canales en los que se presenten” (p.255). Así lo explica Agirre (2005), quien agrega que esto ha llevado a especificar un lenguaje para distintas disciplinas (un lenguaje fotográfico, uno pictórico, cinematográfico).

El corpus constitutivo o la gramática del lenguaje visual se fue conformando con las publicaciones de sistemas desarrollados por integrantes de la Bauhaus, como V. Kandinsky (1921), P. Klee (1925), L. Moholy-Nagy (1929), J. Itten (1961), quienes fueron los primeros en señalar que las artes plásticas poseían un lenguaje propio, constituido por elementos básicos como: el punto, la línea, el plano, el color, la textura (Marín Viadel, 1992, p. 143). Agirre (2005) suma a esta lista de aportes autores contemporáneos como D. Dondis (1973), Arnheim (1979), Villafañe (1990), Beljon (1993).

A la definición de los elementos básicos del lenguaje visual, le continuó la organización o estructuración de la gramática de las formas, para lograr pasar de la realización intuitiva personal –como explica Dondis (1976)- a la determinación de códigos visuales para llegar a actuar como lenguaje y posibilitar la intercomunicación social. De esta manera, los elementos y su articulación o sintaxis -principios del ritmo, la simetría, el peso y equilibrio, el movimiento y la dirección- conforman un sistema que orienta y legitima el análisis formal y la producción consciente de mensajes.

Es así que los saberes de la propuesta educativa basada en la interpretación de la imagen, provienen directamente de la teoría de la imagen, colocando el foco de atención en los aspectos formales y conceptuales, restándole atención al desarrollo de destrezas propiamente artísticas. Teniendo en cuenta los contenidos que aborda, Agirre (2005) considera que se trata de “un modelo iconocéntrico”, que prioriza del quehacer educativo, el análisis y la elaboración de imágenes. De esta manera, “en el estudio de la imagen son prioritarias las dimensiones representativa y comunicacional (lingüística), a las que se supeditan otras como la lúdica, la estética o la cognitiva. El objeto de la educación artística (visual) desde esta perspectiva sería, por tanto, el lenguaje visual”. (p. 254) A modo de resumen, el autor señala que los fundamentos curriculares de esta tendencia educativa serían: “El alfabeto base de los signos visuales. Las

reglas específicas de los códigos visuales. Las funciones diversas con las cuales, análogamente a otras formas de comunicación, pueden estar dirigidos los mensajes visuales” (pp. 255-256).

El propositivo de esta propuesta educativa es formar ciudadanos plenamente “comunicados” con su entorno, explica Agirre (2005). Para ampliar, el autor cita las siguientes ideas publicadas por el IRRSAE en 1994, en relación al objetivo educativo de la educación de la imagen:

(...) propone “*adquisición crítica de los lenguajes icónicos, activando la expresión y la comunicación de las experiencias, además de la descodificación y la interpretación de las imágenes y consolidando la competencia comunicativa*”.

*“La educación por la imagen se perfila como una actividad dirigida a la consecución de la competencia expresiva y comunicativa; tener en cuenta esta competencia quiere decir adquirir la capacidad de traducir en mensaje la propia experiencia y de conocer los diversos sistemas de signos propios del ambiente cultural en el que se vive”* (IRRSAE, 1994:70, Agirre, 2005, p.70; en cursiva en el original).

Una “alfabetización visual”, sería entonces, el objetivo a alcanzar. Ésta implica, según Agirre (2005), “enseñar a percibir -leer-, desentrañando a partir de los signos y su disposición en la imagen el mensaje visual” (p.256). En ese proceso estaría involucrada la competencia de la “emisión” de mensajes visuales y, principalmente, la referida a la “lectura” de los mismos. Desde una teoría de significación icónica, estas operaciones son resultado de un proceso consciente de aplicación de saberes aprendidos en cuanto a la tarea de desentrañar el mensaje visual, y no resultado intuitivo o emocional, señala el autor, para lo cual se enseña “cómo funcionan, de qué derivan y cómo se están desarrollando los instrumentos de comunicación que de forma más masiva han entrado en nuestra existencia cotidiana” (p. 256).

Los cuatro objetivos de un currículo de alfabetización visual, propuesto por W. Moro y citado en la mencionada publicación de IRRSAE, serían: 1- Habilidades del *ver-observar*, que involucraría la competencia perceptivo-visual y las siguientes capacidades: óculo-motoras y coordinación, exploración visual, memoria visual, configuración espacial y percepción temporal; 2- Habilidades de *lectura* (leer las imágenes), cuya competencias son semánticas, sintáctico-gramaticales y pragmáticas, 3- Habilidades de *escritura* (escribir con las imágenes), y sus respectivas competencias: sintáctico-gramaticales, ideativas o creativas, semánticas y pragmáticas; 4- Hablar de las imágenes y sobre las imágenes, siendo las capacidades involucradas: describir un texto visual, traducir, identificar y captar relaciones.<sup>36</sup>

Para el alcance de estos objetivos, se adopta una metodología vinculada a la estética analítica y responsiva, donde-señala Agirre (2005)- “el enjuiciamiento crítico no queda al arbitrio de lo subjetivo, sino que se produce de un modo sistematizado, adoptando para ello métodos análogos a los de la semiótica” (p. 257). Los procedimientos y materiales de los que se puede valer el docente son variados, incluyendo los vinculados a la tecnología de la imagen y al diseño. En el marco de estos conceptos, existiendo saberes que transmitir, el rol del docente aparece claramente delineado, siendo su principal cometido “propiciar la conceptualización a través de la percepción y la adquisición de los elementos del lenguaje visual” (p. 257).

---

<sup>36</sup> Planteamiento disciplinar educación por la imagen por W. Moro. IRRSAE, 1994:75, citado en Agirre, 2005, pp. 256-257.

### **3.2.5.3. La Educación Plástica argentina: sistematización y enseñanza del lenguaje visual**

La década de los noventa inicia su desarrollo con lecturas críticas sobre el rumbo que había tomado la educación plástica en las escuelas argentinas. La propuesta de cambio de mayor consenso defendía el aporte de situaciones de aprendizaje que permitieran al niño gradualmente avanzar en el conocimiento del lenguaje visual, para así expresarse con mayor riqueza. Especialmente para el nivel secundario, desde finales de la década de los ochenta circularon textos didácticos cuyo propósito fue el “acercamiento al mundo de la comunicación mediante el lenguaje plástico”. Esto se explica en uno de los libros de los españoles Pablo Ramírez Burillo y Carlota G. Cairo, bajo la dirección de Herminia Mérega, Educación plástica 1, 2, 3 editados en Argentina por Santillana en los años 1988, 1989, 1990, respectivamente. Otro ejemplo es el libro La educación visual en la escuela didáctica de la plástica: orientación para los ciclos inicial y medio, de las autoras catalanas Marta Balada Monclús, Roser Juanola Terradellas; publicado en Barcelona por Paidós, en 1984, y por la misma editorial, en Buenos Aires, en 1987.

### **La disciplina en las décadas del ‘80 y ‘90: acciones colaterales y nuevos rumbos**

La obra de Nun de Negro ([1983]1992) La expresión plástica en la escuela primaria resulta interesante como testimonio del estado general de la disciplina hacia el año 1992, fecha en que se realizó su tercera edición. Asimismo, permite observar la clara aceptación y consolidación a nivel teórico de los postulados vinculados a la libre expresión que se fueron impulsando en la educación artística argentina, desde mediados de la década del sesenta y durante los ochenta; como así también, críticas sobre la implementación de ese enfoque.

En la edición de 1983, señala los problemas que acontecían en la materia:

Persisten viejos esquemas, por ejemplo en lo referido a las decoraciones y ornamentaciones de las escuelas, (...). Pareciera que este tipo de tarea fuera ajena a la educación estética del educando. Nos encontramos con una verdadera dicotomía entre la labor conducente a desarrollar el sentido de belleza y las “decoraciones” donde se recurre una y otra vez a recursos remanidos y agotados, no por falta de disposición sino por carencias en la formación estética. Esto último no es extraño dada la deficiente formación del estudiante del magisterio en esta área (p.23).

En la edición actualizada, con una mirada global al sistema educativo formal, Nun de Negro ([1983]1992) sostiene que la materia adquirió un carácter secundario, de escaso valor y significado, vinculada a lo recreativo, al servicio de otras disciplinas, o para el aprendizaje mecánico de las técnicas grafo-plásticas. En los maestros sobreviven viejos esquemas, como la creencia de que el niño “aprende” cuando ejecuta operaciones matemáticas, trabaja con reglas gramaticales o memoriza fechas históricas, siendo estas actividades insustituibles en el proceso educativo. Por su parte, dibujar o pintar se entiende como tareas-juego. Son actividades que no tienen regulada su práctica con programas específicos, ya que si bien “se resguarda en enunciados la tarea creadora, no se especifican objetivos, métodos y recursos generales y

particulares para implementarlos”. La autora hace hincapié en la carencia de una metodología de evaluación de la expresión gráfico-plástica ante el desconocimiento de sus contenidos, los cuales por supuesto, están ausentes en las planificaciones” (p.18).

Continuando con la edición de 1992, en cuanto a las técnicas, Nun de Negro ([1983]1992) destaca que –si bien es plausible la intención de incluirlas en las planificaciones de toda la Primaria- fueron utilizadas en la mayoría de casos “sin advertir que las técnicas no constituyen objetivos sino sólo medios por los cuales se pueden cumplir los objetivos propuestos para el desarrollo de la expresividad y creatividad en el niño y adolescente” (p.18; en negrita en el original). Asimismo, expresa la necesidad de que las técnicas como proceso creador deben desarrollarse más allá de la hora semanal de plástica y ser “instrumentados por el maestro de grado como lenguaje expresivo, vital e indiscutiblemente ligado a todo proceso de aprendizaje” (p.19).

Tal como lo muestra esta última idea, la exposición de la autora transita entre los límites propios del área de plástica -espacio tradicionalmente “conferido” para fomentar el desarrollo de la capacidad creadora del niño- y el conjunto de las asignaturas que conforman la totalidad del saber escolar. Se dirige a la maestra de grado, ante la ausencia de docentes “especializados”, pero a su vez coloca la mirada a todo el quehacer educativo, direccionada por los postulados de “autoexpresión creadora” que –bajo una mirada global del crecimiento infantil- pregonan la integración de todas las disciplinas escolares. Así lo expresa:

Existe la necesidad impostergable de llevar a la práctica un programa basado en el desarrollo integral del niño, de su capacidad intelectual, de sus facultades sensoriales y de sus emociones para que logre su equilibrio y su autorrealización, y le permita contar con más y mejores medios para expresarse y comunicarse. Para ello es necesario que se opere en el maestro un verdadero cambio de actitud (p.19).

Nun de Negro (1992) coincide con la idea de que la enseñanza del arte debería extenderse a todos los campos disciplinarios, atravesar y unificar las materias escolares, transformando el aprendizaje en una actividad espontánea, en un juego creador; expuesta por María Novaes en Psicología de la actitud creadora (1972). En este sentido, la autora subraya la imperiosa necesidad de la formación del maestro, señalando que “la presencia de personal experto en la especialidad en todas las regiones de nuestro país, y la preparación de los maestros, asegurarían la continuidad, evitando la fractura del aprendizaje creador” (p.18). La actividad creadora – sostiene la autora- tiene “propios valores de desarrollo y aprendizaje”, que se diluyen cuando la escuela reduce la tarea plástica a complemento de otras áreas (p.21).

### **Viraje teórico hacia la enseñanza del lenguaje visual**

Luego de dos décadas de predominio de la Autoexpresión Creadora, faltando solo un año para la sanción la Ley Federal de Educación (1993), que trae en sus diseños curriculares un importante cambio para la disciplina, de la mano de la tendencia de la Alfabetización Visual, ya se comienza a perfilar el viraje teórico hacia contenidos más disciplinares; junto al

reconocimiento del papel secundario que la disciplina adquirió dentro de las escuelas, producto de “errores” que se originaron en la práctica, desvirtuándose el sentido de los postulados teóricos.

El libro *La expresión plástica en la escuela primaria de Nun de Negro de Negro* ([1983]1992), con su tercera edición y, por tanto, su actualización de contenidos, resulta interesante porque permite vislumbrarlos rumbos que cursó el enfoque de la autoexpresión - anteriormente expuesto- y los nuevos aires que proclamarían un giro de enfoque.

Esta última cuestión queda ejemplificada con un comentario sobre cuestiones que sostiene Lowenfeld, comentario que la autora introduce en la tercera edición. En la edición de 1983, las palabras que Nun de Negro toma de este autor en el texto original dicen:

“No hay lugar en la escuela primaria para la enseñanza de la teoría del color cualquiera sea el método empleado. Dicha enseñanza sólo servirá para perturbar la espontaneidad del niño y hacerlo inseguro en su sentido de las relaciones del color que están despertando en él”. (Lowenfeld, en Nun de Negro).

En la edición de 1992, al finalizar ese párrafo la autora introduce una nota al pie de página señalando:

Algunos investigadores propician una práctica de color, juego de gamas o de gradaciones hacia el blanco o el negro y los matices, pues consideran esta práctica como “una aproximación al universo del color pragmático de la realidad en busca del estudio más integral del color”. (García, Bermejo, Pizarro) (p. 65).

A su vez, la autora hace referencia a la aceptación indiscutible por parte de la sociedad argentina del valor de la educación plástica como “expresión única e irremplazable del lenguaje infantil”, siendo reconocido por el campo pedagógico “su aspecto formativo en el desarrollo de la personalidad del niño” (p.18). En este sentido, menciona un avance importante con su incorporación en los diseños curriculares, siendo ejemplo de ello las escuelas dependientes de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y las dependientes de la provincia de Buenos Aires, estructurándose -en los diseños provinciales - un Eje Estético para la enseñanza Inicial y la Primaria, con el objetivo de integrar las áreas expresivas y cognoscitivas de la enseñanza (1986-87).

### **La antinomia entre libre expresión y enseñar**

Pocos años después, la autora argentina Mariana Spravkin, en su libro de 1997 *La educación Plástica en la escuela: un lenguaje en acción*, y como coautora de *Arte y Escuela* de 1998, da cuenta de la profundización de las problemáticas narradas por Nun de Negro ([1983]1992), mientras que es testimonio del cambio hacia nuevas concepciones vinculadas al lenguaje visual que, para entonces, ganaban terreno.

Del mismo modo, como lo sostuvo Efland, Spravkin (1998), reconoce el enorme crecimiento que el movimiento de la libre expresión significó para la materia escolar. Sumado a ello, el “salto cualitativo que produjo (...) tanto en su concepción del niño como en el respeto, la comprensión y la valoración de su producción expresiva” (p.100). Luego de largos años de someter al alumnado a recibir preceptos “de afuera hacia adentro”-explica la autora-, se buscó invertir esta dirección, dando paso a las acciones espontáneas de los niños y evitando intervenciones adultas que significasen un retorno a la anterior metodología.

Por otra parte, la autora centra su atención en las “acciones colaterales” –como llama a los efectos que produjeron las interpretaciones de estos postulados y su adecuación al trabajo áulico- que con el paso del tiempo fueron arraigándose en las escuelas argentinas. En primer lugar, se produjo una creciente tensión entre el propiciar la libre expresión y los saberes escolares proporcionados gracias a la intervención docente. Esta intervención- señala la autora- se restringió y volvió excesivamente general por interpretársela como una interferencia en el accionar natural del niño. En su lugar, se pensó que como fuente de todo aprendizaje bastaba “un ‘hacer’ adecuadamente libre por parte de los alumnos”. Esto, según Spravkin, impactó en el rol docente y en las representaciones sobre sí mismos, ya que su principal función dentro del aula fue ofrecer un entorno adecuado para desarrollar la capacidad creadora en sus alumnos. Por otro lado, los docentes comenzaron a “interpretar” la producción plástica infantil buscando significados de carácter psicológico, tomando decisiones y juicios respecto a sus alumnos. A nivel social, -termina enumerando la autora- instauró “la idea de que la escuela tenía como función crear un espacio para la manifestación de aspectos emocionales por parte de los niños” (p.101).

Como consecuencia de la confusión entre los términos espontaneidad y libertad, -continúa la autora- fue recurrente como consigna en una clase de plástica: “‘Podés hacer lo que quieras’ u ‘Hoy cada uno hace lo que tiene ganas’. Estas consignas “plantean una situación de vacío y gratuidad: encierran la idea de que la actividad no persigue objetivo ni aprendizaje alguno” (p.104). Con respecto a la atención puesta en los intereses del niño –uno de los conceptos que investigaciones pedagógicas pusieron en relieve y sobre la que se abocó la educación plástica- Spravkin (1998) considera que se sobredimensionó este aspecto y sometió la intencionalidad pedagógica docente a los intereses de los alumnos, llevando en muchos casos a escuchar “en las aulas preguntas dirigidas a los alumnos que no tenían otra finalidad que la de oír en boca de ellos lo que había sido previamente planeado por el docente, ‘justificando’ así el sentido de la enseñanza”. De esta manera, trabajar a partir del interés de los alumnos se convirtió en una “ilusión pedagógica” (p.117), es decir, “la ilusión de que cada niño hace ‘lo que quiere’ cuando en realidad estará haciendo ‘lo que puede’, de acuerdo con sus capacidades personales y la situación contextual” (Spravkin, 1997, p.19). Para la autora, es un error pensar que con la sola acción el niño se encuentra en una situación de aprendizaje o de expresión. Pensar esto –agrega- conduce a “mitificar el accionar creativo como fruto de una visión romántica, de alejarlo de lo que realmente significa en términos de adquisición” (Spravkin, 1998, p.118).

Spravkin (1998) –quien, recordemos, desarrolla estos conceptos a mediados de la década de los 90- menciona que el debate educativo entre la comunidad docente estuvo planteado en términos de opuestos: preceptos vs. libre expresión; guiar o dejar hacer. Sin ánimo de desacreditar la labor docente desarrollada hasta ese momento, y argumentando un cambio de época y de nuevas necesidades, la autora demanda un replanteo de las prácticas, partiendo de la producción de nuevos significados, actualización de objetivos y búsqueda de metodologías



acorde a los mismos La mirada sobre la Plástica en la escuela que defiende, se aleja de las actividades rigurosamente pautadas, con igual punto de llegada para todos los alumnos, y de aquellas que plantean el “hacé lo que quieras” y estimulan el uso espontáneo de los recursos de cada niño (pp.100-101).

En la misma dirección, Berta Nun de Negro en 2008, señala que los aportes realizados por Lowenfeld fueron enriquecidos por nuevas corrientes que desplegaron líneas de investigación sobre el arte infantil. Estos nuevos estudios corroboraron que, efectivamente, las etapas evolutivas se suceden de la misma manera en todos los niños, en cuanto a las relaciones espaciales, esquema corporal, etcétera; sin embargo, observaron diferencias no solo producto del carácter personal del niño, sino del entorno socio-cultural al que pertenece. Para ampliar este concepto, la autora cita las ideas de Porcher en relación a “la ambigüedad que encierra la consideración de que el trabajo ‘espontáneo, creativo e imaginativo [...] proveniente de una visión errónea del hombre con el mundo’” (Porcher, 1975, p.13). Según el autor:

(...) las categorías operantes en el discurso estético no son en modo alguno naturales (es decir, recibidas al nacer) sino productos de procedencia cultural [...] No hay espontaneidad natural ni libertad inmediatamente creadora. Hay que dar al niño instrumentos necesarios para la libre expresión.

(...) Convertir el arte en una actividad irracional e ‘inspirada’ de manera misteriosa, es necesariamente ratificar y reforzar cierta estructura social (Porcher, 1975, p.13, de Negro, 2008, p.29).

En relación a estas ideas, Nun de Negro (p.2008) sostiene que “la espontaneidad natural del arte infantil naufraga con rapidez sin la mediación de una pedagogía de las artes”, es necesario saber que la sensibilidad hacia el arte se construye, “que el temperamento se forma y la inspiración se adquiere” (p.29).

## **La enseñanza del lenguaje plástico-visual en las escuelas**

Como registro del paso del tiempo, de los cambios de tendencia que se fueron dando en la Educación Plástica argentina, en sintonía con las demandas generadas por el proceso de reforma educativa que tuvo lugar en la década de los noventa, la producción bibliográfica de Nun de Negro continua su desarrollo adoptando nuevas miradas teóricas sobre la disciplina. Posteriormente al libro de 1983, antes desarrollado, y en línea con las necesidades de sistematización de la práctica que allí se denuncia, prosiguen obras que profundizaban ese aspecto, como por ejemplo Expresión plástica infantil: el trabajo tridimensional, propuestas metodológicas (1987) que, como bien lo refleja su título, ahonda en el encuadre didáctico de la forma tridimensional como contenido disciplinar, a partir de técnicas como el modelado y con diversos materiales como el papel, la madera, los plásticos y vidrios. Las obras: La línea y el juego gráfico: fichas didácticas (1991), La educación estética del niño pequeño nivel inicial y primer ciclo de la educación general básica (1995), Plástica en la escuela: cómo leer los lenguajes artísticos en el nivel inicial y en el primer ciclo (1997), Los lenguajes artísticos y la lectura de las obras de arte. 7°. Cuadernos 1, 2 y 3 (1996-1997); muestran a su vez cómo la enseñanza del lenguaje visual fue adquiriendo predominio durante la década de los noventa, en

la educación plástica argentina. En esto tuvo papel fundamental la Ley Federal de Educación, norma que otorgó contenidos curriculares específicos al área a través del lenguaje visual y organizó su enseñanza en función de ciclos y niveles, como queda reflejado en alguno de los títulos mencionados.

La obra *La educación Plástica en la escuela: un lenguaje en acción* de 1997 de Spravkin, fue un texto de referencia para los docentes durante los años de la mencionada transformación curricular. Sus páginas reflejan el espíritu de los cambios que se intentaba producir en la disciplina durante la década de los '90, fruto de las demandas contextuales locales y mundiales.

La autora inicia su relato con la convicción de que todo proyecto superador en lo que respecta a la enseñanza de educación visual debe partir de una consideración de las características de la época. En ese sentido, es de interés observar cómo desde finales del S. XX, la relación de los niños con el intenso flujo de las imágenes, y su consumo masivo, surge como elemento prioritario. Es por ello, señala Spravkin (1997) que se requiere “una educación visual que permita contrarrestar el efecto de tanta imagen estereotipada”, y agrega: “que represente a la vez una experiencia de acción y reflexión, un bagaje cultural y una posibilidad de interacción social” (p.12).

Spravkin comienza en 1992 a trabajar en la elaboración de material destinado a capacitar a docentes de Plástica. De allí surgen dos módulos de trabajo: “Proyecto Laboratorio del Color” y “Tres dimensiones para expresar, construir y conocer”. La intención de los mismos fue “desarrollar aspectos teóricos de la disciplina y su didáctica como a sugerir y desplegar actividades o secuencias de actividades que, en tanto situaciones concretas de aprendizaje, permitieran a los docentes visualizar el enfoque “en acción”, hilvanando así teoría y práctica” (p.9). Estos módulos constituyeron el cuerpo del mencionado libro, previa revisión y actualización, fruto de –como lo explica la autora- nuevas experiencias y lectura de autores, pero también, motivada por los cambios disciplinares propuestos por la Ley Federal de Educación, específicamente los Contenidos Curriculares que en 1995 fueron confeccionados para la Educación General Básica.

Luego de las reflexiones sobre el concepto de “libre expresión” anteriormente expuestas, la autora dedica el primer capítulo a introducir y contextualizar las propuestas pedagógicas referidas al color y a la construcción tridimensional. Como idea principal señala que el lenguaje visual comienza a ser desarrollado por el niño desde antes de ingresar a la escuela, de manera espontánea comienzan a construir imágenes e interpretarlas. La producción de imágenes permite al niño –explica Spravkin (1997)- conocer el mundo que los rodea, comunicar los contenidos y significados de dicha interacción. A su vez, aclara, “el desarrollo de este lenguaje en el campo de la educación sistemática, no tiene como meta la formación de niños-artistas, así como tampoco existe para permitir la simple liberación de emociones”. Cada vez que el niño entra en contacto con la imagen plástica, se ponen en acción “no solo sentimientos y sensaciones sino también, y a la vez, todo su mundo de conocimiento, relaciones e hipótesis. Lo objetivo y lo subjetivo” (p. 17). La labor del docente no debe estar polarizada entre el “hace lo que quiera” o “esto es así”, sino que la misma debe proponer situaciones que:

(...) permitan al niño conocer, para poder ser dueño de los medios que le permitan expresar con mayor riqueza.

Educar en la experiencia visual, entonces, significa asumir el compromiso de educar en el conocimiento de un lenguaje que es complejo y necesita ser articulado, que permite crear formas simbólicas (hacer imágenes) y comprender las formas simbólicas creadas por otros seres humanos (leer imágenes) (Spravkin, 1997, p.19; en negrita en el original).

Este es el eje conceptual desde donde se construye y se justifica el desarrollo de aspectos teóricos de la disciplina y su didáctica. En suma, al docente le compete desarrollar el conjunto de aspectos vinculados al lenguaje visual. Estos serían, según enumera la autora: el expresivo y comunicacional; el perceptivo; el cognitivo; el técnico o procedimental, y el actitudinal. Conforman la lista de bibliografía autores como Rudolph Arnheim (1972, 1985 y 1993), Jerome Bruner (1994), Elliot Eisner (1987 y 1995), Gombrich, Hochberg y Black (1973), David Hargreaves y otros (1989), Loris Malaguzzi. A estos textos, se le suma el *Léxico técnico de las artes plásticas* de Irene Crespi, de 1971 (Eudeba), obra de referencia para el estudiante y profesor universitario de carreras artísticas como así también para quienes se dedicaban a la docencia en escuelas, especialmente durante la década del noventa e inicios del nuevo siglo.

Asimismo, en estas primeras páginas la autora detalla cuestiones imprescindibles en una programación didáctica. Resalta la necesidad de un diagnóstico de las consideraciones reales dónde se desarrollará la actividad, y que posibilitará el planteamiento de objetivos y la selección de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Esta selección por parte del docente no implica desatender los intereses del grupo, aclara Spravkin. A continuación, se diseñan las actividades, que deben estar formuladas a través de consignas claras. En esta instancia, la autora señala que los procesos de enseñanza-aprendizaje no se realizan únicamente a través del “hacer”, sino que ellos se enriquecen con la utilización de diversos recursos y estrategias (documentación, reproducciones, observación del entorno, visitas a museos, etc.). A su vez, este quehacer plástico se nutre y completa con el análisis y la reflexión, dando lugar a la evaluación (Spravkin, 1997, p.20; en negrita en el original). Evaluación, entendida como la reflexión sobre el “grado de adecuación de los resultados obtenidos a los objetivos propuestos” (Gómez y Mauri, 1986, en Spravkin, 1997, p. 21), no como la formulación de juicios de valor. En lugar de evadir o disipar la sensación de disgusto que pudiera producir en el niño su propia producción, a través de una frase como “-¿Por qué decís eso Fede? ¡Está hermoso!” la autora explica que se debe propiciar la reflexión sobre los medios que ha seleccionado, la forma en que los ha utilizado, etc. En ese caso, la respuesta del docente sería otra: “-¿Qué es lo que no te convence (...)?, - Es que los colores se me pusieron marrones., -Porque se ensuciaron las mezclas”. Así el docente va enumerando aquello que el niño pudo haber hecho para ensuciar sus mezclas, explicado un correcto uso de los materiales para obtener por el contrario colores puros. Se trata de propiciar la reflexión de los alumnos sobre el propio trabajo, así como también sobre las producciones de los demás, compartiendo durante el proceso las alternativas y soluciones encontradas a los problemas que fueron surgiendo. En este punto, se trataría de socializar el conocimiento, que tal como lo explica la autora, sería “aprender del otro, de tomar de la experiencia de los demás aquello que puede enriquecer la propia, legalizando el poder recibir influencias, de tomar lo que resulta significativo del mundo exterior para poder reelaborarlo” (Spravkin, 1997, p.22; en negrita en el original).

Luego de concluir las consideraciones didácticas generales, dedica un apartado a “los elementos constitutivos del lenguajes visual” tomando como base los Contenidos Básicos

Comunes (C.B.C.) para la Educación General Básica, del Ministerio de Educación de la Nación (M.E.C, 1995) La idea principal en que se basa es aquella con la que se justifica el aprendizaje de los códigos de cada lenguaje artístico: “es una herramienta para la construcción de comunicaciones verbales y no verbales que tiene vigencia universal. Acceder a ellos permite a los alumnos y a las alumnas la representación de imágenes del mundo interno-externo (...)” (M.E.C, 1995, Spravkin, 1997, p.22). Otro apartado lo dispone a enunciar brevemente conceptos entorno a las “técnicas”, los “materiales” y la “herramientas” del quehacer plástico. Aquello que aúna estos tres aspectos es la necesidad de ampliar cualitativa y cuantitativamente las experiencias significativas de los alumnos con las técnicas, los materiales y las herramientas, para permitir su elección en función a las necesidades de sus proyectos de trabajo. En alusión a una práctica común en las escuelas, la autora señala que “la enseñanza del lenguaje visual en la escuela no debería circunscribirse al desarrollo de un muestreo de técnicas más o menos novedosas” (Spravkin, 1997, p.24; en negrita en el original), es decir, el aprendizaje de técnicas grafo-plásticas no puede ser un fin en sí mismo.

Asimismo, Spravkin (1997) otorga unos párrafos a la “lectura de la imagen”, explicando que el concepto se refiere a la decodificación de la imagen, o lo que es lo mismo, a la “descripción y análisis de los elementos que la componen así como la articulación de dichos elementos (composición) y la relación que se establece entre forma y contenido” (p.25). Esta actividad, que puede ser aplicada a las propias producciones de los alumnos, permite observar el tipo de comprensión conceptual que estos han alcanzado, pero –advierte la autora- sin convertirse en la evaluación misma, ya que solo se trata de un análisis del producto, siendo la evaluación un análisis más abarcativo, que involucra el proceso en su conjunto. Por último, se refiere a los “valores y actitudes”, señalando que actualmente son organizados también como contenidos del aprendizaje que la escuela debe trabajar de manera transversal. De esta manera, la educación plástica también debe contemplar las actitudes puestas en juego durante sus actividades, ya sean en lo referido a la relación entre pares, como en la relación que cada alumno establece con su propio trabajo y el de sus compañeros; con los materiales; los hábitos de orden y limpieza; entre otros aspectos Spravkin (1997).

Como co-autora del libro *Arte y Escuela* (1998) se pregunta “¿Cuál es el sentido que le damos hoy al hacer en plástica?”, a lo que plantea que ya no se trata de proponer las actividades como actos mecánicos-aludiendo al “maestro de dibujo” que organizaba las acciones de sus alumnos a base de preceptos-, ni como movimientos o manipulaciones espontáneos –en relación al movimiento de la libre expresión-. No basta con decir “lo que hay que hacer o con qué”, sino que es necesario explicitar el encuadre que tiene la acción, es decir la intención. El ejemplo que la autora ofrece es la mezcla de colores como actividad, en ese caso la intención es la búsqueda de una paleta más rica que permita, con la repetición futura de estas mezclas, enriquecer su expresión pictórica para futuros trabajos. Se trata de que el alumno identifique las acciones que realizó y por las cuales obtuvo el resultado que obtuvo. La autora fundamenta esta idea con conceptos de Bruner, quien señala que la regulación de la acción intencional significa comparar lo que se quiere hacer con lo que se hace, utilizando esa diferencia como factor de corrección (Bruner, 1989, en Spravkin, 1998, p.118). Volviendo al ejemplo de la mezcla de colores, se trataría de identificar las acciones que llevaron a que los colores de una pintura se tornasen “amarronados”, aun cuando la intención del autor fue utilizar colores luminosos, alejándose de la intención inicial (Spravkin, 1998).

Con esto, Spravkin (1988) apunta a cuestionar la idea generalizada de que solo basta con “hacer”, con la sola “acción”, para que se produzca una situación de aprendizaje o de expresión. Reflexionar el propio hacer posibilita a los niños “apropiarse conceptualmente de la experiencia y, de esta manera, les será posible utilizar estos conceptos para anticipar y no tener que recurrir al ensayo-error”. A su vez, se habilita “a la escuela a trabajar de forma continua y sistemática para desarrollar capacidades de un accionar creativo en los alumnos” (p.118).

Una vez “devuelta” la habilitación de la escuela para enseñar, la autora se centra en aquello de lo que se ocupa –o debiera ocupar- la educación plástica: la enseñanza del lenguaje plástico-visual. Argumenta dicha necesidad en la existencia de múltiples lenguajes que posee el hombre para expresarse, y cómo ciertos aspectos de la experiencia humana se expresan mejor con uno y no con otros. En este sentido, la escuela debe reconocer el papel que juega la imagen visual en las sociedades, considerar las artes plásticas como manifestación humana que posee un lenguaje específico y, por tanto, la escuela no puede omitir ni remplazar este lenguaje por otro. Haciendo hincapié en la función de las artes visuales más allá del exclusivo “hacer” y en el papel de los docentes para concretar cualquier cambio, señala:

Deben ser los docentes de plástica los primeros en comprender que educar visualmente significa desarrollar en los niños el uso consciente de un lenguaje, que es complejo y necesita ser articulado, que permite crear formas simbólicas y acceder a las formas simbólicas creadas por otros (p.128).

Apropiarse del lenguaje plástico posibilita la expresión y comunicación en sentido amplio, permite a los estudiantes construir significados acerca de su mundo, permite “ampliar las posibilidades de su condición humana” (p.130).

### **3.2.6. La enseñanza del arte desde una perspectiva postmoderna. El enfoque de la cultura visual**

En Argentina, el enfoque de Educación Plástica para el conocimiento del lenguaje visual, iniciado en la década del '90 continúa -junto a otras tradiciones- su desarrollo hasta el presente. Una nueva Reforma Educativa, la impulsada por la Ley de Educación Nacional de 2006, instrumentará transformaciones en sus diseños curriculares que se delinearán en correspondiente apartado sobre los cambios disciplinares promovidos por legislación educativa. Lo que interesa aquí es esbozar algunas consideraciones de carácter diagnóstico vinculadas al último proceso de reforma que da cuenta de arraigadas tendencias educativas que aún persisten, mientras que a su vez brinda una lectura del rumbo que fue tomando la disciplina a partir de los cambios dispuestos por la Ley Federal, vinculados al enfoque de la enseñanza del lenguaje visual y plástico. Finalmente, para contextualizar estas primeras consideraciones y la lectura sobre discursos actuales–tanto legislativos como teóricos- que se realizará en el último apartado del capítulo sobre los desafíos de la Educación Plástica y Visual en la actualidad, se trazarán las principales transformaciones en el campo del arte, la educación y la educación artística, dentro de lo que se entiende como cambio de época, en el marco del paradigma postmoderno. Datos

que serán por otro lado significativos para dialogar con las experiencias vividas, narradas de las docentes que colaboraron en esta investigación.

### **3.2.6.1. Contexto internacional: revisiones de los modelos disciplinares**

Concebir el arte como conocimiento, como lo hicieron las propuestas de sistematización de la disciplina, no implica un cambio de paradigma, según Agirre (2005). El autor señala que si bien esta tendencia se desarrolla en franco rechazo a la tendencia expresionista, continúa dentro del paradigma moderno, ya que sigue vinculada a categorías como creatividad, libertad, excelencia e individualidad, aunque desde una versión aminorada de la genialidad (Agirre, 2005, p. 266). A su vez, esta orientación se presenta como sistema normativo, lo que permite considerarlo como un resurgir del primer espíritu ilustrado que, adaptado al nuevo contexto, reúne –además de la práctica- todas las dimensiones de lo artístico configuradas durante la Ilustración. Estas dimensiones se habrían conformado como nuevas disciplinas autónomas -la estética de Baumgarten, la historia del arte de Winckelmann o la crítica de Diderot- mientras el arte se liberaba de sus funciones tradicionales. La selección de disciplinas que dentro de la propuesta de reconstrucción disciplinar plantearon distintos autores fue –según Agirre (2005)- una selección propiamente moderna. A su vez, el autor resalta el hecho de que la restauración disciplinar es “algo más que un proyecto de reconstrucción, es el resultado de aceptar que para la enseñanza del arte todas las dimensiones de lo artístico son igualmente relevantes” (p.266).

En este marco, también será interesante la explicación que Agirre expone sobre las reformulaciones que tuvo este enfoque. Desde la década de los noventa comienza a ser cuestionada la consideración de la comunicación artística como un desciframiento de signos del mismo modo que ocurre en la "lectura". El factor cultural cobra relevancia en el entendimiento de cómo se desarrolla este tipo de comunicación siendo entendida “como un diálogo entre las experiencias y los intereses ya presentes en el niño y el más amplio tejido de relaciones e intercambios en que consiste la cultura consolidada” (IRSSAE, 1994<sup>a</sup>, p. 10, en Agirre, p. 286). En consecuencia – y a pesar de quienes se oponían a relativizar el significado artístico desde una concepción paralingüística del arte- se irá integrando paulatinamente el entorno social a todos los modelos disciplinares de educación artística, incluido aquel que la concebía como medio para la alfabetización visual. En el caso del DBAE, esta tendencia se vio reflejada en la adaptación de sus proyectos a las tendencias transculturalistas o multiculturalistas, cuestionado la cultura anglófona como única y universal. Con el objetivo de conocer la diferencia cultural y buscar la igualdad, los nuevos programas promueven el conocimiento de artes y artistas vinculados a otras razas y culturas, tratando de superar el tradicional etnocentrismo que caracteriza a la enseñanza de las artes. A pesar de ello, estas propuestas recibieron críticas como las de Jagodzinski (1997), quien denunció nuevas formas de etnocentrismo e imposición cultural en las orientaciones multiculturalistas (Agirre, 2005, p.286-287)

### **3.2.6.2. Argentina: el concepto moderno de arte, supuestos y limitaciones en la práctica pedagógica**

En un documento de trabajo para Capacitadores de Educación Artística (D.G.C.yE., 2006) se expone y reflexiona sobre situaciones problemáticas comunes al área. Partiendo de la necesidad de reflexionar sobre el concepto de arte como punto de partida para la toma de decisiones curriculares, se describe el modelo occidental de arte, artista y obra que asumió la Educación Artística en Argentina y los supuestos y consecuencias limitantes para el área y la educación integral del niño que de él derivaron. Al respecto explica: “Si el arte es producto del talento de un genio creador sólo es posible transmitir los aspectos teóricos y técnicos, los que dependen de la razón”. Mientras que “si el arte es expresión la función de la educación es permitir la expresividad” (p.1). Ambos supuestos, según el documento, han tenido gran impacto en la Educación Artística en Argentina. Si bien, en el siglo XX se cuestionaron tales supuestos, favoreciendo otros modos de pensar el arte, la “validación social de la visión moderna (puesta en evidencia por el hecho de que se acepta como ‘natural’ que haya personas dotadas desde su nacimiento para el arte y otras que no lo estén) permanece hasta hoy y como tal está presente en el sistema educativo formal” (p.2).

El texto continúa asegurando que relativizar este modelo, someter a crítica los estereotipos instalados del genio talentoso, conducirá a entender el arte como forma de acceso y producción del conocimiento. Asimismo, permite “poner en primer plano el contexto histórico, social y cultural propiciando el desarrollo de estrategias didácticas y metodológicas con fuerte anclaje en la realidad regional” (p.2). Desde este análisis teórico, se busca que los docentes desarrollen una actitud crítica, comprendiendo que “el arte ofrece modos de entender la realidad que le son propios y que otras formas de conocimiento no proveen” (p.2).

Otro supuesto que se desprende de una visión moderna del arte concibe a la producción artística como práctica desprovista de reflexión. Es decir, se diferencia una mirada naturalizada de la actividad de taller vinculada a la práctica y, por otra parte, las explicaciones históricas, filosóficas, psicológicas del arte, al ámbito de la teoría. En el primer caso, las estrategias pedagógicas se apoyan en la operatoria instrumental. La práctica sería sólo el hacer, apoyado en la destreza técnica. En el segundo caso, predominan estrategias basadas en la exposición verbal enciclopedista. La teoría sería un sostén extra disciplinar (proveniente de la historia, la filosofía, la psicología) que intenta explicar algunos aspectos de esa práctica. De esta manera, “queda totalmente fuera de campo, el conocimiento que deviene de la praxis artística, del lenguaje artístico, del arte como comunicación” (p.3). La fractura entre teoría y práctica observada en los distintos niveles del sistema educativo, se traduce de la siguiente forma:

En el Nivel Inicial se ha privilegiado el aspecto práctico asignándole un cariz expresivo y recreativo. (...).

En los ciclos 1 y 2 de la EGB el énfasis en lo expresivo y lo recreativo comienza a estar atravesado por aprendizajes relacionados con la técnica. Pero ésta aparece desvinculada del lenguaje, por lo tanto desprendida de la significación. Por ejemplo: en las clases de música se invierten horas en que los alumnos discriminen entre sonidos graves y agudos. O en las clases de plástica, se propone a los niños recoger distintos objetos y clasificarlos por su textura. En ambos casos el aprendizaje suele detenerse en la mera clasificación, sin una producción artística concreta que le dé sentido (p.3).

En el Tercer Ciclo de la EGB comienzan a desarrollarse contenidos conceptuales valiéndose muchas veces de enfoques que favorecen la fragmentación entre la teoría y la práctica. El aprendizaje de los elementos técnicos de los lenguajes se vincula con el trabajo práctico, mientras ciertos contenidos relativos a la historia del arte y la cultura se transmiten desde una mirada teórica y narrativa (pp.3-4).

### **La enseñanza descontextualizada y mecanicista del Lenguaje Visual**

Al respecto, explica el texto, las tendencias tecnicistas han estimulado la planificación de actividades de discriminación, con énfasis en el plano técnico de la producción. Estas actividades quedan en el nivel de ejercicio mecánico, sin llegar a generar una producción que implique la construcción de sentido, desvinculado por completo del arte. Específicamente esto ocurrió con la implementación del diseño curricular que dispuso la Ley Federal de Educación para la Educación Plástica. La enseñanza de los elementos del código se tradujo en actividades como, por ejemplo, la realización de círculos cromáticos, escalas de valores, tablas de desaturaciones, todas ellas, consideradas tareas de discriminación y sistematización mecánica, donde solo se da la manipulación del material y la guía del docente se limita a indicar mayor o menor cantidad de material para agregar a las mezclas (D.G.C.y E., 2008, pp.315-316).

De esta manera, en estas últimas décadas y derivado de los currículos escolares con énfasis en una alfabetización visual, emerge como necesidad revertir la enseñanza de los elementos del lenguaje visual como contenidos independientes, desprovistos de significado. En contraposición, se pretende colocar el acento en la articulación de estos elementos dentro de una totalidad discursiva, la elección y utilización de materiales y técnicas artísticas en función a las necesidades de la obra y su producción de sentido, el énfasis en el contexto como recurso de análisis de obras, entre otros aspectos.

En suma, se trata de concebir el arte como forma de conocimiento, siendo la producción artística una confluencia entre la práctica y la teoría, entre la acción como proceso y la reflexión vinculada a la intención y a la interpretación. Desde este marco conceptual las propuestas didácticas tendrán en cuenta que:

(...) el aprendizaje no se realiza ni por reproducción ni por asociaciones sino a través de una actividad de la conciencia que interactúa con el medio. Los aprendizajes se producen como consecuencia de una paulatina articulación de procesos complejos que en determinado momento se configuran en un nuevo conocimiento. La práctica reflexiva y cotidiana favorece una relación dialéctica entre sujeto, obra y contexto, que va transformando lo que se conoce (D.G.C.yE., 2006, pp.8-9)



### 3.2.6.3. La Educación Artística desde una perspectiva postmoderna

#### Contexto histórico-cultural contemporáneo. Teoría postmoderna

La época postmoderna, caracterizada por el cuestionamiento a conceptos del paradigma moderno, tiene sus raíces en el orden de lo político y cultural en general, aunque como señalan Efland, Freedman y Stuhr (2003) se la vincule principalmente a cuestiones estéticas. La reciente teoría cultural, nutrida por perspectivas críticas de la sociología como la teoría neomarxista, la feminista, el análisis semiótico y el postestructuralismo francés, han evidenciado cambios importantes en las concepciones actuales de la vida social. Los autores ordenan la época postmoderna en función de una serie de aspectos desde los que se gestarán las nuevas propuestas de educación artística. Se trata de las cuatro características dominantes de la postmodernidad en las discusiones sobre arte y cultura. Estas son:

1. El problema del conocimiento: en relación a la epistemología moderna basada en dicotomías, las autoras feministas y otros teóricos críticos, consideran que nuestro conocimiento ha producido representaciones duales y opuestas del mundo (macho/hembra, negro/blanco, cultura/naturaleza, emoción/lógica, etc.), atribuyendo características positivas a uno de los términos y negativas al otro. Frente a este enfoque limitante, Paul Rabinow (1986) plantea la necesidad de “antropologizar” occidente, pluralizar los enfoques cuestionando valores dados por universales, evidenciando el carácter complejo de su cultura (Efland et al., 2003, p.46).
2. Reformulaciones conceptuales sobre tiempo y espacio: la teoría social actual considera necesario reemplazar la idea de tiempo como extensión lineal por un espacio multidimensional donde la cultura se va configurando a partir del choque entre diversos colectivos socioculturales. Junto a esta reformulación surge la historia no como un simple asunto del pasado sino como determinante del presente, ya que vivimos en un espacio estructurado histórica y culturalmente que restringe y posibilita a la vez toda posibilidad de cambio. Del mismo modo, la geografía ha sido reformulada. La configuración de los mapas va cambiando a causa del entrecruzamiento entre culturas e imposición de unas sobre otras. El grado de fluctuación cultural ha aumentado los viajes; la tecnología, la política cultural y la economía internacional han acercado a los países y “el globo parece haberse encogido” (Efland et al., 2003, p.49).
3. La cuestión de la identidad en la sociedad: el concepto moderno de identidad está basado en la singularidad del sujeto. La acción del “individuo” se supone libre e independiente pero, al mismo tiempo, -evidenciando contradicción- idéntica a la de cualquier otro ser libre e independiente. A través de la idea moderna del individualismo libre de mediaciones se gestaron programas de educación artística enfocados a promover la expresión autónoma del “yo”, así también se desarrollaron movimientos artísticos como el expresionismo abstracto. Investigaciones de teóricos culturales han demostrado que las acciones humanas están mediadas cultural e institucionalmente, contrariando las ideas anteriores, como así también la idea de que artistas denominados “genios” innatos, desprovistos de intereses sociales, políticos y económicos podían representar verdades universales y eternas.
4. La construcción del Yo: durante la Ilustración el sujeto se convirtió en objeto de estudio. Los psicólogos modernos establecieron normas universales basadas en características particulares

de ciertos grupos. Comienzan a revisarse discursos normativos que enjuiciaron por ejemplo el desarrollo cognitivo de los hombres y mujeres de color a partir de rasgos “innatos” que llevaron a reproducir condiciones de desigualdad y a configurar sus propias representaciones identitarias. Desde una perspectiva postmoderna el papel del lenguaje y la imagen en la construcción del yo y del otro es primordial. (Efland et al., 2003, pp.54-55).

Estos aspectos confluirán en lo que se denomina “teoría posmoderna”, la cual es sintetizada por los autores a partir de las siguientes ideas. Los teóricos postmodernos estudian “el pasado para trazar la genealogía de los problemas presentes”. Ejemplo de ello son los esfuerzos para determinar las consecuencias que los avances del “progreso” han ocasionado en el medioambiente y los prejuicios que ha instaurado sobre ciertas poblaciones. De esta manera, se cuestiona la noción de progreso, y en su lugar crece la percepción de una fragmentación del tiempo, del espacio y del sujeto, donde el pasado se combina a modo de collage. En esta nueva concepción espacio-tiempo, se produce la des-centralización del sujeto al considerarlo fragmentario e integrado a las estructuras sociales. De esta manera queda refutada la idea de genio innato que produce obras únicas y desinteresadas, para comprenderlas como productos socialmente motivados (Efland et al., 2003, p.57).

La postmodernidad destaca el eclecticismo de la vida contemporánea, acepta su carácter caótico y privilegia las diferencias culturales y los procesos alternativos de pensamiento como por ejemplo las teorías feministas. Las teorías sociales y culturales contemporáneas se interesan por las relaciones entre poder y conocimiento, y por el desentrañamiento de lo opresivo que encubre la sociedad democrática. Este proceso o método de análisis-comúnmente conocido a través del término “deconstrucción”, muy usado tanto por la teoría social como por las artes visuales - deja sin efecto cualquier interpretación fija, revelando una multiplicidad de sentidos y contradicciones que contienen los discursos. Al respecto, Efland, Freedman y Stuhr sostienen: “la deconstrucción precipita en algunos casos la ruina de mitos fundantes e indiscutidos y el desfondamiento de construcciones sociales tan interiorizadas que ya parecían naturales”. En este contexto, el interés hacia los medios de comunicación es central, ya que son un poderoso instrumento de poder para el control social (Efland et al., 2003, p.58).

## **El arte postmoderno**

El arte desde el paradigma postmoderno es entendido como una forma de producción y reproducción cultural cuyo significado sólo puede comprenderse teniendo en cuenta el contexto de producción y recepción. De esta manera, los aspectos sociales y culturales del proceso de producción artística son elementos necesarios para el debate estético, siendo por ello la crítica postmoderna, una crítica cultural. Con frecuencia los artistas postmodernos hacen públicas sus intenciones y motivaciones personales, conscientes de que éstas tienen alguna vinculación con la sociedad. En cuanto a las distinciones entre alta cultura o arte superior y cultura popular o arte inferior -delineadas en la modernidad-, los posmodernos intentan borrarlas por considerar que es una diferenciación falaz para la actual cultura contemporánea global (Efland et al., 2003, p.58, en cursiva en el original).

Dentro del contexto de crítica de la concepción moderna del progreso como algo lineal, acumulativo y esencialmente positivo, “a la vista de su incapacidad para dar cuenta de

fenómenos históricos como la Guerra de Vietnam, el Holocausto o la proliferación de armas cada vez más mortíferas” -explican Efland et al., (2004, p.71)-, los críticos del arte postmoderno han vinculado la carrera de los artistas modernos hacia la abstracción y el formalismo puro con la alienación del público, un público cada vez más reducido. La postura postmoderna sobre el progreso se refleja según los autores en “el uso difundido del pastiche y el eclecticismo que retoma y recicla no pocos elementos del pasado para transformarlos y devolverles una nueva actualidad” (p.72). La pérdida de fe en los metarrelatos y en la marcha constante de la humanidad hacia su emancipación, características de la época actual explicadas por Jean-François Lyotard, llevaron a artistas postmodernos a experimentar con el concepto de “pequeños relatos” (p.159).

Asimismo, interesados por las relaciones entre poder y conocimiento, tanto el arte como la crítica postmoderna llevan a cabo investigaciones para estudiar el tipo de control ejercido sobre algunos colectivos étnicos, sexuales y sociales. De esta manera, colaboran con el multiculturalismo, el feminismo y otros movimientos activos que luchan contra las desigualdades. Desde el arte se relativizan la importancia otorgada a la “buena” estética, además se valora la cultura popular por su reconocido papel dentro de la vida cotidiana, y se hace hincapié en la interrelación entre artes y culturas. El apropiarse de imágenes de la cultura popular como de otras fuentes es una práctica característica del arte postmoderno (Efland et al., 2003, p.73)

La teoría postmoderna desafía la inclinación y preferencia de la cultura y estética moderna por la totalidad, la continuidad, el equilibrio y la forma pura. Por el contrario, la postmodernidad se inclina por los conflictos conceptuales que surgen de la fragmentación y la belleza disonante, desafiando los valores modernos a través del uso del collage. Para un moderno, el signo y el significante forman una unidad indivisible, existiendo un significado correcto que está vinculado a la intención del autor. Los estudiosos utilizan la deconstrucción para evidenciar la coexistencia de significados discrepantes y contradictorios, viendo el signo y el significante fluctuando en diversas combinaciones (Efland et al., 2003, p.178).

El arte postmoderno es por lo general complejo conceptualmente, demandando a “su público una buena dosis de tolerancia y sentido de la contradicción” (Efland et al., 2003, p.74). Por otro lado, la lectura de la obra variará dependiendo de la experiencia visual de cada espectador, construyendo obras distintas de las que el artista propuso. De esta manera, como sostiene Stanley Fish (1980) los espectadores se convierten en artistas al recrearlas con sus interpretaciones (p. 74).

#### Tendencias postmodernas para la Educación Artística

Efland et al., 2003 consideran que las propuestas postmodernas retoman cuestiones de anteriores enfoques como la libertad expresiva, o temas que se abordan en las disciplinas de historia del arte, la crítica y la estética. Sin embargo, lo hacen con importantes diferencias, principalmente en lo que respecta a los métodos tradicionales, a los marcos filosóficos que sustentan esas disciplinas, y a las nociones sobre el pasado, la crítica y la cultura visual. La teoría postmoderna aporta sustanciales modificaciones a la concepción de disciplina que tiene el DBAE no solo en cuanto al contenido sino en la disolución de los marcados límites que el mencionado enfoque establece entre cada una (p.87).

Frente a una escuela que presenta el conocimiento de las disciplinas como verdad e impide espacios de contestación y transgresión de esos límites, como así también ignora la representación del conocimiento como un constructor social, para estos autores es esperable que:

... el arte se enseñe desde una perspectiva decimonónica, característica de la modernidad o incluso anterior a ella, que destaca por encima de todo los objetos artísticos y a los artistas individuales (hombres, blancos) históricamente valorados, a los que considera dotados de un genio natural y predispuestos al trabajo solitario y asocial”(p.87).

Junto a ello, se suma la tendencia de reducir la estética al formalismo y al expresionismo, con programas cuyos contenidos son los valorados por los críticos profesionales, eliminando cualquier posible disenso, y sin tener en cuenta opiniones o intereses del alumnado. En referencia a esto, los autores aclaran que lejos estará de ser postmoderna la inclinación o preferencia por las disciplinas de las Bellas Artes ni la inclusión de expresiones artísticas de culturas ajenas a la perteneciente al educador, desde una perspectiva formalista o expresionista. Como punto de partida, una propuesta educativa postmoderna debería comprender y abordar “la historia como inestable, no lineal, culturalmente integrada, de identidades concretas y altamente interpretativa (Freedman, 1991b)” (Efland et al., 2003, p.88).

En este sentido, la revisión del individualismo –instaurado a través de las concepciones de originalidad, talento artístico, expresión del yo- y el multiculturalismo son claves para entender la relación entre la postmodernidad y la educación del arte. Ambas cuestiones fueron instituidas en la escuela a través de metarrelatos de estructura y control, con historias del colonialismo y la dominación masculina, provocando generalizaciones y estereotipos de quienes padecían la dominación. Desde el punto de vista postmoderno, el individualismo –incluso en la producción artística– es cuestionado por ser la escuela una institución intrínsecamente social que busca la socialización del individuo, con condiciones y formas de trabajo que contradicen el objetivo de impulsar el individualismo a través, por ejemplo, de la libre expresión del yo. Es por ello que se rechaza la premisa de que individuo y sociedad constituyen una dicotomía, abogando por el entendimiento del estudiante como la suma de combinaciones de distintos tipos de experiencias, esto sería por ejemplo: mujer, clase media, urbana, minusválida, etc. Con respecto a la representación de lo multicultural, se parte de estudios que revelan que los artefactos culturales no occidentales sufren la fragmentación y dispersión curricular, acentuada por su abordaje desde categorías de análisis formal modernas occidentales, sin reflexionar en las consecuencias que conlleva semejante análisis (Efland et al., 2003).

La incredibilidad de la época postmoderna hacia los metarrelatos se traduce en la preferencia de currículos contruidos en base a pequeños relatos. Al respecto Efland et al., (2003) señalan que “la función de los pequeños relatos es demostrar que cada narración cultural no es más que una entre muchas otras” (p.165), siendo la historia del arte dominante una narración más que no debe descartarse. Ante esta apertura a la diversidad cultural, los autores puntualizan que los “expertos” en contenidos ya no tienen que ser inevitablemente personas influyentes, ni los poseedores de títulos o certificaciones. Para organizar los contenidos de los pequeños relatos, los informantes nativos de una cultura o grupo particular son idóneos para esta tarea. A su vez, un currículo postmoderno debe articular los contenidos definidos como relevantes a nivel nacional con los significativos para la instancia regional (Efland et al., 2003).

Por otro lado, el interés pedagógico se desplaza desde las actividades vinculadas exclusivamente a la producción, hacia aquellas que promuevan el compromiso de los estudiantes con la interpretación crítica de obras. El uso de pequeños relatos como la lectura deconstructiva son estrategias utilizadas para el análisis de textos y obras de arte visual. Con una actitud deconstructivista, se espera interpretar la obras de diversas maneras y construyendo variadas interpretaciones. Para Efland et al. (2003), “el propósito de la lectura deconstructiva es localizar focos de conflicto y convertirlos en tema de estudio” (p.183). Los autores, a través de las ideas de Harvey , mencionan que Jacques Derrida –filósofo del lenguaje quien acuñó el término “deconstrucción”- definía esta labor como la búsqueda de un texto dentro de otro texto, como la disolución o la construcción de uno en otro; mientras consideraba al collage/montaje como la primordial técnica artística del discurso postmoderno. En consecuencia los medios tecnológicos como la fotografía o programas informáticos adquieren relevancia en estos currículos (Harvey, 1989, en Efland et al., 2003, p.181).

Por lo tanto, un currículo concebido desde la teoría postmoderna carecerá de una estructura claramente definida –y jerárquica- propia del sistema de disciplinas. Se considera una tarea difícil lograr identificar de antemano las ideas rectoras, tal como se presentan en un currículo en espiral. Para Efland et al. (2003) las ideas rectoras sólo pueden surgir de la interacción entre docente y alumno en el marco del trabajo sobre problemáticas artísticas. Al respecto los autores señalan que la idea del collage “en el que yuxtapongan dicotomías del tipo pasado-presente, masculino-femenino, dominante-marginal, y arte elevado-arte popular” (p.190), estaría más acorde a los currículos en espiral de la década de los setenta. Es por ello que algunos modelos postmodernos de currículos tienen una organización similar a un entramado o red (en contraposición a la forma de “árbol” de los modelos modernos que distinguen la idea principal de las subordinadas), siendo así posible la búsqueda de diferentes significados siguiendo múltiples direcciones y caminos, con el objetivo de intentar abarcar la problemática desde su complejidad (Efland et al., 2003).

En líneas generales, se considera que la perspectiva postmoderna de la educación artística es esencialmente compleja, exigente tanto para el profesor como para los alumnos ya que demanda sutileza y esfuerzo en la comprensión de la cultura. Efland et al., 2003, encuentran en las palabras de Marilyn Zurmuehlen (1992) una síntesis sobre tal aproximación:

La actitud posmoderna hacia el arte no es inocente, y parte de su atractivo consiste precisamente en que nos autoriza a desplegar, aunque no sea más que ante nosotros mismos, nuestro conocimiento de las convenciones culturales y estéticas del pasado, nuestra apertura al pluralismo cultural, nuestra astuta conciencia de ironías y paradojas (Zurmuehlen, 1992, Efland et al., 2003, pp.91-92)

Partiendo que la comprensión del arte como “forma de producción cultural destinada a crear símbolos de una realidad común”, los autores consideran que la educación artística contribuiría en la profundización del entendimiento de los mundos sociales y culturales en los que los estudiantes están inmersos. Al respecto sostienen:

Para entender cómo estas cualidades llegan a producir significado, es preciso que los estudiantes se enfrenten a ellas en su propia experiencia con diferentes medios. Un currículo artístico debería animar a los estudiantes a salir al encuentro de interpretaciones

y concepciones de filósofos, historiadores del arte y críticos que hayan estudiado el fenómeno de las artes en toda su complejidad (pp. 126-127).

Sin embargo, advierten que todas las interpretaciones que se analicen no deben valorarse desde el ideal de veracidad de las representaciones científicas, sino para permitir la apertura a “posibles mundos figurados por el arte”. Para los autores, “los niños del mañana necesitarán del arte para entender su mundo social y labrarse algún futuro dentro de ese mundo” (p.127).

La focalización en las problemáticas y contextos sociales que se desprende de esta visión de la función de educación artística, ha generado críticas basadas en un supuesto descuido del valor personal y estético de la experiencia artística (eje principal de la mayoría de los enfoques modernos de la educación del arte). Para contestar la crítica, Efland et al., (2003) recurren a los estudios de Eagleton (1990), quien en primer lugar evidencia el poco acuerdo que hay sobre lo que implica o se entiende por “estética”, y a su vez, sostiene que actualmente las diferencias entre lo estético y lo social no son tan claras ni marcadas como en el pasado, ya que “para entender una obra de arte hay que percibir sus aspectos estéticos; pero si las obras remiten pese a todo a alguna experiencia, los contextos en los que son producidas resultan indispensables para sustentar la interpretación” (pp.127-128).

Entender el arte como forma de producción cultural es lo que obliga a prestar atención al contexto de producción del objeto artístico como también al contexto de recepción del mismo, es decir, en qué condiciones éste fue apreciado (Efland et al., 2003).

El mapa delineado hasta el momento sobre el arte y la educación desde la teoría postmoderna sirvió como marco y punto de partida de diversas propuestas pedagógica que se gestaron para la Educación Artística. A continuación, la profundización de algunos aspectos será realizada desde los Estudios de la Cultura Visual y su implicancia para el área, por ser una de las propuestas que mayor difusión ha tenido en el territorio argentino, fundamentalmente con la obra Educación y Cultura Visual del autor español Fernando Hernández-Hernández (2000).

#### **3.2.6.4. La Educación Artística basada en los Estudios de la Cultura Visual**

##### **Lo visual en la sociedad contemporánea**

La cultura visual es un punto focal para muchos teóricos. Si bien son diversas las preocupaciones que motivan su estudio, todos tienen en común el reconocimiento de que hoy, más que en ningún otro momento de la historia, estamos viviendo nuestra vida diaria a través de imágenes visuales, lo que Jameson (1984) llama “una nueva cultura de la imagen” (Duncum, 2002, p.15).

Como descripción de nuestro tiempo, la cultura de la imagen -según Duncum (2002)- se refiere a dos fenómenos: un modo de vida -o forma de vida- que se da a través de imágenes, y un tipo particular de cultura de la imagen. En primer lugar, se refiere a la definición que formuló Alpers: la cultura visual es una cultura en la que las imágenes, a diferencia de los textos, son centrales para la representación del mundo, en cuanto a la formulación del conocimiento. Pero además, el autor menciona que la nuestra es una cultura visual caracterizada por imágenes sin

profundidad y auto-referenciales, más preocupadas por la superficie que por la sustancia o el fondo, y más por el juego que por el significado. Estas imágenes llamadas postmodernas implican sensaciones inmediatas, cortas e intensas. Son imágenes que se refieren unas a otras, por ejemplo los anuncios publicitarios en revistas remiten a programas de televisión que remiten a anuncios publicitarios de revistas. Se crea un bucle de referencia que siempre vuelve atrás, sobre sí mismo (p.15).

Para Duncum (2002), el cambio de conceptualización de lo visual, más allá del arte, es necesario dado la proliferación de imágenes como parte de la vida cotidiana, pero también por la erosión de la distinción moderna entre el arte culto y el popular en los niveles de producción y recepción. Muchos artistas recurren a referencias populares y el pequeño público que una vez mostró un interés casi exclusivo en alta cultura ahora también se interesa por lo popular. Para la mayoría de personas, una amplia gama de imágenes ofrece placeres y son punto de referencia para la producción y recepción, de ahí que la poderosa distinción entre arte elevado y arte popular se ha borrado para ser reemplazada por el tráfico constante entre ambos. Con palabras de Buckingham, D. & Selton-Green, J. (1994), el autor sostiene que cada vez tiene menos sentido pensar la alta cultura y la popular como opuestos binarios, y más en un pluralista -o multicultural- modelo de la cultura (Duncum, 2002, p.16).

Ampliando este mapa, Mirzoeff (2003) reflexiona sobre las prácticas sociales en las sociedades industrializadas, con el convencimiento de que “la experiencia humana es más visual y está más visualizada que antes” (p.71). Cámaras en autobuses, cajeros automáticos, centros comerciales, autopistas son parte de la progresiva vigilancia visual a la que el ciudadano está sujeto cotidianamente. A su vez, las tradicionales cámaras fotográficas, videocámaras y las webcams son cada vez más usadas para mirar sucesos pasados; junto al incremento de los medios visuales de comunicación (desde ordenadores hasta DVD) para el trabajo y el tiempo libre. Por otra parte, contamos con imágenes vía satélite, e imágenes médicas del interior del cuerpo. Asimismo, a las muchas horas frente a la pantalla de televisión se suma las experiencias con los medios visuales de comunicación interactivos como Internet y los vinculados a la realidad virtual. Es así que, “en esta espiral de imaginería, ver es más importante que creer”, según el autor, siendo la misma, “no mera parte de la vida cotidiana, sino la vida cotidiana en sí misma” (p.17). Con respecto a la constante vigilancia de la vida cotidiana, Mirzoeff (2003) a través de varios ejemplos, explica que la visualización de la cotidianeidad no significa que conozcamos lo que observamos. Varios delitos cometidos no se pudieron evitar ni resolver por más que videocámaras captaron los hechos. Para el autor, esta distancia entre el gran caudal de experiencias visuales que presenta la cultura postmoderna y la capacidad de analizar lo observado, crea la posibilidad y necesidad de constituir a la cultura visual en un campo de estudio (pp. 18-19). Este campo se interesaría por “los acontecimientos visuales en los que el consumidor busca la información, el significado o el placer conectados con la tecnología visual”, definiendo por lo tanto a la cultura visual como “táctica para estudiar la genealogía, la definición y las funciones del consumidor, más que del productor” (pp.19-20).

Para Mirzoeff (2003), desde el siglo XIX, el hiperestímulo de la cultura visual moderna ha intentado constantemente saturar el campo visual sin éxito frente a formas de ver y conectar más rápidas del ser humano. Con otras palabras, el autor explica el fenómeno de la siguiente forma: “la cultura visual no depende de imágenes en sí mismas, sino de la tendencia moderna a plasmar en imágenes o visualizar la existencia” (p.23).

En 2003, José Luis Brea inauguraba el Primer Congreso Internacional de Estudios Visuales, haciendo hincapié en la importancia de lo visual en las sociedades actuales y su implicancia cada vez mayor en nuestro conocer. Para Brea (2004), “los procesos formativos, comunicativos y todos aquellos en que se gestionan las formas de individuación y socialización, los procesos de construcción identitaria, están fuertemente marcados por nuestra relación con la información visual”. De ahí que la emergencia de un campo de estudio se presenta crucial para el análisis de los procesos de conocimiento y representación en los que se encuentra fuertemente involucrada la cultura visual.

## **Los Estudios de la Cultura Visual**

El término Estudios Visuales o Estudios de la Cultura Visual hace referencia a un campo transdisciplinar en el que convergen y dialogan diversas disciplinas como el arte, la arquitectura, la historia, la mediología, la psicología cultural, el psicoanálisis lacaniano, el construccionismo social, los estudios culturales, la antropología, los estudios de género, de medios, entre otros (Hernández, 2003); cuyo objeto de estudio es la Cultura Visual. Como sostiene Mirzoeff (2003), ante el estudio de forma independiente de los diferentes medios visuales de comunicación, se impone la necesidad de estudiar la globalización posmoderna de lo visual como parte de la vida cotidiana (p.19). El autor se detiene en el significado de la interdisciplinariedad recurriendo a ideas formuladas por Roland Barthes: “(...) no basta con escoger un tema y enfocarlo bajo dos o tres perspectivas o ciencias diferentes. El estudio interdisciplinario consiste en crear un nuevo objeto que no pertenece a nadie” (p.21).

Según Duncum (2002), este campo emergente tiene tres temas centrales: una ampliación del espectro de imágenes y artefactos que superan los límites tradicionales del arte (aunque no es un campo que se centre en objetos, hechos y sujetos, sino en sus significados culturales), una atención a cómo miramos imágenes y artefactos y las condiciones en las cuales miramos, y el estudio de imágenes dentro de su contexto como práctica social.

En cuando a las imágenes y artefactos que incluye como campo de estudio, Duncum (2002) señala que la cultura visual no es nunca totalmente visual. El término se utiliza incluso mientras que algunos reconocen que es inadecuado para describir la experiencia de la cultura actual. Hoy, más que nunca, las imágenes visuales son acompañadas por otras formas de representaciones que implican otros modos sensoriales, además de la vista. La cultura del consumismo no es sólo visual. La televisión y el Internet, paradigmáticamente, combinan las imágenes con gesto y comportamiento humano, la música, el sonido y el texto escrito y hablado. Para el New London Group of literacy educator este reconocimiento ha dado lugar a las multialfabetizaciones y el énfasis en multimodalidades. Estos profesionales tratan de comprender lo que hay de nuevo en las interacciones de las formas comunicativas que tradicionalmente han sido estudiados por separado (p.17). Por otro lado, la naturaleza social construida de la cultura visual difiere de las características inherentes del arte que –según la teoría moderna- pueden ser directamente experimentadas. Teóricos contemporáneos de la cultura visual ya no creen en que las cualidades estéticas sean "inmediatamente" experimentadas, como sostenía John Dewey. Nada es inmediatamente experimentado sin algún tipo de mediación e interpretación. La importancia de la cultura visual se encuentra –como explica Sturken & Cartwright (2001) - no tanto en un



conjunto de cosas (programas de televisión o la pintura, por ejemplo) como en un conjunto de procesos o prácticas a través de las cuales los individuos y los grupos dan sentido a esos objetos. Es por ello que las viejas divisiones jerárquicas en el arte mayor y menor se tornaron irrelevantes frente al interés por procesos vinculados a la identidad, la representación y la ideología (Duncum, 2002).

El segundo aspecto de la cultura visual como un campo es lo que algunos llaman "visualidad", el proceso de atribuir significado a lo que vemos. Esto implica, según Mitchell (2003) las diferentes maneras en que miramos, observamos, inspeccionamos, contemplamos y sentimos placer visual. Gran parte del debate entre los estudiosos está centrado en las diferentes formas de mirar que son características de los sitios y lugares en la cultura moderna y posmoderna: mirar fijamente y de forma prolongada imágenes, contra echarles un vistazo rápidamente. Visualidad también implica las condiciones en las cuales nos permiten mirar y en qué condiciones se prohíbe o se regula. Ejemplo de ello, es el intento que como adultos hacemos para que los niños no miren imágenes de violencia y de sexo, o el caso de varias religiones que tienen reglas estrictas sobre quién, cuándo y dónde la gente puede ver artefactos sagrados (p.18).

El tercer eje principal de la cultura visual como campo de estudio es la atención en la cultura visual como práctica social, en lugar del simple análisis textual. Esto, por su parte, implica tres dimensiones: la experiencia vivida de la gente y sus subjetividades, cuestiones socioeconómicas y la historia de producción y recepción de las imágenes. El objetivo aquí es entender las imágenes en función a las actuales relaciones sociales que establece la gente, en un intento de dar sentido a los materiales que les rodea, colocando la atención en la amplia gama de significados que la gente hace de las imágenes, ya que no sólo aceptan significados sino también resisten y negocian significados (Mitchell, 2003, pp. 18-19).

Duncum (2002) entiende que comprender las imágenes como práctica social implica verlas como parte de las luchas por el poder entre grupos sociales opuestos. En esta dirección, hay autores como Barnard que ven a la cultura visual como una táctica o estrategia de las múltiples formas en que se ejerce el poder, que hoy en día es principalmente a través de las instituciones de gobierno y el capitalismo corporativo (p.19).

### **Conformación del campo: exponentes y teorías**

Como se mencionó anteriormente, la cultura visual es nueva en cuanto a que es nueva la tendencia de crear y discutir significados dentro de lo visual. Esta tendencia da lugar a lo que Mitchell (2003) -uno de los primeros teóricos abocados al estudio del campo- denominó "teoría de la imagen" o "giro de la imagen". Esta teoría resultó fundamental para el desarrollo de los estudios visuales al permitir desarrollar una visión del mundo más gráfica y menos textual, desafiando la comprensión del mundo como texto escrito que tras los movimientos lingüísticos –el estructuralismo y el post-estructuralismo– dominaron el debate intelectual (Mitchell, 2003). En este sentido, esta teoría cuestionó el "giro lingüístico" propuesto por Richard Rorty que privilegiaban los modelos de textualidad por encima de todo componente visual. Incluso fue más allá del "giro semiótico" de Norman Bryson y Mieke Bal, que defendía una teoría transdisciplinaria para evitar la tendencia a predominar el lenguaje por sobre los aspectos de la

cultura. Para Mitchell (2003), estos modelos reducen el estudio del arte y demás formas culturales y sociales a un asunto de “discurso” y de “lenguaje” (Guasch, 2003, pp. 9-10).

El giro propuesto por Mitchell será un descubrimiento postlingüístico y postsemiótico de la imagen. El mismo involucra una compleja interacción entre la visualidad, las instituciones, el discurso, el cuerpo y la figuralidad; dónde la mirada, las prácticas de la observación, el placer visual y la figura del espectador convergen como alternativa a formas tradicionales de lectura y procesos de desciframiento, decodificación o interpretación. Para el autor, la teoría de la imagen es fruto de:

(...) la comprensión de que los elementos que forman parte de la condición de espectador (la mirada, la mirada fija, el vistazo, las prácticas de observación, la vigilancia, y el placer visual) pueden ser un problema tan profundo como las diversas formas de lectura (el acto de descifrar, la decodificación, la interpretación, etc.) y esta “experiencia visual” o “alfabetismo visual” no se puede explicar por completo mediante el modelo textual. (Mitchell, 2003, pp. 24-25).

La imagen visual, como mediadora de las relaciones sociales, no puede reducirse a lenguaje, a signo o a discurso. Colocando la atención a la relación entre el sujeto que mira y el objeto mirado, Mitchell (2003) plantea la teoría de la visualidad atendiendo a la percepción desde su dimensión cultural y no solo desde el aspecto fisiológico. Para el autor, la realidad visual -junto con los hábitos de percepción- se concibe como una construcción, debiendo recibir por parte de los estudiosos de la cultura, el mismo (o mayor) interés que los textos de producción verbal o textual (Mitchell, 2003). Guasch (2003) explica que la teoría de Mitchell planteó la transformación de la historia del arte en una “historia de las imágenes” otorgando relevancia al aspecto social de lo visual, prestando atención en los procesos de mirar a los otros y se mirados por estos (pp. 11-13).

Al desplazamiento de la visualidad hacia lo cultural propuesto por Mitchell (2003) le seguirá un segundo grupo de estrategias y nuevos métodos para explicar la Cultura Visual. Es el caso del trabajo de Chris Jenks y su defensa de una sociología de la cultura visual. El autor desarrolla la idea de la visión como una práctica social, construida y localizada culturalmente; dejando de lado un sociologismo centrado en lo positivista y empírico, junto a un estricto perceptualismo. Por otro lado, el texto *Visual Culture. Images and Interpretations* (1994) de Norman Bryson, Michel Ann Holly y Keith Moxey, propone desde un doble objetivo la defensa de una “historia de las imágenes” en lugar de una historia del arte (Guasch, 2003). Por un lado, priorizar el significado cultural de la obra más allá de su valor artístico. Este objetivo reivindicaría trabajos –por ejemplo, imágenes fílmicas o las televisivas- tradicionalmente excluidos del canon de las “grandes obras del arte”. El otro objetivo buscó explicar las obras canónicas desde vías distintas a la lectura de sus valores estéticos, aunque sin eliminar éstos. Lo que interesó fue estudiar el papel de las imágenes en la vida de la cultura. Otros trabajos relevantes sobre la Cultura Visual son los de Nicholas Mirzoeff, Jessica Evans y Stuart Hall, en los que la visualidad se entiende como disciplina táctica. A través de discursos horizontales, de una democratización de la cultura, de perspectivas globales, de la atracción por la tecnología y de ausentes límites de lo alto y lo bajo; estos autores analizan la imagen desde su rol como portadora de significados (Guasch, 2003, p.10).

Esclareciendo diferencias entre los diversos abordajes, Mirzoeff (2003) se refiere a aquellos críticos que como Bryson conciben la Cultura Visual desde un concepto semiótico de la representación como simple “historia de las imágenes”, creando una materia de estudio extensísima imposible de abordar por completo. Sobre aquellos teóricos que como Jenks establecen una “teoría social de lo visual”, el autor cuestiona que el enfoque parece otorgar una independencia artificial a la visión de los demás sentidos. Por su parte, Mirzoeff defiende la cultura visual desde un rol más activo, centrado en el papel que desempeña en la cultura más amplia. Desde allí, la historia de la cultura visual involucra “aquellos momentos en los que lo visual se pone en entredicho, se debate y se transforma como un lugar siempre desafiante de interacción social y definición en términos de clase, género e identidad sexual y racial” (p.21)

La Cultura Visual no se acomoda a estructuras universitarias tradicionales, esto se debe a las existencia de un cuerpo emergente de prácticas académicas interdisciplinarias que alcanzan estudios culturales, estudios de gays y lesbianas, estudios afroamericanos, entre otros. Por ello, se la considera una disciplina táctica y no académica, -a lo que agrega Mirzoeff (2003)- “centrada en la comprensión de la respuesta de los individuos y los grupos a los medios de comunicación. (...) su objetivo es ir más allá de los confines de la universidad, con el fin de interactuar con la vida cotidiana de los individuos” (p.21-22). En ese sentido, la cultura visual indagará “las ambivalencias, intersticios y lugares de resistencia en la vida cotidiana postmoderna, desde el punto de vista del consumidor” (p.27).

Las partes constituyentes de la cultura visual -continúa Mirzoeff (2003)-, no están determinadas por el medio, sino por la interacción entre el espectador y aquello que mira, es decir, la “interacción del signo visual, la tecnología que posibilita y sustenta dicho signo y el espectador” (p.34). Esto se define “acontecimiento visual”. Al colocar el acento en la interacción, el autor señala la necesidad de estrategias interpretativas más allá de la semiótica. La semiótica -ciencia de los signos- divide el signo en dos partes: lo que se ve, llamado *significante*, y lo que significa, llamado *significado*. De ahí que “ver no es creer, sino interpretar. Las imágenes visuales tienen éxito o fracasan en la medida en que podamos interpretarlas satisfactoriamente”. La posibilidad de comprender la cultura a través de los signos ha sido una idea presente en la filosofía europea desde el siglo XVII. Desde la década del setenta se ha incrementado el interés por la estructura del signo debido a su utilización por parte de los antropólogos y lingüistas para comprender estructuras de la sociedad (pp. 34-35). Es así que, entusiasmados con la semiótica, en un primer momento señala el autor, se pensó que “toda interpretación derivaba de la lectura, (...). Como consecuencia, en la mayoría de los libros se intentaba describir la cultura visual como un “texto” o se procuraba “leer” las películas y otros medios visuales de comunicación”. Sin embargo, el signo, que es altamente contingente, solo puede comprenderse en el contexto histórico, con lo cual no puede existir una teoría del signo “puro” que sirva más allá de los límites del tiempo y del lugar. El estructuralismo resultó poco productivo ya que, al reducir todos los textos a una serie de fórmulas, se perdían importantes diferencias entre ellos. Es por ello que la cultura visual -como otro medio para analizar los signos- necesita del soporte de la investigación histórica (p.35).

Si bien la crítica literaria, partiendo del estructuralismo, avanzó en la lectura de las imágenes visuales, para Mirzoeff (2003), las lecturas centradas únicamente en el significado lingüístico niegan aquello que hace que todas las imágenes visuales sean distintas a los textos: la “inmediatez visual”. Se trata del impacto que a primera vista existe frente a una imagen visual, que no puede reproducir un texto escrito. Al respecto el autor señala: “(...) momentos de intenso

y sorprendente poder visual suscitan, según palabras de David Freedberg, ‘admiración, sobrecogimiento, terror y deseo’ (Freedberg, 1989, pág. 433). Esta dimensión de la cultura visual es el centro de los acontecimientos visuales” (Mirzoeff, 2003, p.37). Tal sentimiento es denominado por el autor como lo sublime. Lo sublime es la vivencia placentera de lo que en realidad es doloroso o aterrador y que permite la comprensión de los límites de lo humano y el poder de la naturaleza (p.37; la cursiva es mía). Su labor consiste –citando a Lyotard- en “presentar lo impresentable”, es decir, exhibir ideas que no tienen correspondencia en el mundo natural, como sería la paz, la igualdad, la libertad (Mirzoeff, 2003, p.38).

Para explicar el concepto de cultura que desarrolla la cultura visual, Mirzoeff (2003) recurre a las consideraciones formuladas por Stuart Hall. Hall explica que toda práctica cultural es un campo en el que “nos comprometemos y elaboramos una política”. Sin confundir el término política con aquello vinculado a los partidos políticos, Mirzoeff (2003) agrega que cultura es el “lugar en el que las personas definen su identidad y eso cambia de acuerdo con las necesidades que tienen los individuos y comunidades de expresar dicha identidad” (p.49). Aceptando este concepto, -y reconociendo que en la actualidad la cultura visual es un discurso de Occidente sobre Oriente- el desafío es trabajar en una comprensión de las diversas y diferentes realidades que coexisten y se enfrentan tanto en la actualidad como en el pasado. Para ello, la cultura visual debería desarrollar lo que Martin J. Powers describe como “red fractal” construida con modelos de todo el mundo (pp.49-50). Mirzoeff (2003) amplía el concepto desarrollando las razones por las cuales la cultura visual debiera ser fractal y no lineal (tradicción moderna):

Primera: descarta toda probabilidad de que cualquier narrativa tomada en conjunto pueda contener todas las posibilidades del nuevo sistema global/local, lo cual siempre puede ampliarse para los fractales. Segunda: una red fractal cuenta con puntos clave de interrelación que son de una importancia y complejidad fuera de lo común (p.50).

Si bien Occidente ha permitido la entrada de otras culturas, lo ha hecho sin considerarlas entidades iguales sino otorgándoles un nuevo contexto –el de sus intereses- y servirse de estas como fuente de inspiración de ideas occidentales (ejemplo de ello es el arte trivial). Asumir esta realidad será necesario para desarrollar estrategias de escritura y narración que permitan permeabilidad entre culturas y reflejen la inestabilidad de toda identidad (Mirzoeff, 2003, p.51).

## **Educar para la comprensión de la Cultura Visual**

La Cultura Visual con implicaciones para la educación artística es, según Duncum (2002), una reelaboración en términos contemporáneos del proyecto de educación artística de la alfabetización visual. Este proyecto también busca ampliar el cañón para incluir una amplia gama de imágenes, pero mientras que la alfabetización visual se centró principalmente en la imagen como texto, la cultura visual se refiere a los contextos de los textos, las condiciones reales y materiales de la producción, la distribución y utilización de la imagen. En este sentido la cultura visual tiene más en común con otro proyecto reciente de la pedagogía crítica y la educación artística llamada alfabetización cultural. Lo que es nuevo es que la cultura visual ha despertado el interés más allá de la educación artística, e incluso la pedagogía crítica, para incorporar muchas disciplinas, hasta el punto de constituir un emergente y trans-disciplinario campo por derecho propio (Duncum (2002).

En una sociedad capitalista, el propósito subyacente de las comunicaciones es la continua expansión de los mercados de consumo. Así lo afirma el autor, y agrega con palabras de Jameson que en la actualidad la creación estética se ha integrado en la producción de mercancías. La urgencia económica de producir olas frescas de bienes otorga una creciente función y propósito a la innovación y experimentación estética (Duncum (2002).

Para Duncum (2002) aquí radica el motivo principal para un enfoque de la cultura visual en la educación artística. Del reconocimiento de que la sociedad de consumo y la sociedad civil son fundamentalmente opuestas, con la primera colocando el énfasis en el individualismo y la última, en la responsabilidad civil. Para el autor, surge la necesidad de abordar el problema de cómo los mercados emplean imágenes, planteando el interrogante que Chapman realiza al respecto: “¿Quién más se beneficia cuando las habilidades artísticas son utilizadas por unos pocos, en formas no comprendidas críticamente por la gente?”(p.17). En este sentido, Chapman (2000) encuentra necesario que los estudiantes estén preparados para saber cómo y porqué son seducidos por las imágenes, siendo necesaria una conexión entre el estudio de las imágenes y la vida diaria (Duncum, 2002). Del mismo modo, Tavin (2001) sostiene que todas las formas de imágenes deben estudiarse como textos políticos con el fin de desarrollar la crítica de la ciudadanía en la causa de la reconstrucción social (Duncum, 2002).

En concordancia con estos conceptos, Nancy Pauly (2002b) coloca el acento en el enorme poder social, histórico y cultural de las imágenes, en la red de significados culturalmente aprendidos y las relaciones de poder que rodean la producción y el consumo de las imágenes visuales, todo ello ignorado en las escuelas. Las experiencias asociadas al ver y ser visto, saturan los espacios privados y públicos, e influyen los procesos en los que las personas aprenden, desarrollan o transforman sus identidades, valores y creencias. Los significados de las imágenes comúnmente en la actualidad se aprenden en entornos multimodales televisivos. En estos lugares la gente encuentra imágenes de los medios de comunicación que están diseñadas para vender productos, políticos, versiones de la historia o de otros puntos de vista culturales, vinculándolos con narraciones simbólicas, deseos y placeres. La autora menciona que la mayoría de las personas no llega a comprender la influencia que ejercen las imágenes que encuentra en diversos lugares socioculturales, performateando inconscientemente el mensaje implícito en las mismas (Moore, 1994, en Pauly, 2002b). A su vez, no creen en el potencial personal para transformar los mensajes negativos mediante actos sociales alternativos, tales como la creación artística. Frente a esto, se presenta como imperiosa necesidad que profesores y alumnos investiguen cómo los significados son aprendidos culturalmente (Zeichner, 1996), que examinen estos encuentros con las imágenes, analicen cómo el significado se negocia por los espectadores a través de lentes culturalmente aprendidas del contexto socio-cultural y las experiencias corporales (Pauly, 2002b). De esta manera, Pauly adhiere al enfoque para la educación artística que desde la Cultura Visual propone Duncum. Desde este enfoque -Visual Culture Art Education (VCAE)- docentes y estudiantes analizan y hacen imágenes con el objetivo de comprender los roles que juegan las imágenes en la sociedad y su importancia en sus propias experiencias (Duncum, 2000b).

Avanzando en el conocimiento de este enfoque, el escrito de Duncum señala una serie de aspectos relevantes. En primer lugar, sostiene que el estudio de la cultura visual debe seguir características y contenidos propios del campo. Esto significa, no solo la ampliación del canon de artefactos –como se mencionó anteriormente- sino también el estudio de las instituciones de

producción y distribución, así como las subjetividades de la audiencia. Dicho de otro modo, debe centrarse en los contextos de los textos tanto como en los textos en sí mismos. Esta nueva estrategia de abordaje significa ir más allá de la lectura semiótica de la imagen, para incluir tanto la fenomenología de la experiencia vivida de la gente -el significado de las imágenes como parte de los rituales diarios de la gente- y los marcos institucionales, es decir, las funciones económica y política de las imágenes. Con palabras de Bolin señala que las preguntas que se formulen deben ser acerca de los artefactos, pero también sobre aquellos que los fabrican, los usan, a quienes responden y preservan el artefacto (Duncum, 2002). El contexto también incluye la naturaleza social de la recepción. Por ejemplo, un estudio televisivo debe incluir la experiencia fenomenológica de ver la televisión pero también saber quién es el propietario de la red de televisión, cómo funciona económicamente, cómo los programadores actúan dentro de las regulaciones gubernamentales, cómo tratan las críticas públicas, etc. En relación al arte, esto incluye –según Bracey (2001)- las prácticas institucionales que ayudan a formar los discursos de los artefactos (Duncum, 2002). Sin embargo, las prácticas institucionales de la cultura visual son mucho más diversas que el mundo del arte. Buckingham y Sefton-Green (1994) demuestran que los adolescentes entienden imágenes no como individuos aislados, y sí como parte de la interacción social de los diálogos cotidianos (p.19). A su vez, la mirada en sitios culturales contemporáneos es contextualizada por la perspectiva crítica comparando la cultura visual pasada y presente. De esta manera, la Educación Artística desde la Cultura Visual iría más allá del texto visual, abarcando sus diversos contextos: fenomenológico, institucional, e histórico (Duncum, 2002).

Como segundo aspecto relevante, Duncum (2002) señala que una Educación Artística desde esta perspectiva se centra tanto en la evaluación como en la elaboración de imágenes. Mientras que el impulso para el estudio de la cultura visual se encuentra en desarrollar la conciencia crítica y acción transformadora, este enfoque no abandona el énfasis tradicional de la educación artística en la fabricación de imágenes. Al respecto, el autor sostiene que los estudiantes, al producir imágenes, aprenden sobre la cultura visual desde la óptica de un profesional; adquieren conocimientos en el proceso de pensamiento de los profesionales tercerizados y asalariados que construyen las imágenes del capitalismo corporativo. Con esto, el autor evidencia la diferencia que sin embargo existe con respecto al sentido dado a la producción en la mayoría de las clases de arte. Mientras que en las instituciones profesiones de arte a menudo implica una investigación experimental sobre las complejidades del ser y la experiencia profundamente privada -modelo seguido por las escuela con frecuencia-, por el contrario, hacer imágenes desde la Cultura visual busca que los estudiantes evidencien posiciones personales en relación a cuestiones específicamente de la experiencia cultural, en la cual los estudiantes podrían estar interesados. En este sentido, incluiría temas como la demografía del público, sobre la propiedad de los medios y la producción de la sociedad a través de la representación estereotipada. Ayudaría a los estudiantes a entender el papel de la cultura visual en la construcción de sus propias subjetividades y posibilitar su reconstrucción a través de imágenes. Por lo tanto, para Duncum la realización y la crítica de imágenes irían de la mano, una apoyando a la otra: la crítica se utiliza para enfocar la elaboración y la producción materializa y comunica esta crítica.

Esta aclaración es pertinente y se entiende en el contexto de cuestionamiento que recibió el enfoque por parte de miembros del campo profesional que diseminaron la idea de que la enseñanza de la cultura visual supondría la pérdida de la atención en la producción artística. Al respecto, Freedman (2003) menciona su desacuerdo con la declaración formulada por Eisner (2001) en relación a que la enseñanza de la cultura visual no es más que el análisis político de

las imágenes, declaración que, considera, tergiversa el cambio propuesto para el campo. La autora dedica un escrito a dar respuesta a esta inquietud, aunque aclara no conocer a ningún profesor que haya expresado que la enseñanza de la cultura visual significa renunciar a lo propio de nuestra disciplina. Freedman señala que la producción no puede ser su objetivo exclusivo, limitar las razones por las que se convierten en profesionales del arte, al placer que esta produce<sup>37</sup> es trivializar las razones de quienes se interesan en la importancia del arte para la vida humana, del poder que tiene para sugerir ideas, y la maravilla del proceso creativo a través de la cual las ideas se desarrollan y se representan. La autora sostiene que para su generación, y la de muchos de sus colegas y estudiantes, el arte es una forma de acción social, así como una forma de expresión personal. Desde la perspectiva de la enseñanza de la cultura visual, la producción artística es a la vez una declaración social y un viaje personal. Por otro lado, el poder de la Cultura Visual en la vida de los alumnos, necesita de una Educación Artística que sea socialmente reconstructora; basada en acciones proyectadas a mejorar las vidas de individuos y grupos sociales, que promueva democráticos debates sobre problemas y conflictos, y ayude a estudiantes a tomar responsablemente sus propios aprendizajes. El problema de centrar los currículos escolares de la Educación Artística en el desarrollo de habilidades formales y técnicas -sostiene Freedman (2003)-, radica en que el gran porcentaje de alumnos no van a ser artistas profesionales en el futuro, con lo cual estos alumnos se retirarán de la escuela sintiendo que arte es pura cuestión de talento y desarrollo de habilidades formales (p.39).

Como tercer aspecto, Duncum (2002) señala la necesidad de contar con un plan de estudios organizado alrededor de preguntas centrales, en lugar de propiciar el estudio por separado de los distintas disciplinas, procedimientos, técnicas, temáticas, etc. Se debe evitar -sostiene el autor- el plan de estudios del modelo escolar de arte que consiste en “pintura”, “escultura”, “tejidos”, etcétera, y el plan de estudio de medios organizado alrededor de “televisión”, “vídeo”, etcétera. En cambio, el plan de estudios de la VCAE debería provenir de los interrogantes y las cuestiones a las cuales procura dirigirse. Es decir, debería estar basado en las amplias preguntas que la sociedad se formula sobre sí misma, por ejemplo, indagar sobre las formas de representar la raza, la clase, el género (sexo) y el poder desigual, así como también, qué se deja sin representar y por qué. Las preguntas se deberían dirigir tanto a las propias imágenes como a sus contextos, incluso a los modos de ver, sostiene el autor. Ejemplos de interrogantes que Duncum (2002) toma de Darley (2000), en relación a los nuevos medios de visualización tecnológicos: preguntarse sobre conceptos tales como la simulación, el hiperrealismo, el pastiche, la interacción e inmersión; cómo se manifiestan en prácticas culturales, o cuáles son las implicaciones con respecto a las cuestiones de la estética y del espectador; preguntarse sobre la importancia de estos cambios y el sentido que les otorgamos (Duncum, 2002, p.20). Para clarificar estas ideas, Duncum se pregunta: ¿cómo hemos de entender los matices entre las experiencias estéticas de, por ejemplo, los juegos de ordenador, los juegos de simulación, blockbuster y las películas de Hollywood? ¿Cómo se compara la investigación lánguida y lenta de un cuadro con la intensidad de estas experiencias posmodernas? Por último, y teniendo en cuenta que estas experiencias son consideradas por muchos autores propias del fenómeno posmoderno, considera necesario preguntarse qué significan e implican para la sociedad en términos generales. La propuesta que lleva Karen Keifer-Boyd (2003) a sus clases de educación artística se encuentra en sintonía con lo anterior. La autora explica que no planifica sus clases a partir de imágenes sino en función de los problemas que afectan a la comunidad y en torno a

---

<sup>37</sup> Eisner afirma que muchos profesionales se afilian a nuestro campo “para sentir la arcilla mojada entre sus dedos” Eisner, E. (2001) “Should we create new aims for art education. *Art Education*”, 54 (5), 6-10, p. 8. En: Freedman K., 2003, p.39

cuestiones que tienen significancia en las vidas y el presente de sus alumnos. A partir de allí, analizan representaciones de esos problemas en la Cultura Visual, trabajando desde la intertextualidad, lo que sería –según Keifer-Boyd- hacerlo desde un sistema que contempla la no-linealidad del conocimiento construido por el espectador (Duncum, 2002, p.48).

Como explican Efland, et al. (1996) “algunos modelos posmodernos de currículo tienen una estructura parecida a un entramado o red, lo que invita al principiante a buscar significados en múltiples dimensiones y a través de diversas sendas intelectuales” (p.192). En ese sentido, la metáfora del Rizoma<sup>38</sup> permite comprender la lógica de un plan de estudios destinado al abordaje de la Cultura Visual. Brent Wilson (2003) analiza el fenómeno de los *dojinshi* -fanzines de manga (historietas) que crean los adolescentes japoneses-para ilustrar la futilidad de la diagramación del contenido de la educación artística, la cual sería más parecida a la maraña de una porción de hierba que a la estructura ordenada de un árbol. Un currículo organizado bajo la figura del árbol, propio de los currículos modernos, cuyo máximo exponente sería el de la DBAE -tiene una estructura jerárquica, su tronco representa la idea principal y sus ramas, las ideas subordinadas en conexión con la principal. En cambio el rizoma evita el intento de ordenar los contenidos dentro del mapa, ante el riesgo de la simplificación. En contraposición, tiene una dirección confusa, se asocia a principios de conexión y heterogeneidad propios de la sociedad. Las conexiones son entre cadenas semióticas, organizaciones de poder, y circunstancias relativas a las artes, ciencias y normas sociales. Mientras que los currículos con estructura jerárquica se organizan a partir de contenidos predefinidos por los expertos, los rizomáticos se construyen y negocian en tiempo real con las aportaciones de los que participan en el proceso de aprendizaje. Gracias al principio de “ruptura insignificante”, asociado al Rizoma, Wilson (2003) explica que el currículo puede ser roto o interrumpido en un punto, pero que puede comenzar otra vez en sus viejas líneas o en nuevas. La ausencia de una de las partes no tiene particular consecuencia porque puede ser remplazada por otra, con otras características, funciones, otros puntos y sus extensiones. Al igual que el *Dojinshi*, es un continuo estado de elección y suplantación. La ausencia de diagrama prefijado puede ser vista como una oportunidad para que los educadores de arte expandan sus concepciones de pedagogía e incluyan el “espacio fuera de la escuela” donde también se educan los alumnos (pp. 220-223). Un currículum con estas características permitiría el abordaje interdisciplinario en el sentido explicado por Mirzoeff, donde la cultura es tratada desde su complejidad y en la consideración de que es principalmente provisional y variable, evitando la organización enciclopédica del conocimiento.

Continuando con el texto de Duncum (2002), en cuarto lugar el autor menciona la necesidad de tener en cuenta la cada vez mayor diferencia generacional en el modo en que los sitios culturales se experimentan. Para muchas personas adultas las características anteriormente mencionadas de los sitios de la cultura contemporánea son un anatema, es decir, ven estos sitios como la representación de un embrutecimiento de la experiencia cultura y el cambio de la experiencia natural por una artificial e inauténtica. Sin embargo, Duncum menciona que la historia de las nuevas tecnologías evidencia una naturalización gradual, por lo que tenemos que aceptar que lo que es natural para una generación no es necesariamente antinatural para la otra. Lo que comienza como una intrusión en la vida diaria llega a ser aceptado como escenario natural para la actividad diaria, ejemplo de ello es Internet, una tecnología nueva y confusa para muchas personas, pero muy normal para muchos jóvenes que nunca han vivido sin ella. De

---

<sup>38</sup>“Rizoma” es un concepto filosófico desarrollado por Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1972). En: Wilson (2003).



igual manera ocurre en el aula, lo que para los maestros sigue siendo desconcertante, para los jóvenes es la base de sus referencias para vivir (pp. 20-21).

Por esta razón - y se trata del quinto punto - la cultura visual se debería enseñar a través de una pedagogía dialógica ya que –como sostiene Duncum (2000)- los estudiantes tienen mucho para enseñar a sus profesores sobre sitios culturales nuevos y emergentes, de los cuales por lo general saben más y aprenden más rápido que sus profesores. De esta manera, se estaría validando la experiencia vivida de los estudiantes, siendo reflexionada con la educación a la luz de los antecedentes históricos y la teoría (p.21).

### **Aproximaciones para interrogar e interpretar la cultura visual**

Sin una profunda investigación de la compleja red de significados y poder que conectan a las imágenes, los estudiantes –explica Nancy Pauly (2003) - continuarán pensando que la gran cantidad de imágenes y narrativas que consumen cada día simbolizan la normalidad cultural (p.267).

Así como la metáfora del Rizoma sirve para explicar las características de un currículo escolar para el estudio de la Cultura Visual, también permite comprender los modos en que los individuos interpretan las imágenes. Pauly se interesa por esta experiencia citando las ideas de Wilson (2000) y Garoian (2001), quienes sostienen que las personas se mueven en diversos caminos de la memoria y yuxtaponen complejas conexiones a las imágenes visuales, estableciendo múltiples asociaciones que pueden romperse y volver a aparecer en nuevas conexiones; es por ello que los autores definen la experiencia de la interpretación de la cultura visual como un sistema rizomático compuesto por raíces, brotes y nodos. Siguiendo este concepto, la autora se interesa no solo por indagar en lo que los estudiantes aprenden de las imágenes sino también en cómo, cuándo y con quién aprenden a construir este conocimiento. Porque si las imágenes están vinculadas desde múltiples vías, como sugiere la metáfora del rizoma, entonces –se pregunta Pauly (2003)- qué recuerdos y asociaciones interconectadas con las personas, los lugares, y los sentimientos se asociarán con ese aprendizaje (p.265). La autora utiliza el concepto de narrativas culturales o historias sociales para referirse a los amplios vínculos intertextuales que influyen en los seres humanos, a través de los cuales interpretan la cultura visual y construyen significados. Las narrativas culturales se refieren a cómo la historia es contada, qué es lo que se considera culturalmente valioso, cómo son imaginadas las identidades sociales, quién es considerado bello, etc. (p.266).

Dentro de este marco teórico, y teniendo en cuenta que el trabajo de Pauly (2003) parte de la necesidad de que profesores y estudiantes reflexionen sobre cómo los significados de las imágenes son aprendidos y negociados, resultan de interés las aproximaciones que ensaya para interpretar la cultura visual y reflexionar sobre los significados culturalmente aprendidos asociados a las imágenes. El estudio se desarrolló con futuros docentes a los que se les pidió partir de una imagen cualquiera y reflexionar sobre sus significados y conexiones a través de los siguientes aspectos:

1. Códigos de representación aprendidos culturalmente: se basa en teóricos como Lanier (1983), y Hicks (1992/3), en la educación y Tabachnick (1997), en la formación docente. La

pregunta formulada fue: ¿los participantes articulan o discuten sobre cómo aprendieron a utilizar la materia, los signos visuales, los símbolos, las cualidades del diseño, la calidad técnica, la configuración, u otras convenciones gráficas para interpretar el significado de una imagen? (p.268).

2. Interpretación de imágenes “intersubjetivas” a través de una “Anatomía vivida”: Como explica Moore (1994), las identidades se aprenden e interpretan intersubjetivamente, es decir, a través de las interacciones sociales con personas y textos culturales como una "anatomía viva". Para el autor, la identidad es la pertenencia -o la no pertenencia- a un grupo. La experiencia de ser mujer o ser negro o ser musulmán nunca puede ser singular, y siempre será dependiente de una multiplicidad de lugares y posiciones que se construyen socialmente es decir, intersubjetivamente. La intersubjetividad de la experiencia no está confinada a la apariencia física, a un diálogo real, y a la naturaleza concreta de las circunstancias sociológicas. La intersubjetividad también implica identificaciones y reconocimientos, se trata de deseo y la proyección y la introspección de imágenes de uno mismo y de los demás (Pauly, 2003, p. 268). Según Butler(1990), las reglas que rigen la identidad como jerarquía de género y la heterosexualidad obligatoria, operan a través de la repetición de los gestos corporales, la elección de ropa, las prácticas sociales y selección de palabras que están vigentes en determinados momentos y espacios (Pauly, 2003, p. 268). La pregunta que planteó Pauly en este caso fue: ¿Cómo los participantes interpretan, o desatienden, un análisis sobre las maneras en que las imágenes han influido en ellos para comprender, interpretar, transformar significados culturales acerca de sus identidades sociales (género, etnias, historias, sexualidad, etc.) dentro de los diversos grupos culturales?(p.268).
3. Contextualización histórica-cultural: esta aproximación tiene en cuenta los conceptos de Duncum sobre la necesidad de identificar las formas en que se interpretan los múltiples significados de las imágenes haciendo referencia a otras imágenes y conexiones multimodales. (Duncum, 2001, en Pauly, 2003, 268). De esta manera, los estudiantes pueden reconstruir las condiciones económicas e históricas en las cuales se producen, distribuyen y utilizan las imágenes, construyendo posibles significados implícitos en las imágenes vinculados al contexto, al público, a la vida del artista, etc. La pregunta del estudio de Pauly (2003) fue: ¿Cómo los participantes construyen los contextos que pueden haber influido en la producción de una imagen, su distribución, y en los significados que tiene para la sociedad o para sus vidas? (pp. 268-269)
4. Articulación intertextual con textos y narrativas culturales: Pauly (2003) toma el término “articulación” de Hall (1996b) y lo usa para sugerir los modos en que futuros maestros pueden vincular las imágenes visuales de otros textos culturales o narrativas en determinadas condiciones. Por lo tanto, una teoría de la articulación es a la vez una forma de entender cómo los elementos ideológicos vinieron, bajo ciertas condiciones, a cohesionarse juntos dentro de un discurso, y un modo de preguntar cómo llegan o no llegan a articularse, en coyunturas específicas, a ciertos temas políticos (Pauly, 2003, p.269). Académicos como Morrison (1992), Said (1993), Willis (1994) y Mirzoeff (1999) usan la articulación intertextual para construir significados yuxtaponiendo varios "textos" -tales como la literatura, los medios de comunicación o fotografías- a otros "textos" -como los escritos históricos o letras de canciones, etc. -para reconstruir significados discursivos dentro de determinadas localizaciones históricas. Del mismo modo, Pauly menciona el trabajo de

teóricos de los medios como Kilbourne (1999), Ewen (1988), y Jhally (1987) que enlazan imágenes visuales con "textos" psicológicos, ya que las personas construyen significados basados en el compromiso emocional, en necesidades de significado simbólico, y en condicionamientos culturales. Para este enfoque, la autora propuso la siguiente pregunta: ¿Con qué textos culturales (asociaciones con la música, los libros, juguetes, juegos, películas, entornos, prácticas sociales, eventos históricos) o narrativas culturales (grandes historias sociales o discursos sobre el género, etnia, relatos históricos, etc.) los participantes asociaron esta imagen? (p.269).

5. Potenciales consecuencias culturales y discursos de representación: para esta aproximación la autora tuvo en cuenta la necesidad—tal como lo formula el teórico Mitchell (1994)- de reflexionar sobre lo que las imágenes hacen en una red de relaciones sociales y también, sobre nuestra responsabilidad hacia estas representaciones (Pauly, 2003, p.269). De esta recomendación el interrogante que surge es: ¿cómo los participantes discuten los modos en que las imágenes podrían influir en la forma de pensar, alimentarse, actuar o imaginar posibilidades futuras de las personas? ¿Ellos exploran "los discursos de representación" – discursos que aceptaron la historia de un tipo de representación-, y las formas para reforzar o desafiar esa historia, por ejemplo, examinar el racismo interrogando la "Blancura"? (p.269)
6. Capacidad de Respuesta: Este enfoque se basa en el trabajo de Tesfagiorgis (1993) en historia del arte, Freedman y Combs (1996) en psicología, y varios educadores de arte (ver Gaudelius y Speirs, 2002). Giroux y GirouxSearls (2000) sugieren la necesidad de que los educadores adopten medidas para el cambio social, con respecto a la representación. Estos autores explican que la "agencia" es más que la lucha por las identificaciones, o una política representativa que desestabiliza y perturba el sentido común, sino que es también un acto performativo vinculado a los espacios y las prácticas que conectan la vida cotidiana y preocupaciones e intereses de las personas con la realidad material de los valores y las relaciones de poder (Giroux y GirouxSearls, 2000, p.106, Pauly, 2003, pp. 269-270). De allí surge el siguiente interrogante: ¿Cómo los participantes discuten los modos en que pueden responder a las imágenes a través de sus pensamientos, la enseñanza, la producción artística u otras experiencias de vida? ¿Ejercen su agencia para resistir, explorar, o actuar formas alternativas basadas en estas aproximaciones de interpretación cultural? (p.270).

Estas seis aproximaciones abren un amplio abanico de posibilidades didácticas tendientes a que —como explica Pauly (2003)- los estudiantes interroguen la cultura visual en cuanto a la complejidad de la construcción del conocimiento, la capacidad de penetración de aprendizaje cultural, el funcionamiento de las narrativas culturales y la posibilidad de transformación a través de la acción (p. 267).

### 3.3. Reformas legislativas en el sistema educativo argentino.

---

#### **La enseñanza de las artes plásticas y visuales**

En tan solo veinte años se han instrumentado dos reformas orgánicas del sistema educativo argentino. La primera ley de reforma fue la Ley Federal de Educación sancionada en el año 1993. Este instrumento legal reemplazó a la Ley 1420 de 1884 que regulaba la Enseñanza Primaria. Hasta el año 1993 Argentina no tuvo una ley general que abarcara al sistema educativo en su conjunto, el ámbito educativo se regía por una serie de normas jurídicas, disposiciones, reglamentos, de distinto nivel jurisdiccional. A más de un siglo de la sanción de la ley 1420, la misma resultó insuficiente al contemplar únicamente la educación primaria y, por otro lado, teniendo en cuenta los cambios acontecidos en la realidad nacional e internacional, en los últimos cien años. Sin embargo, a solo trece años de esta reforma, siendo notables los problemas derivados de la aplicación de la ley de 1993 y de la sistematización del sistema educativo en su conjunto, el gobierno nacional que asumió en 2003 inicia un nuevo proceso de reforma educativa, sancionando en diciembre de 2006 la Ley Nacional de Educación N° 26.206. Cada nueva reforma legislativa trajo consigo nuevas concepciones y teorías educativas que plantearon, en mayor o menor medida, cambios disciplinares. En las aulas escolares, el ritmo de implementación y adopción de las nuevas ideas no fue siempre el previsto por los documentos legislativos, ni fue similar el proceso de transformación en cada una de las disciplinas o áreas del conocimiento.

#### **3.3.1. Ley Federal De Educación. Ley N° 24.195**

##### **Antecedentes**

La reforma educativa en la Argentina se inicia formalmente con la sanción de la Ley N° 24.195, llamada Ley Federal de Educación, en el mes de abril del año 1993. Este instrumento legal reemplazó a la ley que regulaba la Enseñanza Primaria, la Ley 1420 de 1884, que había constituido la primera estructuración del sistema educativo formal del país (Tedesco y Tenti, 2001), estableciendo la educación primaria como libre, gratuita, obligatoria y común a todos.

La ley 1420 fue una herramienta implementada por los hombres de la llamada la Generación del Ochenta, dentro de un conjunto de estrategias económicas, políticas y educativas encaminadas a la consolidación de la unidad nacional. Esta ley encarnó el espíritu de la modernidad, construyendo un nuevo cuerpo cultural y político para formar al ciudadano (D.G.CyE., 1994). La misión fundamental de la escuela de la ley 1420 fue integrar al ciudadano a la heterogénea población, y construir un estado moderno. Para ello instituyó una escolaridad de siete años (Finocchio, 2009). Desde entonces y hasta la primera mitad del siglo XX, la educación básica argentina alcanzó un desarrollo cuantitativo y cualitativo notable. Se cree (aunque no existan mediciones cualitativas comparables con las actuales) que la calidad en este período alcanzó resultados altamente significativos.

En la década del sesenta, durante el período militar, se intentó avanzar en la sanción de una nueva ley, sin embargo la inestabilidad política impidió que los intentos reformadores pudieran alcanzar cierta continuidad (Tedesco y Tenti, 2001). Según Graciela Krichesky y Karina Benchimol (2008) la década del ochenta, en comparación con el anterior período militar (1976 a 1983), se caracterizó por la democratización del sistema educativo. Siguiendo la tradición del Congreso Pedagógico de 1884, que dio origen a la Ley 1420, se realizó el Segundo Congreso Pedagógico Nacional (1986) con el fin de que los diversos sectores de la sociedad contaran con un ámbito específico de debate y delineamiento de propuestas para el mejoramiento y modernización del sistema educativo argentino. Sin embargo, sostienen Krichesky y Benchimol (2008), el Congreso no resultó un espacio de participación popular y democracia plena por el papel hegemónico que tuvo la Iglesia católica, “que logró imponer su propia concepción educativa en las conclusiones finales de las jornadas” (p.16). El desarrollo del Congreso Pedagógico no fue lineal, llegándose a extender a más de dos años. Para las autoras, el valor del mismo residió en haber incluido a la educación dentro de la agenda política. Muchas de las propuestas allí debatidas fueron incorporadas más tarde en la Ley Federal de Educación, por ejemplo, las propuestas presentadas por el Partido Justicialista (PJ) que mencionaba la descentralización del sistema educativo, la regionalización de los contenidos curriculares e implementación de contenidos mínimos y la división de la educación medio en dos ciclos (Krichesky y Benchimol, 2008). Según Tedesco y Tenti Fanfani (2001), existe consenso en reconocer que el antecedente más importante de la Ley Federal de Educación es este congreso, a pesar de fragilidad de los acuerdos logrados en el mismo.

Hasta el año 1993 Argentina no tuvo una ley general que abarcara al sistema educativo en su conjunto. El ámbito educativo se regía por una serie de normas jurídicas, disposiciones, reglamentos, de distinto nivel jurisdiccional Massano y Smitsaart (1999). A más de un siglo de su sanción, la ley 1420 resultaba insuficiente al contemplar únicamente la educación primaria y frente a los cambios acontecidos en la realidad nacional e internacional (Finocchio, 2009). Massano y Smitsaart señalan que la sanción de la Ley federal de Educación como ley marco, que reguló la articulación de los distintos niveles del sistema educativo y que concibió al mismo como una totalidad, fue quizás uno de los aspectos positivos del proceso de reforma impulsado por el gobierno de Menem.

## **La Ley Federal de Educación en el contexto local, regional e internacional**

### ***Reformas Latinoamericanas ante demandas internacionales***

La reforma educativa que promulgó la Ley Federal de Educación se dio en un contexto general de reformas en América Latina. Néstor López (2007), en la lectura que realiza sobre las leyes de educación en América Latina, explica que durante los primeros años de la década del noventa los países de América Latina, sumidos en fuertes crisis económica, endeudamiento y empobrecimiento, inician un proceso de reformas estructurales orientadas a reformular el modelo de desarrollo económico y rediseñar las instituciones del Estado. Estas transformaciones, impulsadas principalmente por las recomendaciones del “Consenso de

Washington”<sup>39</sup>, tenían como objetivo la retirada de los Estados de la dinámica económica y social y, en su lugar, una mayor presencia de las lógicas del mercado. En este proceso, se instala en la región un clima de debate sobre el tipo de educación y políticas educativas que la nueva coyuntura requería. Explica el autor que, “desde el pensamiento neoliberal, inspirador de estas profundas reformas, la distribución de la riqueza y el acceso al bienestar por parte de las familias se hacen efectivos a través del mercado, y la clave de acceso a él estaría en la educación” (López, 2007, p.12). De esta manera a la educación se le atribuye un papel fundamental en el crecimiento económico de los países, y en la posibilidad de que este crecimiento se traduzca en desarrollo social. En este contexto de gran expectativa sobre el lugar asignado a la educación y vislumbrando expansión económica y social, explica López se gestaron en varios países de América Latina, leyes encaminadas a generar reformas educativas.

Como señalan Nora Krawczyk y Vera Vieira (2007), en la gran mayoría de estos países las reformas resultaron de un proceso de inducción externa, en articulación con las políticas de organismos internacionales de préstamos de la región. En el marco de la reestructuración del sector productivo y de los cambios en la estructura del Estado, y a través de informes que evidenciaban logros y deficiencias de los sistemas educativos, se justificaron las reformas.

Las investigaciones que se realizaron luego de diez años de implementación de los cambios en los diferentes países, evidenciaron el fracaso de las promesas que sus ideólogos hicieron a la sociedad. También revelaron estos estudios -explican Krawczyk y Vieira (2007)- “que la uniformidad de la política educativa, en escala global, estuvo vinculada al creciente peso de las agencias internacionales y del liderazgo del Banco Mundial en el diseño y en la ejecución de la reforma educativa en los países en desarrollo”. Estas reformas tuvieron “un carácter homogéneo y homogeneizador tanto en la comprensión de las realidades nacionales como en sus propuestas, estandarizando la política educativa en la región” (p.60).

## **Coyuntura nacional**

El inicio de la década del noventa encontraba a la Argentina sumida en una profunda crisis social y económica, con una importante hiperinflación y descomunal deuda externa. Este escenario es el heredado por Carlos Menem cuando asume la presidencia con algunos meses de antelación. Durante la primera etapa de su gobierno (1989-1995) se afianzaron en el país las nuevas políticas internacionales, el neoliberalismo en lo económico y neoconservadurismo en lo político y social.

Con el fin del Estado de Bienestar, la educación deja de ser un derecho social, garantizado por el Estado, para considerarse un derecho individual. Propuestas de tipo neoconservadoras postulan reemplazar las prestaciones estatales por subsidios otorgados a los individuos con el fin de que cada uno pueda comprar sus servicios en el mercado. La educación se convierte así en una suerte de mercadería (Herbón, Román y Rubio, n.d.). El “neoconservadurismo” o Nueva Derecha vigente en el gobierno de Carlos Menem conduce a pensar que el sector público es

---

<sup>39</sup> Se conoce con el nombre de “Consenso de Washington” a un conjunto de recomendaciones de política económica para los países emergentes que, con fines de ajuste estructural, formaron parte de los programas del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo.

perjudicial por su burocratización e ineficacia, dando paso a innumerables privatizaciones. En contraposición, se le adjudica al sector privado características de eficacia y de mayor competitividad. Esto que se da a nivel económico-político también se traslada a la Educación, que no se ve exenta de verse sometida a las leyes y los intereses de una economía de mercado. Entre otras medidas, la Nueva Derecha defiende la privatización de servicios hasta ese momento costeados con fondos públicos mediante el pago de aranceles a cargo de sus usuarios, dejando fuera de su ingreso a sectores con escasos recursos económicos. (Massano y Smitsaart, 1999).

Asimismo, y en el marco de recomendaciones y condicionalidades expresadas en el “Consenso de Washington”, se inicia en nuestro país un proceso de descentralización de políticas públicas. Vilas (2003) explica que el énfasis puesto por el consenso en los equilibrios macroeconómicos, en el ajuste fiscal y en la circunscripción de la gestión estatal a un reducido núcleo de bienes públicos, hizo de la descentralización una consecuencia lógica, así como una herramienta importante de los programas de reforma institucional y ajuste macroeconómico. En este sentido se utilizó como instrumento de ordenamiento de las cuentas públicas, buscando “coadyuvar al superávit fiscal primario del estado central, vía transferencias de actividades y responsabilidades a unidades político-territoriales subnacionales: provincias, departamentos, municipios, u otras” (p.3).

En ese contexto, a comienzos de la década de 1990 se produce la transferencia de competencias y responsabilidades desde Nación a las provincias. El gobierno argentino desplaza hacia las provincias un conjunto amplio de responsabilidades, especialmente en materia de educación<sup>40</sup> y salud. La Ley de Transferencia de los Servicios Educativos (diciembre de 1991, N° 24.049<sup>41</sup>) trasladó los servicios que dependían del Ministerio de Cultura y Educación y del Consejo Nacional de Educación Técnica a las provincias y a la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, como así también hospitales y programas alimentarios y asistenciales para la minoridad que estaban a cargo del gobierno federal. Transferencia que no fue acompañada por la asignación de las partidas presupuestarias federales respectivas, y que obligó a las provincias a hacerse cargo de las nuevas responsabilidades con los mismos recursos que contaban. Sobre la resistencia que este cambio provocó, Ruiz (2009, p.287) explica que los

---

<sup>40</sup> Se trató, según Tulia G. Falleti (2004), de una segunda ronda de reformas en 1991 encaminada a la descentralización de escuelas secundarias. La primera ronda de reformas finalizó trece años antes y se dirigió a la descentralización de la educación primaria: “El 5 de junio de 1978, mientras imágenes de Argentina se transmitían al mundo durante el Mundial de Fútbol, la Junta Militar Nacional promulgó dos decretos (21.809 y 21.810) transfiriendo todas las escuelas preescolares y primarias que pertenecían al Consejo Nacional de Educación a las provincias, a la Municipalidad de Buenos Aires y al territorio nacional de Tierra del Fuego. Se transfirieron aproximadamente 6.500 escuelas, 65.000 empleados públicos y 900.000 estudiantes, lo que constituía aproximadamente un tercio del sistema total de educación pública primaria. Los decretos tenían carácter retroactivo, entrando en vigencia a partir del 1 de enero de 1978. Desde ese día todos los empleados de educación nacional (maestros, administradores, personal de mantenimiento y supervisores) pasarían a formar parte de las administraciones provinciales y las provincias serían responsables únicas por los gastos involucrados en la provisión de educación preescolar y primaria. A diferencia de anteriores transferencias parciales que habían sido acompañadas de recursos (Filmus 1998: 62; Kisilevsky 1990: 7; Ministerio de Cultura y Educación 1980b), la transferencia de 1978 implicó un recorte de gastos a nivel nacional del orden de 207.000 millones de pesos, monto equivalente al 20% del total de las transferencias que las provincias recibían del gobierno nacional (FIEL 1993: 148)”, en: Falleti (2004, p.21)

<sup>41</sup> Ruiz (2009) explica en el trabajo “La nueva reforma educativa según sus bases legales”, que la ley 24.049 constituyó un punto de llegada para un proceso histórico en las políticas educativas argentinas, que se inició en los años sesenta y que concluyó con la rápida sanción de esta norma a fines de 1991. El mecanismo para efectuar la transferencia fue el establecimiento de convenios específicos entre cada jurisdicción provincial y el Poder Ejecutivo Nacional (PEN). Es una norma escueta, posee veintisiete artículos, distribuidos en siete capítulos. No formaba parte ni era la especificación de una ley marco para el conjunto del sistema educativo. Al contrario, la ley pareció responder a las necesidades de recorte presupuestario de los gastos del gobierno (p.286).

propios gobiernos provinciales condicionaron la firma de los convenios con el Estado nacional a la existencia de partidas presupuestarias, sin embargo el gobierno nacional fue intransigente y al cabo de dos años se completó la transferencia. Además del marco legal de la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos mencionada, este proceso quedó reflejado en la Ley Federal de Educación (1993, N° 24.195), y la Ley de Educación Superior (1995, N° 24.521).

Junto a la descentralización del sistema educativo, la Reforma educativa argentina de los años noventa, se caracterizó por el desarrollo de políticas educativas compensatorias. Las mismas, explican Tedesco y Tenti Fanfani (2001), estaban destinadas a subsanar diferencias socio-económicas que se registraban entre las distintas regiones del país y en el interior de cada una de ellas. Estas políticas fueron englobadas en el denominado Plan Social Educativo, que principalmente estuvo orientado al mejoramiento de infraestructura edilicia y equipamiento didáctico, del tercio de establecimientos educativos más pobres del país. Asimismo, se generaron innovaciones en las modalidades educativas para la educación rural. Por otra parte, y desde el año 1995, se implementó un programa de becas para apoyar la escolarización de los adolescentes en el tercer ciclo de la EGB y el nivel Polimodal” (pp.3-4). Krichesky y Benchimol (2008) sostienen que estas medidas conformaron un sistema escolar que dejaba atrás el sueño universalista-emancipador, dando paso a acciones compensatorias focalizadas. Esta distribución de los recursos materiales funcionó como paliativo ante la desigualdad existente entre las escuelas de todo el territorio argentino.

### **3.3.1.1. La Reforma**

#### **Aspectos del cambio: gestión y administración, la estructura académica, contenidos curriculares y carrera docente**

En 1993, con la Ley Federal de Educación, se comienza a desarrollar la llamada “transformación educativa”. En una entrevista realizada por la revista *Zona Educativa*<sup>42</sup>, el Ministro de Cultura y Educación, Jorge Rodríguez, principal impulsor de la nueva Ley de Educación, exponía las estrategias de implementación de la reforma. Como elemento principal, señaló la gradualidad en la aplicación de los cambios. Se planteó que en el año 2000 el nuevo sistema tendría que estar en marcha en todas las escuelas del país. Para asegurarse que el proceso que se iniciaba llegase con éxito a la meta, Rodríguez mencionó como fundamental que “nada se lleve a la práctica sin encarar antes una adecuada capacitación de los docentes que estarán involucrados”, por lo que se desarrollarían durante 1994 y 1995, las capacitaciones masivas en todas las provincias (M.C.E., 1006)

Por otro lado, el ministro sostuvo que el cambio debería ser gradual pero integral, es decir incluir todos los aspectos, haciendo referencia a la cantidad de reformas que fracasaron por falta de previsión de todo lo que debe incluirse para llevar a cabo el cambio. Los cinco aspectos

---

<sup>42</sup> La revista *Zona Educativa* fue una publicación mensual del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación de distribución gratuita, que se remitía directamente a las escuelas de todo el país y de la cual se editaron 35 números, desde marzo de 1996 hasta fines de 1999. Esta publicación correspondió al segundo período presidencial de Carlos Menem, con Jorge Rodríguez, de diciembre de 1992 a abril de 1996, Susana Decibe, de abril de 1996 a mayo de 1999, y Manuel García Solá, de mayo a diciembre de 1999; al frente del Ministerio de Educación de la Nación. En ese último año la tirada de la revista tuvo una periodicidad bimestral.



principales acordados por el Consejo Federal de Cultura y Educación fueron: el cambio en la estructura académica, cambios en los contenidos, cambios en la organización y el modo de gestión de las escuelas y de la supervisión, cambios en la formación y capacitación de los docentes, y cambios en la infraestructura y el equipamiento de las escuelas y de las aulas. Al respecto Rodríguez detallaba:

(...) la implementación debe ser gradual y los ritmos los fijará cada jurisdicción. Esto significa que es posible que este año una provincia empiece a aplicar la EGB en todas las escuelas primarias de su territorio, otra lo haga en un grupo de ellas y una tercera decida que recién comenzará en 1997. Lo que destaco es que una cosa es que sean graduales y otra diferente es que sean parciales. Por más que la estrategia sea gradual, los cambios que se inicien deben ser integrales, o sea abarcar todos los aspectos que supone la transformación, aunque al principio estos cambios integrales no sean muy profundos. Y esto tiene que ser así porque de otro modo no se dan las condiciones para un cambio profundo. Es decir, no se garantiza que se cambien en serio los contenidos si no se acompaña este cambio con una reorganización de la unidad escolar. Además, necesita espacio físico y equipamiento. (M.C.E., 1006, p. 10).

Por su parte, Tedesco y Tenti Fanfani (2001), amplían los conceptos señalados por el Ministro Rodríguez. Según los autores los principales ejes desde los cuales se fue configurando la reforma fueron: a- las políticas compensatorias, mencionadas en el apartado anterior; b- un aumento de la inversión en el sistema educativo, que preveía incrementos graduales de inversión e instauraba el Pacto Federal Educativo como instrumento para definir responsabilidades y compromisos de financiamiento entre el Estado nacional y las provincias; c- la modernización de la gestión institucional, que buscaba introducir cambios en los estilos de gestión para desburocratizar las prácticas administrativas y pedagógicas; d- la institucionalización de un sistema nacional de evaluación de la calidad de la Educación, cuyas funciones le correspondería al Ministerio de Educación de la Nación; e- la reforma de la estructura de niveles del sistema educativo y extensión de la obligatoriedad, que reemplazó el tradicional esquema institucional de la escuela primaria de siete años y la secundaria de cinco, por un ciclo de educación inicial de dos años (cuatro y cinco años de edad), otro de Educación General Básica (E.G.B.) de nueve años y el nivel Polimodal de tres años. Al mismo tiempo extendió la obligatoriedad, incluyendo el segundo año del nivel inicial (5 años de edad) y el octavo y noveno año de la E.G.B; y por último, f- la renovación de los contenidos curriculares, que significó una redefinición del saber escolar y se concretó a través de los nuevos Contenidos Básicos Curriculares (CBC) para todos los niveles de la Educación General Básica y la Formación Docente, aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación. A partir de los CBC definidos a nivel nacional, cada provincia debía asumir la responsabilidad de elaborar sus propios diseños curriculares, los cuales, a su vez, serían adaptados a las situaciones particulares de cada institución educativa (pp.2-4).

## **Aspectos de gestión y administración. Gobierno del Sistema Escolar y de las Instituciones Educativas**

Como principales resultados del proceso de transformación educativa, Tedesco y Tenti Fanfani (2001) mencionan una nueva división del trabajo entre el Estado Nacional y las provincias (producto del proceso de descentralización educativa) que otorgó al Estado Nacional la tarea de orientación técnico-pedagógica, la producción de información y la compensación de desigualdades, y las provincias asumieron la mayor parte de la responsabilidad en el financiamiento y definición de políticas para la educación básica. Al respecto, los autores señalan que no todas las jurisdicciones contaron con las mismas capacidades y recursos para asumir con éxito estas nuevas funciones, sin lograrse alcanzar un modo de trabajo que garantice, un mínimo de unidad y coherencia dentro de todo el sistema, como la necesaria diversificación ante las situaciones particulares. Por otra parte, el proceso de descentralización en muchos casos significó una transferencia del esquema centralizado de administración y gestión vigente del nivel nacional, a las provincias. Por lo que, sostienen los autores, la transformación educativa no logró la desburocratización en el nivel de las instituciones que conforman el sistema educativo provincial. Junto a ello, y citando a Filmus (1998), los autores mencionan que los operativos nacionales de evaluación de la calidad y las diferencias en los indicadores del rendimiento de los sistemas escolares evidenciaron significativas desigualdades interjurisdiccionales, evidenciando una profunda y persistente brecha educativa entre las provincias (Filmus, 1998, en Tedesco y Tenti Fanfani, 2001).

Otro aspecto mencionado por Tedesco y Tenti Fanfani (2001), se refiere a una menor desigualdad en la oferta educativa, gracias a las políticas compensatorias implementadas por el mencionado Plan Social Educativo. A través de becas, mejoramiento de la infraestructura y los equipamientos didácticos de las instituciones, este plan contribuyó a incrementar las oportunidades de escolarización sectores sociales más desfavorecidos, especialmente a adolescentes que por primera vez accedían a la enseñanza escolar posprimaria (pp.13-14).

Sin embargo, y en lo que respecta a la inversión educativa, fue significativamente menor a la prevista para la E.G.B. y para el Polimodal, en la Ley Federal de Educación; quedando incumplidas -explican Tedesco y Tenti Fanfani (2001)- las metas estipuladas para el año 2000: “erradicación de escuelas rancho, generalización (100%) de la capacitación docente, universalización de la cobertura a los 5 años de edad y en la franja de los 6 a los 14 años, 70% en la franja de 15 a 17 años, disminución del 50% en los índices de repitencia y analfabetismo absoluto, etc.” (pp.11-12).

## **Aspectos de organización general de la estructura académica: reorganización de los niveles y ciclos tradicionales, y en la extensión de la obligatoriedad escolar**

Uno de los resultados significativos que dejó la transformación educativa fue el aumento de la cobertura. Con el fin de ofrecer mejores condiciones para una retención mayor de adolescentes en el sistema escolar, se sustituyó la escuela primaria obligatoria de siete años por la E.G.B. de nueve años. Tedesco y Tenti Fanfani (2001) señalan que según evidencias empíricas tuvo lugar un proceso sostenido de ampliación de la cobertura en la década de los

noventa, en todos los niveles, pero particularmente intenso en la educación media. Este aumento de cobertura benefició principalmente a población de bajos ingresos, tradicionalmente excluida del acceso al nivel medio, y en las áreas rurales con baja densidad poblacional “a través de modalidades no convencionales (profesores itinerantes con la asistencia de maestros de primaria que actúan como monitores) significó una ampliación efectiva de las oportunidades de escolarización y aprendizaje de proporciones significativas de adolescentes” (p.10).

Según los datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), se ha corrido hacia arriba la edad en que los alumnos de bajos recursos abandonan la escuela. En el informe que lleva por nombre “Los cambios en el sistema educativo argentino entre 1990-2000”, se explica que: “[el] incremento, retiene y/o incorpora a parte de la población perteneciente a sectores sociales desfavorecidos que habitualmente no superaban el nivel primario o abandonaban en los primeros años del nivel siguiente” (Oberman y Arrieta (2001). p.37). Sin embargo, el informe finaliza mencionando el desafío que queda por delante: “reducir la repitencia, la sobre edad y la no promoción y lograr que la población adolescente pueda apropiarse de las capacidades y habilidades que la sociedad del conocimiento y la información requieren” (Oberman y Arrieta (2001). p.37). Al respecto, Krichesky y Benchimol (2008), refiriéndose a los altos índices de abandono y renitencia que se dieron fundamentalmente en el Polimodal, según el censo de 2001, aseveran que “en definitiva, muchos más entraron, pero muchos abandonaron”, y agregan sin sorpresas que estos problemas, antes y ahora, se encuentran asociados al nivel socioeconómico y al clima educativo de las familias (p.45).

Por otro lado, el cambio de estructura supuso dificultades en términos administrativos, políticos, laborales, financieros e institucionales. Cabe recordar, como lo hacen Krichesky y Benchimol (2008), que durante la larga tradición de escolarización obligatoria que tiene Argentina (más de un siglo), la escuela primaria siguió siendo el modelo de escolaridad elemental hasta los cambios introducidos por la Ley Federal de Educación. Según Tedesco y Tenti Fanfani (2001), gran parte de las dificultades estuvieron asociadas al hecho de que “el cambio de estructura provocó la ruptura de dos culturas institucionales muy tradicionales, la de la escuela primaria y la del colegio secundario” (p.22). A su vez, se tuvieron que enfrentar problemas muy complejos tanto en lo que concierne a la infraestructura física de los establecimientos como a su diseño institucional, por ejemplo, compatibilizar las normas de los estatutos laborales de maestros y profesores, reubicación de docentes, etc. (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001).

La implementación de los tres ciclos de la EGB y el Polimodal adquirió diversas modalidades en las provincias argentinas, la mayor cantidad de variaciones se registró en la ubicación institucional del tercer ciclo de la EGB (los 7º, 8º y 9º años). Algunas provincias optaron por el modelo de la EGB integrada, es decir, los nueve años concentrados en las antiguas escuelas primarias; otras, por el modelo articulado, que dejaba el 7º año en las ex primarias y el 8º y 9º años en las ex secundarias o nuevo Polimodal; un tercer modelo fue concentrar todo el Tercer ciclo en las instituciones del Polimodal; y un cuarto modelo, solo implementado por la Provincia de La Pampa, el Tercer ciclo funcionó en un edificio autónomo. A esta variedad opciones, se le sumó que la ciudad de Buenos Aires, las provincias de Neuquén y Río Negro no implementaron el cambio y continuaron con la tradicional escuela primaria y secundaria de siete y cinco años respectivamente (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001) Incluso, explican Tedesco y Tenti Fanfani, esta diversidad se llegó a dar dentro de una misma

jurisdicción provincial, como fue el caso de la provincia de Buenos Aires donde llegaron a convivir los dos primeros modelos (aunque el primer modelo había sido el escogido). Por otro lado, los autores mencionan que “la decisión de optar por un modelo u otro no obedeció sólo a una racionalidad pedagógica. En muchos casos fueron las condiciones institucionales, materiales y financieras (espacio disponible en los viejos establecimientos de educación primaria, ubicación de los establecimientos, presiones de la población e intereses de las instituciones, etc.) las que determinaron la adopción de una u otra de las alternativas posibles” (p.23).

Además de las posibilidades de locación del tercer ciclo, los Acuerdos Federales contemplaban diversas formas de implementación. Estas eran: masiva, todas las escuelas adoptan simultáneamente el nuevo sistema; a escala, la reforma se inicia en una cantidad de establecimientos, número que se incrementa año a año; total, el séptimo, octavo y noveno año se instalan en forma simultánea, y gradual, se establece un cronograma de incorporación de los tres años en tiempos escalonados. La provincia de Buenos Aires organizó una implementación del tipo masiva-gradual, instalando en todas las escuelas de su territorio provincial el séptimo año, en 1996; el octavo, en 1997 y el noveno, en 1998 (MEduc, 2000).

Según un informe sobre el proceso de implementación del Tercer Ciclo realizado en el 2000 se pudo visualizar ciertas regularidades y problemas en los cuatro tipos institucionales básicos. En el caso de la EGB completa –modelo adoptado por la Provincia de Buenos Aires-, se menciona que, según docentes y directivos, las instituciones con este modelo presentaron las mejores condiciones para retener alumnado dado que no se tenían que trasladar a otra escuela. Al mismo tiempo, los testimonios evidenciaron “dificultades para incorporar adolescentes a un espacio tradicionalmente destinado a los niños; (...) problemas de articulación entre profesores y maestros debido a las distintas condiciones laborales de unos y otros, (...) la falta de capacitación; (...) las dificultades para articular un proyecto institucional compartido por los tres ciclos, entre otras dificultades (MEduc, 2000, 29-30).

A largo plazo, uno de los resultados negativos que tuvo la transformación de la estructura fue la diversificación y desarticulación que sufrió el sistema educativo nacional. Como resultado de los diversos modelos escogidos por las provincias se dio una heterogeneidad institucional que complejizó fuertemente al sistema educativo. (Krichesky y Benchimol, 2008) sostienen que la fragmentación fue una de las consecuencias de los cambios implementados por la ley, que acentuó las diferencias de la oferta educativa entre las distintas jurisdicciones, ejemplo de ello es “la existencia en el país de alrededor de 55 combinaciones diferentes de los que había sido hasta ese momento la oferta educativa de los niveles primario y secundario” (p.38).

Este variadísimo escenario dificultó claramente el tránsito por el sistema de docentes y alumnos que se cambiaron de jurisdicción o hasta de establecimiento educativo. Así lo señaló un informe realizado por CTERA, mientras allí se afirma que “la consecuencia más destructiva que se advierte en el proceso de imposición de la llamada “nueva estructura” es el impacto de fragmentación del sistema” (p.7).

## **Aspectos curriculares: los nuevos Contenidos Básicos Comunes de la Educación**

La Ley Federal, además de transformar la tradicional estructura primaria y secundaria, implementó cambios curriculares, estableciendo espacios curriculares por áreas o campos de conocimiento, en reemplazo a las disciplinas existentes hasta entonces. A estos cambios, se sumó la renovación de los contenidos de materias ya existentes, y la inclusión de nuevas temáticas (Krichesky y Benchimol, 2008).

A través de documentos ministeriales se presentaron los nuevos Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la Educación General Básica organizados en capítulos. Estos capítulos se dispusieron en función a determinados áreas o campos científicos-culturales. Según este criterio, quedaron conformados nueve capítulos: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Educación Artística, Educación Física y Formación Ética y Ciudadana. Dentro de cada capítulo, los contenidos se presentaban agrupados en bloques. Estos bloques, cuya denominación dependía de un eje temático del campo, organizaban los contenidos teniendo en cuenta la lógica de las disciplinas (M.C.E., 1995)

Vinculado a los cambios curriculares, Tedesco y Tenti Fanfani (2001) indican como resultado de la Transformación educativa, el impacto sobre la calidad de la educación. Los CBC fueron una significativa modernización y actualización de los contenidos de los programas escolares. A su vez, una amplia y variada producción de textos y manuales por parte del mundo editorial privado, permitió la circulación de estos nuevos saberes en los ámbitos escolares del país (p.11).

En la revista Zona Educativa de 1996, con el fin de explicar el sentido de la “transformación”, se hizo referencia a la ley 1420, señalando que la misma dividió excesivamente los contenidos en materias aisladas. Por otro lado, se tuvo en cuenta las materias teóricas, relegando a un segundo plano a las artísticas, la educación física, las destrezas manuales o el taller. Asimismo consideró a las ciencias sociales exclusivamente en relación a la historia y la geografía, dejando fuera a la sociología, la economía, la ciencia jurídica, la ciencia política, la antropología, etc. Así quedó explicado en un artículo de la mencionada revista:

Todo esto es el resultado de decisiones tomadas a finales del siglo pasado a partir del estado de los avances del conocimiento pedagógico, que se apoyaban en una definición de ciencia más descriptiva y clasificadora que explicativa, que por esto mismo compartimentaba la realidad determinando diferentes campos del saber para cada disciplina, y que valorizaba sobre todo la información de base (datos) para completar las descripciones (Finocchio, 2009, p.138).

Con la vuelta a la democracia, la necesidad de cambio en los currículos educativos fue una constante en todo el país. Entre 1985 y 1991, se impulsaron renovaciones curriculares en gran parte del territorio argentino. Aguerrondo menciona que las innovaciones curriculares encaradas por aquella época, en algunos casos, buscaron cambiar documentos curriculares “enciclopedistas” seleccionando los contenidos más relevantes; en otros casos, se buscó la apertura a nuevos contenidos y la incorporación de avances científicos-tecnológicos; en otros casos el cambio se enfocó más bien a lo metodológico, implementando formas de enseñanza-aprendizaje menos rígidas con participación del alumnado, en otras propuestas se trató de reformar la totalidad del currículum escolar modificando la concepción de aprendizaje y del

conocimiento. Sin embargo, en mucho de los casos, el currículo real no llegó a modificarse. Krichesky y Benchimol (2008) consideran que recién durante la década del noventa, se produce un quiebre y se da una transformación en las políticas educativas.

La renovación curricular impulsada por la Ley Federal se dio en respuesta al problema de vaciamiento de contenidos diagnosticado en el sistema educativo argentino, situación compartida por la mayoría de países latinoamericanos. Así lo explica Flavia Terigi (2005), quien sostiene, en lo que respecta al caso argentino, que la política curricular de este país realizó una fuerte apuesta a revertir el vaciamiento a través de la prescripción. Para ello impulsó una reforma sobre los contenidos, y no una reforma curricular. Con la formulación de los CBC para todos los niveles y modalidades del sistema se esperaba, según la autora, “regular los procesos de elaboración curricular de cada provincia, incidir en la producción de nuevos libros de texto, fijar parámetros para la homologación de títulos y certificados, así como para la evaluación nacional, e impactar por todas estas vías en el mejoramiento de la enseñanza” (p. 238). Sin embargo, explica Terigi (p.2005) que los CBC tuvieron pretensiones de exhaustividad, “en lugar de optar por una formulación sintética de contenidos críticos” (p.243). Esto generó limitaciones a la hora de establecer criterios de compatibilidad entre las distintas provincias porque casi cualquiera de las propuestas curriculares resultó compatible con el porcentaje de CBC estipulado por capítulo, campo, etc. Terigi (p.2005).

Por otro lado, Tedesco y Tenti Fanfani (2001) señalan que “existen aun pocos estudios que permitan apreciar la magnitud de los cambios curriculares en las rutinas escolares, en las modalidades pedagógicas efectivamente aplicadas por los docentes y los climas institucionales de las escuelas” (p.11). Es más, sostiene que la expansión de la matrícula no estuvo acompañada por resultados satisfactorios desde el punto de vista de la retención y de la calidad de los aprendizajes. Esto se debió a que la incorporación masiva de estudiantes de sectores desfavorecidos, sin las condiciones apropiadas para su permanencia, produjo desafíos significativos que comprometieron la calidad de la oferta pedagógica (contención sin aprendizaje, desestabilización de prácticas rutinarias, problemas de convivencia, etc.) (pp.10-11).

Krichesky y Benchimol (2008) reflexionan sobre la calidad educativa partiendo de la complejidad de su significado. Si bien la “calidad” no se reduce al rendimiento individual de los alumnos, y para evaluar la misma se necesitan adoptar diversas perspectivas de análisis; la valoración a partir de pruebas estandarizadas de logros instructivos, no deja de proporcionar resultados significativos. Al respecto, las autoras citan resultados de las evaluaciones internacionales como el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) y la OCDE, dónde cincuenta países fueron evaluados en el año 2000. Argentina fue el país que más descendió en los niveles de aprendizaje de sus alumnos (p.49).

### **Aspectos de Carrera Docente: perfiles profesionales del personal para cada nivel y ciclo, y en las estrategias de reconversión**

En lo que respecta a la calificación y profesionalización de los docentes, Tedesco y Tenti Fanfani, mencionan que a través de la Red Federal de Formación Docente Continua, se desplegó un programa masivo de capacitación y perfeccionamiento para acompañar el cambio de

estructura académica y la renovación de contenidos. Las instituciones universitarias, los institutos de formación docente, los centros de investigación e incluso los organismos técnicos de los sindicatos docentes, fueron los encargados de las capacitaciones. Se buscó “redefinir” el saber incorporado por los docentes con el fin de adecuarlos a los nuevos requerimientos de la reforma educativa; es decir, desarrollar en los docentes en ejercicio aquellas competencias básicas que los habilitaran para dar clases en los niveles correspondientes de acuerdo con los nuevos Contenidos Básicos Comunes (p.35). La transformación comenzó con un diagnóstico que evidenciaba una oferta de formación docente inadecuada con respecto a la nueva estructura del sistema educativo, la existencia de una sobreoferta de formación docente para la educación inicial y los dos primeros ciclos de la EGB, y por el contrario, una insuficiente oferta para el tercer ciclo de la EGB y Polimodal (Tedesco y Tenti Fanfani, p.13). Explican los autores que este desfase:

(...) entre las competencias y saberes previos y las nuevas exigencias del servicio puede estar en la base de la sensación de inseguridad y malestar que se expresó en amplias capas del cuerpo docente (...) Este contexto de “deslegitimación” de los saberes del docente puede explicar, en cierta medida, tanto la sensación de inseguridad como la predisposición a incorporarse y participar de las actividades de capacitación ofrecidas por la Red (SERRA J.C. 2001) (pp.35-36).

Krichesky y Benchimol (2008) hacen referencia a la dificultad que tuvieron las jurisdicciones para llevar a cabo las modificaciones obligatorias que requería la implementación de la nueva estructura, como por ejemplo en lo referido a las titulaciones de los docentes que debían enseñar en EGB3 (7mo., 8vo. y 9no. año) o en el Polimodal y “que debían reciclarse a costa de resignar saberes expertos (que ya no formaban parte de la currícula) por otros adquiridos en cursos de reciclaje realizados ad hoc” (p.22).

Con respecto a los resultados obtenidos del programa de capacitación y perfeccionamiento desarrollado por la Red Federal de Formación Docente Continua, Tedesco y Tenti Fanfani (2001) señalan que probablemente “la calidad y pertinencia de la oferta no haya estado siempre a la altura de las circunstancias, por lo que un informe del Ministerio de Educación publicado en 1999 (Ministerio de Cultura y Educación de La Nación, 1999) reconoce que ‘la calidad de la oferta de capacitación’ es uno de los desafíos actuales con miras al futuro”(p.13).

Una mirada más crítica de lo que fueron las políticas de capacitación de la reforma impulsada por la Ley Federal de Educación, se relata en una investigación realizada por representantes de las principales organizaciones sindicales docentes de América del Sur. En lo que respecta a la Argentina, y como se mencionó anteriormente, se creó la Red Federal de Capacitación Docente, encargada de fijar y estructurar las políticas de capacitación para todo el país. Se explica en el documento que a través de la Red se privilegió el desarrollo de cursos básicamente centrados en la transmisión de actualizaciones de los contenidos curriculares. La capacitación fue concebida fundamentalmente como la forma de “reconversión” de los docentes en actividad para responder los cambios implementados en la estructura del sistema educativo. Desde una visión tecnocrática -sostienen- “se entendió que para cambiar la escuela era necesario construir un nuevo discurso pedagógico y nuevas prácticas, para lo cual se podía prescindir del colectivo docente como actor protagónico”. En este contexto, la oferta de capacitación generó mucha controversia y rechazo por parte de diferentes actores del campo educativo (CTERA, COLEGIO DE PROFESORES, AFUTU – FENAPES LPP., 2005, p.50).

Según el citado trabajo, una de las principales cuestiones fue la creación de un mercado rentable (e inédito hasta ese momento) de capacitación con activa participación del sector privado. En este marco, los cursos se convirtieron en “mercancía” a adquirir por los consumidores (docentes) que, en pos de lograr la estabilidad laboral y/o un posible ascenso, debían incrementar su puntaje docente (obtenido en gran medida de la aprobación de cursos). De esta manera, la década del 90 se caracterizó por la ardua carrera por parte de los docentes, hacia la adquisición de dicho puntaje, sin importar demasiado las características de la formación y su pertinencia. En medio de un crecimiento extraordinario de la desocupación y pérdida de empleo, la necesidad de mantener el magro salario docente -se explica en el documento- “actuó como poderosa fuerza de disciplinamiento social, y muchos docentes se vieron obligados a aceptar las nuevas reglas de juego. Presionados por la necesidad, ingresaron en una lógica de competencia que intentó borrar de la conciencia la capacitación como derecho de todos los trabajadores” (p.51). Por otra parte, y como contraparte de este fenómeno, la Red convirtió el mercado de cursos en un negocio de excelentes rentas, generando una amplia oferta de cursos arancelados ofrecidos por instituciones privadas, aprobados por la Red aunque de dudosa calidad, se aclara en el trabajo (CTERA et al., 2005).

Otra de las consecuencias del modelo “cursillista” de formación impulsado por la Red Federal de Formación explicada en el citado informe, se refiere a la reproducción y legitimación de las divisiones concepción-ejecución del trabajo dentro del campo educativo. Es decir, las políticas de capacitación consolidaron la tendencia de ubicar en un lugar de subordinación al docente al concebirlo como un aplicador de recetas, enfoques y técnicas diseñados por otros actores del campo educativo (profesionales ligados a las disciplinas científicas y al ámbito académico, psicólogos, sociólogos, especialistas en currículos). Los cursos más que espacios de formación -se explica en el texto- han sido prolongación de los contenidos curriculares de niños y adolescentes, “espacios de transferencia bancaria de teorías y formas de nominar la escuela, los saberes, las problemáticas cotidianas” (p.52). En este modelo, no se consideraron relevantes los saberes profesionales construidos históricamente, “la dimensión institucional del trabajo docente fue negada y se desconocieron los pedidos de los sindicatos con su reivindicación histórica: capacitación en servicio y de acuerdo con las necesidades institucionales” (p.52). Para los autores de este trabajo, luego de una década de desarrollo intensivo del modelo, quedó demostrada su escasa eficacia para modificar las condiciones institucionales de labor y de mejorar las prácticas docentes (CTERA et al., 2005).

Por el contrario, según se detalla en el documento, las organizaciones gremiales nucleadas en CTERA históricamente comprendieron la capacitación como un proceso complejo, permanente, que requiere de un tiempo específico y continuo dentro de las instituciones educativas, y no adicionado a la jornada laboral. Por otro lado, parten de la concepción del docente como “un activo productor de conocimiento, que porta saberes significativos y necesarios para pensar y repensar la vida escolar, junto con sus compañeros, (...) un trabajador con conocimientos de su oficio, y es a partir de estos saberes que pueden constituirse otros nuevos” (CTERA et al., 2005, p.52). Es por ello que, de manera paralela a las políticas oficiales implementadas, estos gremios docentes han desarrollado sus propias ofertas formativas, desde las que se ha ido gestando la necesidad de constituir “un movimiento pedagógico contrahegemónico”, como queda señalado en el informe. En estos espacios formativos, agregan, los docentes son los actores principales. El esfuerzo estuvo enfocado a recuperar la palabra y el saber de los trabajadores para la construcción de un conocimiento al servicio de la transformación educativa y social, pensando -



a su vez- las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, las condiciones institucionales y las decisiones curriculares, desde una perspectiva propia y articulada con los demás actores de la sociedad. Asimismo, se intentó rescatar lo mejor de las tradiciones pedagógicas argentinas y latinoamericanas. Además de las escuelas e institutos propios, la Confederación de Trabajadores de la Educación y sus organizaciones con base jurisdiccional, realizaron investigaciones en diferentes campos de la problemática educativa, siendo diversas las publicaciones y ediciones de libros que difundieron su propia producción pedagógica y aquellas realizadas en cooperación con otros sectores interesados en la defensa de la escuela pública y la democratización del conocimiento (CTERA et al., 2005, p.52).

### **3.3.1.2. Una ley resistida por los gremios docentes**

Tedesco y Tenti Fanfani (2001) reconocen que “la transformación educativa no contó con el apoyo decidido de la mayoría de los docentes en las aulas, quienes en muchos casos vieron la reforma como una desvalorización de sus saberes y cultura y, por último, como una amenaza a su identidad y seguridades laborales básicas”. Por otra parte, los autores señalan la actitud radicalmente opositora de los sindicatos docentes, y el efecto negativo en el proceso de implementación de dicha transformación (p.37).

Durante la década del noventa, la CTERA se posicionó políticamente como un sindicato fuertemente opositor, desarrollando un discurso público antagónico a las reformas estructurales que se llevarían a cabo en el sistema educativo Perazza, y Legarralde (2007). El proceso de resistencia a las políticas neoliberales tuvo como primer hito las multitudinarias convocatorias a actos y movilizaciones en el marco de la discusión

sobre la Ley Federal de Educación. Según se detalla en el informe sobre las reformas educativas en los países del Cono Sur que se ha venido citando, si bien la lucha que emprendieron a partir de ese momento posibilitó defender parte de los puestos de trabajo que se pretendían ajustar y frenar la privatización de la escuela pública, tal cual se planteaba en los primeros proyectos de ley; no alcanzó para detener el impacto que produjo la reforma de la estructura del sistema educativo nacional: la desarticulación de los niveles y modalidades educativas, el caos institucional por reubicación improvisada de alumnos y docentes, “y la progresiva anarquización de la organización escolar de cada provincia, que llevó a la fragmentación de las luchas sindicales” (CTERA et al., 2005, p.52).

En el siguiente párrafo, la CTERA sintetiza el profundo conflicto educativo que atravesó la Argentina durante la década del noventa:

El país se llenó de conflictos. Junto a una creciente exigencia laboral hacia los educadores, se recortaron sus derechos, redujeron sus salarios, modificaron unilateralmente los planes y programas, cerraron carreras, cursos y escuelas. Nuestros gremios, sin posibilidades de negociar ni de modificar tales políticas, debieron afrontar la lucha sin otra alternativa. En algunas jurisdicciones las huelgas se han prolongado entre 40 y 140 jornadas durante los dos últimos años. La situación se tornó muy grave cuando las acciones de los sindicatos fueron reprimidas brutalmente por la acción combinada de las fuerzas policiales y militares. Refriegas, disturbios, dirigentes procesados, golpeados,

encarcelados, cortes de ruta, toma de edificios públicos, llegando la represión a causar la muerte de dos trabajadores en la vía pública... (CTERA et al., 2005, p.15).

La descentralización del sistema educativo que se venía desarrollando, colocó las cuestiones laborales docentes en manos de las gestiones provinciales; complejizando los procesos de negociación, acuerdo o confrontación en el orden nacional. Entre otras consecuencias, esta transferencia generó que los docentes de las distintas provincias argentinas perciban salarios diferentes (Perazza y Legarralde (2007).

En este proceso de resistencia, la dificultad de la CTERA fue la de unir la distintas acciones que se veían dando, en una acción nacional, y especialmente, encontrar una modalidad de lucha alternativa a las huelgas que incrementaban la pérdida de clases de los alumnos, situación se resultada funcional al discurso “privatizador” de la reforma. Hasta que en 1997 se logra la nacionalización del conflicto educativo a partir de la instalación de la “Carpa Blanca” con maestros en ayuno frente al Congreso Nacional, reclamando una ley de financiamiento educativo. Esta iniciativa constituye uno de los movimientos de resistencia más representativos del conflicto gremial de los últimos años. Al cabo de tres años, continúa explicando el informe:

...ayunaron más de 1500 docentes y se dieron innumerables acciones de acompañamiento –desde paros nacionales, marchas, ayunos masivos en las escuelas, multitudinarios recitales de música y otros eventos mediáticos–, se obtuvo una Ley de Incentivo Docente por la cual el Estado Nacional aporta 660 millones de pesos anuales destinados exclusivamente a aumentos salariales, rompiendo con la lógica de la descentralización y desresponsabilización del Estado Nacional (CTERA et al., 2005, p.15).

Durante el período en que CTERA confrontaba públicamente en el plano político, también mantenía negociaciones con el gobierno, obteniendo gran parte del control de recursos reclamados por el gremio: la presidencia de la Caja Complementaria para la Actividad Docente y el control de la Obra Social para la Actividad Docente (OSPLAD). Asimismo, participó en la implementación de la política de capacitación docente financiada por la Red Federal de Formación Docente Continua (Perazza y Legarralde (2007).

### **3.3.1.3. Transformación educativa: los problemas de implementación**

La expansión de la matrícula es quizás el efecto positivo de la Reforma Educativa del noventa en el que más acuerdan diferentes autores.<sup>43</sup> Asimismo, goza de gran consenso la idea de que el impulso con el que se planificó y comenzó a implementar la reforma no se extendió a lo largo del tiempo, imposibilitando la transformación educativa buscada, generando por el contrario graves resultados negativos. Gvirtz, Grinberg y Abregú (p.2009) señalan que:

... los anhelos transformadores y el propósito de formar ciudadanos para una nueva sociedad del conocimiento no lograron realizarse con la reforma de los noventa, probablemente, debido a la distancia entre los procesos de elaboración de las políticas y

---

<sup>43</sup> Krichesky y Benchimol (2008); Gvirtz, Grinberg y Abregú (2009), Tedesco y Tenti, Fanfani (2001); Terigi (2005)

los de implementación. (...) el resultado general de la reforma implementada es un sistema híbrido, con fuertes rasgos del sistema tradicional pero que, en combinación con los nuevos ejes, burocratizan aún más el sistema (p.112).

Por su parte Krichesky y Benchimol (2008) reflexionan sobre los diferentes factores que contribuyeron a desatar las controversias en diversos frentes. Entre los que destacan:

El trasfondo de la ley denotaba una preocupación primordial por incluir a la escuela en una lógica de mercado que privilegiaba la eficacia en el gerenciamiento, la competitividad y la organización de ranking basados en modelos evaluativos ajenos a la realidad de las provincias. Por otro lado, la falta de articulación entre los niveles y la ausencia de recursos financieros, que en muchas provincias imposibilitaron la implementación del tercer ciclo, contribuyeron a conducir al sistema a una aguda crisis” (pp.22-23).

Según un informe de la Unión de Docente Argentinos (UDA), los motivos de la inaplicabilidad de la ley estuvieron presentes desde su propia concepción. Entre los motivos se resalta el hecho de que la Ley se ejecutó inmediatamente después de:

... otro cambio traumático para la educación: la transferencia de servicios educativos, realizada a partir del año 1992, que ya de por sí fragmentó y atomizó el Sistema Nacional de Educación. Esta transferencia de servicios no sólo se hizo de forma apresurada, sino también sin tomar los recaudos financieros necesarios para garantizar a las provincias los recursos que les hubiesen permitido recibir los establecimientos educativos que dependían de la Nación, en condiciones si no óptimas, por lo menos aceptables (U.D.A., 2005).

Terigi (2005) sostiene que la reforma educativa requería “fuertes consensos, una inversión sostenida en el tiempo y una importante capacidad estratégica para ‘leer’ los procesos históricos”, elementos que no estuvieron presentes. La autora hace referencia a discursos que señalan que la reforma no llegó a buen término porque no se sostuvo la inversión, o porque hubo provincias que no cumplieron los acuerdos federales, entre otras razones similares. Lo cierto es que en estos discursos, “parecería que el período en que la reforma logró ser tal como sus impulsores la definían se extendió a lo sumo por un lustro, y que ello resultó muy poco tiempo”. Es por ello que la autora considera que “se trabajó para el cambio y se descuidó la consolidación” (p.237).

#### **3.3.1.4. La Educación Artística en la Ley Federal**

La ley 1420 de Educación Común, como quedó expresado en primer artículo del capítulo 1, buscó a través de la educación gratuita y obligatoria para niños de 6 a 14 años, “favorecer y dirigir el desarrollo moral, intelectual y físico”. Para ello, dispuso los siguientes contenidos mínimos obligatorios:

Lectura y Escritura, Aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros, y el conocimiento del sistema métrico decimal, y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); Geografía particular de la República, y nociones de Geografía Universal; de Historia de la República y nociones de Historia General; Idioma Nacional, Moral y Urbanidad; nociones de Higiene; nociones de Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales; nociones de Dibujo y Música vocal; Gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional. Para las niñas será obligatorio, además, el conocimiento de labores de mano y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería.<sup>44</sup>

De esta manera, y vinculada principalmente a las marchas y actos patrióticos de la escuela, la Educación Artística se encontró presente en el proyecto plasmado en la ley 1420 que buscó la consolidación del estado nacional y el espacio público, a finales del siglo XIX (CFE, 2010, p.9).

Un siglo más tarde, en un contexto histórico de mayor interrelación global entre las sociedades del mundo, se gesta la reforma constitucional argentina de 1994, para dar respuesta a las cuestiones económicas, sociales, culturales, educativas y políticas de una sociedad que se relaciona e integra en el contexto internacional (CFE, 2010, p.9). Frente a la contundencia conceptual de la nueva constitución, la casi coetánea Ley Federal de Educación otorgó la significación de Régimen Especial a la Educación Artística. Condición conceptual, que cómo quedó señalado en un documento ministerial, “determinó en muchos casos que ésta quedara relegada a los espacios extracurriculares o no formales”. Sin embargo, se agrega en el mencionado documento:

...es dable señalar que en los acuerdos federales consecuentes - en particular el Documento Serie A N° 20 Acuerdo Marco para la Educación Artística, aprobado por Resolución N° 88/98 C.F.C. y E.- se establece el carácter formativo de los lenguajes/disciplinas artísticas, la consideración de otros nuevos posibles de incorporar a la escuela - tales como teatro y multimedia -, y el reconocimiento normativo de la formación específica de nivel medio (CFE, 2010, p.9).

Durante el proceso de reforma educativa que impulsó esta ley, y en relación a la misma, Flavia Terigi (1988) habla de una consolidación del lugar de la enseñanza de las artes entre los saberes de la escuela. Sin embargo aclara que el hecho de encontrar a la Educación Artística entre los ocho capítulos que componen los Contenidos Básicos Curriculares, si bien puede significar una nivelación de la importancia concebida a las artes, frente a las demás áreas curriculares; advierte que no depende tanto de los documentos como el mencionado, sino más bien de las políticas llevadas adelante por el Estado, en las que se puede detectar cuáles son los saberes políticamente valorados. Al respecto, la autora agrega:

En este momento tenemos documentos que sostienen la enseñanza de las artes en las escuelas con el mismo peso formal que otras áreas del conocimiento; pero es improbable que tengamos políticas consecuentes con el supuesto lugar legitimado. Una política implica prioridades, y en las urgencias públicas es más grave que los niños no lean, frente a que los niños no puedan apreciar y producir arte, bajo unas concepciones minimalistas

---

<sup>44</sup> Ley N° 1420 De Educación Común. 8 Julio de 1884. Capítulo I. Artículo 6

que siguen suponiendo que el arte es un lujo, y bajo unas concepciones instrumentalistas que reducen la alfabetización al dominio instrumental de habilidades lectoras (p.30).

A pesar de las prescripciones, Terigi (1988) sostiene que las políticas educativas del Estado siguen considerando al arte como un lujo, un saber inútil. Con palabras de Socías Batet (1996), la autora explica que el prejuicio predominante de que el arte es un “adorno del espíritu”, un conocimiento sobrante en los apretados diseños curriculares de los estudiantes, conduce a optar por los conocimientos más “utilitarios” a la hora de conformar el currículum escolar. Terigi (1988, p.21).

## **Un cambio de enfoque y la sistematización de contenidos**

La renovación curricular que promovió la reforma significó una reorganización y ajuste para algunas disciplinas, mientras que para otras representó un cambio radical. A partir de la reconceptualización del área de artística, se planteó un cambio de enfoque y se estructuraron contenidos curriculares. En la Revista Zona Educativa se explican la necesidad del cambio:

Uno de los problemas que hasta ahora sufría el área de Artes era una suerte de confusión a la hora de plantear los contenidos en función de objetivos. En el caso de la EGB no se trata de una escuela de arte y por lo tanto, no se busca formar profesionales del arte. De hecho, sería imposible hacerlo en dos o tres horas por semana. Esto no quiere decir que falten horas para estas disciplinas sino que hay que cambiar el enfoque. El aporte de este campo del conocimiento dentro de una escuela común es alfabetizar estéticamente. Incluso muchas veces la propuesta era aprender una técnica determinada, por ejemplo, cómo se hace un collage, pero ese conocimiento, aislado, no tiene sentido. El enfoque correcto es tener la visión del todo (MEduc, 1998, p.23).

En otra parte del artículo continúa la explicación del nuevo enfoque que se pretende instaurar:

La reflexión que debe ser incluida en todo proceso de aprendizaje, en cualquier campo de conocimiento, no debe estar ausente en el área de Artes. Una visión limitada propone que el arte es sólo expresión, entonces hay que dejar que cada uno se exprese. O bien, el arte es sólo una técnica y por lo tanto hay que trabajar insistentemente con ella. Estas formas de entender las diferentes manifestaciones artísticas pueden ser o no correctas, pero tienen poco que ver con el proceso pedagógico que propone la EGB. La reflexión debe partir del propio hacer, el alumno no debe seguir una receta de cocina sino preguntarse qué hace, cómo y para qué. Es decir, no se trata de hacer por hacer (MEduc, 1998, p.23).

Las orientaciones curriculares que quedaron delineadas para la Educación Artística reconocen sus antecedentes en la reforma educativa implementada en España a inicios de la década del noventa. A su vez, los cambios propuestos para la Educación Artística española se diseñaron partiendo de enfoques que se gestaron en el mundo desde la segunda guerra mundial. Al respecto, Morales Artero explica que, el aspecto unificador de estos modelos, fue el intento por entender el arte como una forma de conocimiento, por tanto, susceptible de ser enseñado y aprendido. Roser Juanola (p.1992), refiriéndose también a la reforma española, señala que el

contenido teórico del área de Educación Artística posee una estructura curricular de similares características que las demás áreas, por lo que se debe concretar sus contenidos y la metodología de secuenciación, y no solo un listado de temas, como hasta entonces (p.12). Así, con esta nueva conceptualización del arte se intentó superar, dentro del ámbito de la educación, la oposición entre sensibilidad y ciencia, entendida esta última como ámbito de la razón. (Morales Artero, 2001, p.110).

Con respecto a los modelos teóricos desde los que se conformó la reforma española, la autora menciona la teoría desarrollada por Bruner, que proporcionó los fundamentos para la renovación curricular al considerar cada disciplina desde una estructura y cuerpo de conceptos dispuestos en estrategias metodológicas (Juanola, p.1992). El “currículum en espiral” de Bruner parte de una idea jerárquica de las estructuras cognoscitivas, en las cuales “el aprendizaje inicial da el fundamento del aprendizaje superior, el cual crece y alcanza un nivel de mayor abstracción según se añaden nuevos conocimientos”, explica Morales Artero (2001, p.106). Este concepto es trasladado a la Educación Artística por Barkan (1965-1966) y Eisner (1968) quienes proponen un modelo partiendo de la interrelación de la producción artística y de los aspectos culturales, desde los más simples hasta los más complejos (Juanola, p.1992). Producto de estas ideas, se gesta el enfoque de la DBAE (Discipline-Based Art Education), donde la Educación Artística se conceptualiza y se organiza en función a cuatro ámbitos, la Estética, la Historia del Arte, la Crítica y el Taller. Otra de las influencias que menciona Juanola, (1992) en los planteamientos educativos para la Educación Artística, es el programa italiano diseñado por Lazzoti (1987) y Testa (1989). La autora realiza un análisis comparativo del modelo de Educación Artística español y el programa diseñado por los autores italianos, en el cual se concibe la educación Artística como un proceso de comunicación. El objetivo del modelo de educación italiano es la “integración total y amplia del arte, sociedad y cultura en la educación (los lenguajes artísticos son una parte, entre otros básicos, de los contenidos)” (p.14).

Estas concepciones y tendencias de Educación Artística conformaron los cimientos desde los que se construyó la propuesta de cambio para el área, en el marco de la Ley Federal de Educación. En los documentos curriculares quedó explicitado la necesidad de romper con la dicotomía institucionalizada: razón-intuición, que se generó al priorizar áreas de conocimiento intelectual, y de esta forma, posicionar un área relegada dentro de la escuela. Al respecto señala que “el pasado educativo en esta especialidad reconoce diversos modelos, uno de ellos es considerar a la Educación Artística un medio, un recurso para otros propósitos”. Partiendo de este diagnóstico, un planteamiento acorde al ámbito transformador educativo, demanda que la Educación Artística reciba un tratamiento acorde al de “Lenguaje expresivo”. Con ello considerar la complejidad que conllevan, ya que “los lenguajes expresivos encierran un proceso (en su construcción, en grados de significatividad) y contenidos que posibilitan desde diferentes aspectos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) la construcción de mensajes significativos o su interpretación.” (D.G.C.yE., 1995, p. 201).

De esta manera, y como el resto de áreas o campos de conocimiento, la Educación Artística contó con sus propios C.B.C. Los bloques del 1 al 4 organizaban los contenidos de acuerdo a los distintos eje temáticos del área. Estos eran: 1- Los códigos de los lenguajes artísticos, la adquisición de los códigos propios de cada lenguaje permite la representación de imágenes del mundo interno-externo en producciones plásticas-visuales, musicales, corporales o teatrales. 2- Los procedimientos y técnicas de los lenguajes artísticos, cada lenguaje artístico tiene un procedimiento y una técnica que le es propio, conocerlos será necesario para que los/las

alumnos/as puedan representar el mundo real, el interno y el de la fantasía. 3-: La información sensorial: percepción, el desarrollo de la capacidad de percepción se presenta en la base del quehacer artístico. Se busca desarrollar la percepción de los elementos de orden natural y social. 4- Las producciones artísticas. Sus referentes regionales, nacionales y universales, acercar a los/las alumnos/as al patrimonio cultural, a su aprecio y goce, al reconocimiento de criterios y estilos a lo largo del tiempo y entre sociedades. A estos cuatro bloques se le sumaban los siguientes bloques: 5- Procedimientos relacionados con el quehacer de los lenguajes artísticos, las estrategias que se necesitan implementar en los aprendizajes del área artística (el descubrimiento, el ensayo, el probar, etc.). 6- Actitudes generales relacionadas con la práctica de los lenguajes artísticos, se presentó un conjunto de contenidos actitudinales tendientes a la formación de un pensamiento crítico que busca nuevas respuestas y preguntas. Estos últimos dos bloques, si bien se presentaban separados, debían integrarse a los bloques conceptuales. Los primeros cuatro bloques se organizaron en los siguientes cuadros:

BLOQUE Nº 1: LOS CODIGOS DE LOS LENGUAJES ARTISTICOS

	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
PLÁSTICA-VISUAL	<p><b>CONTENIDOS CONCEPTUALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos que componen la imagen plástica-visual:</li> <li>• El punto: agrupamiento, semejanza, proximidad.</li> <li>• La línea: curva, recta, horizontal, vertical, oblicua, ondulada, quebrada.</li> <li>• La forma: abierta, cerrada, regular, irregular, plana, volumétrica.</li> <li>• El color: mezclas con colores primarios y con blanco y negro. Transparencia y opacidad.</li> <li>• Volumen</li> <li>• La textura visual y táctil: lisa, rugosa, áspera y suave.</li> </ul>	<p><b>CONTENIDOS CONCEPTUALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos que componen la imagen plástica-visual.</li> <li>• El punto: dimensión, cantidad, calidad, densidad.</li> <li>• La línea: oblicua, espiralada, ondulada, quebrada, fina, gruesa, continua, discontinua.</li> <li>• La forma: cerrada. Dimensiones y proporciones.</li> <li>• El color: variaciones del color. Contrastes. Combinaciones.</li> <li>• La textura visual y táctil: naturales y artificiales.</li> <li>• Volumen</li> <li>• La composición.</li> <li>• Simetría y asimetría.</li> <li>• El ritmo en la composición: ritmo simple, compuesto.</li> <li>• La proporción: relaciones de proporción entre las partes de una forma y el contacto.</li> <li>• Lo bidimensional: formas planas..</li> <li>• Lo tridimensional: formas volumétricas.</li> <li>• Los diferentes puntos de visión: arriba, abajo.</li> <li>• Equilibrio: simétrico, asimétrico.</li> <li>• Armonía en la utilización de los elementos.</li> </ul>	<p><b>CONTENIDOS CONCEPTUALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos que componen la imagen plástica-visual.</li> <li>• El punto y la línea en la estructura de la imagen plástica-visual.</li> <li>• La línea descriptiva, expresiva.</li> <li>• La forma: abierta, cerrada. Líneas lineales, contorno, superficie.</li> <li>• Formas geométricas.</li> <li>• El color: como fenómeno físico-visual. Color local, binario, terciario, complementario, opuesto. Intensidad. Tonalidad. Mezclas aditivas, sustractivas</li> <li>• Las texturas táctiles y visuales. Actuales y artificiales. Dirección, direccionalidad y tamaño.</li> <li>• Volumen: lo cóncavo y lo convexo.</li> <li>• La composición.</li> <li>• Peso compositivo.</li> <li>• El ritmo en la composición: ritmos dinámicos. Expansión, crecimiento y aritméticos.</li> <li>• La proporción: relaciones de proporción entre las partes de una misma forma con respecto a campo visual, y de figuras entre sí. Ampliación y reducción.</li> <li>• Sistemas de representación de la tridimensión en la bidimensión y en la tridimensión.</li> <li>• La catóptica. El relieve/el voluzan.</li> <li>• Simulación de la ilusión tridimensional en el plano: superposición, transparencia.</li> <li>• Armonía en la distribución de los elementos. Ilusiones ópticas: figura-fondo, contraste, efectos visuales, asociaciones perceptivas.</li> </ul>



PLÁSTICA-VISUAL	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representar trazos con distinta intencionalidad.</li> <li>• Explorar las líneas de contorno del cuerpo y de la naturaleza.</li> <li>• Descubrir los espacios internos o externos que delimitan las formas, mediante la utilización de diferentes materiales y herramientas.</li> <li>• Relacionar formas geométricas y naturales.</li> <li>• Categorizar las variables obtenidas.</li> <li>• Experimentar en la bi y en la tridimensión.</li> <li>• Construir imágenes percibidas, imaginadas y fantaseadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar la tensión direccional de la línea. Categorizar variables obtenidas.</li> <li>• Experimentar las posibilidades desde la línea.</li> <li>• Experimentar en soportes de diferentes formas (regulares o irregulares, en posiciones diversas (vertical, horizontal, inclinada)) la construcción de formas, delimitando los espacios internos y externos.</li> <li>• Construir imágenes percibidas, imaginadas y fantaseadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar intensidad y tonalidad del color.</li> <li>• Explorar las transformaciones del color en función de la luz, identificando la diferencia entre claro-oscuro.</li> <li>• Elaborar y comparar mezclas de negro + color, blanco + color, color + color.</li> <li>• Leer el empleo del color en las producciones plásticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentar con colores.</li> <li>• Organizar familia de colores.</li> <li>• Relacionar color-objeto.</li> <li>• Observar lo claro y oscuro del color.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar visual y táctilmente diferentes texturas encontradas en la naturaleza o en objetos contruados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y agrupar diferentes texturas según normas de semejanza visual/táctil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentar las simetrías elementales utilizadas en el pasado.</li> <li>• Observar la simetría y la asimetría en la naturaleza.</li> <li>• Leer y describir el peso visual de masa y color en las producciones.</li> <li>• Construir composiciones alternando el valor de los elementos (en vez: rojo, azul, circular, cuadrado).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar la simetría y la asimetría en la naturaleza.</li> <li>• Explorar en las imágenes lo simétrico y lo asimétrico.</li> <li>• Explorar el propio ritmo corporal.</li> <li>• Procurar registros gráficos equivalentes a ritmos corporales y ritmos encontrados en la naturaleza.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer las relaciones de medida en el mundo orgánico e inorgánico.</li> <li>• Representar relaciones de proporción en objetos de uso cotidiano.</li> <li>• Experimentar en la bi y en la tridimensión.</li> <li>• Discriminar lo vacío de lo lleno.</li> <li>• Explorar los diferentes puntos de visión: lo cercano, lo lejano.</li> <li>• Construir estructuras en la tridimensión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar y representar las relaciones de proporción de una misma forma con respecto al campo visual y de figuras entre sí.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar formas plásticas bi o tridimensionales a partir del análisis y comprensión de diferentes ritmos corporales o no.</li> <li>• Relacionar y representar los objetos y su entorno, teniendo en cuenta las proporciones de lo visualizado.</li> <li>• Identificar y clasificar formas bidimensionales y tridimensionales.</li> <li>• Diferenciar formas planas y volumétricas.</li> <li>• Observar los diferentes puntos de visión: de arriba, de abajo.</li> <li>• Visualizar la semejanza en el énfasis de los elementos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer las relaciones de medida en el mundo orgánico e inorgánico.</li> <li>• Representar relaciones de proporción en objetos de uso cotidiano.</li> <li>• Experimentar en la bi y en la tridimensión.</li> <li>• Discriminar lo vacío de lo lleno.</li> <li>• Explorar los diferentes puntos de visión: lo cercano, lo lejano.</li> <li>• Construir estructuras en la tridimensión.</li> </ul>

**BLOQUE N° 2: LOS PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS UTILIZADOS EN CADA LENGUAJE ARTÍSTICO**

	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
PLÁSTICA-VISUAL	<p><b>CONTENIDOS CONCEPTUALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dibujo</li> <li>• Pintura. (Mural)</li> <li>• Grabado.</li> <li>• Construcción-escultura. (Modelado-cerámica)</li> </ul> <p><b>CONTENIDOS PROCEDIMENTALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar y reconocer los diferentes procedimientos en la bidimensión y en la tridimensión.</li> <li>• Utilizar los diferentes soportes.</li> <li>• Explorar y combinar los diferentes materiales. (Aglutinantes/ disolventes)</li> <li>• Explorar diferentes dimensiones y formatos.</li> <li>• Manipular los diferentes materiales y las posibilidades de la materia.</li> <li>• Distinguir el uso de las diferentes herramientas (simples y complejas).</li> </ul>	<p><b>CONTENIDOS CONCEPTUALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dibujo.</li> <li>• Pintura. (Mural)</li> <li>• Grabado.</li> <li>• Construcción-escultura. (Modelado-cerámica).</li> <li>• Historieta.</li> <li>• Afiche.</li> </ul> <p><b>CONTENIDOS PROCEDIMENTALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciar y reconocer los procedimientos en la bidimensión y en la tridimensión.</li> <li>• Experimentar y utilizar los procedimientos de acuerdo con las intenciones expresivas y/o descriptivas.</li> <li>• Explorar y analizar las posibilidades obtenidas en trabajos con soportes, materiales y/o herramientas no convencionales.</li> <li>• Redefinir el uso convencional de materiales.</li> <li>• Combinar materiales y procedimientos.</li> <li>• Reconocer los procedimientos y los resultados obtenidos con un mismo material.</li> </ul>	<p><b>CONTENIDOS CONCEPTUALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dibujo.</li> <li>• Pintura. (Mural)</li> <li>• Grabado.</li> <li>• Construcción-escultura. (Modelado-cerámica)</li> <li>• Arquitectura.</li> <li>• Historieta.</li> <li>• Afiche.</li> <li>• Nuevas tecnologías:</li> <li>• Fotografía. Cine y video. Infografía.</li> </ul> <p><b>CONTENIDOS PROCEDIMENTALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar e investigar experiencias con materiales, soportes y herramientas diversas. (Convencionales-no convencionales).</li> <li>• Utilizar los instrumentos adecuados a cada técnica.</li> <li>• Analizar y evaluar la conexión existente entre resultados y técnicas utilizadas.</li> <li>• Combinar los materiales y procedimientos en producciones plásticas-visuales.</li> <li>• Diferenciar las distintas técnicas, los procesos y los resultados obtenidos en las producciones propias y las de sus pares.</li> </ul>

**BLOQUE N° 3: LA INFORMACION SENSORIAL: PERCEPCION**

PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
<p><b>CONTENIDOS CONCEPTUALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción libre, orientada.</li> <li>• Percepción sensible: senso-motriz.</li> <li>• Percepción analítica: discriminación de los elementos componentes del sonido, imágenes plástica-visual, del movimiento corporal y de la acción dramática.</li> <li>• La información del mundo exterior.</li> <li>• Las sensaciones visuales, auditivas, olfativas, táctiles.</li> <li>• Las emociones: asociaciones significativas.</li> </ul> <p><b>CONTENIDOS PROCEDIMENTALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Registrar información del mundo circundante a través de la exploración multisensorial y lúdica.</li> <li>• Expresar las sensaciones y emociones.</li> <li>• Percibir con atención y curiosidad los sonidos, imágenes visuales, movimientos corporales y gestos.</li> <li>• Invención de situaciones lúdico-simbólicas.</li> <li>• Apreciar sensorialmente el mundo que nos rodea.</li> <li>• Identificación de formas, sonidos, gestos, movimientos y acciones corporales.</li> </ul>	<p><b>CONTENIDOS CONCEPTUALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción libre-orientada.</li> <li>• Autopercepción.</li> <li>• Factores: de tensión y distensión, complementación y reintegración.</li> <li>• Simetría-asimetría, continuidad-discontinuidad, regularidad-irregularidad; velocidad-ritmo.</li> <li>• La percepción como seleccionadora.</li> </ul> <p><b>CONTENIDOS PROCEDIMENTALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar elementos identificados mediante la escucha y la observación, en el espacio y tiempo circundante.</li> <li>• Identificar los elementos de los lenguajes artísticos con el material registrado en vivencias témporo-espaciales-corporales.</li> <li>• Complementar y reintegrar la totalidad de los objetos y los sujetos.</li> <li>• Utilizar la simetría, regularidad, continuidad, unificación, forma, en procesos comunicativos.</li> <li>• Comprender mensajes visuales, musicales, corporales.</li> </ul>	<p><b>CONTENIDOS CONCEPTUALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización de la percepción.</li> <li>• Campo perceptual: figura-fondo, espacio-tiempo, proyección temporal, continuidad-discontinuidad, proximidad, semejanza, contraste, diferencia, analogía</li> <li>• Unidades simples y compuestas, complementariedad e independencia.</li> </ul> <p><b>CONTENIDOS PROCEDIMENTALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer los elementos visuales, gramáticos, plásticos, musicales, en producciones escénicas de la vida cotidiana.</li> <li>• Identificar la figura-fondo, el espacio-tiempo.</li> <li>• Interpretar la organización de los elementos.</li> <li>• Comprender las interrelaciones de las entidades percibidas.</li> <li>• Reconocer las ilusiones perceptivas.</li> <li>• Diferenciar la no correspondencia con el objeto percibido.</li> <li>• Ampliar el campo sensorial: relaciones entre lo conocido y lo percibido.</li> </ul>

**BLOQUE N° 4: LAS PRODUCCIONES ARTÍSTICAS. SUS REFERENTES REGIONALES, NACIONALES Y UNIVERSALES**

PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
<p><b>CONTENIDOS CONCEPTUALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El patrimonio cultural.</li> <li>• La producción artística del entorno.</li> <li>• El museo, el teatro, los talleres, estudios y espacios no convencionales (murales y teatro callejero).</li> <li>• Codificación y decodificación espontánea.</li> <li>• Los diferentes tipos de construcciones artísticas: visuales, sonoras, táctiles, de movimiento y olfativas. (Teatro, música, plástica visual, expresión corporal, danza).</li> </ul> <p><b>CONTENIDOS PROCEDIMENTALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer el patrimonio cultural de su entorno cercano y de su región.</li> <li>• Comentar sobre las producciones artísticas y sobre lo descubierto durante visitas a paseos, plazas, exposiciones y teatros.</li> <li>• Reconocer las diferentes formas de manifestación artística-cultural, en las distintas épocas históricas.</li> <li>• Movilizar la curiosidad, la fantasía y la creatividad a partir del contacto con producciones de diferentes culturas.</li> </ul>	<p><b>CONTENIDOS CONCEPTUALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El patrimonio cultural.</li> <li>• El proceso artístico en nuestra cultura: a través del tiempo, cambios, continuidades y diversidades de estilos y géneros.</li> <li>• La producción artística y los medios de comunicación social.</li> <li>• La tecnología de la información.</li> <li>• Codificación y decodificación orientada.</li> <li>• Los diferentes tipos de cada una de las producciones artísticas. (fantásticas y reales).</li> </ul> <p><b>CONTENIDOS PROCEDIMENTALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer y valorar el patrimonio cultural de su país y del continente americano.</li> <li>• Identificar y comparar producciones artísticas de distintas culturas, épocas y autores.</li> <li>• Búsqueda y comentario de las producciones artísticas en los medios de comunicación social.</li> <li>• Uso y reconocimiento de los diferentes recursos de la tecnología de la información en producciones artísticas.</li> <li>• Identificar las diferentes lecturas realizadas de las producciones artísticas.</li> </ul>	<p><b>CONTENIDOS CONCEPTUALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El patrimonio cultural.</li> <li>• Las producciones artísticas como fuentes de producciones sociales.</li> <li>• El momento histórico y los recursos materiales, humanos, económicos y técnicos.</li> <li>• Los movimientos y estilos: sus cambios, continuidades y diversidades.</li> <li>• Codificación y decodificación de los mensajes:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lo complejo, lo simple.</li> <li>- Lo denotado, lo connotado.</li> <li>- Lo descriptivo, lo informativo, lo recreativo.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>CONTENIDOS PROCEDIMENTALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer y valorar el patrimonio cultural y universal.</li> <li>• Analizar la influencia de distintas manifestaciones sociales y culturales.</li> <li>• Analizar las producciones artísticas y los medios de comunicación social.</li> <li>• Reconocer e investigar las producciones artísticas y la tecnología de la información.</li> <li>• Relacionar y contextualizar las producciones artísticas a partir de la lectura individual y colectiva.</li> </ul>

Cuadros de Contenidos Básicos Comunes Correspondientes a Plástica –Visual. Contenidos por Bloque y por ciclo. Correspondientes a Plástica –Visual. Extraídos de D.G.C.y E. (¿1995?) Módulo 0. Capítulo 6: Educación Artística.

A su vez se advertía que los contenidos de un ciclo presuponían la adquisición de los del ciclo anterior, los cuales continúan siendo trabajados, incluidos en otros contenidos de mayor complejidad (MEduc, ¿1995?). Por ejemplo, para la Educación Artística en el Tercer ciclo de la EGB, los contenidos dependían de aquello desarrollado en años anteriores, como lo explica el artículo de la revista anteriormente citada:

En artes hay un proceso de apropiación de determinados elementos que supone un tiempo de desarrollo. Por ello EGB3 por sí mismo no podría lograr grandes resultados si no existe un proceso previo de apropiación de códigos artísticos y de expresión en los ciclos anteriores. Es necesario que exista una visión de conjunto desde el primero hasta el tercer ciclo. Esta coherencia está dada, en principio, por las definiciones curriculares de las provincias, y en segunda instancia por los propios proyectos institucionales de las escuelas. Incluso los docentes de Artes deben tener en cuenta que existen otras áreas de conocimiento con las que también habría que articular contenidos. (...) Es importante entender que el alumno es uno y que la realidad no está separada en áreas. Hay que generar una concepción de la realidad tal que le permita al alumno hacer un análisis crítico (MEduc, 1998, p.23).

Por otro lado, y con el propósito de posicionar el área, se subrayó el relevante papel que tiene la Educación Artística para lograr, de acuerdo a los objetivos del sistema educativo especificados en la Ley Federal de Educación, una sociedad pluralista y democrática, partiendo de los aportes y capacidades que con ella se desarrolla:

La educación artística asegura un proceso en el que se involucra lo sensorial, lo emocional, lo afectivo y lo intelectual, dado que en todo entrenamiento artístico se compromete la percepción, el pensamiento y la acción corporal, desencadenando mecanismos que expresan distintas y complejas capacidades, entre las cuales juega un rol importante la imaginación creadora (...).

Existe un amplio consenso respecto de la necesidad de que, a través de la educación, las nuevas generaciones reciban una formación que las capacite para participar con una actitud crítica, ofrecer aportes creativos y, a través del proceso de individuación y búsqueda interna, lograr un desarrollo interactivo, autónomo y sano. En estas búsquedas, los aportes de la educación artística adquieren total relevancia para lograr una sociedad pluralista y democrática (D.G.C.y E., ¿1995?, p.201).

En lo referido específicamente al lenguaje plástico-visual, se construyó la fundamentación partiendo de la proliferación de imágenes que caracterizan la actual sociedad. Se hace hincapié en posibilitar el disfrute de la obra artística, desarrollar el uso expresivo de la representación plástica, incluyendo nuevas tecnologías, y en la lectura de imágenes para formar individuos críticos frente a los mensajes icónicos:

La actual es una época poblada de imágenes de toda clase. Si bien la difusión y el potencial de las imágenes no es exclusiva del presente siglo, han alcanzado en los últimos tiempos una dimensión incomparable.

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

Cada uno de estos medios posibilita 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 y para iniciar al alumno y a la alumna 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, pues 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-visual en la escuela (MEduc, ¿1995?).

A finales de la década del noventa, Mariela Herrera reflexionaba sobre la renovación del enfoque que se dio en el área a partir de la reforma. En los diseños curriculares de la Ley Federal, el “enfoque innovador” propiciaba la enseñanza de la Plástica como lenguaje visual, estableciendo contenidos específicos de progresiva complejidad que, mediante la interacción con el docente, los alumnos en cada año irían adquiriendo. Explica Herrera que “este enfoque no sólo pone énfasis en la producción sino también en la recepción, considera que aprender a ver es tan importante como aprender a hacer”. Colocar el acento en la lectura de la imagen es decisivo teniendo en cuenta el predominio de los medios audiovisuales en nuestra sociedad.

El cambio quedó formalmente incluido en los distintos documentos curriculares, otorgando cierta obligatoriedad a su aplicación pero, reconoce la autora, sin garantizar ni promover con esto, un cambio en las prácticas educativas de los maestros. El “modelo tradicional” de enseñanza de las disciplinas artísticas siguió bien arraigado en las escuelas argentinas. Este modelo “concibe a los sujetos como poseedores de una aptitud espontánea e innata que es preciso ayudar a desenvolver cuidando en lo posible de no entorpecer su desarrollo”. (Herrera, 1999, pp. 66-67) El mismo se traduce en la enseñanza de distintas técnicas de producción artística y en el desarrollo de trabajos escasamente dirigidos, en general sin una organización secuencial de los contenidos.

### 3.3.2 Ley de Educación Nacional. N° 26.206

#### Contexto local e internacional. El panorama social de América Latina

A inicios de 2000, transformaciones en el panorama social y educativo de la región, configurarían un cambio de escenario para el debate de nuevas leyes. López (2007), en un análisis de las normativas sancionadas, modificadas, o en proceso de debate, desde el año 2000 en América Latina<sup>45</sup>, menciona una mejora en las economías regionales con respecto a décadas anteriores pero con tendencias menos positivas en el plano social. Al optimismo que imperaba diez años atrás, gradualmente le sucedió la sensación de fracaso del modelo instalado en los años '90 en su capacidad de recomponer el la problemática social. En primer lugar se constata un aumento significativo de las desigualdades. Salvo algunas excepciones, los países latinoamericanos no son países pobres, sin embargo gran parte de sus poblaciones viven en condiciones de pobreza, señala el autor. Otra tendencia sería la profundización de los procesos de exclusión social, como consecuencia de las nuevas reglas de juego en el mundo del trabajo que dificulta que sectores postergados de la población tengan acceso a ocupaciones para una mejora de sus condiciones de vida. De este modo, nuevos grupos se suman a aquellos otros históricamente excluidos en la región, profundizando el panorama de segregación existente. Como consecuencia de las desigualdades, la ruptura de los mecanismos de movilidad social ascendente, profundización de la exclusión y cronicidad de la pobreza, se produce la tercera tendencia que el autor menciona: la crisis de cohesión social. El paso de sociedades estructuradas en torno al Estado hacia sociedades crecientemente regidas por leyes del mercado, genera un conjunto de desplazamientos entre los que se destaca el interés individual sobre el interés colectivo, la competencia sobre la solidaridad, el paso de ciudadanos a consumidores, de sociedades donde se puede ganar o perder a sociedades de ganadores y perdedores. López explica que “esta crisis de cohesión implica la pérdida de un “nosotros” como referencia de socialización y construcción de identidad”. En las actuales sociedades se fueron conformando espacios sociales estancos, sin interacción entre sí, lo que generó desconocimiento, prejuicio, miedo y discriminación entre sus individuos, es decir, “la crisis del ‘nosotros’ se traduce en un sentimiento de amenaza en la relación con ‘los otros’” (p.12-13).

Al mismo tiempo, continúa desarrollando López (2007), la redefinición del rol de los Estados condujo a un debilitamiento de instituciones públicas, junto a la pérdida de incidencia de éstos en las transformaciones sociales asociadas a procesos de globalización. En este contexto, los sistemas educativos de la región no logran garantizar una educación de calidad para todos, y actualmente funcionan como instrumento de reproducción y consolidación de las desigualdades sociales. Es por ello, y ante el desencanto que generaron las políticas implementadas en la década del noventa, se fue gestando en algunos países un clima político diferente, con gobiernos opuestos a los dictámenes del pensamiento neoliberal y más sensibles a las necesidades sociales, instaurando en los debates actuales y agendas políticas enunciados impropios de la década pasada como sería “la universalización o estatización de los servicios públicos, construcción de ciudadanía, fortalecimiento del Estado o revalorización de la política”(p.15).

---

<sup>45</sup> Leyes revisadas o sancionadas: Perú, El Salvador, Nicaragua, Guatemala y Argentina. En el momento de la escritura del trabajo (2007) dos proyectos que están siendo, uno en Bolivia y otro en Chile (López, 2007).

En relación a la conformación de un nuevo escenario social y político en América Latina, López (2007) destaca el hecho de que cinco de las siete normativas latinoamericanas que analiza en su libro, son reemplazos o modificaciones de leyes que fueron sancionadas en la década del noventa, es decir, con una vigencia no mayor a quince años. Esto evidencia el agotamiento de un discurso y el fracaso de las políticas promovidas en la década pasada. Sin embargo, el autor señala que las nuevas leyes no nacieron exclusivamente como una reacción a procesos de la década pasada, “también está en la base de estas iniciativas la idea de desarrollar una normativa que sume al debate sobre el futuro de las sociedades latinoamericanas, de cara al nuevo milenio” (p.21).

### **Contexto político, económico y social argentino**

El cambio de siglo tuvo lugar en el marco de una de las más agudas crisis económico-sociales de la historia argentina. El presidente Fernando de la Rúa, que había sucedido en 1999 a Carlos Menem, renunció el 20 de diciembre de 2001 en medio de numerosas protestas sociales. Fernando de la Rúa había llegado a la presidencia en medio de un fuerte rechazo a la figura de Carlos Menem y en un contexto de gran deterioro de la situación económica del país: caída del PBI, elevado déficit fiscal, una deuda externa con vencimientos de casi 25 millones para el siguiente año, un desempleo cercano al 14 por ciento y la pobreza que se había triplicado en proporción a la existente cuando se inició el gobierno de Menem.<sup>46</sup> El presidente De la Rúa había asumido a partir de una alianza política entre la Unión Cívica Radical y el Frente país solidario, denominada “Alianza por el Trabajo, la justicia y la Educación”. Sin embargo, como señalan Krichesky y Benchimol (2008), a pesar del nombre, el contexto político-financiero no se logró concretar políticas o reformas que impactaran en la realidad educativa. La crisis estructural, irrumpió en las escuelas atravesando a docentes y alumnos.

Luego del gobierno de transición de Eduardo Duhalde, en mayo de 2003, Néstor Kirchner se convirtió en presidente de la República hasta 2007. En un contexto de fuerte cuestionamiento popular a las políticas neoliberales de la década del noventa, comenzaron a desarrollarse medidas para tratar de reorganizar el campo educativo. (Krichesky y Benchimol, 2008). La Ley Federal Educación y la Ley de Educación Superior fueron fuertemente criticadas por académicos de las universidades públicas, políticos y partidos de la oposición de izquierda y centro izquierda, y los gremios docentes con alcance nacional, todos ellos inscritos en lo que se podría llamar, según Nosiglia, el “progresismo educativo”. Estos actores sociales y políticos coincidían en diagnosticar el fracaso de las políticas neoliberales promovidas por Menem. Estas medidas habían contado con el apoyo del Partido Justicialista, sus aliados de partidos provinciales, y por sectores académicos y sociales defensores de la iniciativa privada en educación, por ejemplo, los representantes de los distintos credos religiosos, principalmente la Iglesia Católica, y quienes consideran la educación simplemente un negocio lucrativo. Por su parte, explica la autora, el gobierno del Presidente Kirchner, tanto en la definición ideológico-política general, como en lo social y educativo en particular, se inscribe dentro del peronismo

---

<sup>46</sup> «El desempleo trepó a 14,5%» Diario la Nación (1999). [http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota\\_id=145824&origen=acumulado&acumulado\\_id](http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=145824&origen=acumulado&acumulado_id) Consultado el 15 de agosto de 2011

«En el ojo de la tormenta». Diario la Nación. (1999). [http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota\\_id=161175](http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=161175) Consultado el 15 de agosto de 2011. Federico Martín Maglio. «Evolución de la deuda externa argentina». <http://www.fmmeduccion.com.ar/Historia/Notas/evodeudaargentina.htm> Consultado el 15 de agosto de 2010.



con un nuevo partido denominado “Frente para la Victoria”, diferenciándose principalmente del gobierno de Menem con su discurso respecto de los derechos humanos, las políticas sociales y las educativas (Nosiglia, 2007).

## **Políticas educativas mundiales y las normativas argentinas previas a la Ley de Educación Nacional**

Hacia finales de la década de los noventa e inicio del nuevo milenio, un cambio de énfasis en las políticas educativas mundiales centra la atención en la escuela y en la calidad de sus aprendizajes. Se destaca el papel de la UNESCO, las II Cumbres Americanas (1998), la Declaración de Educación para Todos (Dakar 2000) y las Cumbres Iberoamericanas (OEI), entre otros. Así lo explica un trabajo que indagaba la relación de las agendas educativas de los Organismos Internacionales con la última Reforma de la Educación en Argentina (Pesado Richard, 2007).

En el informe de Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO se establece un incremento para el financiamiento educativo calculado en 6% del PBI, la participación de fuentes privadas, la descentralización, la innovación y la participación de los beneficiarios en las decisiones que se tomen. En el mencionado informe se sostiene que Argentina adoptó plenamente estas recomendaciones. La cuestión de la descentralización se fue implementando desde antes de la sanción de la Ley Federal con la ley de Transferencia de los Servicios Educativos (Ley 24.049) de 1991. Con la Ley de Financiamiento Educativo de 2005, se priorizó la inversión en el sector y se comprometió un presupuesto de inversión del 6 por ciento del PBI para el año 2010. Por otro lado, el anteproyecto de la Ley de Educación Nacional fue debatido por todos los actores sociales durante seis meses previos a su sanción.

Por otra parte, en las II Cumbre de las Américas realizada en Santiago de Chile en 1998, se resaltó que “la educación es la clave del progreso hemisférico”, consagrando los principios de calidad, equidad, eficiencia y pertinencia. Ese mismo año, la Unidad de Desarrollo Social y Educación de la Secretaría General de la OEA publicó un informe titulado: “Educación en las Américas: calidad y equidad en el proceso globalización”, en el que se plantean siete prioridades para las reformas de política educativa. Estas fueron: 1- Educación de calidad para todos, 2- Educación e inserción en el mercado productivo, 3- Investigación, tecnología y Universidad, 4- Educación para superar la pobreza y elevar la calidad de vida, 5- Educación para construir una democracia permanente, 6- Gestión de un sistema eficiente y equitativo, y 7- Financiamiento de la educación compartido por el sector privado y público. Según la autora del trabajo mencionado, María Blanca Pesado Richard, todas estas prioridades fueron recogidas en la Ley de Educación Nacional. Junto a estas declaraciones americanas, y como complemento de las mismas, otros organismos de concertación internacional formularon declaraciones similares. En la III Cumbre de la OEA celebrada en Québec en el año 2001 se reiteró el compromiso de asegurar para el 2010, “el acceso universal y finalización completa de todos los niños de una educación primaria de calidad y el acceso a la educación secundaria de calidad para un mínimo del 75% de los jóvenes”. En la IV Cumbre Americana que se realizó en Argentina en el año 2005, además de reconocer la importancia de la educación para la lucha contra la pobreza y la reducción de la desigualdad, se formuló “un compromiso especial con los grupos en situación

de mayor vulnerabilidad como los pueblos indígenas y los afro-descendientes, para procurar la igualdad de empleo para todos, erradicando la discriminación en el trabajo y asegurando el acceso a la educación” (Pesado Richard, 2007, p.6).

Pesado Richard (2007) menciona que, Argentina -inmersa en las declaraciones de los diversos organismo de cooperación de la región- inició un “giro copernicano” con el fin de alcanzar una verdadera transformación educativa que garantice la calidad del conocimiento. Para ello, se gestaron un grupo de normativas previas a la sanción de la Ley de Educación Nacional. Se sancionó la Ley de los 180 días de clases N° 25.864, el 4 de diciembre del 2003, que fijó un ciclo lectivo anual mínimo de ciento ochenta días de clases. En septiembre de 2005, la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058, fijaría el ordenamiento y regulación de la educación técnico profesional, hacia la mejora continua de la misma. Tres meses más tarde, y como se mencionó anteriormente, se sanciona la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075, que incrementó la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del Gobierno nacional, los Gobiernos provinciales y el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en forma progresiva, hasta alcanzar en el año 2010 una participación del 6 por ciento en el Producto Bruto Interno. Detallados en el artículo 2 de esta ley, los objetivos a alcanzar con este incremento son, entre otros: incluir la totalidad de niños de cinco años en el nivel inicial; garantizar una escolaridad obligatoria de por lo menos diez años; lograr que un treinta por ciento de niños en educación básica accedan a escuelas de jornada completa; promover la incorporación de alumnos que abandonaron el Polimodal/Nivel Medio, avanzando en la universalización del nivel; erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional. Por otro lado, la ley (art. 9) creó dentro del Ministerio de Educación, el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente para nivelar desigualdades salariales entre provincias. (Ruiz, 2009).

Por último, en septiembre de 2006, la Ley de Educación Sexual N° 26.150 que establece que todos/as los/as niños/as y adolescentes tienen derecho a recibir educación sexual integral en todos los niveles del sistema educativo, estimulando espacios para la capacitación y reflexión en las escuelas (Pesado Richard, 2007).

Junto a estos dispositivos que prepararon el escenario para la reforma educativa del año 2006, las autoras Krichesky y Benchimol mencionan la aprobación en el año 2004, con Resolución n° 214/04, de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), es decir, un grupo de saberes comunes para todos el país, con el objetivo de hacer frente a las desigualdades y fragmentación que padecía el sistema educativo nacional. (Krichesky y Benchimol, 2008, p.24).

### **3.3.2.1. La sanción de la Ley de Educación Nacional: diagnóstico, debate y consenso**

El 14 de diciembre de 2006 el Congreso de la Nación aprobó la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que reemplaza a la Ley Federal de Educación N° 24.195 promulgada en 1993 durante la primera presidencia de Carlos Menem. Señala Nosiglia (2007) que la legislación menemista fue criticada principalmente por dos cuestiones: la primera, por una ausencia de diagnóstico certero de la situación educativa, en relación a cuáles eran los problemas prioritarios por solucionar y cuántos recursos se necesitarían; y por la ausencia de consenso de los actores

políticos de la oposición y los gremios docentes en torno a la Ley Federal de educación y la Ley de Educación Superior, que se sancionaron en el marco de una ofensiva político-ideológica neoliberal. Según la autora, esto explica, en parte, el fracaso en su implementación (p.113-114).

A comienzos de 2006 el Ministerio de Educación de la Nación lanzó una consulta pública con el objetivo de iniciar un debate que involucró a gran parte de la comunidad educativa, en torno a las problemáticas que guiarían la confección de la nueva ley. Tras el período estipulado, el gobierno nacional presentó su proyecto de Ley de Educación Nacional en el Congreso. Este proyecto no fue el único disponible: existían otros, surgidos de diferentes bancadas parlamentarias, que eran tan distintos como quienes los presentaban. Salvo por un punto compartido: todos proponían la derogación de la vieja Ley Federal y no su reforma. Sin embargo el Senado sólo trató el oficial y lo aprobó velozmente, dando paso a un trámite semejante en la Cámara de Diputados, donde se aprobó con 34 votos en contra.<sup>47</sup>

A pesar de la resistencia que tuvo la Ley Federal de Educación, menciona Nosiglia (2007), su debate en el ámbito parlamentario llevó un año, mientras que la Ley Educación Nacional fue aprobada sin modificaciones en el recinto de ambas cámaras en un trámite sumárisimo. Continuando con el análisis comparativo entre las dos normativas, la autora agrega que tampoco esta nueva norma fue precedida de un diagnóstico amplio de la situación de la que se partía, resultando grave dada la aplicación desigual de la Ley Federal de Educación y la consecuente fragmentación y desigualdad del sistema educativo argentino (p.114). En uno de los primeros documentos de política educativa del nuevo gobierno, titulado “Educación en la democracia: Balance y Perspectivas”, se realiza un breve diagnóstico de la situación de la educación en veinte años de democracia, señalando que desde entonces no se pudo superar la desigualdad e inequidad de la educación nacional, responsabilizando exclusivamente al gobierno de Menem y a su Ley Federal de Educación. En el mencionado documento se focaliza la crítica sobre los problemas de implementación, el incumplimiento de las metas de financiamiento previstas en la ley, junto a las problemáticas sociales y económicas externas al sistema educativo que condicionaron su desarrollo. En lo que respecta a méritos, se destaca la nueva distribución de roles entre la nación y las jurisdicciones educativas, la extensión de la obligatoriedad escolar a diez años y la actualización y unificación de los contenidos básicos comunes para todos los niveles y modalidades. Para Nosiglia (2007) se trata de un diagnóstico pobre, con más elogios que críticas, sin embargo señala que es uno de los pocos documentos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, que realiza alguna revisión de las políticas educativas previas (p.116). Ahondando en este tema, menciona a autores como Mónica Sforza (2006), que sostiene que la ausencia de lectura crítica a las consecuencias de la aplicación de la Ley Federal de Educación genera sospechas porque muchos de los promotores de la Ley de Educación Nacional fueron actores en la formulación de la Ley Federal, induciendo a pensar que existe falta de voluntad de realizar una autocrítica (Nosiglia, 2007, p.119).

El proceso de debate para la actual ley es lanzado por el Presidente de la Nación a fines de mayo de 2006. El mismo quedó organizado entorno a distintas instancias como: reuniones, consultas a instituciones y especialistas, encuestas de opinión pública, jornadas de debate en instituciones educativas en todo el país, jornadas de debate internacional y foros virtuales de discusión. A su vez el proceso se desarrolló en dos fases. En la primera (Nosiglia, 2007, p.118),

---

<sup>47</sup> “La nueva ley de educación y el desafío de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos”. En *EducaRet* – Fundación Telefónica [http://www.educared.org.ar/enfoco/caleidoscopio/2007/01\\_05/](http://www.educared.org.ar/enfoco/caleidoscopio/2007/01_05/) Consultado 14-05-10

que se extendió entre mayo y septiembre de 2006, participaron y expresaron sus aportes los diversos actores e instituciones involucrados de algún modo con la educación nacional. Explica López (2007, p.20-21), que en este proceso el Ministerio de Educación de la Nación elaboró el documento para el debate titulado “Ley de Educación Nacional. Anteproyecto de Ley. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa”. La segunda ronda, entre septiembre y noviembre, se basó en la discusión de este documento. Finalmente se articularon los aportes de las consultas de ambas etapas, y se culminó con la elaboración del Proyecto de Ley. Participaron de las consultas organizaciones gremiales docentes y no docentes, padres, estudiantes, asociaciones vinculadas tanto a la educación de gestión estatal como privada, entre otros. En los establecimientos educativos se impulsó el debate a través de jornadas de reflexión y discusión en las que se recogieron opiniones y propuestas de los docentes, no docentes y padres. Al respecto la entonces Directora General de Cultura y Educación bonaerense, Adriana Puigros, señaló que “en la consulta, la crítica dejó paso a las propuestas, lo cual es un alentador síntoma del clima político cultural de la comunidad educativa, aunque, como en todo espacio lleno de vida, suceden y ocurrirán viejos y nuevos problemas generales y sectoriales”.<sup>48</sup>

Nosiglia (2007) se refiere a las críticas que recibió la metodología establecida por el Ministerio, desde el punto de vista formal como sustancial. Desde lo formal, se cuestionó el escaso tiempo dedicado al “debate popular” y la escasa información de la que dispuso la sociedad. Al respecto la autora sostiene que “la participación supone condiciones previas; entre ellas, la información es básica, y como proceso reflexivo que supone un aprendizaje individual y una construcción colectiva, exige que se realice a lo largo de un tiempo más prolongado” (p.118). Por su parte, Ruiz (2009) también crítico sobre la validez del proceso de consulta, sostiene que el calendario estipulaba plazos muy cortos, como ocurrió con la reforma pasada, aunque con la diferencia de que en esta oportunidad obtuvo un consenso mucho más exitoso, principalmente por contar con el aval de los gremios docentes y por la legitimación que se dio al proceso de apertura de canales para los distintos actores y organizaciones vinculados a la educación. Sin embargo el autor indica que dicha consulta fue realizada a través de encuestas de opinión “con categorías de respuestas discrecionales, que permitían obtener resultados que avalaran el proceso de consulta en su conjunto” (p.283-307). Asimismo la convocatoria al debate estuvo ceñida a ‘diez ejes de debate y líneas de acción’ que tenían un alto nivel de generalidad sobre los aspectos centrales que cualquier ley de educación tendría que contemplar pero sin mayores precisiones sobre cómo serían regulados dichos aspectos (p.300-301). Al respecto, Nosiglia (2007) señala que el tipo de preguntas, para escoger “sí” o “no”, inducían sus

---

<sup>48</sup> En una nota publicada en *Escolares.com.ar*, Adriana Puigros se refería al proceso de consulta precisando los siguientes datos: “La consulta sobre la nueva Ley de Educación Nacional consistió en una encuesta realizada en forma directa a todo el país por el ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y la consulta propia que realizó cada jurisdicción. Estamos llegando al final de la etapa prevista para recoger opiniones (según el cronograma nacional), pese a los ajustados tiempos que impone la urgencia de solucionar los problemas educativos.

El mes de agosto está previsto para el análisis de la información recogida. La provincia de Buenos Aires terminó en tiempo y forma su programa de consulta, aunque, respondiendo a la demanda de algunos sectores, seguirá incorporando durante el próximo mes nuevos aportes. Respondieron la encuesta nacional más de 100 mil personas y en nuestra provincia participaron hasta el momento más de dos millones: 299.178 docentes y auxiliares en jornadas institucionales; 1794 miembros de la comunidad educativa en 6 foros regionales; 1.135.502 padres/madres; 695.963 alumnos mediante una encuesta; 920 adolescentes en los foros informáticos; 330 representantes de organizaciones de la sociedad civil; 13.000 en una encuesta a ciudadanos en ciudades del interior de la Provincia y 96 grupos focales que abarcaron a representantes de todos los actores de la educación, y un foro informático para los adolescentes.

(...) En las próximas semanas seguiremos informando en detalle los resultados aportados mediante cada instrumento de consulta utilizado y ajustando las conclusiones. El compromiso es entregar al Consejo Federal de Educación el último día de agosto, y a la opinión pública, un documento completo que refleje los consensos y disensos obtenidos”. Nota consultada el 02-11-2009 en <http://www.escolares.com.ar/pensamiento-y-debates/la-nueva-ley-nacional-de-educacion-por-adriana-puigros.html>

respuestas, clausurando el debate. Muchas de las preguntas tienen por encima del 80% de respuestas por la afirmativa; tal es el caso de preguntas como: “¿usted cree que para mejorar la calidad educativa es necesario sancionar una nueva ley de educación? (81,3%); ¿usted cree que sería más conveniente que exista en todas las provincias el mismo sistema educativo? (88,3%); ¿usted está de acuerdo con que la escuela Media/Polimodal sea obligatoria (89,1%), etc.” Se le suma a ello, la falta de representabilidad de los encuestados ya que no se siguió una muestra representativa siguiendo mínimos criterios de investigación (p.118). En suma, se cuestionó los términos de la convocatoria al debate y la forma en que se instrumentó, su celeridad y canales de participación.<sup>49</sup>

### 3.3.2.2. La participación y apoyo de los gremios docente

La Ley de Educación Nacional, juntamente con la Ley de Financiamiento Educativo, contó con el apoyo de los diferentes gremios docentes. Nosiglia (2007) menciona que se buscó la participación de los gremios docentes para la definición de políticas educativas en general, y particularmente, en lo referente a formación y carrera docente, a la educación y el mundo del

---

<sup>49</sup> Ver Sirvent, 2006; Pruzzo, 2006.

El proceso de debate generó gran producción de documentos por parte de los diversos actores sociales e instituciones implicadas. Entre los posibles ejemplos, se encuentra el informe realizado por la dirección del Centro Provincial de Educación Media N° 54, (Neuquén Capital), luego del debate que tuvo lugar en esa escuela durante jornadas de junio y julio de 2006, titulado *Ley de Educación Nacional. ¿Documento para el Debate?* Del mismo sobresale lo siguiente: “En el C.P.E.M. N° 54, se ha resuelto analizar, con la profundidad que merece el tema, el Documento [*Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Ley de Educación nacional. Documento para el debate. Mayo 2006*]. Por eso, en la Jornada Institucional del mes de junio, se trabajó con la Ley de Financiamiento Educativo, (...). Además, se repartió entre los docentes el Documento, que debió bajarse de Internet, ya que aún no había llegado a las escuelas (...). El 5 de julio, contando con el material correspondiente enviado por Nación, se abrió el debate a la comunidad (Centro de Estudiantes, padres, vecinos, alumnos). En esta instancia, se planteó como impropio la lógica de tratamiento implementada por las autoridades (en primer lugar, la sanción de la Ley de Financiamiento y luego la apertura al debate pedagógico), ya que el camino debiera haber sido exactamente el inverso, es decir, comenzar por la apertura de un profundo debate pedagógico y, en función de los acuerdos alcanzados, la determinación participativa de un presupuesto capaz de sostener propuesta educativa elaborada. En segundo lugar, se planteó la necesidad de ampliar el cronograma de debate. Se considera que para alcanzar el nivel de análisis e investigación que corresponde y, para garantizar la verdadera participación de todos los actores de la comunidad educativa, no sólo se debe pensar en un mínimo de dos años para la reflexión e investigación (se retomó la idea de Congreso Pedagógico), sino también en tiempos y espacios institucionales para ello”. (En: <http://debate-educacion.educ.ar/ley/ecs54.pdf> Consultado 23/09/10)

Otro ejemplo es el documento confeccionado por la Asociación Civil por los derechos de los chicos y chicas -El Arca-, titulado: *Aportes para el Debate sobre la Ley de Educación Nacional. Desde la voz de los chicos / as, y desde la experiencia de articulación entre ONG e instituciones educativas; en zona de pobreza estructura*; en el mismo se cuestiona la modalidad y los contenidos con los que ha sido propuesto este debate por parte de las autoridades, señalando que no es posible un debate fecundo sin contextualizar el marco en el que se lo convoca: “lo planteado en los ejes de debate propuestos por el documento reviste un nivel de generalidad tal que podría ser aplicable a cualquier época, a cualquier contexto y desde cualquier política educativa. Al no situar la realidad de la educación en nuestro país, no permite ni dilucidar los principales problemas ni delinear sobre bases empíricas estrategias posibles para su abordaje. Esto lleva a la engañosa sensación de que los problemas que se plantean hoy en la educación argentina tienen un carácter “natural”, o responden a “errores de implementación” de la ley federal de educación”. En cuanto a la modalidad, señala: “ni los tiempos ni la forma en que ha sido convocado el debate permiten que sea verdaderamente “amplio y fecundo”. Mucho menos, que sea realmente participativo: -Los tiempos: El cronograma propuesto por el documento de debate prevé un mes para el “debate general, encuestas de opinión, jornadas en escuelas” (p.56). En el caso de los docentes, esto se plasmó en la práctica en una o a lo sumo dos jornadas en las que se los convocó a “debatir” en torno a los ejes propuestos por él. Pero al menos en la provincia de Buenos Aires, dicho documento llegó a las escuelas con sólo dos días de anticipación a la jornada prevista”. Consultado 13/07/10 en: [www.elarca.org.ar/docs/prop\\_ley\\_educ.pdf](http://www.elarca.org.ar/docs/prop_ley_educ.pdf)

Por su parte el diputado Juan Carlos Morán, de la Unión Cívica Radical, sostuvo que “si bien existe una convocatoria al debate, es preciso advertir también la preocupación porque éste sea una invitación a la manipulación del consenso, a legitimar decisiones ya tomadas utilizando así las esperanzas y expectativas de quienes comparten una misma preocupación por la educación pública”. Consultado 10-08-10 <http://www.impulsobaires.com.ar/nota.php?id=5983>.

trabajo, y la producción y de evaluación de la calidad. Es por ello que según la autora, la nueva ley contó con una amplia adhesión por parte del gremialismo docente, principalmente de la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA), enrolada en la Central de Trabajadores Argentinos (CTA). Por otro lado, citando a Cheresky (2006), explica que si bien estaba fuertemente concentrado el poder en la figura del ejecutivo, el Presidente Kirchner, al tomar como antagónica la política neoliberal encarada por Carlos Menem, se alió con nuevos actores emergentes de la movilización popular (piqueteros, ambientalistas, entre otros) y sectores sindicales inscriptos en la CTA, como es el caso de la CTERA (Nosiglia, 2007, p.127). Hugo Yasky, secretario General de la CTA, en una nota de opinión hace referencia a la “década perdida”, a más de diez años de postergado debate, de ignorar la demanda de cientos de miles de docentes pidiendo la derogación de la Ley Federal de Educación, “exigiendo la restitución de la responsabilidad del Estado nacional como garante indelegable del derecho social a la educación. Demasiados años vaciando de sentido a la escuela pública (...) Hoy, la inminencia de la sanción de la Ley de Educación Nacional, que desde hace más de una década venimos reclamando, nos pone frente a una nueva oportunidad”.<sup>50</sup>

La CTERA presentó la sanción de las nuevas leyes como el resultado de la lucha por la derogación de las leyes del neoliberalismo de los años noventa. Stella Maldonado, Secretaria de Educación de CTERA, describe el proceso de participación del sindicato en este proceso, junto con el alto grado de representación logrado en las leyes. Señala que luego de diez años de debate y producción de conocimiento entre docentes de todo el país, la primera propuesta ministerial fue interpelada por la confederación por presentar más continuidades que rupturas con el paradigma de la Ley Federal de Educación. Asimismo, en una segunda instancia, la propia producción fue enriquecida con ideas, necesidades, propuestas de otras organizaciones: territoriales, ambientales, de equidad de género, estudiantiles, sindicales, de derechos humanos, de pequeños productores industriales y agrarios, pueblos originarios, etc. Finalmente, todos los aportes se plasmaron en un documento que se entregó al Ministerio de Educación los consensos alcanzados. Al respecto Maldonado decía: “hoy podemos decir con legítimo orgullo, que la mayoría de los puntos allí planteados fueron incorporados al texto de la nueva ley nacional de educación”.<sup>51</sup>

Con motivo a la sanción de la nueva Ley de Educación Provincial (Nº 13.688), en el contexto de una multitudinaria marcha, Roberto Baradel, Secretario General de SUTIBA (Sindicato docente mayoritario de la Provincia de Buenos Aires) expresó:

Es un día muy importante para el conjunto de los trabajadores y la comunidad educativa porque después de muchos años de lucha, de pelea, de movilizarnos en contra de la Ley Federal de Educación, por su derogación y en contra de la Reforma Educativa en la Provincia de Buenos Aires podemos hoy asistir a la sanción de una Ley que tiene el valor de haber sido construida en el debate y el consenso atendiendo a la demanda del conjunto de los trabajadores de la educación y de las organizaciones sociales.

---

<sup>50</sup> “Poner de pie a la educación, antes que sea irremediamente tarde”. Nota de opinión de Hugo Yasky, Secretario General de la CTA. Nota publicada en Página 12 el 14/12/2006. Consultado 10-02-10 en [http://www.amsafelacapital.org.ar/NO\\_dic\\_hugoyasky.php](http://www.amsafelacapital.org.ar/NO_dic_hugoyasky.php)

<sup>51</sup> “La ley Federal de educación ha sido derogada”. Nota de opinión de la Secretaría de Educación de CTERA. Publicada 15/12/2006. Consultado 10-02-10 en <http://www.ctera.org.ar/item-info.shtml?x=62288>.

La nota recoge a continuación las palabras de Stella Maldonado, Secretaria de Educación de CTERA: “Hoy va a quedar sepultada definitivamente la Ley Federal de Educación, (...) un conjunto muy amplio de organizaciones de todo tipo dimos una batalla de resistencia para llegar a este punto (...) además construimos propuestas alternativas y esto es lo que se va a expresar en esta Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires...” Ambos discursos terminan señalando que con la sanción de la Ley no se termina el proceso de lucha. Maldonado agrega: “Para nosotros esta Ley constituye un programa de lucha, porque en nuestro país no se suficiente que este escrita una Ley para que se cumpla, siempre tenemos que salir a la calle organizados para lograr que se cumpla”. (...) Por su parte, Baradel advierte: “no estamos dispuestos a retroceder en este proceso que iniciamos en el 2001 resistiendo a las políticas neoliberales, que se profundizó en 2003 y que vamos a seguir avanzando con el conjunto de los trabajadores.”<sup>52</sup>

### **3.3.2.3. El cambio impulsado con la Ley de Educación Nacional**

#### **El rol del Estado y de la sociedad**

Como cuestión general, la nueva Ley de Educación Nacional buscó restablecer las obligaciones del Estado nacional en relación a la educación en todos sus niveles educativo.<sup>53</sup> De la lectura de la norma, se desprende que el Estado Nación retoma el rol central la promoción, ejecución, control y evaluación de la educación, comprometiéndose al mismo tiempo, a facilitar los medios a las distintas jurisdicciones, para que puedan garantizar a los ciudadanos la aplicación de esta nueva ley. Pesado Riccardi (2007) sostiene que, con “este cambio de paradigma, la Argentina vuelve a sus bases reconociendo que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, que deben ser garantizados por el Estado Nación” (p.11).

En el artículo 3, la ley establece que la educación será prioridad nacional y política de Estado, mientras que expresa su oposición a toda forma de mercantilización de la educación, como forma -señala Nosiglia (2007) - de diferenciación ante las propuestas neoliberales. Sin embargo, indica la autora que más allá de una postura político-ideológica, hay que mencionar que la Reforma Constitucional de 1994 introdujo entre los principios que debían ser contemplados en la redacción de una futura Ley de Educación, la responsabilidad indelegable del Estado en materia educativa, y la participación de la familia y la sociedad. A partir de ello se concluye que el rol principal lo tiene el Estado, y en forma subsidiaria la familia y la sociedad (p.122).

Cabe mencionar, que se da como tendencia en las reformas latinoamericanas recientes, la redefinición del rol de las familias o las organizaciones que representan a la sociedad civil, otorgándoles un alto protagonismo, al punto que la participación aparece como un pilar de las

---

<sup>52</sup>“Se aprobó la nueva ley de educación provincial (n° 13.688)”- Educación- Suteba-. Consultado 13-09-10 en <http://www.suteba.org.ar/se-aprob-la-nueva-ley-de-educacin-provincial-%28n-13.688%29-2792.html>

<sup>53</sup> Como también, afrontar la fragmentación del sistema educativo producto de la anterior normativa. Según Krichesky y Benchimol, 2008, p.24, estas fueron las dos cuestiones centrales de la nueva ley.

políticas educativas.<sup>54</sup> Así quedó enunciado en el caso argentino: “El Estado tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias”. De esta manera, señala López (2007), se establece como central la responsabilidad del Estado en relación con la educación de la sociedad, mientras se plantea la participación de la sociedad civil como un elemento inseparable (p.39).

## **Gestión y administración de la educación**

De igual forma como lo establecía la Ley Federal de Educación, las jurisdicciones gobiernan, gestionan, supervisan y financian sus instituciones educativas. Por su parte la Nación diseña e implementa las políticas educativas, presta asistencia técnica y financiera, garantiza una educación de calidad a través de sistemas de información y evaluación permanente, y se reserva la validación nacional de los títulos. Aquello que acuerdan conjuntamente, Nación y jurisdicciones, se realiza en el seno del Consejo Federal de Educación<sup>55</sup>, órgano formado por los ejecutivos de todas las jurisdicciones educativas, es decir, Nación, Provincias y Ciudad Autónoma de Buenos Aires. De esta manera, sostiene Nosiglia, la nueva ley no innova demasiado en relación a los órganos y la distribución de atribuciones para cada una de las partes.

Para la autora el cambio más importante, en relación a estas cuestiones, fue transformar en un órgano resolutorio al Consejo Federal de Educación. Algunos aspectos que el propio organismo decidirá, serán de aplicación obligatoria para las distintas jurisdicciones. De esta manera quedó expresado en la Ley de Educación Nacional, a través del artículo 118: “Las resoluciones del Consejo Federal de Educación serán de cumplimiento obligatorio, cuando la Asamblea así lo disponga, de acuerdo con la Reglamentación que la misma establezca para estos casos”. Con ello, se trata de hacer frente a los problemas de incumplimiento de lo prescripto por la Ley Federal de Educación, por parte de algunas provincias y de la ciudad Autónoma de Buenos Aires, y dar cierta unidad al sistema educativo. Sin embargo, advierte Nosiglia (2007) que esta norma resulta de dudosa constitucionalidad porque las resoluciones obligatorias se aplicarían sin pasar por las legislaturas locales que, al igual que el Congreso de la Nación, tienen atribuciones en fijar los grandes lineamientos políticos en sus territorios. Asimismo se estaría limitando la autonomía de las provincias otorgadas en la Constitución Nacional y respectivas constituciones jurisdiccionales (p.127).

---

<sup>54</sup> Explica López que se trata más bien de la consolidando una tendencia creciente de la década de los años '90, y que se vinculó a una serie de recomendaciones orientadas a una descentralización y desestatización de las políticas públicas, entre ellas las educativas. De esta manera, agrega el autor: “dio un gran impulso a acciones orientadas a fortalecer a las instancias intermedias y locales en relación con los centros de las políticas, materializados en los grandes ministerios nacionales. De este modo, se buscó un mayor protagonismo y autonomías de las instancias locales de gobierno, y fundamentalmente de las escuelas”. (López. N. p.38-39)

<sup>55</sup> Amplia Nosiglia: “El CFE incluye tres órganos consultivos, uno más que los que tenía en la LFE. Estos órganos consultivos son: a) el Consejo de Políticas Educativas, cuya misión principal es analizar y proponer cuestiones prioritarias por ser consideradas en la elaboración de las políticas que surjan de la implementación de esta ley; b) el Consejo Económico y Social, que participará en aquellas discusiones relativas a las relaciones entre la educación y el mundo del trabajo y la producción y c) el Consejo de Actualización Curricular, a cargo de proponer innovaciones en los contenidos curriculares comunes (Art. 119)”. Nosiglia, María Catalina (2007) *El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas*. Revista Praxis Educativa n° 11, p. 128



Asimismo, Ruiz (2009) de un análisis al articulado de la ley señala, como aspecto sobresaliente, la centralidad que tiene Consejo Federal de Educación. El mismo fue creado por esta ley como reemplazo del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) que funcionaba desde 1972. Es por esto, que en último título de la Ley de Educación Nacional se establece la derogación de la Ley Federal de Educación y de las leyes que regulaban la actividad del CFCyE. En esta nueva ley marco se delega en el nivel federal de gobierno del sistema educativo, constituido por el Consejo Federal de Educación, la definición de los aspectos fundamentales de la política educativa. Como elemento innovador, el autor destaca que las resoluciones que sancione este consejo serán vinculantes para las jurisdicciones, lo cual puede generar confusión al no especificar en qué oportunidades o circunstancias las resoluciones del Consejo Federal se volverán obligatorias para las jurisdicciones. La determinación de las mismas quedará a criterio de la Asamblea Federal del consejo (su máximo órgano de gobierno), y “en función de las correlaciones de fuerzas que poseen cada miembro de la asamblea, más que en función de las políticas o temas a regular” (p.302-303).

Cabe agregar en este apartado, la creación de varios órganos de consulta de asesoramiento en los que participaron distintos actores sociales y políticos, entre los cuales se destaca los gremios docentes. Asimismo, la participación con voz y sin voto de dos representantes por cada una de la Comisiones de Educación del Congreso de la Nación por mayoría y minorías en la Asamblea del Consejo Federal de Educación. Finalmente se crean consejos asesores, para algunas temáticas: a) en el Instituto Nacional de Formación Docente se crea otro Consejo Consultivo, b) el Consejo Nacional de Calidad de la Educación, y c) un Consejo Consultivo para promover mayores niveles de responsabilidad y compromiso de los medios masivos de comunicación con la tarea educativa de niños/as y jóvenes (Nosiglia, 2007, p.128).

## **La educación básica: universalización y obligatoriedad**

La definición de qué se considera educación básica en un país y la determinación de cuáles niveles se establecen como obligatorios, es un aspecto central en una ley de educación. Con la Ley de Educación Nacional, Argentina amplía la extensión de la educación obligatoria de 10 a 13 años, desde el último año del nivel inicial (5 años) hasta la finalización de la Educación Secundaria. La tenencia actual en las leyes latinoamericanas es la de sumar años, existiendo ciclos de obligatoriedad de 12, 13 o 14 años. Así lo menciona López, y sostiene que se trata de una redefinición de lo se entiende por educación básica, vinculada a un replanteo de las expectativas que las sociedades tienen con respecto a la educación de las nuevas generaciones, a partir de la idea de que se necesita una mayor cantidad de conocimientos, y por tanto mayor tiempo, para que un/a niño/a se forme como ciudadano y logre una integración social y productiva (López, 2007, p.29-31).

Por otra parte el autor, analiza la relación entre la educación obligatoria y la universalización de la oferta educativa. Señala que la disposición de un nivel como obligatorio compromete al Estado a garantizar a toda la población el acceso a dicho nivel educativo, y que si bien se observa una clara vinculación entre obligatoriedad y universalización, en algunos casos, como el argentino y chileno, el compromiso de universalización es más abarcativo. Actualmente, en Argentina la educación inicial para niños de 3 y 4 años de edad no es obligatoria, y sin embargo,

el artículo 19 la ley establece que el Estado tiene la obligación de universalizar la oferta, a los efectos de que todo padre que desee escolarizar a sus niños a esa edad pueda hacerlo (López, 2007, p.29-31). En esta dirección, el Consejo Federal de Educación es el que:

Acordará y definirá los criterios organizativos, los modelos pedagógicos y demás disposiciones necesarias para universalizar progresivamente los servicios educativos para los niños/as de cuatro (4) años de edad, establecida en el artículo 19 de la presente ley, priorizando a los sectores más desfavorecidos; y asimismo implementar la jornada extendida o completa. (Pesado Richardi, 2007)

Sin embargo, en la Provincia de Buenos Aires, la obligatoriedad incluye los 4 años de la Educación Inicial. Así lo dispone en el artículo 20 la Ley de Educación de La Provincia de Buenos Aires (Ley n° 13688): “La educación es obligatoria en todo el territorio provincial desde la edad de cuatro (4) años del Nivel de Educación Inicial, todo el Nivel de Educación Primaria y hasta la finalización del Nivel de Educación Secundario inclusive”.<sup>56</sup>

### **La estructura académica: niveles y modalidades**

Para Ruiz (2009), la modificación de la estructura académica que había establecido la ley antecesora, a tan solo 13 años de su creación, fue lo más sobresaliente de la propuesta presentada por el gobierno y que fue sancionada como ley 26.206. Según el autor, “son escasos los antecedentes internacionales que den cuenta de cambios de tal envergadura por parte de un sistema educativo nacional en tan breve lapso de tiempo, sobre todo porque los cambios en las políticas educativas tienen implicaciones en el largo plazo histórico” (p.302). Para el autor, lo adecuado hubiese sido implementar cambios graduales que no perturben la unidad del sistema en su conjunto. Por otro lado, asegura que la modificación de la estructura académica se tornará problemática de concretar porque el punto de partida es ya problemático, debido a la desigualdad educativa que prevalece en el sistema educativo nacional (p.284).

La transformación de la estructura implementada por la Ley Federal de Educación fue el cambio por el cual recibió mayormente las críticas la ley. Básicamente los problemas se concentraron en el tercer ciclo y en el Polimodal. A pesar de que existieron numerosos estudios dando cuenta del fracaso del cambio de estructura educativa, explica Nosiglia (2007), “no se plantearon estrategias de rectificación a nivel nacional hasta la sanción de la LETP [Ley de Educación Técnico Profesional]” (p.128), en 2005.

Al respecto Ruiz (2009) señala que la aplicación de la estructura académica diseñada en esa ley fue tan variada entre jurisdicciones que es posible hablar de “pérdida del carácter sistémico de nuestro sistema nacional de educación”, debido a las múltiples modalidades educativas que perviven. En el año 2005, aun estando vigente la Ley Federal de Educación, se incrementa esta diversidad con la desmantelación por parte de la Provincia de Buenos Aires de dicha estructura académica, para ser reemplazada por dos niveles educativos nuevos: la “escuela primaria básica”, de seis años de duración, y la “escuela secundaria básica”, de 3 años de duración y

---

<sup>56</sup> Ley de Educación de La Provincia de Buenos Aires (Ley n° 13688). Título II “Estructura del Sistema Educativo Provincial”- Capítulo I “Disposiciones Generales”- Artículo 20.

como nivel previo al Polimodal. El autor cuestiona la legalidad del cambio realizado por la provincia, debido a que la escuela secundaria básica contradice la estructura académica en vigor de aquel momento (p.300).

La Ley de Educación Nacional establece una estructura de cuatro niveles -inicial, primaria, secundaria y superior- volviendo a la estructura educativa, previa a la Ley Federal de Educación. El artículo 18 de la nueva ley explica que la Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año. En el artículo 26 se hace referencia a la obligatoriedad de la Educación Primaria, también constituida como una unidad pedagógica y organizativa, destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis años de edad. Sobre la Educación Secundaria, la ley establece en su artículo 29, que esta unidad pedagógica y organizativa, también obligatoria, está destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria.

En estos artículos no se estipula duración precisa de la primaria y la secundaria, lo cual es observado por Nosiglia (2007) como una cuestión contradictoria (p.128). La ley, por un lado establece la unificación de la estructura del sistema educativo: “el Sistema Educativo Nacional tendrá una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan”<sup>57</sup>; mientras que fija dos opciones de estructura entre las cuales las distintas jurisdicciones deberán optar:

A partir de la vigencia de la presente ley cada jurisdicción podrá decidir sólo entre dos opciones de estructura para los niveles de Educación Primaria y Secundaria de la educación común: a) Una estructura de SEIS (6) años para el nivel de Educación Primaria y de SEIS (6) años para el nivel de Educación Secundaria o, b) Una estructura de SIETE (7) años para el nivel de Educación Primaria y CINCO (5) años para el nivel de Educación Secundaria.<sup>58</sup>

Esta contradicción también es observada por Ruiz (2009) quien sostiene que contemplar la posibilidad de que existan dos versiones de estructuras académicas, es una medida contraproducente al objetivo de equiparar a largo plazo la situación de diferenciación horizontal detectada. Pero además este autor, encuentra similitudes con la Ley Federal de Educación, al no definir en su normativa las cuestiones relativas a este aspecto. En el caso de la nueva ley, se delega al Ministerio Nacional y al Consejo Federal de Educación la atribución de especificar los criterios para la implementación de estas políticas referidas a la estructura académica. Según el autor, “podía haberlos regulado y evitar así las consecuencias que conllevó su aplicación diferencial por parte de los estados jurisdiccionales (p.304). Por lo que, si bien la nueva ley establece el cambio de la estructura académica, mantiene continuidades en lo referido a la escasez de provisiones de las consecuencias de implementación (p.307).

En el artículo 134 de la ley, luego de presentar las únicas dos opciones disponibles para implementar los cambios en la estructura, se estipula el plazo máximo para definir este aspecto:

---

<sup>57</sup> Ley de Educación Nacional (L.E.N.) Título II- “El Sistema Educativo Nacional”. Capítulo I. Disposiciones Generales- Artículo 15.

<sup>58</sup> L.E.N. Título XII- “Disposiciones Transitorias y Complementarias”. Artículo 134.

... un plazo de SEIS (6) años, a partir de la sanción de la presente ley, para que, a través de acuerdos entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación, se defina la ubicación del séptimo (7°) año de escolaridad. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación acordarán los criterios de unificación que, respetando las condiciones de las distintas jurisdicciones, aseguren los mecanismos necesarios de equivalencia y certificación de los estudios, movilidad de los/as alumnos/as y derechos adquiridos por los/as docentes”. Al respecto, Ruiz agrega: “no se define la forma y los procesos de homologación curricular y de títulos que se deberán respetar para mantener la unidad del sistema (Ruiz, 2009, p.304).

En octubre de 2009, en el documento que expone los lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria, se avanza en esta problemática señalando que: “A los efectos de superar la fragmentación del sistema y con el propósito de contribuir a la unificación de la escolaridad secundaria en el país, se adopta la decisión curricular de hacer equivalente el 7° año, con independencia de su localización en cada jurisdicción (en educación primaria o secundaria)” (C.F.E., 2009, p.15). Asimismo dispone que “la equivalencia en el plano curricular será acordada a nivel federal, en un proceso de elaboración de consensos específicos sobre los propósitos formativos de ese 7° año y los saberes básicos que se definan en clave común” (C.F.E., 2009, p.15).

Además de distintos niveles, la nueva estructura del sistema educativo cuenta con ocho modalidades. Esto constituye un cambio ya que en la Ley Federal, algunas de estas modalidades recibían la denominación de “régimenes especiales”: la Educación Especial, la Educación de Adultos y la Educación Artística.

En la Ley de Educación Nacional, las modalidades se detallan en un capítulo específico. (Pesado Richard, 2007). La ley señala que las modalidades son:

... 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.<sup>59</sup>

Las ocho Modalidades que contemplada la nueva ley son: Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Se puede observar que el término “modalidad educativa” incluye distintos criterios de clasificación. Algunas, señala Terigi (2006), se refieren a áreas específicas de formación, como sería la educación técnico-profesional y la educación artística; otras, referidos al contexto de prestación del servicio educativo, como es el caso de la educación domiciliaria y hospitalaria o la educación en contextos de privación de la libertad; otras modalidades se vinculan a servicios de apoyo a, por ejemplo, individuos con necesidades especiales. La autora, además señala que “varias de las anteriores, y las restantes (la

---

<sup>59</sup> Ley de Educación Nacional. Ley 26.206. Título II- “El Sistema Educativo Nacional”. Capítulo I. Disposiciones Generales- Artículo 17.

educación de jóvenes y adultos, la educación intercultural bilingüe, la educación rural) combinan criterios entre los mencionados y añaden otros” (Terigi, 2006, en Nosiglia, 2007, p.128). Nosiglia (2007) concluye este análisis, mencionando que las modalidades se refieren a: “contenidos específicos, formas de educación, tipos de escuela o servicios de apoyo”, prestando a confusión lo que se entiende entonces por “educación común” (p.128).

Las Modalidades de la estructura académica para la Provincia de Buenos Aires, fue planteada con algunas variantes en relación con lo dispuesto por Nación. En concordancia a la Ley de Educación Nacional, dispone para el sistema educativo provincial cuatro niveles, explicitando los distintos contextos educativos posibles (art. 21): “La estructura del Sistema Educativo Provincial comprende cuatro (4) Niveles -la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior- dentro de los términos fijados por la Ley de Educación Nacional, en los Ámbitos Rurales continentales y de islas, Urbanos, de Contextos de Encierro, Virtuales, Domiciliarios y Hospitalarios”. De esta manera, los mencionados contextos de prestación del servicio educativo no se inscribirían como “modalidades”, como si lo hace la Ley Nacional.

A continuación, en el mismo articulado, especifica las Modalidades:

De acuerdo con los términos del artículo 17° de la ley 26206 de Educación Nacional, la Provincia define como Modalidades a: la Educación Técnico-Profesional; la Educación Artística; la Educación Especial; la Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional; la Educación Intercultural, la Educación Física; la Educación Ambiental y a Psicología Comunitaria y Pedagogía Social”.

Las cinco primeras modalidades coincidirían con las dispuestas por la Ley de Educación Nacional (con algunas modificaciones en alguna de estas), y en lugar de las tres que pertenecerían a “contextos de enseñanza”, la Provincia agrega a la lista de modalidades a la Educación Física, la Educación Ambiental, y la Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

## **La Nueva Escuela Secundaria**

En febrero de 2010, la presidenta Cristina Fernández presentó los lineamientos de la llamada “Nueva Secundaria”, que incluye una serie de medidas que modifican la enseñanza media. A partir del ciclo lectivo 2010 la escuela secundaria entró en un período de reformas que pondrá punto final al Polimodal. En lo estructural, la idea es abandonar el Polimodal y volver a una secundaria que dará el título de bachiller en cinco o seis años, según cada provincia decida dejar séptimo grado en la primaria o convertirlo en primer año del nivel medio. Ese bachillerato tendrá diez orientaciones posibles: Ciencias Sociales / Ciencias Sociales y Humanidades; Ciencias Naturales; Economía y Administración; Lenguas; Arte; Agrario /Agro y Ambiente; Turismo; Comunicación; Informática; Educación Física. Habrá además un secundario técnico-profesional, uno artístico, (ambos de seis o siete años de duración) y uno para adultos (C.F.E., 2009, p.15-19).

A lo largo de su historia, la escuela media argentina ha sido objeto de profundas transformaciones y redefiniciones en su estructura. A partir de la segunda mitad del siglo veinte comienza a darse un proceso de masificación y creciente complejización, constituyéndola en foco de preocupación y debate social, altamente mediático. El discurso público sobre la devaluación de la escuela secundaria se basó en los masivos fracasos para ingresar a la universidad, la violencia escolar entre estudiantes y hacia profesores, junto a una pérdida de hábitos culturales de la juventud. A este discurso social, se le debe sumar la repetición y deserción, un bajo nivel educativo, desigualdades sociales, entre los problemas detectados e investigados desde el campo de la educación. Así lo explica Brito (2009), quien menciona que recientes investigaciones (Kessler, 2002; Tenti, 2003; Tiramonti, 2004; Jacinto, 2006; Gallart, 2006), concuerdan en que la actual enseñanza media está caracterizada por la fragmentación y la pérdida de sentido (p.139-158). En un contexto de crecimiento continuo de la pobreza y de la exclusión, la obligatoriedad del nivel secundario para toda la población, que establece la Ley de Educación Nacional, impone al Estado, además de metas de ampliación de la cobertura, afrontar los problemas de repitencia y desgranamiento para lo que deberá rever, según Baquero y otros (2009), el formato tradicional de escolarización del nivel para revertir situaciones de exclusión (p.293).

Dentro de los lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria se explicita esta situación reconociendo la fragmentación institucional, la vulnerabilidad y exclusión social que viven los adolescentes, jóvenes y adultos, problemas que no son exclusivos de Argentina pero que se complejizan en una escuela secundaria con marcado carácter selectivo y meritocrático, que no fue pensada para todos. Es por ello que la obligatoriedad implicará, según señala el documento, profundos cambios en las instituciones, en los cuales se menciona: “superar la fragmentación histórica del trabajo docente en la secundaria, así como revisar los saberes pedagógicos disponibles y las condiciones de escolarización de quienes están en la escuela, para aquellos que deben volver y también para los que aun no llegan” (C.F.E., 2009, p.3-4). Al respecto, el ministro de Educación de la Nación, Alberto Sileoni, en la presentación oficial de las acciones vinculadas con las mejoras en la Escuela Media, señala: “Queremos una escuela inclusiva y de calidad. La escuela que expulsa no es más exigente. Queremos probar que una escuela distinta no es una escuela más fácil. Donde hay pobres expectativas materiales - continuo el ministro- tenemos que brindar altas expectativas pedagógicas”.<sup>60</sup>

Cabe mencionar que además de los “Lineamientos Políticos y Estratégicos para la Educación Secundaria Obligatoria”, el Consejo Federal de Educación por Resolución N° 79, en mayo del 2009, aprobó el “Plan Nacional de Educación Obligatoria”, para impulsar una construcción conjunta que integre las políticas nacionales, provinciales y locales, y hacer frente a los desafíos de la educación obligatoria en sus diferentes ámbitos, niveles y modalidades. Ambos dispositivos “definen el fortalecimiento institucional como una estrategia para reforzar el vínculo entre los gobiernos educativos jurisdiccionales y sus instituciones mediante el afianzamiento de equipos políticos y técnico pedagógicos que permita asistirlos para avanzar en las transformaciones acordadas.” (C.F.E., 2009, p.5). En esa dirección se crearon dos instrumentos que conformarán los apoyos básicos de los procesos de institucionalización y fortalecimiento de la educación secundaria: “Planes Jurisdiccionales”, que ordenará el trabajo a nivel provincial y los “Planes de Mejora Institucional” cuyo ámbito de definición y acción serán

---

<sup>60</sup> “Mejoras en la Escuela Media” en ESCOLARES.COM.AR consultado 07-04-10  
<http://www.escolares.com.ar/sociedad/mejoras-en-la-escuela-media.html>

todas las escuelas secundarias del país (C.F.E., 2009, p.6-7). Entre los cambios impulsados se encuentra la intensificación de la enseñanza de Lengua, Matemática y Lengua Extranjera en todos los años, el uso pedagógico de las TICs, junto a:

... la incorporación de nuevos espacios formativos vinculados a las necesidades e intereses de los adolescentes y jóvenes: Educación Sexual, Derechos Humanos, prevención del consumo de drogas, capacitación laboral, y proyectos de trabajo social y comunitario, de artes, deportes y recreación, promoviendo los Centros de Actividades Juveniles que incluyan experiencias de aprendizaje fuera de la escuela. Se llevará adelante, además, un plan integral de evaluación de la calidad educativa”.<sup>61</sup>

Asimismo se destinarán recursos para pagar horas institucionales para tutores que brinden clases de apoyo extraescolar, con el objetivo de ofrecer instancias de aprendizaje durante todo el año, fuera del tiempo de las clases.<sup>62</sup>

### **Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios**

Del análisis de la actual reforma educativa argentina y las reformas educativas latinoamericanas contemporáneas, López concluye que el tema de la calidad de la educación está fuertemente presente en todas las leyes. Así, los nuevos diseños curriculares, junto a la formación docente, las evaluaciones de la calidad educativa, las innovaciones, entre otros aspectos; se presentan como políticas de calidad. En todos los casos, menciona el autor, se destaca la centralidad del currículo en la definición de lo que representa una educación de calidad.

En el caso argentino, el currículo escolar adquiere especificidad en diferentes niveles de concreción. Se parte de un nivel abierto y flexible para llegar a un nivel de máxima concreción que sería el ámbito áulico. El primer nivel, que sería Nación, tiene fines enunciativos, indicativos, no vinculantes. El estado definirá estructuras y contenidos comunes, a través de los núcleos de aprendizaje prioritarios (N.A.P.), a su vez, establecerá mecanismos de renovación periódica total o parcial de dichos contenidos curriculares comunes (López, 2007, p.31). El siguiente nivel es el Jurisdiccional, aquí se confecciona los Diseños Curricular Provinciales que son un instrumento para la práctica pedagógica. Contienen fundamentos o marco teórico, objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía. Son prescriptivos y vinculantes. En este nivel se contextualizan las orientaciones y criterios, garantizando que en todo diseño curricular jurisdiccional estén presentes los NAP y que los criterios acordados federalmente sean tomados en cuenta.

Como se mencionó en otro apartado, entre los dispositivos que se crearon para preparar el escenario de la última reforma educativa, se comenzaron a aprobar en el año 2004, bajo la gestión de Daniel Filmus en el Ministerio de Educación, los NAP. Los mismos respondían al compromiso que asumió el Ministro de desarrollar una política orientada a dar unidad al sistema educativo, desde el nivel Inicial hasta la Educación Media (por aquel año, Polimodal)

---

<sup>61</sup> “Mejoras en la Escuela Media” en ESCOLARES.COM.AR

<sup>62</sup> “Mejoras en la Escuela Media” en ESCOLARES.COM.AR

(Krichesky y Benchimol, 2008, p.31). Los NAP correspondientes a cada uno de los niveles educativos fueron acordados y elaborados a través de consultas regionales y discusiones federales, de las que participaron representantes de las provincias argentinas y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y equipos técnicos del Ministerio Nacional. Los mismos, fueron aprobados en sesiones del Consejo Federal de Educación, en etapas sucesivas entre 2004 y 2011, por las autoridades educativas de las jurisdicciones (M.Educ., 2011, p.4).

La siguiente definición sobre los NAP se ofrece en un documento ministerial:

... conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio (M.E.C.T., 2004, p.6).

En una nota periodística Filmus señala: “La idea es que haya un nivel común para todo el país que tienda a generar condiciones de igualdad”. En la misma nota, informa que en ese momento -abril de 2005- el Consejo Federal de Educación había aprobado los NAP correspondientes a cuarto, quinto y sexto grado de la primaria/segundo ciclo de la EGB, aclarando que los mismos serían aplicables tanto en aquellas jurisdicciones que tienen la estructura establecida en la Ley Federal de Educación, como en las que mantienen vigente la escuela primaria. Los contenidos prioritarios para el nivel inicial y los primeros grados de la primaria/ Primer Ciclo de la EGB, ya habían sido aprobados a fines de 2004.<sup>63</sup>

Junto al objetivo de facilitar la movilidad de alumnos intra e interjurisdiccional, la formulación de los NAP buscó dar respuestas al complejo problema de la desigualdad educativa. Se intentó “garantizar que todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial”.<sup>64</sup>

## **De un currículo centrado en los contenidos a otro basado en aprendizajes**

Tal como lo indican sus respectivas denominaciones, mientras los Contenidos Básicos Comunes se conformaron como lista de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) a ser enseñados, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios se constituyeron en término de “Aprendizajes”:

Los NAP definen **saberes**<sup>65</sup>, como productos de procesos de aprendizaje y se orientan a construir una agenda de enseñanza. Resultado de aquella construcción federal y compleja (...), los acuerdos de prioridades comportan una opción fundamental: **no refieren tanto a**

---

<sup>63</sup> “Para que aprendan lo mismo. Aprobaron Núcleos de Aprendizaje Prioritarios.” Página 12- Consultado 14-10-10 en <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-49934-2005-04-19.html>

<sup>64</sup> Resolución 214/04 Consejo Federal de Educación. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2004) Documento sobre Aprendizajes Prioritarios para Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB/ Nivel Primario -Versión Final, p.5.

<sup>65</sup> El resaltado es del autor.



**contenidos de la enseñanza, cuanto a saberes que se espera resulten, del trabajo de enseñanza.**<sup>66</sup>

Ferrer (2004), al analizar la implementación que se hizo de los CBC en las aulas, señala que “las críticas se centran fuertemente en la calidad de los documentos curriculares mismos, que no hacen explícito para los docentes el tipo de aprendizajes que se espera de los alumnos” (Ferrer, en Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, p.134), dejando librado a la interpretación que se le diera a estos documentos y a las capacidades de los docentes.<sup>67</sup> Aquí resulta necesario recordar los distintos niveles de concreción de un currículo, para mencionar que la vocación principal de los CBC no fue orientar la práctica del docente, dejando esta especificidad al dominio de las jurisdicciones, quienes tuvieron la responsabilidad de conformar los Diseños Curriculares que, a su vez, sería base para los Proyectos Institucionales. En la publicación de los CBC para Segundo Ciclo de la Escuela Primaria, queda hecha la siguiente aclaración:

NO son: Programas o planes de estudio, pues no indican secuencias de enseñanza de los contenidos, unidades temáticas propuestas para organizar la enseñanza, distribución de los contenidos en años, grados o cursos para cada campo del saber.

(...) Los CBC no incluyen propuestas metodológicas, ni caracterizaciones explícitas de concepciones de “escuela”, “procesos de enseñanza y aprendizaje”, “docente”, “alumno”.

Si se comparan, por ejemplo, los CBC para la Educación Plástico-Visual de la Escuela Primaria, con los NAP correspondientes para el mismo nivel, se observa mayor desglosamiento y complejidad en la presentación y organización de los contenidos. Comenzando por el propio concepto de “contenido” que contempló tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, hasta la también compleja organización de los mismos en seis bloques, de los cuales algunos preveían una vinculación más libre con los demás, otros debían vincularse permanentemente con los contenidos de algunos bloques. A su vez, cada bloque contenida una amplia lista de contenidos. Exhaustividad y complejidad son sus características principales de la transformación curricular en el marco de una modernización del currículo escolar que la Ley Federal promovió para todas sus áreas del saber.

Por el contrario, los NAP contrastan por su formulación sintética y abarcativa, resultando sencilla su comprensión. Con una clara vocación integradora y orientativa, estos documentos tienen la característica de focalizar en los aprendizajes fundamentales que se espera desarrollar en el área, tal como la palabra “prioritarios” lo indica. Los NAP responden a su denominación mejor de lo que lo hicieron los CBC, que perdieron aquello de “básicos” con la notable especificación y desglosamiento exhaustivo y en función a los distintos aspectos que hacen al quehacer artístico. Asimismo, se puede decir que los NAP pretenden funcionar como organizadores de la enseñanza orientada a promover múltiples y ricos procesos de construcción de conocimientos. Transmiten con su presentación y texto la idea de constituirse en una como

---

<sup>66</sup> El resaltado es mío. “Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios en el contexto de las políticas de enseñanza”. Portal del Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. <http://portal.educacion.gov.ar/inicial/uncategorized/acerca-de-los-nap-en-el-contexto-de-las-politicas-de-ensenanza/>

<sup>67</sup> En relación a esto, Ziegler (2001) sostiene que los CBC exigieron capacidades complejas para comprender, seleccionar, ordenar y planificar las clases, que no poseían la mayoría de los docentes. En: Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011) *La construcción de la justicia educativa*. Buenos Aires: CIPPEC, UNICEF, Embajada de Finlandia, p. 134

base común para la enseñanza, como punto de partida y no como un techo al cual hay que llegar.<sup>68</sup>

Los CBC, tal como desde el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación fueron redactados, constituyeron el material principal para las planificaciones áulicas. Sin embargo, y si bien existieron publicaciones ministeriales dirigidas a los docentes, no tuvieron la vocación de ser excluyentes ni suficientes. Su intención fue darlos a conocer, y resolver dudas tanto a directivos como a docentes, como las siguientes: ¿Qué son los CBC?, ¿Cómo se seleccionaron?, ¿Cómo trabajar con ellos?, ¿Qué relación tiene lo que se hace en la escuela y en el aula los CBC? A su vez, acercaron algunas sugerencias didácticas, pero advirtiendo que “sólo alcanzarán pleno sentido en el marco de proyectos más amplios, (...), a partir de los diseños curriculares de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires”. Sin embargo, dichas publicaciones se convirtieron en algunos campos del saber, como la Educación Artística, en el material de referencia para la planificación docente.

En este sentido se puede pensar que los NAP, al no constituirse como listado de contenidos de enseñanza, sino como aprendizajes que se espera resulten del trabajo educativo, se propusieron atender cuestiones que los CBC dejaron en manos de las jurisdicciones, y en muchos casos, en mano de los propios docentes. En ese sentido, son una muestra más del rol central que se propuso desarrollar el Estado en esta transformación educativa, atendiendo cuestiones claves, más allá del proceso de adaptación y especificidad a las propias realidades y contextos que cada jurisdicción luego podría realizar. Se colocó el acento en aquellos saberes considerados comunes “entre” jurisdicciones e ineludibles desde una perspectiva de conjunto. En este marco general, se espera que los NAP enriquezcan las experiencias educativas de proyectos institucionales y las políticas provinciales, y actúe como referentes y estructurantes de la tarea docente (M.E.C.T., 2004, p.5). El ministro de Educación, Daniel Filmus destacó en una nota periodística: “Lo que planteamos es no dejar los criterios para pasar de grado librados sólo a la subjetividad de los docentes, que es muy distinta según el nivel socioeconómico de los chicos”.<sup>69</sup> Sobresalen en este sentido la serie “cuadernos para el aula” creada por el Ministerio Nacional. En la presentación de estas publicaciones se hace mención al rol del estado en esta última reforma, como así también, expresa la mirada del mismo en el papel docente y la efectividad y concreción de toda pretensión de cambio:

Al reasumir desde el Estado la responsabilidad de acompañar el trabajo cotidiano de los docentes, buscamos recrear los canales de diálogo y de aprendizaje, afianzar los espacios públicos y garantizar las condiciones para pensar colectivamente nuestra realidad y, de este modo, contribuir a transformarla. Creemos que es preciso volver a pensar nuestra escuela, rescatar la importancia de la tarea docente en la distribución social del conocimiento y en la recreación de nuestra cultura, y renovar nuestros modos de construir la igualdad, restituyendo el lugar de lo común y de lo compartido, y albergando a su vez la diversidad de historias, recorridos y experiencias que nos constituyen (M.E.C.T., 2007, p.7).

---

<sup>68</sup> “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios”, en Sitio *educar*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD11/contenidos/acerca-nap/index.html>

<sup>69</sup> Nota periodística: “Para que aprendan lo mismo. Aprobaron Núcleos de Aprendizaje Prioritarios”. *Página 12*. Nota realizada por Santiago Rodríguez el 19 de abril de 2005

Estos cuadernos para el aula fueron diseñados para el Nivel Inicial y para la Primaria, en aquellos campo “priorizados”: Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Lengua; asimismo Tecnología para el nivel primaria, cuenta con el cuaderno para el aula (M.E.C.T., 2007, p.8). En cuanto al objetivo concreto de estos cuadernos, se especifica el alcance que se desea buscar y el modo en que se espera que el docente dialogue con la propuesta:

Quienes hacemos los Cuadernos para el aula pensamos en compartir, a través de ellos, algunos “hilos” para ir construyendo propuestas para la enseñanza a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Así, estos Cuadernos buscan tramar algunos saberes priorizados en múltiples itinerarios de trabajo, dejando puntas y espacios siempre abiertos a nuevos trazados, buscando sumar voces e instancias de diálogo con variadas experiencias pedagógicas. (...).

Desde los Cuadernos para el aula, como seguramente podrá ocurrir desde muchas otras instancias, nos proponemos poner en foco las prácticas desplegadas cada día. En ese sentido, la regulación y el uso del tiempo y el espacio en el aula y fuera de ella, las formas que asumen la interacción entre los chicos y chicas, las formas en que los agrupamos para llevar adelante nuestra tarea, la manera en que presentamos habitualmente los conocimientos y las configuraciones que adopta la clase en función de nuestras propuestas didácticas construidas para la ocasión son dimensiones centrales de la vida en el aula; una vida que muchas veces se aproxima, otras niega y otras enriquece los saberes cotidianos que construyen los chicos en sus ámbitos de pertenencia social y cultural (M.E.C.T., 2007, p.9).

De esta manera, con una nueva enunciación y organización, no ya a partir de contenidos sino de aprendizajes prioritarios o básicos, que anticipa y contempla la utilización directa de los mismos por parte de los docentes; permite interpretar que se trata de una nueva estrategia para un viejo problema. Y es que como se explicó en el capítulo referido a la Ley Federal, el propósito que motivó el cambio curricular no es tan diferente al actual. La reforma de la década de los noventa, partiendo del diagnóstico de una escuela arraigada en la enseñanza enciclopedista buscó cambiar los documentos curriculares “enciclopedistas”- como previamente se mencionó con ideas de Aguerrondo- seleccionando lo contenidos más relevantes; incorporando avances científicos-tecnológicos; cambiando en el plano metodológico, implementando formas de enseñanza-aprendizaje menos rígidas con participación del alumnado. Todas estas, acciones que tuvieron el fin de reformar el currículum escolar, modificando la concepción de aprendizaje y del conocimiento. Sin embargo -concluía la autora- en la mayoría de los casos el currículo real no llegó a modificarse. El siguiente fragmento del discurso que pronunció en 1994, el Ministro de Cultura y Educación de la Nación, Dr. Jorge Alberto Rodríguez, en relación a los CBC:

[...] Estos contenidos están orientados a que los alumnos construyan activamente las capacidades intelectuales para operar con símbolos, representaciones, conceptos y otras abstracciones que constituyen el campo del SABER y del SABER RAZONAR.

También se ha tenido en cuenta el SABER HACER, es decir, aquellas capacidades que, apoyándose en conocimientos intelectuales y valorativos, se despliegan en habilidades comunicativas, tecnológicas y organizaciones.

Y, como base de todo ello, los contenidos que promueven el desarrollo de valores y actitudes. Lo que podemos denominar el SABER SER (M.C.E., 1996, p.5).

En función a estos diferentes saberes, -continúa el ministro- se organizó la propuesta de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para el desarrollo de las capacidades personales y sociales que permitirían a los jóvenes participar como miembros plenos de una sociedad (M.C.E., 1996, p.5).

En cuanto a los propósitos que se pretende con los NAP en base a los problemas persistentes, resulta interesante uno de los trabajos presentados en el Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021 realizado en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, en 2010, sintetiza la demanda prioritaria que cae sobre la escuela para los próximos años:

La caracterización de la sociedad actual como civilización sociocognitiva supone fenómenos que atraviesan lo social, lo político, lo ético, lo económico, lo cultural, lo educativo...con diversidad de efectos y consecuencias en todos los campos. Con la mirada centrada en el sistema educativo, diferentes autores destacan las nuevas demandas, que exigen una redefinición de las concepciones de enseñanza, de aprendizaje, de contenido escolar y de las relaciones entre éstos.

Tales demandas hacen evidente la necesidad de diversas renovaciones en los modelos didácticos. Así, el énfasis antes puesto en el conocimiento como contenido escolar/producto y en la enseñanza como transmisión de contenidos, se traslada a la propuesta de adquisición y desarrollo de capacidades que habiliten a los estudiantes para afrontar los desafíos de los nuevos contextos y escenarios (Ferreya, Peretti, 2010, p.1).

Sobre este desplazamiento de la atención de contenidos acabados a capacidades, se refiere el trabajo de un equipo de investigación interprovincial coordinados por Ferreyra y Orrego (2008) que, en virtud de la necesidad de propiciar dicho cambio, reconoce la existencia de un discurso de contenido escolar limitado básicamente a lo conceptual, desatendiendo el deber de la escuela hacia la enseñanza de actitudes y procedimientos para el aprendizaje, “no sólo para saber más, sino para hacer, ser y vivir mejor”. En dicho texto, los autores coinciden con quienes piensan que hablar de educación de calidad es hablar de un currículo centrado en competencias y no en contenidos. La educación que la actual sociedad requiere no es la de los “saberes acabados” sino una que forme en “contenidos socialmente válidos” a partir del desarrollo de competencias. Estas competencias “suponen la puesta en práctica de un conjunto de capacidades, habilidades, destrezas y tonalidades afectivas que activen el pensamiento”, no son en sí mismas estos conocimientos, habilidades, destrezas o actitudes, sino que “activan, constituyen y guían tales recursos” (p.7).

Al respecto agregan:

Los buenos pensadores tienen tendencia a explorar, a cuestionar, a investigar nuevos territorios, a buscar la claridad, a pensar crítica y cuidadosamente, a considerar diferentes perspectivas, a organizar su pensamiento para actuar con ciencia y con conciencia, a trabajar con otros. Pero, las habilidades antes indicadas y otras no dichas, se desarrollan con el tiempo, por ello, deben aprenderse, ejercitarse y recrearse para que se conviertan

en competencias socio-cognitivas. Entonces, ¿por qué es importante enseñar predisposiciones para el pensamiento?

- Porque permite buscar puntos de vista diferentes del propio y estar “abierto” a ellos.
- Porque permite tomar conciencia de los propios patrones de pensamiento, analizarlos y ponerlos en discusión.
- Porque permite actuar de manera reflexiva.
- Porque permite cultivar hábitos de buen pensamiento. (Tishman, Perkins Y Eileen, 1997).

En busca de dicha meta, los autores ven la necesidad transformar el sistema educativo que mute de “una perspectiva centrada en el saber ‘academicista’ a una en la cual éste se transforme, a partir del hacer y del ser, en un ‘buen aprendizaje’”. Esto –continúan los autores- en el contexto de un proceso de enseñanza aprendizaje que en torno a aprendizajes considerados relevantes y significativos; tal como “en el año 2004, el Consejo Federal de Cultura y Educación aprobó los “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios” (NAP).

### **Nivel jurisdiccional: el cambio en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires**

Desde 2010, la Escuela General Básica (EGB) y el Polimodal vigentes hasta ese año en la provincia de Buenos Aires son reemplazadas por una escuela secundaria única.

Como se mencionó en el apartado anterior, la Provincia de Buenos Aires en el año 2005 crea la Escuela Secundaria Básica (ESB) para superar las dificultades generadas de la implementación del Tercer ciclo de la EGB. La reforma convirtió el 7mo., 8vo. y 9no. años en una institución independiente, y no ya perteneciente a la EGB; con el objetivo de "secundarizar" lo que fue el Tercer Ciclo y brindar atención específica al segmento de alumnos que culminan su formación básica. Los principales ejes de la reforma quedaron conformados con un nuevo currículo prescripto para la ESB, y los marcos legales que sustentarían las prácticas evaluativas y de convivencia escolar.

Con la creación de la ESB se buscó, explican Baquero y otros, brindar una oferta especializada y específica para alumnos mayores de 12 o 13 años de edad y diferenciarla de la correspondiente a alumnos más pequeños. La convivencia en un mismo espacio de niños de edades muy diferenciadas, había generado efectos no deseables de la implementación del Tercer Ciclo. Asimismo, la iniciativa tenía el objetivo de hacer frente a las “dificultades relativas a la retención y la permanencia, aumentar la calidad, fortalecer la función propedéutica y reducir las grandes desigualdades entre escuelas y alumnos” (Baquero, et al., 2009, p.305).

Los autores, a partir de una investigación de estudio de casos en escuelas medias, mencionan que los directores y docentes aprobaron mayoritariamente la nueva ESB como tramo diferenciado, aunque esta diferenciación se realizó en relación de la educación primaria y no tanto como un tramo dentro de la educación media. Por otro lado, del estudio se desprende que este proceso de cambio estuvo atravesado por dificultades organizativas, demora de armado de plantas de docentes y directivos, y materiales, como la escasez de adecuada infraestructura. Por lo que los autores señalan:

... la probablemente atinada intención de generar una instancia de trabajo específico con respecto a este tramo de las trayectorias de escolarización, se ve desvirtuada, en parte, por la asignación precaria de espacios y recursos que vuelve algo paradójica la iniciativa de una atención específica o especializada, ya que se la visualiza como de mayor precariedad (Baquero, et al., 2009, p.308).

En el año 2007, estas reformas impulsadas por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, se integran a los cambios promulgados por la Ley Nacional de Educación, reflejada en Ley Provincial Ley Nro.13688 del 2007. Ajustando la estructura académica y extendiendo la obligatoriedad escolar, resultó conformada la Nueva Secundaria. Para la Provincia de Buenos Aires, la misma quedó definida con una estructura de 6 años, divididas en dos trayectos diferenciados, ambos obligatorios: el inicial o básico, llamado Secundaria Básica, que corresponderían los tres años de la anterior ESB; y la Secundaria Superior, que reemplazaría al Polimodal (Baquero, et al., 2009, p.305).

### **Los diseños curriculares y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios**

En la Provincia de Buenos Aires las transformaciones curriculares se iniciaron en el año 2005, con un proceso de consulta a los docentes. Durante el año siguiente, se implementaron como experiencia piloto los pre-diseños curriculares en 75 escuelas de la Provincia. Baquero y otros, explican cómo continuó el proceso: “A partir del año 2007 todas las escuelas secundarias básicas implementaron el diseño curricular para el 1er. año (ex 7mo ESB). Durante el año 2008 se implementó el diseño curricular de segundo año (ex 8vo. ESB) y en 2009 se completa con la implementación del 3er año (ex 9no ESB)” (D.G.C.yE., ¿2010?, p.8).

En la consulta docente realizada en 2005, como consta en un documento sobre la Escuela Secundaria elaborado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, los docentes bonaerenses valoraron las “disciplinas” por sobre las “áreas”. De esta forma, explica Baquero y otros (2009), la nueva Escuela Secundaria vuelve a las materias tradicionales del nivel, dejando sólo para el primer año, los contenidos por áreas que la Ley Federal había dispuesto a nivel curricular para el antiguo Tercer Ciclo (p.305).

En el mencionado documento curricular de la Provincia se explica que, por acuerdo nacional, y en respuesta a la diversidad organizativa del nivel secundario en las distintas provincias argentinas, se mantiene el diseño curricular del primer año de la secundaria (para el caso de la provincia de Buenos Aires) o del séptimo de la primaria, para otras jurisdicciones (D.G.C.yE., ¿2010?, p.9).

En lo que respecta al ciclo Superior Orientado, este no fue implementándose de manera progresiva como el ciclo Básico. Fue diseñado por completo debido a las distintas orientaciones pensadas. En la Provincia de Buenos Aires las orientaciones son: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Arte, Comunicación, Educación Física, Lenguas Extranjeras. Más allá de las especificidades de cada orientación, todos los estudiantes comparten un conjunto común de saberes considerados imprescindibles (D.G.C.yE., ¿2010?, p.4). Por ejemplo, la materia “Arte”, aparece en todos los diseños curriculares de 6to. año (o en 5to. año), sea cual sea la orientación.

## **Diseños curriculares prescriptivos**

Los diseños curriculares son prescriptivos porque pautan la enseñanza de conocimientos social y científicamente significativos, apropiados para la actual compleja realidad sociocultural; así quedó expresado en el Marco General de Política Curricular de la Prov. de Buenos Aires. Con “prescriptivos”, aclara el documento, se “hace referencia a la dimensión normativa del curriculum, en tanto los diseños establecen con carácter de ley qué y cómo enseñar en los establecimientos educativos de la provincia. En este sentido, se hace hincapié en la diferenciación de los mismos con los documentos curriculares abiertos y flexibles promovidos por la Ley Federal de Educación, basados en el discurso de autonomía institucional. Según se explica en el documento, esta política que se gestó de la desresponsabilidad del Estado como garante de “lo común”, tuvo como consecuencia la fragmentación de las prácticas de enseñanza, y por tanto el refuerzo de las desigualdades en el acceso y apropiación de los conocimientos. Por esta razón, sigue explicando el documento, “la política curricular actual de la provincia se distancia de la caracterización de los diseños como abiertos y flexibles -tal como se definían en el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires del año 1999- y enfatiza su carácter prescriptivo en pos de garantizar la unidad del sistema educativo provincial y la igualdad de los sujetos en su derecho a la educación” (D.G.C.yE., ¿2010?, p.18).

A cuatro años de iniciado este proceso que pautaría los currículos y unificaría el conjunto del sistema educativo argentino, Krichesky y Benchimol (2008) mencionan su escepticismo en cuanto a lograr las metas igualdad educativa. Desde 2004, estos textos escolares comenzaron a circular en las escuelas, sin conseguir significativos cambios, explica las autoras. Asimismo sostienen, teniendo presente que los CBC no contribuyeron a una educación más justa y de calidad, que poco se puede lograr con la prescripción de los NAP, si no se consideran las condiciones curriculares, las institucionales y las didácticas. Se debe intervenir sobre estos aspectos para que las prescripciones no queden sobre el papel e impacten efectivamente en el aula. Las prescripciones deben ser pensadas y propuestas teniendo en cuenta el conjunto de condiciones múltiples que posibiliten su desarrollo (p.32-33). Ziegler (2003) señala, en relación a la reforma de los años noventa, la necesidad de prestar atención a los mecanismos puestos en juego en las interpretaciones de los docentes de estos documentos curriculares, es decir considerar las mediaciones y resignificaciones generadas a partir de estas propuestas. La autora menciona que los docentes tienden a neutralizar a través de sus interpretaciones el contenido de los documentos, sin cambiar sus prácticas vigentes según lo esperado por la reforma (p.671).

Al respecto, en el marco de los cambios curriculares que propiciaron las nuevas regulaciones del sistema educativo nacional y provincial, se destaca en la Política curricular bonaerense una “concepción relacional del sujeto pedagógico”, noción que se refiere al vínculo entre docente y alumno, y no a cada uno de manera aislada. El/la docente, también involucrado/a en los aprendizajes, es modificado/a en diferentes planos subjetivos, como le ocurre a sus alumno/as al aprender. Es por ello que se considera fundamental pensar al docente como “agente activo e irremplazable para la toma de decisiones curriculares”, (...) buscar que “se apropien críticamente de los documentos curriculares como instrumento esencial de su práctica educativa, profundicen su conocimiento acerca de los contenidos disciplinares a transmitir y encuentren procedimientos originales para no enajenar su tarea” (D.G.C.yE., ¿2008?, p.19-20). Además de

reconocer la utilidad de la lectura en soledad de dichos documentos, se incentiva el análisis en ámbitos de discusión colectiva, como puede ser la propia institución educativa. Asimismo, se menciona que la DGCyE ofrece capacitaciones que tienen como objetivo la apropiación de los diseños y propuestas curriculares como herramientas cotidianas del trabajo docente (D.G.C.yE., ¿2008?, p.34).

#### **3.3.2.4. Docentes y su formación**

Asociado también a la “calidad”, la cuestión docente aparece recurrentemente en los textos de las leyes latinoamericanas, según lo observa López (2007), siendo la formación, tanto inicial como continua, el aspecto más enfatizado en las mismas. Del caso argentino señala que el Estado “asegurará el mejoramiento de la formación inicial y continua de los/as docentes como factor clave de la calidad de la educación” (p.32).

El director de Educación y Cultura bonaerense, Mario Oporto, en una nota periodística en la que sintetizó los ejes de la reforma de la escuela secundaria, puntualizó que “será gratuita y en la escuela, para terminar con el "festival" de cursos en la búsqueda de puntaje”.<sup>70</sup>

Como cambio destacable, Nosiglia (2007) menciona la extensión de la formación docente de todos los niveles educativos a cuatro años (p.128). La ley dispone que la formación docente sea parte constitutiva del nivel de Educación Superior, encargándose de la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa (art. 72). En el artículo 75 dispone que la formación docente se estructura en dos ciclos: “a) Una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa y, b) Una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad”. Por otro lado, la carrera docente admitirá al menos dos opciones: el desempeño en el aula y el desempeño de la función directiva y de supervisión, concibiéndose la formación continua como una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional (art. 69).<sup>71</sup>

La Ley de Educación Nacional también crea el Instituto Nacional de Formación Docente dentro del Ministerio de Educación de la Nación, estipulando que el Estado garantizará la capacitación y actualización integral y gratuita a lo largo de toda la carrera docente.<sup>72</sup> Ruiz (2009) señala que se trata de un órgano consultivo y propositivo tendiente a homogeneizar, como queda especificado en el artículo 76 de la ley. Sin embargo no se indica “la naturaleza jurídica de este instituto, ni los orígenes de los fondos que manejará, ni establece tampoco controles y requisitos para la administración de esos fondos”. Enumera las funciones que se le atribuyen pero sin incluir entre ellas, como cree necesario el autor, las relacionadas directamente con la formación docente, cuestión clave para una reforma educativa (Ruiz, 2009, p.308). Por su parte Nosiglia (2007), encuentra algunas cuestiones que plantean controversias. En primera lugar, la posibilidad de que la autonomía pedagógica de las universidades se vea restringida, ya

---

<sup>70</sup>“Nace una nueva escuela secundaria bonaerense”. En “[lacapitalmdp.com](http://lacapitalmdp.com)”. Publicado el 28/09/2009. Consultada en <http://www.lacapitalmdp.com/noticias/La-Ciudad/2009/09/28/122333.htm>

<sup>71</sup> L.E.N. Título IV- “Los/As Docentes y Su Formación” Capítulo I “Derechos y Obligaciones” - Capítulo II. “La Formación Docente”

<sup>72</sup> Consultado en <http://portal.educ.ar/noticias/actualidad-educar/se-aprobo-la-nueva-ley-de-educ.php>



que las mismas, junto a los institutos de nivel terciario provincial, son espacios de formación de docentes. A su vez, el riesgo de que se inicien procesos de recentralización y pérdida de autonomía provinciales, con la creación de un organismo nacional que se ocupa específicamente de la formación docente. Y por último, la falta de especificidad, en cuanto a si suponen diferentes niveles dentro de la carrera docente, las dos opciones previstas para la misma -el desempeño en el aula, y el desempeño de la función directiva y de supervisión. La autora señala que de ser así, podría crear la modalidad de carreras escalares, sistema que generó mucha polémica en los años noventa (p.129).

Otro punto importante que se desprende de la lectura de la Ley de Educación Nacional, se refiere a la constitución de equipos docentes estables. En el capítulo de la ley, destinado a la educación Secundaria, queda expresado lo siguiente: “La discusión en convenciones colectivas de trabajo de mecanismos de concentración de horas cátedra o cargos de los/as profesores/as, con el objeto de constituir equipos docentes más estables en cada institución”. Al respecto, el ministro Oporto en la mencionada nota periodística, puntualizó que se buscaría concentrar la carga horaria del docente en un mismo establecimiento, para terminar con la problemática de “profesores taxi” y favorecer la identidad de la institución.<sup>73</sup>

### **3.3.1.5. La Educación Artística en la Ley de Educación Nacional**

#### **De “Régimen especial” a “Modalidad”**

La Ley Federal de Educación, luego de comprender el arte como forma de conocimiento, impulsó un cambio de enfoque y una estructuración curricular para la Educación Artística. Sin embargo, y como quedó plasmado en la normativa, el área quedó relegada del tronco central del sistema educativo, siendo considerada un “régimen especial”. En el Acuerdo Marco se explica: “la educación artística, en cuanto régimen especial, debe complementar y especificar las funciones de la educación en el sistema regular de enseñanza” (M.C.E., 1998).

La Ley de Educación Nacional significará un importante avance en los esfuerzos por jerarquizar la disciplina e incluirla dentro de los saberes privilegiados para su enseñanza en la escuela. Así quedó plasmado en un documento elaborado por el consejo Federal de Educación:

El proyecto político educativo de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se enmarca en los conceptos consagrados en el texto constitucional de 1994 y los Tratados Internacionales, que integran a la producción artística y cultural en la proyección del desarrollo social, económico y político de la Nación. Da cuenta de ello la significación estratégica que como modalidad le es reconocida, tanto respecto de la educación común y obligatoria en todos sus niveles y modalidades, como de la formación permanente y también en razón de la especificidad y trascendencia de su materia (C.F.E., 2010, p.9-10).

---

<sup>73</sup> “Nace una nueva escuela secundaria bonaerense”. En “lacapitalmdp.com”. Publicado el 28/09/2009. Consultada en <http://www.lacapitalmdp.com/noticias/La-Ciudad/2009/09/28/122333.htm>

Durante el proceso de debate para creación de una nueva ley, la Dra. Adriana Puiggrós, Directora General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, sostenía que la Educación Artística, junto a la Educación Física, tenían que ser incorporados profundamente al currículo escolar, a la actividad docente; contando con los espacios físicos y el equipamiento necesarios. Según Puiggrós, esto debería ser así teniendo en cuenta la mayoritaria demanda social de que la escuela forme sujetos integrales garantizando el desarrollo pleno de todas sus capacidades (ESCOLARES, 2006).

La Ley de Educación Nacional incluye, como no lo hizo la ley antecesora<sup>74</sup>, la Educación Artística en los lineamientos generales de la política educativa nacional. En el marco del debate que dio origen a esta ley, Mardones expuso los motivos por los cuales el área debería ser incluida como política educativa:

(...) el arte es una forma específica de conocimiento, constituido por diversos lenguajes simbólicos, cuyo aprendizaje contribuye a alcanzar competencias complejas que permiten desarrollar la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico y divergente, la apropiación de significados, valores culturales y la elaboración e interpretación de mensajes significativos (Mardones, 2006).

Para Mardones, la Educación Artística debía estar presente a nivel normativo, en la Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Este reclamo se sustentaba en el progresivo debilitamiento del área en los distintos niveles del sistema educativo, según quedaba expresado en la derogada ley: la Educación artística se encontraba entre los objetivos de la Educación Inicial; en forma inconsistente en los objetivos de la Educación General Básica, y omitida en los objetivos de la Educación Polimodal.<sup>75</sup>

Por el contrario, en la Ley de Educación Nacional encontramos al arte con clara presencia entre los objetivos de los distintos niveles educativos:

Educación Inicial: “c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje; (...) e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura”.<sup>76</sup>

---

<sup>74</sup> TÍTULO II- “Principios Generales”- Capítulo I “De la Política Educativa” - Artículo 5 – “El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios: (...)” Mientras que la Educación Artística estaba ausente en los 25 puntos detallados, si se enumeraban, por ejemplo, fines y objetivos de la Educación Física: 13- “El fomento de las actividades físicas y deportivas, para posibilitar el desarrollo armónico e integral de las personas.” (En: LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN)

<sup>75</sup> En el Título III, Capítulo II, artículo 13º, entre los objetivos de la *Educación Inicial* establece en el inciso a) incentivar la imaginación creadora, las formas de expresión personal y en el b) al hablar de favorecer el proceso de maduración del niño/a desde la manifestación lúdica y estética y la iniciación artística. En el Título III, Capítulo III, artículo 15 entre los objetivos de la *Educación General Básica* en el inciso c) habla del desarrollo de las capacidades estéticas y en el inciso h) habla del conocimiento y valoración de la tradición y el patrimonio cultural para el desarrollo integral.

En la Educación Polimodal solo se considera al Arte dentro de la orientación humanista. Dentro del currículo de todas las orientaciones existía la materia: “Culturas y Estéticas contemporáneas”, que involucraba objetivos y contenidos que integraban varias disciplinas. En los objetivos del nivel no está presente. En: Ley Federal De Educación.

<sup>76</sup> L.E.N. Título II “El Sistema Educativo Nacional”- Capítulo II Educación Inicial.

Educación Primaria: “c) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana; (...) g) Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, conocimiento y valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura; (...) l) Promover el conocimiento y los valores que permitan el desarrollo de actitudes de protección y cuidado del patrimonio cultural y el medio ambiente”.<sup>77</sup>

Educación Secundaria: “i) Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura”.<sup>78</sup>

Asimismo, partiendo de las falencias de la Ley Federal de Educación, Mardones (2006) sostiene que, además de la orientación humanística, social, científica y técnica, debiera incorporarse la artística como orientación para la Educación Secundaria. Por otro lado, señala la autora, la Educación Artística debiera formar parte también de la organización curricular de la Educación Especial, y de la Educación de Jóvenes y Adultos. Y por último, debiera integrarse a los Programas de Formación Docente de Grado para los distintos niveles del sistema educativo, incluyendo el desarrollo de los saberes de los distintos lenguajes artísticos (p.10-11).

Estos puntos mencionados, finalmente quedaron contemplados en la nueva ley.<sup>79</sup> Es así que “la Ley de Educación Nacional N° 26.206, coloca en un lugar estratégico a la Educación Artística y sus aportes para el Proyecto Político Nacional”. Así quedó expresado en la página web del Ministerio de Educación de la Presidencia de la Nación: “El arte -sigue detallando- es considerado un campo fundamental de conocimiento en tanto portador y productor de sentidos sociales y culturales que se expresan en distintos formatos simbólicos estéticamente comunicables, denominados lenguajes artísticos” (D.N.G.C.F.D., n.d.).

Asimismo se menciona en la página ministerial la importancia de Educación Artística como campo que coloca su atención a los procesos de interpretación estético artístico, que interviene en el desarrollo del pensamiento divergente y creativo, y en el desarrollo de las capacidades espacio - temporales y de abstracción, entre otras. En lo que respecta a saberes y capacidades específicas, la Educación Artística interviene directamente en la alfabetización de los lenguajes artísticos, en los procesos de producción y en el análisis crítico relacionado con la contextualización socio-cultural. Estos saberes, que resultan fundamentales para todo ciudadano, no son abordados por otros campos disciplinares, de la forma en que lo hace la Educación Artística. Es por ello -subraya el texto- la misma “se presenta como un campo clave de conocimiento a ser considerado por las políticas públicas sociales, culturales, educativas y productivas en la actualidad”. Como espacio curricular, resulta estratégica para “la inclusión

---

<sup>77</sup> L.E.N. Título II “El Sistema Educativo Nacional”- Capítulo III Educación Primaria.

<sup>78</sup> L.E.N. Título II “El Sistema Educativo Nacional”- Capítulo IV Educación Secundaria.

<sup>79</sup> Salvo en lo que concierne a la “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”, donde la Educación Artística estaría presente indirectamente: “a) Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria” En: L.E.N. Capítulo IX Artículo 48.

social, la construcción de ciudadanía y su participación, el desarrollo del pensamiento divergente y la vinculación con el mundo del trabajo”. Por lo que es:

(...) imprescindible en la educación obligatoria y común de nuestro país, para la distribución democrática de bienes materiales y simbólicos, y para la construcción de la identidad social y política. Esto es, para la formación de sujetos capaces de interpretar la realidad socio histórica con un pensamiento crítico y de operar sobre ella, soberana y comprometidamente, con el conjunto, para transformarla (D.N.G.C.F.D., n.d.).

## Los lenguajes artísticos

Con respecto a los lenguajes artísticos, y teniendo en cuenta los desarrollos históricos y los contemporáneos, la página ministerial enumera los considerados dentro del área: música, plástica, teatro, danza, literatura, lenguajes audiovisual y multimedial (D.N.G.C.F.D., n.d.). En el texto de la ley de Educación Nacional se menciona que la Educación Artística comprende la formación de distintos lenguajes artísticos, pero no los especifica (art. 41). Señalando que en el transcurso de toda la escolaridad obligatoria, los alumno/as deben tener la oportunidad de “desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en, al menos, DOS (2) disciplinas artísticas” (art. 41).<sup>80</sup>

A pesar de la amplia lista de lenguajes enumerada anteriormente, a nivel nacional, se conformaron los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Educación Primaria solo para Música, Artes Visuales, Teatro y Artes en movimiento (M.E.C.T., 2007). Para el nivel secundario se expresa en la Ley que: “la modalidad artística ofrecerá una formación específica en Música, Danza, Artes Visuales, Plástica, Teatro, y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso diferentes especializaciones” (art. 41).<sup>81</sup>

Por su parte, la Ley de Educación Provincial de Buenos Aires detalla los lenguajes que comprende la Educación Artística: danza, artes visuales, teatro, música, multimedia, audiovisual, “y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso, distintas especializaciones”. Sin embargo, en los Diseños Curriculares que la Provincia confeccionó para la Educación Primaria, se detallan los mismos contenidos propuestos por Nación, es decir, solo para Música, Artes Visuales, Teatro y Danzas (D.G.C.y E., 2008) (en lugar de “Artes en movimiento”). Por otro lado, la Provincia aumenta la cantidad de lenguajes que se espera desarrollen los alumnos: (Art. 37-b) “Garantizar, en el transcurso de la escolaridad obligatoria, la oportunidad de desarrollar al menos cuatro disciplinas artísticas y la continuidad de al menos dos de ellas”.<sup>82</sup>

---

<sup>80</sup> L.E.N. . Capítulo VII “Educación Artística”

<sup>81</sup> L.E.N. . Capítulo VII “Educación Artística”

<sup>82</sup> Ley de Educación de La Provincia de Buenos Aires (Ley n° 13688). Capítulo VIII “Educación Artística”.

## **Nuevos Diseños Curriculares provinciales para la Educación Artística**

Desde la Reforma Educativa de los noventa se comenzaron a valorizar los aportes de la Educación Artística para lograr una sociedad pluralista y democrática. El arte fue reconocido como un campo de saber compuesto por distintos lenguajes que como tales, encierran un proceso en su construcción y poseen contenidos que posibilitan la producción de mensajes significativos o su interpretación. Como el resto de áreas de conocimiento, la Educación Artística contó con sus propios contenidos curriculares.

En el marco de la Ley de Educación Nacional, los nuevos aprendizajes prioritarios nacionales y los diseños curriculares provinciales para el área, buscan profundizar el proceso iniciado. Reconociendo el camino que falta recorrer para lograr una inserción plena de la disciplina en las instituciones escolares, se plantea producir un fortalecimiento dentro de marcos teóricos que permitan entender al arte como forma de conocimiento, y así contribuir en este proceso de resignificar la educación artística en la escuela (D.G.C.y E., 2008).

Previamente, será necesario delimitar brevemente aquellas problemáticas generales que dieron fundamento a revisiones y toma de decisiones en la elaboración de diseños curriculares, orientaciones didácticas.

### **Repensar el concepto de arte para reformular la práctica**

En el capítulo anterior, dedicado a los cambios de enfoques o tendencias educativas, se prestó atención a la persistencia de prácticas disciplinares que tradicionalmente han estado presentes en las escuelas argentinas, producto de una visión moderna del arte. A partir de una lectura diagnóstica de la disciplina, plasmada en un documento ministerial destinado a la capacitación docente, se expone la voluntad de superarlas. Lo que interesa en este apartado es avanzar en las estrategias o instrumentos normativos que la reforma dispuso para posibilitar dicho cambio.

De manera sintética señala el documento, se pretende que los docentes comprendan que el arte es conocimiento, que implica “un saber hacer donde la confluencia de la acción (proceso) y la reflexión (intención – interpretación)” (D.G.C.y E., 2006). Es decir, concebir la producción artística no como un raptó de inspiración mágica, sino como proceso en el cual el artista pone en juego experiencias, emociones, conocimientos previos, procesos de investigación, capacidades prácticas y teóricas en función del objetivo de producir una obra. En respuesta a este objetivo, se pretende capacitar a los docentes para que elaboren y propongan actividades que prioricen la producción artística e integren procesos de realización, reflexión e interpretación (D.G.C.y E., 2006). Al respecto se detalla de manera explícita y clara, en la siguiente clasificación de actividades que se ofrece dentro del diseño curricular para las Artes Visuales para la educación primaria:

Los no	Los si
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparación de actos escolares: la actividad de los niños se limita a la reproducción de imágenes estereotipadas o a la mera manipulación de materiales y herramientas. Elaboración de guirnaldas, palomas, banderas y/o arreglos florales.</li> <li>-Elaboración de recuerdos para festividades: día de la familia, de la escarapela etc. Los alumnos construyen o decoran un objeto (portarretrato, figura de imán, canasta, etc) conducidos por el docente, en el mero respeto de técnicas paso por paso.</li> <li>-Elaboración de clasificaciones de color: círculos cromáticos, escalas de valores, tablas de desaturaciones. Las tareas de discriminación y sistematización mecánica en general derivan en situaciones de conducción por parte del docente de la manipulación del material, interviniendo el plano técnico de " agregar más o menos color".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Producción de imágenes que sean producto de la vinculación entre lo percibido y lo interpretado.</li> <li>- Utilización de variados soportes materiales y técnicas en la construcción de imágenes que respondan a lo que se quiere comunicar.</li> <li>- Análisis crítico de producciones de variados contextos, modos, estilos y géneros, advirtiendo características, implicancias discursivas y posibilidades de producción.</li> <li>- Producción de obras bi y tridimensionales que se vinculen al lenguaje de la cultura contemporánea y al mundo visual en el que los alumnos están insertos.</li> <li>- Utilización del contexto inmediato como recurso de análisis, tanto desde lo visual, lo social y cultural, como disparadores de propuestas arraigadas en su tiempo y espacio.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Copia de modelos del natural, usando tableros e instrumentos de medición. Esto propone una visión academicista de la enseñanza del dibujo, que no responde a los propósitos de la disciplina en la educación común ni a las posibilidades de los niños, provoca fracaso y angustia.</li> <li>- Dibujo libre basado en un tema o motivación específica: mis vacaciones, mi mascota, mi familia, donde no se aborda ningún contenido disciplinar y el docente no interactúa con el alumno para no coartar sus posibilidades expresivas y creativas, produciendo, que éste, en general, recurra a imágenes estereotipadas.</li> <li>- Reproducción de obras de artistas en donde se busca el preciosismo técnico y el parecido con el original. "Las mejores" son expuestas a la comunidad. Esta acción se centra en el mero desarrollo de la técnica por la técnica misma, valorando el producto y no el proceso de percepción y producción que pudiera ponerse en juego y donde tampoco se dedica espacio para el análisis crítico de la obra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Composición teniendo en cuenta relaciones espaciales, de tamaño, de encuadre, etc, articulando todos los componentes del lenguaje plástico visual. Entendiendo la imagen como una totalidad.</li> <li>- Organización de espacios de muestra y exposición de trabajos de la totalidad de los alumnos, sin que medie la selección de "los mejores", que se presenten como muestras didácticas, donde se expliciten los conocimientos puestos en juego y los análisis reflexivos que pudieran haber realizado los alumnos.</li> <li>- Desarrollo de actividades donde se vincule la disciplina con otras, elaborando propuestas en donde se valore el proceso y el producto.</li> </ul>

Cuadro extraído del Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo. Educación Artística. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2008, pp.315-316

Revertir los abordajes didácticos descontextualizados, aquellos que han privilegiado el pensamiento fragmentado, estimulando aprendizajes que separan las artes de la ciencia, es uno de los objetivos fundamentales de los nuevos diseños curriculares. Sin embargo de la lectura comparativa o paralela entre los documentos elaborados por Nación y aquellos que posteriormente diseñó la Provincia de Buenos Aires, se desprenden algunas consideraciones que a continuación se explicitarán.

## Los NAP y diseños curriculares provinciales

### *Escuela Primaria*

En lo que respecta a la Educación Artística, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)<sup>83</sup> diseñados por Nación para las Artes Visuales del primer y segundo ciclo de la primaria, se organizan en torno a dos ejes. El n° 1 denominado: en relación con la práctica del lenguaje visual, se insta al desarrollo de proyectos de producción artística a partir de los que se trabaje los elementos que componen el lenguaje visual (color, la textura, la forma y el espacio en dos y/o tres dimensiones) (M.E.C.T., 2007. P.4). El segundo, en relación con la construcción de identidad y cultura, se plantea en torno al patrimonio visual local, regional en relación al universal (M.E.C.T., 2007. P.5). A continuación los NAP de las Artes visuales para Primer año de la Escuela Primaria:

---

<sup>83</sup> Frente a la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo en su conjunto y la necesidad de ejecutar políticas que avancen en la reconstrucción de una plataforma común, el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), acordó la identificación de un núcleo de aprendizajes prioritarios y el compromiso de realizar las acciones necesarias para favorecer y posibilitar el acceso de todas las personas a esos aprendizajes. “Se aspira a que los aprendizajes prioritarios contribuyan a “asegurar una base de unidad del Sistema Educativo Nacional... (y) a garantizar que todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial”. En: Ministerio de Educación Cultura y Tecnología. (2007) “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Primer Ciclo Nivel Primario”. pp. 8 y 9

## **PRIMER AÑO**

### **Eje 1: EN RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DEL LENGUAJE VISUAL<sup>1</sup>**

La participación en proyectos de producción personales y/grupales relacionados con los elementos que componen el lenguaje visual en los diferentes modos y medios de representación del color, la textura, la forma y el espacio en dos y/o tres dimensiones, en situaciones que requieran:

- El desarrollo de representaciones sustentadas en la cotidiana exploración sensorial (tacto, olfato, gusto, oído, vista), como expresión de los conocimientos y la sensibilidad estética con que cuentan.
- La creación de imágenes personales y/o grupales que expresen y comuniquen pensamientos, sensaciones, fantasías y sentimientos a través de diferentes procedimientos y técnicas propios de la bidimensión (como dibujo, estampa, encolado, pintura y otros) y de la tridimensión (como modelados, construcciones, móviles, relieves, ensamblados y otros).
- La iniciación en el uso de herramientas, materiales, soportes, técnicas y procedimientos convencionales y no convencionales propios de cada región y/o externos a ella, en diferentes procesos creativos.
- La recuperación de conocimientos previos relacionados con la creación de imágenes plasmadas en formato tecnológico.

### **Eje 2: EN RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y CULTURA**

El reconocimiento de la presencia de las Artes Visuales en las manifestaciones comunitarias, en situaciones que requieran:

- El conocimiento de los diferentes tipos de expresiones visuales, los pensamientos, sensaciones, fantasías y sentimientos que estas generan (curiosidad, alegría, rechazo, placer, indiferencia, etcétera).
- El descubrimiento de colores, formas, texturas, volúmenes; y su significación en el entorno natural y socio/cultural.
- El intercambio de opiniones acerca de las producciones visuales propias y de otros.
- El encuentro con artistas y/o creadores tales como plateros, fotógrafos/as, ceramistas, pintores/as, tejedores/as, escultores/as, diseñadores, grabadores, artesanos, escenógrafos, y/o mascareros, en diferentes espacios de producción y circuitos de difusión.
- La reflexión compartida con sus pares y con el docente acerca de las cualidades de las producciones que integran y representan el patrimonio visual local, regional y universal.
- La realización de registros visuales sobre las características de las producciones que integran y representan el patrimonio visual local, regional en relación con lo universal.

A diferencia de lo estipulado para otros lenguajes artísticos, en Artes Visuales se definen dos ejes y no tres, “ya que el tratamiento de los elementos propios del lenguaje visual (eje 1 en los otros lenguajes) se inscribe como construcción del pensamiento durante los procesos de producción (eje 2 en los otros lenguajes)” (M.E.C.T., 2007. P.4). De esta forma, en el primer núcleo quedan incluidos –de manera más o menos explícita- los contenidos conceptuales, como así también, técnicas y procedimientos propios del área, articulados desde la participación en proyectos artísticos personales y/o grupales. Es decir, se abordará el estudio de los elementos del lenguaje visual, las técnicas y procedimientos plásticos en función -y colocando el acento en- la producción artística como producción de sentido.



## ***Escuela Secundaria***

En el caso del nivel secundario, hay alusión a problemáticas que se pretenden revertir de la práctica, como se explicitan en el documento de los NAP. Previo enunciación de los mismos, son enumerados las situaciones de enseñanza y los objetivos generales que la Escuela Secundaria en su Primer Ciclo se propone conseguir a través de la Educación Artística. Será interesante destacar el siguiente por su explícita justificación que a modo de nota al pie, da el documento:

La participación activa en producciones propias donde utilicen materiales, herramientas y procedimientos específicos de cada lenguaje/disciplina que favorezcan la reflexión, la toma de decisiones con autonomía y el compromiso con los diferentes roles que involucra la práctica artística (MEduc., 2011. P.14).

Dicho propósito se justifica en el contexto de la enseñanza de la artes como práctica desvinculada de reflexión, problemática generalizada en las escuelas argentinas, y por tanto como intento de superar la dicotomía entre teoría y práctica, instando a que “los niveles compositivos, realizativos y reflexivos en y del arte configuran una unidad de sentido interrelacionada” (MEduc., 2011. P.14).

Los Aprendizajes Prioritarios diseñados por Nación para Educación Secundaria 1° y 2° / 2° y 3° años<sup>84</sup>, los saberes están organizados en dos grandes núcleos:

1. **En relación a las prácticas de las artes visuales y su contexto**, que para 1°/2° año atendería al abordaje de nociones vinculadas a los componentes que organizan el espacio bi y tridimensional. Y, que para 2°/3° año, correspondería el abordaje de las nociones perceptivas del espacio considerando la variable de la cuarta dimensión, el tiempo.
2. **En relación con las prácticas de producción de las artes visuales**, con énfasis en los procesos exploratorios y compositivos personales y/o grupales, en la bi y la tridimensión, atendiendo, para todos los años. Cada uno de estos núcleos y sus variantes se presentan con el desglose de capacidades, habilidades y/o destrezas que se esperar lograr, como el caso que a continuación se presenta:

---

<sup>84</sup> Corresponde a 1° y 2° Años de Educación Secundaria en Jurisdicciones con Nivel Primario de 7 años y a 2° y 3° Años de Educación Secundaria en Jurisdicciones con Nivel Primario de 6 años, como es el caso de la Prov. De Buenos Aires. Para este segundo caso, en el cuadernillo denominado “7° AÑO” se presentan los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios correspondientes al 1° año, que inician la secuencia de saberes priorizados para el Ciclo Básico en jurisdicciones con Educación Secundaria de 6 años.

## SEGUNDO / TERCER AÑO ARTES VISUALES

### **EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS DE LAS ARTES VISUALES Y SU CONTEXTO**

- El abordaje de las nociones perceptivas del espacio considerando la variable de la cuarta dimensión, el tiempo; atendiendo particularmente a:
  - la identificación de corrientes estéticas, movimientos y manifestaciones artísticas centradas en el tratamiento específico del tiempo como metáfora de lo que transcurre, de lo que acontece, de lo efímero, de lo cambiante;
  - la identificación de estereotipos y convencionalismos estéticos y visuales y las ideas que los sustentan para la superación de los mismos;
  - la aproximación a corrientes estéticas, movimientos y manifestaciones artísticas que refieran a resignificaciones y mixturas temporales del entorno social y cultural;
  - el acercamiento a artistas, referentes, temáticas y producciones, que atiendan a la relación del tiempo como memoria social y cultural;
  - el análisis de la incidencia de nuevas tecnologías en el tratamiento de la dimensión temporal;
  - el acercamiento a manifestaciones que toman el cuerpo como soporte de intervenciones y/o transformaciones en diferentes culturas y sus diferentes intencionalidades.

### **EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS DE PRODUCCION DE LAS ARTES VISUALES**

- La producción en las artes visuales con énfasis en los procesos exploratorios y compositivos personales y/o grupales, en la bi y tridimensión, atendiendo particularmente a:
  - la representación del espacio y el tiempo a través de imágenes fijas y en movimiento, en la bi y la tridimensión;
  - la producción escultórica, objetual y multimedial y su vinculación con el espacio-tiempo a través de la interacción del espectador con de la obra;
  - la exploración con la luz, natural y/o artificial y el color para la representación y /o presencia de las variables espacio-temporales;
  - el tratamiento de la materia, selección de herramientas y procedimientos en función de la organización del espacio y el tiempo.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Ciclo Básico Educación Secundaria 1° y 2° / 2° y 3° años. Ministerio de Educación. (2011, p. 18).

## **Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires**

### ***Escuela Primaria***

Sobre la base de los NAP, cada jurisdicción elaboró los Diseños Curriculares. En el diseño curricular para la Escuela Primaria de la provincia de Buenos Aires queda explicada la finalidad de la Educación Artística para dicho nivel:

...la interpretación de las producciones estético-artísticas presentes haciendo anclaje en el contexto histórico-cultural. Ello supone también facilitar a los alumnos/as la comprensión del universo simbólico en el que viven como así también participar e intervenir en él de manera crítica y autónoma (D.G.C.yE., 2008. P.66).

En estos conceptos -continúa el documento- radica “el valor estratégico” de la Educación Artística a la educación obligatoria. Teniendo en cuenta estos aportes, la misma requiere un lugar fundamental como campo de conocimiento para la formación de “un sujeto capaz de interpretar sus realidades, elegir, hacer respetar sus derechos y sentirse parte vital de una fuerza social transformadora (D.G.C.yE., 2008. P.66).

Bajo el título: “Hacia una construcción de la mirada...”, se realiza una aproximación al papel de “lo visual” en las sociedad actual, con la intención de superar los límites que tradicionalmente han delimitado al arte, y con ello, ingresar a la escuela fenómenos culturales y visuales vinculados a los medios de comunicación y la tecnología. Se aborda el “noción de mirada” como construcción cultural, señalando que nuestra manera de percibir, significar y representar se configuran en un determinado contexto socio-histórico cultural, “ya que operamos con significados compartidos por la comunidad a la que pertenecemos. De ahí que nuestra mirada sea compartida con los otros”. Bajo este concepto, y con la idea de redirigir prácticas generalizadas en las clases de Educación Plástica durante los últimos diez o quince años, se hace hincapié en una serie de cuestiones y propuestas de metodológicas. En primer lugar, se insta a entender la percepción como un proceso complejo, como acto cognitivo, que involucra la experiencia de las representaciones personales y del imaginario colectivo, y no como acto simple y formal. La producción, por su parte, comúnmente entendida a las habilidades manuales y al desarrollo de técnicas gráfico plásticas, se propone desde una redefinición del término: “existe producción en tanto las elaboraciones den cuenta de la experiencia de un conocimiento visual”. Desde este concepto, la producción debiera articular “las representaciones simbólicas particulares del mundo visual que surgen de los actos de percepción y del análisis crítico-reflexivo”, como así también la toma de decisiones referidas tanto a los recursos técnicos como a los compositivos (D.G.C.yE., 2008. P.309). La reflexión y el análisis crítico -entendidos como competencias presentes tanto en la producción como en la recepción de manifestaciones visuales-, quedan expresados en los actos de identificación, modificación, descripción y relación de las estructuras visuales. Es decir, “el productor reflexiona tanto en la ideación como en la composición; el espectador se sitúa fuera de la realización y construye este conocimiento a través de las declaraciones verbales que articulan y organizan la declaración visual”. Es por ello que la enseñanza de la plástica debe enlazar un “saber hacer” y un “saber comunicar”, articulando las nociones de teoría y práctica en lo que llama el documento, una praxis superadora que permita al alumno adquirir competencias interpretativas, le permita transitar críticamente su entorno, pueda construir nuevos discursos,

logrando modificar el mundo que lo rodea, a la vez que es modificado por este (D.G.C.yE., 2008. P310).

Desde este marco, se insta a que el docente propicie a través de las actividades que planifique, la mirada crítica y reflexiva, tanto en la producción como en la recepción”, ya que:

Sólo a través de experiencias plásticas genuinas, que favorezcan la producción de sentido, será posible lograr por parte de los niños declaraciones visuales y verbales producto de lo que verdaderamente piensan, sienten, temen, cuestionan, fantasean, etc. Pudiendo dar respuesta y/o plantear nuevos interrogantes que surgirán en su vinculación con el medio social y cultural e histórico en el cual están inmersos (D.G.C.yE., 2008).

Para ello, el diseño curricular presenta los contenidos organizados a partir de dos núcleos temáticos: 1-Espacio plástico-visual bi y tridimensional, y 2- Componentes del Lenguaje visual; que deberán ser abordados a partir de cuatro ejes: Lenguaje, Producción, Recepción y Contexto Socio Cultural. Los núcleos temáticos para el primer ciclo de la Primaria son los mismos que los del segundo ciclo, dicha lógica responde a la secuenciación que debe lograrse entre un ciclo y otro. Para ello se le brinda al docente contenidos que en su enunciación permiten reconocer grados de profundización. Por otro lado, se propone “generar acentos diferenciados sobre los ejes, explicitando esto a los alumnos, con el fin de volver consciente en ellos la complejidad del saber plástico-visual”. Para el primer ciclo (1º, 2º y 3º año) se propone priorizar el eje de la recepción y de la producción. Para el segundo ciclo (4º, 5º y 6º año) se trabajará partiendo de los ejes del Leguaje y del Contexto Socio Histórico Cultural (D.G.C.yE., 2008).

Los ejes indican que, en forma simultánea, se deben tener en cuenta estas cuatro perspectivas de abordar un contenido y trabajarlo en clase. O sea que cada contenido de la materia artística está relacionado con un elemento del lenguaje, con las formas de producir, con las formas en que se percibe y se interpreta, y con el entorno en que una manifestación artística circula (D.G.C.yE., 2008). Con ello se advierte una cuestión central a considerar: el abordaje didáctico de los componentes del lenguaje plástico visual de forma global y relacional, es decir, sin separarlos de sus contextos de referencia. Con esta organización curricular, los docentes deberán procurar que sus alumnos y alumnas reconozcan dichos componentes en una totalidad discursiva y no como agregados, y permitir así el acceso a un “conocimiento relacional, profundo, completo y contextual de la plástica visual” (D.G.C.yE., 2008). Aunque luego –se aclara en el diseño curricular- “se les propondrá descomponer, recomponer, fragmentar, reorganizar pero siempre entendiendo la totalidad como punto de partida y de llegada”. Asimismo, se subraya que los procedimientos no deben plantearse como mera reproducción de técnicas vacías de sentido (D.G.C.yE., 2008).

Los siguientes tres cuadros ordenan los contenidos según los dos núcleos temáticos y los cuatro ejes de abordaje:

## Núcleo temático: espacio plástico- visual bi y tridimensional

Desarrollo simultáneo en los cuatro ejes			
Lenguaje	Producción	Recepción	Contexto
<p>De la percepción a la producción</p> <p><b>El espacio contextual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los límites de lo percibido en relación con el sujeto. Lo cercano y lo lejano. Puntos de vista. Relaciones de tamaño: menor, mayor, igualdad y semejanza.</li> </ul> <p><b>El espacio plástico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Campo plástico-visual: límites y formatos, formato del soporte, bordes del marco: geométrico, orgánico, regular, irregular. Relación de composición y formato del campo.</li> </ul> <p><i>Las posibilidades de ubicación espacial</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Espacio y composición: arriba-abajo, izquierda-derecha, centrado-descentrado.</li> <li>• Espacio interno y externo.</li> <li>• La forma y el espacio. Interrelaciones formales: superposición, yuxtaposición relaciones de tamaño: posición y dirección, rotación, traslación.</li> <li>• Agrupamientos, dispersiones, juntos-separado.</li> <li>• Relaciones de figura - fondo: simplicidad, complejidad.</li> <li>• Organización rítmica simple.</li> </ul>	<p><i>Las organizaciones compositivas en el espacio plástico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones del espectador y el objeto mirado: más atrás, más adelante, desde abajo, desde arriba. La organización compositiva en relación con los distintos puntos de vista.</li> <li>• El espacio cotidiano como espacio transformable. Intervenciones, instalaciones.</li> <li>• Variaciones de las dimensiones del campo plástico: miniaturas, gigantografías, formatos tradicionales, etc.</li> </ul> <p><i>Diferentes modos de acción</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentación con distintas modos de producir plásticamente en el plano y en el volumen: aplastar, amasar, estirar, plegar, modelar, ahuecar, superponer, pegar, calar, cortar recortar, seccionar, dibujar, pintar, etc.</li> <li>• Relevamiento, exploración y construcción del plano al volumen y del volumen al plano</li> <li>• La producción personal y la elección de herramientas, materiales y soportes en función del sentido.</li> </ul>	<p><i>Diferenciación del espacio plástico en la bi y en la tridimensión</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción y reflexión de los elementos presentes en el entorno cotidiano.</li> <li>• Percepción e interpretación del entorno relacionando lo plano y lo volumétrico.</li> <li>• Focalización, recorrido visual</li> <li>• El marco como límite y su incidencia en la percepción del espacio bidimensional.</li> <li>• El campo plástico tridimensional: el objeto y el espacio que lo contiene.</li> </ul> <p><i>Diferenciación de la forma bi y tridimensional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de objetos bi y tridimensionales: volúmenes, cuerpos geométricos, relieves, etc.</li> <li>• Comparación, clasificación y análisis de algunas de sus características estructurales y cualidades estéticas.</li> <li>• Reconocimiento de algunos elementos constitutivos del lenguaje plástico-visual en el entorno inmediato, en obras de arte, y en sus propias producciones</li> <li>• El análisis global y parcial de imágenes.</li> </ul>	<p><i>Relación entre el espacio contextual y el espacio plástico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El entorno como medio a explorar en su dimensión estética. (observación y descripción de formas, colores y texturas.)</li> <li>• La acumulación- dispersión en diversos espacios (urbanos, rurales, internos, externos).</li> <li>• Incidencia del espacio (amplio, reducido) en las posibilidades de recepción y producción.</li> <li>• Las situaciones espaciales presentes en el ámbito cercano: la escuela, la casa, la ciudad.</li> <li>• El empleo de elementos del entorno en la producción plástica.</li> </ul> <p><i>El espacio y los medios de comunicación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El espacio compositivo en la imagen televisiva, en los dibujos animados, los juegos de video, los libros de cuentos y otros medios frecuentados por los niños.</li> <li>• Lo visual como referente inmediato e interpretable del contexto.</li> </ul>

## Núcleo temático: componentes del lenguaje plástico visual

Desarrollo simultáneo en los cuatro ejes			
Lenguaje	Producción	Recepción	Contexto
<p><i>De la imagen a los componentes:</i></p> <p><b>Componentes formales</b></p> <p><b>Línea, figura, forma y volumen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La línea como generadora de espacio, como productora de forma, de textura, de valor, y como articuladora de formas. Tipos y connotaciones en relación al contexto.</li> <li>• Figura y forma bi y tridimensional: simples y complejas, geométricas y no geométricas, orgánicas e inorgánicas.</li> <li>• La forma abstracta y figurativa: la forma en relación al contexto.</li> </ul> <p><b>Componentes tonales</b></p> <p><b>El color</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mezclas espontáneas. El color y la mancha. Organización cuantitativa: predominante, subordinado y acento.</li> <li>• Primarios, secundarios y neutros.</li> <li>• Colores puros y sus mezclas: saturación.</li> <li>• Claridad y oscuridad del color: valor.</li> <li>• Calidez y frialdad: temperatura.</li> <li>• Funciones del color: Relación arbitraria del color y objeto, relación color - objeto (color local).</li> </ul> <p><b>Acromático: negro, blanco y gris.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analogías y contrastes de claro y oscuro.</li> </ul> <p><b>Componentes texturales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La textura como calidad de superficie.</li> <li>• Textura de mácula, de grano, de grafismo: intensidad y densidad.</li> <li>• Texturas táctiles y visuales, de materia, de imprenta.</li> </ul>	<p><i>Organización de los componentes:</i></p> <p><i>Interrelaciones de los componentes de la imagen.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Producción de imágenes de grafismo espontáneo a la organización y reconocimiento de la línea como elemento expresivo.</li> <li>• Recorridos lineales en diferentes espacios y soportes.</li> <li>• Diferenciación de tipos formales en la composición.</li> <li>• Intervención en el espacio próximo a través de la utilización de formas.</li> <li>• Experimentación de diversas connotaciones espaciales partiendo de la disposición de las formas en el espacio. De lo experimental a la organización intencional.</li> <li>• Experimentación con mezclas espontáneas hacia la sistematización de mezclas.</li> <li>• De la distribución arbitraria de a la organización cuantitativa de color.</li> <li>• Uso simbólico y referencial del color.</li> </ul> <p><i>Diferentes modos de producción</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración a partir de diferentes modos de intervención en el trabajo grupal e individual.</li> <li>• Utilización de diferentes modos de operar con los componentes formales.</li> <li>• Utilización de diversos modos de aplicación del color: pintar, chorrear, frotar, estarcir, mezclar por pigmento o por superposición y transparencia, empastar.</li> <li>• Experimentación en relación a la intensidad del grafismo textural, más presión menos presión sobre el material y el soporte.</li> <li>• Búsqueda de variantes formales en relación al tamaño del soporte.</li> </ul>	<p>Hacia la construcción de la mirada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La percepción en el hacer: la producción grupal e individual como instancia de interpretación y análisis.</li> <li>• Reconocimiento y análisis de diferentes organizaciones de los componentes del lenguaje plástico.</li> <li>• Reconocimiento de los componentes plásticos visuales presentes en las distintas imágenes percibidas y producidas.</li> <li>• Vinculación de los elementos percibidos-reconocidos.</li> <li>• Lectura y análisis de los distintos modos de representación.</li> <li>• Interpretación de los niveles de significación de la obra.</li> </ul> <p><i>Análisis relacional de componentes en las organizaciones compositivas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interrelaciones de los componentes formales, tonales y texturales en la composición plástica.</li> <li>• La percepción de las formas en relación al campo plástico.</li> <li>• Reconocimiento de las funciones del color en las distintas imágenes y diferenciación connotativa de acuerdo a su utilización.</li> <li>• Diferenciación de las posibilidades comunicativas presentes en los distintos materiales, técnicas, procedimientos y componentes.</li> </ul>	<p><i>Contextos de circulación de las manifestaciones estéticas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento del contexto cultural comunitario: el barrio y sus formas de producir imágenes, las carteleras callejeras, el entorno inmediato, la organización del panorama visual, etc.</li> <li>• La cultura urbana y el repertorio visual con el que convivimos cotidianamente.</li> <li>• Los distintos espacios de producción y difusión de imágenes: el museo, los centros culturales, la plaza, el teatro, el cine, la televisión, las galerías, la calle, etc. Diferenciación y consideración de valores plásticos y comunicativos.</li> <li>• Reconocimiento, análisis e interpretación de producciones visuales y audiovisuales pertenecientes a diferentes contextos, géneros y estilos.</li> </ul> <p><i>Las elecciones estéticas de los niños/as y el contexto:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Producciones estético comunicativas: análisis de las organizaciones compositivas en relación con el mensaje: los dibujos animados, las historietas, la narración, los diseños de cds, de cuentos, de libros de lectura, de manuales escolares, los juegos de vídeo, películas, etc.</li> </ul>

## Núcleo temático: componentes del lenguaje plástico visual

Desarrollo simultáneo en los cuatro ejes			
Lenguaje	Producción	Recepción	Contexto
<p><b>De la organización a la imagen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La imagen como producto de relaciones entre componentes y procesos compositivos.</li> <li>• Los procedimientos como modos de acción -elección.</li> </ul> <p><b>Procedimientos compositivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionalidad: relaciones de tamaños entre las figuras, entre las figuras y la superficie, de la superficie entre lo lleno y lo vacío, etc.</li> <li>• Contraste y semejanza: recto - ondulado, liso -rugoso, claro - oscuro, cromático - acromático, grande-pequeño, lleno-vacío, regular -irregular, estático-dinámico, etc.</li> <li>• Ritmo: Simple, complejo, continuidad y discontinuidad rítmica.</li> <li>• Simetría y asimetría: correspondencia axial y estatismo.</li> <li>• Equilibrio: compensación de fuerzas visuales. Sensaciones visuales de equilibrio.</li> <li>• Peso y contrapeso. Relación Horizontal y vertical en el campo visual y plástico. Inestabilidad como ausencia de equilibrio.</li> </ul>	<p><b>Modos de producción:</b></p> <p><b>Grabado:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Impresión en hueco y relieve: repetir, superponer, duplicar, contraponer la misma impresión.</li> <li>• Impresión por estarcido de tinta: rotar, trasladar, yuxtaponer, superponer, obtener, transparentar. Experimentación de distintos posicionamientos espaciales, del centro hacia los bordes, desde los bordes hacia el centro, de izquierda a derecha y viceversa.</li> </ul> <p><b>Tallado y esgrafado:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentación de las diversas posibilidades y limitaciones de los materiales</li> <li>• Modelado, collage, ensamblado, construcciones bidimensionales y tridimensionales con diferentes materiales y objetos del entorno. Montaje, intervención, pintado</li> <li>• Trabajos sobre diferentes soportes (variedad de tamaños y calidades de superficie)</li> <li>• Exploración y reconocimiento de sensaciones visuales, táctiles, auditivas, olfativas. Asociaciones significativas. Evocación.</li> <li>• Resignificaciones de objetos de uso cotidiano. Lo funcional y lo estético. Tecnología y producción</li> <li>• Utilización de medios no convencionales, de acuerdo a las posibilidades del grupo: Vídeo, audiovisual, medios digitales, etc.</li> </ul>	<p><b>Modos diferenciados de recepción:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordaje de las producciones de diversa índole diferenciando técnicas y materiales fundamentando su utilización.</li> <li>• Análisis de los procedimientos y sus posibilidades y limitaciones comunicativas.</li> <li>• Reconocimiento y diferenciación de los modos de producción en relación a los componentes del lenguaje plástico-visual.</li> <li>• Reconocimiento y análisis de las direcciones y tensiones presentes en la imagen.</li> </ul> <p><b>Reconocimiento de la estructura compositiva de una imagen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciación de las proporciones entre las figuras.</li> <li>• Reconocimiento de las posibilidades de contraste presentes en una imagen y en el entorno.</li> <li>• Percepción del ritmo, la simetría y el equilibrio en una producción visual diferenciándolo de la inestabilidad.</li> <li>• Análisis visual y verbal de estas posibilidades en imágenes de la historia del arte, de la cultura contemporánea, de producciones convencionales y no convencionales, en la bi y tridimensión, en los medios de comunicación, etc.</li> <li>• La reflexión crítica en la recepción como instancia de construcción de nuevos discursos.</li> </ul>	<p><b>La relación de la imagen con la cultura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las imágenes como portadoras de sentidos y discursos de variada índole (estético, cultural, filosófico, psicológico, etc). Diferentes culturas, e diferentes representaciones e interpretaciones.</li> <li>• El uso de la imagen dentro de distintos contextos socioculturales. Obras de arte, diseños gráficos y publicitarios, imágenes televisivas, telares, murales, logotipos, etc</li> <li>• Discriminación y reconocimiento de los diferentes usos de la imagen presentes en contextos diversos.</li> <li>• Relación entre el uso de la imagen y las posibilidades expresivas y funcionales.</li> </ul> <p><b>El patrimonio cultural:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración y reconocimiento del patrimonio municipal, provincial, nacional y latinoamericano: conocimiento y preservación.</li> <li>• Reconocimiento de lugares y obras declarados patrimonio cultural.</li> </ul>

## ***Escuela Secundaria***

En el nuevo Secundario, la Educación Artística estará presente desde 1ro. a 3er. año, y en 6to. año (o en 5to. año) de todas las orientaciones, con la denominación de “Artes”. En concordancia con el enfoque propuesto para la Educación Primaria, la finalidad de la Educación artística en este nivel es:

...favorecer que los alumnos puedan resignificar y reconstruir sus relaciones con las diferentes manifestaciones de lo estético que constituyen su contexto cotidiano. A partir del estudio de cualquiera de las disciplinas artísticas, se aspira a que los alumnos estén en condiciones de identificar las estructuras a partir de las cuales se opera con un lenguaje artístico, intervenir como productores, revisar su lugar como público espectador desde una posición activa y crítica, y considerar la incidencia decisiva del contexto en cada una de estas instancias (D.G.C.yE., 2009).

En un documento para capacitación organizado por la Provincia de Buenos Aires destinado a docentes de Educación Artística, quedaron sintetizadas, a través de los siguientes puntos, las ideas claves del área en la Secundaria Básica: a) El arte como conocimiento y discurso estético; b) La construcción de sentido; c) La elaboración de discursos estéticos; d) El contexto cultural como determinante de la producción estética. Junto a estos conceptos sobresalen los núcleos temáticos como estructurantes de contenidos.

Los núcleos temáticos de Plástica-Visual son: 1- Campo Plástico visual, y 2- Dispositivos plástico visuales. A su vez, como en el nivel primario, estos núcleos están atravesados por cuatro ejes (lenguaje, producción, recepción/interpretación, contexto sociocultural), que permiten distintas aproximaciones al mismo núcleo temático (D.G.C.yE., 2006).

En los diseños curriculares se desarrollan cada uno de los dos núcleos y el abordaje de los mismos a través de los cuatro ejes. Así queda graficado:

	Núcleos Temáticos	
Ejes	Campo plástico y visual	Dispositivos plásticos y visuales
Producción	----->	----->
Lenguaje	----->	----->
Recepción - Interpretación	----->	----->
Contexto Sociocultural	----->	----->

En 1º año de la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires se dará preponderancia al conocimiento de los componentes y estructuras básicas en los que se basa una disciplina artística para transmitir sentido, es decir al Lenguaje en sí mismo. En 2º año se priorizará el conocimiento de las formas de producción. En los casos en los cuales la institución escolar contara con equipamiento, se incentivará el uso de la fotografía, del video y la computadora, aprovechando sus posibilidades formales mediante la utilización de herramientas para la captación y posterior tratamiento de diferentes imágenes (D.G.C.yE., 2009). Para 3º



año, el énfasis estará puesto en la interpretación por parte del público y la contextualización de la producción artística. El contexto sociocultural es considerado una dimensión constitutiva de la obra, tan relevante en la producción como en la interpretación. No se concibe a la obra de arte como algo atemporal y concluso, sino permanentemente resignificada por el público que entra en contacto con ella. “El desplazamiento espacial y temporal que siempre existe en la circulación de una obra hace que para el público su propio entorno y su formación previa sean un elemento más que constituye a una producción artística” (D.G.C.yE., 2009).

En cuanto a los contenidos de los núcleos temáticos, estos se organizan en torno a 3 núcleos temáticos:

- Campo plástico y visual
- Dispositivos plásticos y visuales.

Los contenidos que conforman cada núcleo temático dependerán del año en cuestión. Tomando como ejemplo 2º año, los contenidos para el núcleo campo plástico visual serán los vinculados a la composición: el encuadre, el punto de vista y La profundidad de campo:

Contenidos:

La Composición

- El Encuadre. Coherencia de composición a partir de la puesta en cuadro. Análisis de formas de organización plástica y visual. Identificación del marco con la profundidad de campo. El Centro. El Descentrado. Marco-límite: en campo y fuera de campo.
- Punto de vista desde su constitución formal, relaciones de altura visual y de posición entre el sujeto que mira, el lugar desde donde se está mirando y el objeto mirado.
- Diferentes tamaños del plano. Selección de espacios, volúmenes, formas, luces y sombras, en relación con la distancia y la posición del observador (D.G.C.yE., 2009, p.212).

Del mismo modo, se ofrecen desarrollados los contenidos vinculados al **Espacio Plástico Bidimensional**, a la **Forma plástica tridimensional** y al **Color y el Valor**. Todos estos aspectos, junto a Composición, conforman los grandes temas del núcleo temático campo plástico visual para 2do. año de la Escuela Secundaria.

Por su parte, los diseños curriculares provinciales, introducen el concepto dispositivo con el segundo núcleo temático. Dicho núcleo tiene por finalidad “incluir estrategias, condiciones y técnicas de la producción material y de sentido entre el observador y la imagen”. Y explica: “los dispositivos se enmarcan en un contexto sociocultural que condiciona los medios, tecnologías y conocimientos de producción de imágenes, su modo de circulación, reproducción y soportes para su difusión” (D.G.C.yE., 2009, p.211-212).

Este núcleo también cuenta con sus respectivos contenidos. Señalando que se trata del grupo de dispositivos que el docente seleccionará según condiciones materiales de la institución donde se desempeña:

- Objetos tridimensionales. Manipulación de objetos, volúmenes, cuerpos geométricos y/u orgánicos. Comparación, clasificación y análisis de algunas de sus características estructurales y cualidades estéticas.

- Soportes y formatos en la imagen impresa. Medios técnicos de producción y difusión de las imágenes bidimensionales y tridimensionales. Análisis y realización (grabado variadas técnicas, estampados, frotado, esgrafiado, estencil, etcétera).
- Soportes y formatos gráficos/plástico y visuales de comunicación: el cartel. (...)
- Soportes y formatos en la imagen fotográfica. (...).
- Soportes y formatos de mapas. (...).
- Soportes y formatos en la imagen por computadora. (...) (D.G.C.yE., 2009, p.213-214).

Asimismo, el Arte estará presente en el 6to. año de la Secundaria Superior. Durante ese último año de la Educación Secundaria se propone la problematización de los componentes propios del lenguaje, a partir de prácticas de producción contextualizadas. Cada institución puede elegir qué lenguaje ofrecer, teniendo en cuenta las trayectorias de formación en arte de los alumnos, es decir, según lo que hayan transitado en el Ciclo Básico de la Secundaria. Si la institución educativa optó por las Artes Visuales, la materia para el 6to. año se denominará “Arte: Producción y análisis de la imagen”; en el caso de optar por Teatro, se llamará “Arte: Actuación”; si se elige Danza será “Arte: Lenguaje de la Danza”, y si es Música, “Arte: Lenguaje Musical”.<sup>85</sup>

En lo que respecta específicamente a las Artes Visuales, el diseño curricular para 6to año, se propone como uno de los objetivos principales que el estudiante produzca y analice imágenes según criterios que los interpelen en la construcción de ideas propias. Para ello se propiciará el conocimiento de los procedimientos y componentes formales de la disciplina, fomentando el aprendizaje de los mismos en vinculación con la intencionalidad de la propuesta plástica. A su vez, se incentivará el trabajo en todos de los momentos que involucra la producción: desde el planteamiento de la idea, la selección de materiales, soportes y herramientas, la elección de los criterios compositivos, la revisión de la producción para la exhibición hasta las pautas de montaje. En este sentido, el alumno ejercitará el análisis y producción de imágenes teniendo en cuenta que estas acciones involucran conceptos que se van apropiando, ampliando y reconstruyendo. La imagen es un espacio en el que continuamente se constituyen y materializan ideas, y permite constantemente la investigación de significados, resoluciones técnicas y la lectura de otros discursos. Esto es así porque, “los textos artísticos nunca son del todo fenómenos puramente estéticos; o, mejor: su estética es inseparable de su ética y su política en el sentido preciso de un Ethos cultural que se inscribe (consciente o no) en la obra” (D.G.C.yE., 2011, p.10). En todo momento la imagen se abordará en vinculación a su contexto histórico y cultural, evidenciando -como expone el documento curricular- “los postulados teóricos de las diferentes épocas, como así también los condicionamientos culturales en las instancias de producción y reconocimiento”, brindando “al estudiante la posibilidad de continuar construyendo su pensamiento estético, desde marcos teóricos revisados y renovados, estableciendo un equilibrio entre la producción y la reflexión” (D.G.C.y E., 2011, p.10).

En cuanto a los contenidos del lenguaje visual, y de igual modo como se planteó en el resto de diseños curriculares, se espera superar “las propuestas de análisis de las imágenes desde la separación entre forma y contenido y se desarrolla una matriz analítica que permite entender la imagen como una totalidad discursiva”. El reconocimiento, el análisis y la conceptualización de

---

<sup>85</sup> D.G.C.y E. Anexo 2. Escuela Secundaria Orientada. Ciclo Superior. Versión preliminar. pp.26-27  
Consultado en [http://www.fmmeduccion.com.ar/Sisteduc/Buenosaires/ESSdiseniocurricular/0-Documentos/03-marcos\\_generales\\_de\\_la\\_escuela\\_secundaria\\_orientada.pdf](http://www.fmmeduccion.com.ar/Sisteduc/Buenosaires/ESSdiseniocurricular/0-Documentos/03-marcos_generales_de_la_escuela_secundaria_orientada.pdf)

los mismos se espera se produzca en vinculación con las categorías sociohistóricas que le han dado origen (D.G.C.yE., 2011, p.9).

En cuanto al ordenamiento de los contenidos, en el mencionado diseño curricular se definen cuatro núcleos temáticos:

#### **La imagen visual en perspectiva histórica**

La historia de la mirada. La imagen moderna y la imagen posmoderna.

Los enfoques de la cultura visual. La imagen en el mundo actual.

Resignificaciones. Imagen fija: secuenciada, temporalizada.

El estereotipo visual.

#### **Organización del campo de la imagen**

Campo visual y campo plástico: diferencias. Soportes; tipos, límites (...). Relación de la composición con los tipos de soportes y formatos de campo. La materialidad; criterios de selección. Encuadre. (...). Tamaños de plano. Puntos de vista. (...). Funciones del marco. El espacio y la forma: características del espacio bidimensional y tridimensional. Organización espacial. Campo y figura: relación figura y fondo. Variaciones posicionales y direccionales. (...). Equilibrio y desequilibrio. (...). Profundidad de campo; ilusión de tridimensionalidad: indicadores espaciales. Características sociohistóricas de la representación espacial: construcción y destrucción del espacio plástico bidimensional. La forma bidimensional y tridimensional: figuración y abstracción. La forma y su materialidad. Relación con el color, la línea, la textura y el valor o iluminación. (...). La línea como abstracción cognitiva. (...).

#### **El problema de la luz**

Los conceptos de iluminar y alumbrar. El clima lumínico. Fuentes y tipos de iluminación: difusa, contraluz, frontal, rasante lateral, candileja (de abajo), cenital. La luz en el ambiente, la luz representada. El valor lumínico y climas.

#### **El color**

El color y su relación con la materia. Modulación y modelación del color. Plenos. Análisis del color en perspectiva histórica: relación entre figura y fondo, como uso simbólico, como señal, netamente expresivo, psicológico, connotativo; problematización de dichas categorías. Color e iluminación. Enfoques culturales del color (D.G.C.yE., 2011, p.12).

Con respecto a las orientaciones didácticas, se sugiere comenzar problematizando la vinculación entre la percepción y el contexto de producción de las imágenes ya que esta instancia será de suma importancia para abordar la noción de mirada en tanto construcción cultural. A su vez, recomienda que antes de abordar un determinado contenido, como puede ser el caso del espacio, lo haga explicitando a través de imágenes diversas que dicha categoría se ha construido, y por tanto variado, durante la historia. De esta manera los alumnos comprenderán las distintas resoluciones espaciales que en conexión con el pensamiento de época y que hoy pueden resignificarse desde sus propias producciones plásticas (D.G.C.yE., 2011, p.13).

Por otro lado, se espera que el abordaje de los contenidos se realice de manera integrada y vinculando los distintos núcleos temáticos, evitando ejercitaciones centradas en la técnica y el adiestramiento (círculos cromáticos y escala de valores, tabla de isovalencias, etc.). El hincapié

en este aspecto es importante, quedando vinculado a la necesidad de cuestionar los enfoques universalistas e intentando un viraje didáctico hacia la comprensión de que las formas de percibir, interpretar y significar del arte no han sido ni serán siempre las mismas (D.G.C.yE., 2011, p.13).

Asimismo, el diseño curricular de Artes Visuales para los 6to. año de la Secundaria, incluye un apartado denominado “Lectura, escritura y oralidad”. En el mismo explicita que en todos los espacios curriculares estas prácticas deben ser incentivadas. Puntualmente, en Artes Visuales se espera que los estudiantes ejerciten la escritura comunicando lo aprendido, al presentar un plan de trabajo, justificando decisiones en cuanto a los materiales, soportes, técnicas, herramientas, etc., utilizadas; describiendo procedimientos, entre otras instancias. La lectura se espera trabajar desde la diversidad de textos disciplinares, fomentando el intercambio de puntos de vistas. Dentro de la variedad bibliográfica, se explicita la necesidad de trabajar sobre la especificidad de la terminología del Lenguaje Visual, para conocerla y comunicarse en este campo (D.G.C.yE., 2011, p.14-15).

## LAS HISTORIAS DE VIDA

---

## 4.1. El nexa biográfico y la construcción de las Historias de Vida

---

Como introducción a este capítulo se mencionan los criterios de selección de los docentes colaboradores, se analiza el escenario y las condiciones ofrecidas para la obtención del primer relato biográfico, las entrevistas que prosiguieron, sus dinámicas en relación a la contrastación de significados. Asimismo, se atiende a las posteriores conversaciones que sobre la base de datos teóricos y contextuales exploran otros niveles de reflexión y permiten la formulación de nuevos significados, hasta llegar a la escritura de cada historia de vida como nuevo espacio de confrontación de interpretaciones y replanteos de posicionamientos adoptados.

### **Sobre los sujetos colaboradores**

La investigación contó con la participación de dos profesoras de Educación Plástica Visual, que se ajustaron a criterios de representatividad selectiva, vinculados a la dimensión *espacio-temporal* de sus trayectorias profesionales. Se necesitaba docentes que hayan transitado las dos últimas reformas educativas que tuvieron lugar en Argentina. Es decir, con trayectorias que comiencen antes de la implementación de la Ley Federal (1993) y continúen en la actualidad, viviendo los actuales cambios propiciados por la Ley Nacional de Educación. Y, a su vez, sea el nivel primario y/o secundario de la escuela pública el ámbito predominante de su actuación, donde el impacto de las políticas educativas se interpretaría de un modo más evidente y significativo.

Si bien las variables de selección fueron, a priori, solo tres -tiempo en la docencia, área del saber disciplinar y el nivel del sistema educativo (primario y/o secundario)-, la tarea de escogerlos tuvo peculiaridades que vale la pena mencionar. La Facultad de Bellas Artes es el ámbito laboral donde transcurre de manera continua y por ello, con mayor antigüedad, mi trayectoria docente. Fue, por tanto, a colegas de esta institución a los que recurrí para que me sugiriesen docentes a los que podría interesar la propuesta. Luego de algunos meses de tender redes y entablar conversaciones, tomo contacto con cinco docentes, tres mujeres y dos hombres, con los que mantengo una entrevista para determinar si se ajustan al perfil buscado. Además de los criterios preestablecidos de búsqueda, en estos cinco docentes predominó una variable que no se pretendió de antemano: eran profesores de la Universidad. Si bien se hicieron esfuerzos por trascender los límites de la Facultad, está claro que la búsqueda se inició en ese ámbito y debió condicionar las elecciones. A su vez, se condice con el supuesto de que el profesor vinculado a la universidad está más familiarizado o involucrado en procesos de reflexión e indagación, frente a la realidad de gran parte de los docentes de escuelas secundarias que suelen trabajar en varias escuelas para reunir un salario, lo cual les demanda más tiempo y energía, alejándolos de actividades de formación e investigación.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Según Claudia Romero, Directora del Área de Educación de la Universidad Torcuato Di Tella, uno de los problemas más graves del nivel secundario es cómo está organizado el trabajo docente: "La designación de profesores por materia y por sección determina que deban acumular horas de clase para tener un ingreso razonable. Eso lleva a una sobrecarga de trabajo que deteriora no sólo la calidad de la enseñanza sino la salud psíquica y física de los profesores, genera falta de sentido y hastío, ya que a cada hora de clase dictada se le deben sumar horas de preparación y evaluación no rentadas. El profesor "taxi" es la materialización de una concepción fragmentada del currículum y de la evidente proletarización del

Retomando las características de los cinco docentes que se ofrecieron para colaborar en la investigación, solo un profesor manifestó trabajar exclusivamente en el nivel escolar del sistema educativo, siendo su trayectoria muy interesante para los fines de la investigación. Con el tiempo transcurrido desde nuestro encuentro, pienso que aquello que me atraía de su trayectoria fueron las experiencias que en la mía escaseaban. Trabajó en zonas marginales, en contextos complejos, con realidades socioculturales heterogéneas. El arte en estas experiencias educativas tenía un sentido fuertemente social. Su trayectoria no estaba anclada al ámbito universitario, de hecho su título universitario lo obtuvo luego de que la reforma de la Ley Federal le obligase a obtenerlo para continuar dando clases en una escuela secundaria. Luego de la primera entrevista, comenzamos a trabajar la transcripción del primer relato, pero en el momento en que se buscó plantear cómo abordaríamos un segundo encuentro, el docente ya no pudo continuar. La falta de tiempo debido a su apretada jornada laboral fue el motivo por el que se excusó. Además, de vivir y ejercer en el Gran Buenos Aires, es decir, a unos sesenta kilómetros de La Plata. Si bien son comprensibles las razones que lo llevaron a desistir, tomar contacto con profesores sumergidos de lleno en la realidad, con los sacrificios y el compromiso que esto conlleva, nos conduce a preguntarnos sobre la idea que tienen de propuestas de este tipo. ¿Habría considerado un lujo el sumergirse en un proceso reflexivo de su trayectoria, de su práctica como docente?, ¿el interés por conocer sobre su trabajo se tornó en un objetivo poco práctico y de escasa utilidad, y quizás leerse (transcripción de primera entrevista) tan crítico al sistema y a los cambios impulsados desde funcionarios o intelectuales, le produjo sentimientos encontrados? Hoy pienso que éramos la práctica y la teoría tomándose un café. Una relación complicada, basada en la persistencia de una idea aún arraigada en gran parte de los docentes, que ven a la Universidad como ámbito de abstracciones, de propuestas y prácticas descontextualizadas y desvinculadas de la realidad.

Otros dos docentes, hombre y mujer, fueron por situaciones opuestas desestimados, en función de los objetivos de la investigación. La profesora, si bien trabaja en escuelas primarias y secundarias de la escuela común, su trayectoria laboral está fuerte y principalmente vinculada al Bachillerato de Bellas Artes (nivel secundario de educación general) dependiente de la Universidad Nacional de La Plata. Como lo indica su nombre, se trata de una escuela especializada en disciplinas artísticas. Su relación con los cambios legislativos que trajo la primera reforma, por ejemplo, no los vivió como tales porque esa institución ya trabajaba de la manera que se instaba a cambiar y, por otro lado, se desempeñó como formadora dentro de programas de la última reforma educativa, gracias a la trayectoria y perfil docente que le otorgó esta institución. El profesor, que también trabaja en un colegio dependiente de la Universidad, aunque no de especialidad artística, en el Departamento de Estética se le dio el lugar de “creador” y “experimentador”. Sus palabras son reveladoras y explican cómo el contexto institucional le otorgó un lugar privilegiado en estos procesos de reformas educativas: *“en realidad no hubo que sufrir el cambio ya que lo produjimos. Nosotros formamos el cambio, era un lugar de experimentación, que me parece que tiene que ser el lugar justamente de la búsqueda docente constante”*. Se trataba de trayectorias alejadas del “común” del profesorado, y por tanto, del planteamiento de la investigación, aunque interesantes para futuros trabajos e incluso para la continuidad de este estudio.

Finalmente, prioricé la atención y los esfuerzos en dos docentes, Sandra y Fernanda, de la ciudad de La Plata, que trabajan en escuelas públicas y privadas subsidiadas y dependientes de la provincia de Buenos Aires. Sus perfiles y trayectorias se acercan a la del profesor que abandonó la investigación, en relación a los ámbitos de actuación en los que la disciplina es un saber más en el desarrollo integral y básico del alumno; sin llegar a los extremos anteriormente mencionados, casos

definitivamente excepcionales. Ambas son ejemplo de posibles experiencias y caminos que cualquier docente de Educación Plástica Visual hoy podría transitar dentro de la ruta de la docencia escolar formal. Las dos trayectorias reunidas en el presente estudio evidencian el rol fundamental y determinante del docente en la concreción (o no) del cambio educativo. Comparten experiencias en los inicios de la profesión, toman contacto con las problemáticas profesionales y sociales que conforma la trayectoria del *común* de los docentes y, sin embargo, estas trayectorias se bifurcaron en versiones de acuerdo a los posicionamientos que cada docente supo tener ante las situaciones o problemáticas, y de acuerdo a los específicos contextos institucionales, y circunstancias que favorecieron más o menos el accionar docente.

### **Ante el desafío de construir *relato***

Existe relato de vida cuando una persona cuenta a otra sucesos de su experiencia vivida. Para ello, explica Daniel Bertaux (2005), “contar” es clave porque implica que la producción discursiva adoptó la forma *narrativa*. Es decir, el discurso supera los límites de la “crónica”, y no se limita a descripciones de acontecimientos yuxtapuestos sin reflexionar sobre las relaciones mutuas, sino que -como señala el autor- es necesario “plantarse ante los personajes, describir sus relaciones recíprocas, explicar las razones por las que actúan; describir el contexto de las acciones y las interacciones; elaborar juicios (evaluaciones) sobre las acciones y los actores mismos” (p.36).

Las conversaciones con las docentes, propiciadas a través de entrevistas no estructuradas y semi-estructuradas que fueron grabadas (y transcriptas), se establecieron como principal método para la obtención del relato experiencial o nexo biográfico. Durante el desarrollo de las distintas instancias de la investigación procuré buscar formas que propiciasen la adopción de una posición activa por parte de los docentes. Como punto de partida, retomé estrategias trabajadas con el grupo de investigación de Barcelona. Las transcripciones de cada una de las entrevistas fueron enviadas a las docentes con la intención de que las intervenciones que pudiesen hacer en el texto (modificar datos, aportar nuevas interpretaciones, cambiar sentidos, ampliar frases, etc., hasta el señalamiento de nuevas cuestiones como temas de análisis) formasen parte del desarrollo de los futuros encuentros. Por mi parte, además de solicitar aclaraciones, corroborar correctas interpretaciones y formular nuevos interrogantes, avancé en la profundización de temáticas de interés.

Si bien la recuperación de la experiencia vivida de estos profesionales fue principalmente a través de conversaciones a modo de entrevista, es necesario señalar que los encuentros adoptaron diversas características en función de dinámicas y posicionamientos que como investigadora fui proponiendo y adoptando. Algunos estuvieron organizados a partir de una serie de interrogantes que estimularon la narración de vivencias y propiciaban la construcción de ideas o conceptos. Otros, se asemejaron más a conversaciones entre colegas que intercambian experiencias y puntos de vista sobre la materia que las vincula, y en otras oportunidades, se convirtieron en debates teóricos a partir de fragmentos de textos bibliográficos propuestos para contrastar experiencia o conceptos. Asimismo, las docentes compartieron materiales didácticos, fotografías, trabajos de alumnos durante los encuentros, que sirvieron como disparador y evocador de memorias, a la vez, constituyeron nuevas evidencias para reflexionar y construir significados.

### ***La Negociación y la primera entrevista***

A la primera entrevista, le precedió el envío de la “negociación” o “contrato de investigación”. Se trata de un documento escrito que ofrece información referente a la investigación: su enfoque



metodológico, los propósitos y objetivos, junto a las expectativas, implicancias y responsabilidades del investigador y de los sujetos colaboradores. Información referente a la implicancia permite al docente evaluar sus posibilidades de participar y aceptar de manera comprometida. En cuanto a lo que se ofrece, se les mencionó la posibilidad de aparecer como co-autoras de las historias de vida, del mismo modo compartir la autoría en otros textos redactados para presentaciones en jornadas, congresos o publicación en revistas. Tiempo antes de concluir la historia de vida de Sandra, durante el proceso de las entrevistas, invité a la docente a participar en unas Jornadas en la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. Allí la docente tuvo oportunidad de compartir su experiencia en la tarea de construir su historia de vida.

En cuanto a los objetivos e intereses temáticos de la investigación, las profesoras concurren al primer encuentro sabiendo que interesaban sus experiencias como docentes de educación plástica, si bien había núcleos temáticos a priori para la investigación. Con palabras de Bertaux, el docente “es invitado por el investigador a considerar sus experiencias pasadas a través de un *filtro*” (Bertaux, 2005, p.38).<sup>2</sup> Sin embargo, la negociación proponía iniciar la conversación del primer encuentro a través de la siguiente pregunta: *¿Cuáles han sido los momentos significativos a lo largo de su trayectoria como docente?* Este interrogante, que no hace referencia a las reformas de legislación educativa, ni a tendencias de educación artística, reducía el mencionado filtro a la “categoría” de la que el sujeto colaborador formaba parte -o al fenómeno *colectivo* (Bertaux, 2005)-, es decir, interesaba su experiencia *como* docente de educación plástica.

Comenzar una entrevista en estos términos sale de los formatos habituales y puede generar diversas reacciones en el sujeto colaborador tales como poner en duda el valor o utilidad de su experiencia personal para los fines investigativos. Superada esta instancia, también surgen dudas sobre desde dónde posicionarse para hablar, en función a qué instancias o aspectos de interés, centrar el relato. Es decir, cómo abordar la trayectoria para contar aquello que se espera escuchar.

Con respecto a la negociación y su preparación previa para la entrevista, Sandra comentó:

*Me pareció interesante. Lo leí...lo releí varias veces... hasta tomé apuntes mientras lo estaba leyendo, más que nada para ver qué parte te interesaba de lo que yo te podía contar. (...) me enganche con la pregunta de los aspectos más significativos, porque tengo varios significativos... es el eje de lo que uno hace.*

Con la segunda docente, Fernanda, el inicio de la conversación fue hilado por la necesidad de comprender qué se esperaba de ella, especialmente cuando debía tomar las riendas de la conversación:

*D- Vas a enfocar la investigación hacia lo legislativo y disciplinar... no te interesa tanto lo social, lo tecnológico...*

*I- En la primera entrevista la idea es que relates tu trayectoria... entonces en ese relato surgirán los aspectos que para vos fueron y son significativos en tu carrera. Más adelante, en las sucesivas entrevistas, voy a focalizar, además de lo que sea significativo para vos, en otros momentos que estén relacionados con cambios legislativos y disciplinarios. Estos cambios son considerados a priori por su potencial incidencia en la vida de un docente, pero no pretendo descuidar los aspectos que para vos son relevantes, significativos... porque interesa construir tu historia de vida y que te reconozcas en ella... no me interesan solo los “temas” de la investigación para desarrollar a partir de la experiencia docente.*

---

<sup>2</sup> La cursiva es del original.

D- *Entonces tampoco esperás que yo esté pensando en estos temas exclusivamente...*

I- *No, no... menos aún en esta primer entrevista...*

Luego de estas aclaraciones la docente inicia el recorrido de su trayectoria laboral. Su primera idea brotó con el entusiasmo que le generó pensar en los momentos significativos de su carrera, escapándose de las lógicas formales a las que uno está acostumbrado. A veces los datos o antecedentes significativos de nuestras trayectorias no resisten el paso de los años ni persisten en aquel documento que, a modo de carta de presentación, insiste en decirnos quienes somos.

*¿Te acordás cuando te ofrecí mi currículum... vos me mencionaste que por ahí no aparecían algunas experiencias... que sin embargo pueden resultar importantes para el rumbo que fui tomando...especialmente en los inicios...? y sí, eso es real, es ¡tal cuál!... porque una de las cosas más importantes que me marcó, fue volver a la escuela donde yo había hecho el primario...y ser docente de la materia que más me gustaba: Plástica (...). La verdad es que para mí fue una experiencia fuerte entrar a la escuela porque tuve otra perspectiva.*

La preocupación constante de la docente fue lograr un relato comprensible. La pregunta que formuló en algunas ocasiones: “*¿estoy siendo muy caótica?*”, refleja su preocupación y el gran esfuerzo que implica semejante trabajo de rememoración. Tal y como lo caracteriza Bertaux ([1997]2005:80), “el relato de vida vagabundea, salta hacia delante y después vuelve atrás, toma caminos en diagonal y atajos como cualquier relato espontáneo”. Para quien escucha, contar con las conversaciones grabadas, otorga libertad para dejarse llevar por los caminos sinuosos, sin temor a perderse, sabiendo que luego gracias a un paciente trabajo de análisis del relato se podrá “reconstruir la estructura diacrónica que en él se evoca”.<sup>3</sup>

## **Dos relaciones: dos formas de obtener relato y escribir una historia de vida**

Cada docente representó una experiencia única en el trabajo de construir sus historias. No me refiero exclusivamente a las diferencias que conlleva la singularidad de una vida, sino también a las estrategias metodológicas ensayadas para dialogar con sus relatos y generar conocimiento.

A priori me propuse abordar *con* las docentes la construcción de sus historias, y no escribir *sobre* éstas. Conjuntamente, confrontar significados, establecer cruces, relaciones, y sobre todo, puentes que nos permitan nuevas elaboraciones, y no solo escucharlas para luego otorgarle sentido dentro de un texto. Solo así respetaría su voz y esa historia sería *su* historia. En la instancia de las entrevistas, la mayor preocupación fue no condicionar o interferir en la narración del relato docente. A medida que avanzaba la investigación, incluso de una docente a la otra, fui perdiendo miedo a lo que mi intervención pudiera provocar en el relato docente, asumiendo que no existe *ese* relato fuera de nuestro encuentro, ya que como sostiene Arfuch:

*(...) lo que ocurra [en la escena de la entrevista], lo será, de modo indisociable, por la presencia del entrevistador, a instancias de su sollicitación (...), ambos partícipes serán responsables del resultado del encuentro, pero aquello que el investigador va a buscar no se encuentra performado en ningún otro sitio, se produce bajo los ojos, podría decirse, en el*

---

<sup>3</sup>Las cursivas son del original.

devenir *actual* del diálogo, por más que esté en juego el archivo y la memoria. Una vez más, “la vida” adquirirá formas y sentido sólo en la armadura de la narración (p.200).<sup>4</sup>

Una vez finalizada la totalidad de las entrevistas, se puso en marcha el proceso de escritura de cada Historia de Vida, definiendo el hilo conductor que con mayor o menor claridad se pudo ir perfilando durante el proceso. Fue ese el momento en que se realizó la selección definitiva de los núcleos temáticos, descartando algunos y ampliando, cuando fue necesario, los marcos teóricos, para permitir interpretar el dato biográfico desde teorías de contexto.

La historia de vida –como perspectiva metodológica- requiere de un abordaje multidisciplinar y un conocimiento basto sobre las transformaciones que ha experimentado la sociedad como escenario del desarrollo de la vida de los sujetos. Además de los marcos contextuales que a priori contempló la investigación, cada trayectoria demandó la indagación teórica de otras problemáticas, como escenario y anclaje de las historias. En general, estos temas profundizados correspondieron a momentos claves o significativos, vinculados a situaciones de cambio contextual que impulsaron cambios personales. Solo así, el investigador se encuentra en condiciones de entrelazar las narrativas de los sujetos con sus referentes contextuales en un entramado significativo a base de voces y textos de diversa índole, conformando una “totalidad expresiva”, como la define Leonor Arfuch (2002:193).

Con Sandra, estas dos instancias (obtención del relato y contextualización de la experiencia) se mantuvieron nítidamente diferenciadas. Durante cuatro encuentros fui registrando y organizando las experiencias narradas, junto con las concepciones, ideas y reflexiones que la docente fue formulando a raíz de lo relatado. En esos encuentros, a su vez, despejé dudas y acerqué las primeras interpretaciones que generaba la escucha de su relato. Una vez finalizados los encuentros, inicié la construcción de la historia de vida y, a través del correo electrónico, la docente fue validando las contextualizaciones, interpretaciones y sentidos otorgados a su historia. En el caso de Fernanda, la organización de la trama de sentido y la vinculación con marcos referenciales fue iniciada paralelamente al proceso de recogida de la información. Marcos y referentes teóricos, sirvieron para reflexionar conjuntamente. Analizando otros textos, la docente fue construyendo sus conceptos, contrastando sus experiencias y abriendo nuevos interrogantes. El objetivo no era contestarlos, sino crear espacios de reconstrucción de la memoria de lo vivido y de reflexión de su práctica actual. De esta manera, la devolución y validación por parte de Fernanda de las primeras interpretaciones que de sus palabras iba construyendo tuvieron lugar dentro del espacio de las entrevistas. Con Sandra, la validación fue posterior. Prácticamente, la totalidad de las interpretaciones y vinculaciones contextuales que realicé fueron validadas por la docente, con la leída en solitario del borrador de la historia resultante.

Las narraciones provisorias o preliminares de las historias de vida tuvieron la particularidad de haber adoptado y reflejado el carácter mismo de la relación entablada con cada docente dentro de la investigación. Reflexionar sobre esto, planteó desafíos y abrió una nueva oportunidad para ensayar otras formas de posicionarme y dialogar con los relatos, buscando, en el texto de Sandra, alguna fisura en la inmediata conclusividad que tuvo su historia, o intentando restaurar *la voz protagónica* en el texto de Fernanda, que se había debilitado ante una mirada analítica e incisiva sobre su relato.

El texto de las historias de vida enlaza y distingue de la narrativa del investigador, la voz docente y las referencias bibliográficas. La estrategia adoptada fue la de integrar el relato docente a la

---

<sup>4</sup>Las cursivas son del original.

narrativa general para proseguir el desarrollo de ideas y no solo ejemplificar interpretaciones. Es decir, la voz docente puede continuar el texto no solo para respaldar o ejemplificar significados sino para proseguir la construcción de sentido, adoptando el formato de letra cursiva. Las citas textuales bibliográficas se delimitarán como se realizó durante toda la tesis, según la extensión de éstas, por comillas, integradas al texto, o por párrafos aparte con tamaño menor de letra y distancia desde el margen izquierdo.

### ***La primera experiencia: Sandra***

Los comienzos de la relación con Sandra se remontan al inicio de la investigación, coincidiendo en el tiempo con la construcción del segundo marco contextual, el referido a las dos reformas de legislación educativa en Argentina. Esta situación de estar *en proceso* hacia la adquisición del conocimiento sobre los marcos referenciales claves para anclar su trayectoria (por lo menos quince años más antigua que la mía) marcó un primer momento. En similar posición me había encontrado dentro del grupo de investigación de Barcelona: existía distancia entre mi persona y los docentes españoles colaboradores de la investigación, con experiencias sustancialmente diferentes (espacio-temporales, disciplinares, entre otras). En aquella oportunidad, el aporte de conocimientos teóricos-contextuales y de la experiencia personal contemporánea de otros integrantes del grupo sirvió de puente con las trayectorias de los profesores colaboradores.

Ahora esa distancia no era tan pronunciada, ya que tenía mucho en común con las trayectorias de las docentes que participaban en esta investigación -empezando por pertenecer al mismo país y compartir la misma disciplina del saber escolar-. Sus relatos *resonaban*<sup>5</sup> con mayor fuerza, provocando identificaciones y permitiendo mayores conexiones con mi propia historia, abriendo la posibilidad para dialogar con nuevas cuestiones, temáticas y problemas. Sin embargo me incomodaban los vacíos que la ausencia de saber experiencial evidenciaban: mi trayectoria profesional no había transitado por gran parte de los cambios legislativos o disciplinares que atravesaron la vida de los docentes e interesaban a la investigación.

La dificultad para establecer relaciones y lecturas contextuales de los procesos profesionales y sociales que pudieron haber incidido en la trayectoria de la docente estuvo, sin embargo, atenuada por la entrega de un relato articulado, reflexivo y provisto de vinculaciones causa-efecto que entusiasta y generosamente Sandra brindó en cada encuentro. La docente había transitado de manera comprometida por los procesos reformistas de la educación argentina, a su vez, había desarrollado el valioso hábito de registrar su experiencia. De esta manera, el espacio que le abría la investigación contó con suficiente material visual y escrito de su trayectoria, sumado a capacidades personales que permitieron articular un relato reflexivo. A pesar de ello, sentía preocupación por no poder ejercer un escucha capaz de expresar al máximo las posibilidades que brindaba el encuentro. Como explica Arfuch (2002), el encuentro entre sujetos es la “escena fundante de la investigación” (p.178), la entrevista “permite a la pregunta hurgar en zonas obvias, relegadas o insondables, *traer al presente de la enunciación, (...) la vida/el relato (...)*” (p. 250).<sup>6</sup>

En cuanto al relato docente, este fue delineando una trayectoria que entre otras cosas despertaba admiración. Su historia estaba atravesada por un notable compromiso social hacia su trabajo y

---

<sup>5</sup>Término de Carola Conle (1996) utilizado en Fernando Hernández y Montserrat Rifà (2011, p. 55).

<sup>6</sup>Las cursivas son del original.

explícita defensa de la escuela pública. El arte había sido plataforma y medio para contribuir a objetivos que trascendían lo disciplinar, ocupando lugar destacado dentro de la institución educativa. Su historia no careció de sacrificios y esfuerzos, lo que la acercaba al común de las trayectorias, mientras que a su vez, era ejemplo de otras formas posibles de transitar y posicionar la disciplina. Escuché su relato con admiración y reconocimiento. Mientras organizaba su trayectoria, fue esa admiración la que se infiltró en el trabajo de articulación y organización del relato. Los lineamientos metodológicos adoptados me resguardarían de cometer excesos, tales como: optar por un textualismo radical en el cuál la palabra del entrevistado se restituya como si esta fuera trasparente, ni caer en el carácter celebratorio de la experiencia del yo.<sup>7</sup> El desafío fue construir una historia de vida que conservase la vitalidad y expresividad del relato original de la experiencia vivida.

Sin embargo, el primer texto o texto preliminar perdió elocuencia y trama literaria mientras las experiencias fueron ancladas en sus referentes contextuales. Con el objetivo de recobrar el atractivo hilo conductor que la propia docente construyó, pero también recobrar la pasión y el sentido que supo transmitir en las entrevistas, emprendí la reelaboración del texto. En el proceso, el material visual que había sido potente generador del relato y el más fructífero medio de evocación de recuerdos y de reconstrucción de memorias fue rescatado en una narrativa visual que por momentos complementa la palabra escrita; en otros, completa el sentido; y pero por sobre todo, en su mayor parte, permite construir nuevos significados, captar otros sentidos y generar impresiones y emociones no logra transmitir por si sola la historia escrita. Sandra, se ayudó de estas imágenes para expresar lo que no podía expresar con palabras, incluirlas era un deber en el compromiso de respetarla.

Por otro lado, considero que la historia de vida de Sandra resultante es un texto con valor formativo, como posibilitador de cambio, de apertura a nuevos caminos, generador de interrogantes y cuestionador de prácticas. En función de esto, la reelaboración estuvo motivada por propiciar el carácter evocativo que de antemano me propuse tuvieran las historias de vida. Es decir, como definen Fernando Hernández y Montserrat Rifà (2011): "...un relato que da lugar a la construcción de un diálogo entre narrador y lector, en el que se pueden establecer identificaciones, reconocer diferencias, revelar fracturas, suturas y discontinuidades en un proceso compartido de interpretación" (p.67). Un texto pensado como aporte, requiere atender a los márgenes que le deja al lector para dialogar, para construir nuevas interpretaciones y disentir incluso con las que allí se fueron formulando. En este punto, la narrativa visual cumple un rol fundamental en la apertura de nuevos caminos de conexiones intertextuales.

### ***La segunda experiencia: Fernanda***

La relación con Fernanda comenzó prácticamente dos años después de haber iniciado la investigación. La experiencia adquirida con la primera docente, sumado a un conocimiento más amplio sobre los procesos de reformas educativas y los cambios disciplinares permitieron por mi parte un posicionamiento más activo dentro de las entrevistas. A su vez, el relato que brindó la docente invitaba al diálogo, cuando no requería intervenciones para incentivarlo. Su relato fue

---

<sup>7</sup>Michael Foucault, Norman Denzin o Nikolas Rose reflexionaron sobre los peligros y limitaciones de métodos que permiten dar voz a los agentes. En Bolívar (2005).

menos resuelto y reflexionado que el de Sandra, las experiencias se articulaban entre deseos, interrogantes, contradicciones, búsquedas e inconclusiones. Paulatinamente, comencé a propiciar un adelantamiento (y ampliación) del momento en que el investigador interpreta y construye significados (que luego son contrastados y validados por el docente) hacia el momento mismo de la entrevista cuando se estaba articulando el relato biográfico.

En cuanto al contenido, la historia de Fernanda podría ser la de muchos de su colectivo. Una mezcla de cansancio por “remar contra la corriente”, resignación y adaptación para continuar cada nuevo ciclo lectivo fueron los principales componentes que resonaban luego de oírla. Sentía la necesidad de contarle otras experiencias, otras formas, contribuir con herramientas teóricas, pero me autolimitaba. Ella había recorrido caminos más difíciles que los míos, cómo hablar de algo que no había *vivenciado*. Si bien, ofreciendo otra interpretación es como el investigador espera corresponder al “intercambio” (Goodson, [1992]2004), en esta segunda experiencia los límites de hasta dónde se puede llegar con la lectura -o cómo realizar una lectura crítica y no caer en el juzgamiento de una vida-, se tornaron difusos. Su relato me sabía a inmutable. Eso me incomodaba. Tranquilizador fue escuchar el relato de Sandra, optimista y exitoso. Fue más sencillo simplemente “oírla”, y respetar su relato, y que se oiga en toda su autenticidad.

Hacia la segunda entrevista supe que nada podía ser más difícil que construir en soledad interpretaciones de su relato. Decidí compartir ese trabajo con ella, sería más sencillo y honesto. En los últimos encuentros, se trabajaron algunos de los marcos conceptuales que el análisis de su relato me había sugerido. A partir de adhesiones o discrepancias que sus explicaciones me generaban, acerqué otros textos, otras voces para anclar teóricamente la reflexión interpretativa a la que la docente continuamente fue invitada, enriqueciendo la intuitiva exploración y análisis que realizaba de sus experiencias laborales. De esta manera, logré decir sin violentar, y aquello que se resistía a la pregunta directa – y no por eso permanecía deliberadamente oculto- encontró en experiencias de terceros y en construcciones teóricas, elementos de anclaje para construir argumentos y nuevas interpretaciones del pasado y de su presente. Estas entrevistas se convirtieron en espacios genuinos de intercambios interpretativos.

Desde la enunciación misma, el relato de Fernanda estuvo desprovisto de certezas e interpretaciones zanjadas. Las entrevistas fueron auténticos debates. El modo de recoger esa experiencia es a través de un texto que haga visibles nuestros encuentros y fundamentalmente nuestros desencuentros, instando a que el lector tome partida, resuelva de distintas maneras los conflictos y plantee nuevas problemáticas. En esta tarea, fue necesario regular la construcción de tramas de sentido *a varias voces* para que la docente siga siendo protagonista de su propia historia. El texto final recupera los hitos importantes y significativos que la docente procuró resaltar. Todo lo que surgió posteriormente y como producto de la relación entablada, y en virtud a intereses de la investigación, se organiza en un apartado denominado “Diálogos complementarios”. Estos textos se ofrecen dentro del contexto original de diálogo, con la intención de evidenciar cómo surgieron las experiencias relatadas. Es posible que los mismos conduzcan a nuevas conexiones intertextuales y brinden puntos de anclaje para que el lector construya otras interpretaciones y significados dentro de la problemática del cambio educativo.

## 4.2. Una trayectoria docente comprometida con el cambio social, potenciada por el arte e impulsada por acciones de liderazgo

---

La historia de vida de Sandra

### 4.2.1. Todos los caminos conducen a la docencia

Sus estudios secundarios en el Bachillerato de Bellas Artes<sup>8</sup> le habían proporcionado a Sandra el título de “Maestra Especial de Dibujo”, título que le habilita para ejercer la docencia en el nivel Primario. *Yo había elegido en el Bachillerato de Bellas Artes ser docente, esa fue mi elección. Podría no haber hecho materias pedagógicas y las elegí, hice prácticas, me encantaron, hice experiencias en escuelas especiales, me encantaron o sea que a mí me gustaba...mi vieja era docente,... ya estaba la cuota (risas) (...) tenía el título de maestra que me servía para en algún momento salir a trabajar.*

Sin embargo, cuando tuvo que escoger una carrera universitaria, una “profesión”, pensó otro camino para su futuro. *Quiero dedicarme a otra cosa, el título ya lo tengo.*

*Estudí en Bellas Artes, no tenía muchas ganas de ser docente. Hay en Bellas Artes... un mito de que uno va a estudiar Arte, no a ser docente; hay como una disociación entre lo que es ser un artista y ser docente y yo ya estaba formateada así... Empecé la carrera sin intención de recibirme con el profesorado. De hecho terminé recibíendome de profesora después de muchos años...*

Sandra ingresa en 1986 en la carrera de Artes Plásticas, orientación Escenografía, de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Esta carrera tiene dos posibles titulaciones de grado. Ambas opciones comparten el grueso de las materias y, hacia el final de la carrera, el camino se bifurca en la licenciatura, que culmina con una tesis de la orientación escogida por el alumno, y el profesorado, que se obtiene luego de aprobar materias pedagógicas y realizar prácticas en escuelas. Así se podría resumir el plan de estudio con que Sandra inició y finalizó sus estudios en 1998. Fue reformado en el 2006, sin modificaciones en lo que respecta a estas dos posibilidades de titulación.

Sandra, cuando reflexiona sobre esta dicotomía entre ser artista o docente, ofrece un primer argumento que, si bien no lo sostiene actualmente, cree que pudo tener que ver con lo que sentía y creía en aquella época: *Quizás tenía miedo de que si me dedicaba a la docencia me iba a alejar del arte, y de alguna manera sucedió (risas) pero bueno no le voy a echar ahora la culpa a la docencia, después de tantos años.* En una segunda instancia de diálogo, agrega: *Además, no había*

---

<sup>8</sup> El Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo" es un colegio secundario dependiente de la Universidad Nacional de La Plata dedicado a la formación estética.

*una mirada, en mi mirada, de que también en la escuela secundaria se daban clases de Plástica, o que tenían menos Plástica o que era mucho más específico.*

*Pero, la vida te va moviendo por un camino que uno lo elige o es suerte...lo vas haciendo.* La posibilidad de elegir y reelegir dedicarse a la docencia se le presentaría a lo largo de ese camino. Sandra es, de alguna manera, impulsada a tomar decisiones que la adentrarán más y más en el mundo de la educación. La primera se relaciona con un hecho desafortunado, a primera vista, como es la pérdida del trabajo. Esto lleva a Sandra a recurrir a aquel título de maestra que siempre supo podría necesitar. La segunda decisión, concluir sus estudios de grado y recibirse de profesora, significó volver a elegir la docencia, y fue motivada por la Ley Federal de Educación. Las transformaciones impulsadas por esta reforma educativa marcarían en la trayectoria de Sandra un antes y un después.

### **Elegir la docencia por necesidad para convertirse en docente por elección**

Hacer una revisión de las transformaciones político-económicas que tuvieron lugar en la Argentina de la década del noventa nos permitirá situar y comprender varios de los momentos significativos de la trayectoria de Sandra, como podría ser el inicio de su carrera docente.

La década del noventa encontraba a la Argentina sumida en una profunda crisis social y económica, con una importante hiperinflación y descomunal deuda externa. Este escenario es el heredado por Carlos Menem cuando asume la presidencia, con algunos meses de antelación. Durante la primera etapa de su gobierno (1989-1995), se afianzaron en el país las nuevas políticas internacionales, el neoliberalismo en lo económico y neoconservadurismo en lo político y social. A comienzos de la década de 1990, se produce la transferencia de competencias y responsabilidades desde Nación a las provincias. El Gobierno nacional desplaza hacia ellas un conjunto amplio de responsabilidades, especialmente en materia de educación y salud. Transferencia que no fue acompañada por la asignación de las partidas presupuestarias federales respectivas, y que obligó a las provincias a hacerse cargo de las nuevas responsabilidades con los mismos recursos que contaban.<sup>9</sup>

Sandra sufrió de manera directa los efectos del proceso de transferencia impulsado por el Gobierno nacional hacia las provincias. Desde 1989 trabajaba en tareas administrativas en el Departamento de Ingreso a la Docencia, y posteriormente, en 1991, en el Departamento de Escalafón Docente, ambos dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Estos departamentos comienzan a sufrir recorte de personal. En 1991 Sandra es reubicada junto a otros compañeros de trabajo de una dependencia a otra, cambiando su condición al de contratada para posteriormente, quedarse sin trabajo. Esta pérdida se produce en un contexto familiar de inestabilidad económica, y a la espera de su segundo hijo. Unos años más tarde, lo que significó esta situación dramática pasó a ser visto por Sandra como un hecho clave, desencadenante de una serie de acciones que la adentró en el mundo de la educación.

*Cuando quedé embarazada de mi segunda hija... cortaron los contratos, me quedé sin trabajo; y bueno yo tenía el título de maestra... ya tenía dos hijos, un hijo y otro en camino, entonces dije “me voy a trabajar de maestra de plástica”... o sea... fue como una necesidad. Me cambió... me*

---

<sup>9</sup> Ampliar en “Coyuntura nacional. 2.1.2. La Ley Federal de Educación en el contexto local, regional e internacional. En Cap. 3.3. Reformas legislativas en el sistema educativo argentino.



*abrió otro mundo. Yo después agradecí que me hubieran echado del Ministerio, lo agradecí profundamente, no pensé que me iba a gustar tanto, y bueno, no dejé nunca de trabajar en la docencia.*

Con una actitud absolutamente reflexiva, Sandra hizo de su participación en la investigación un ejercicio significativo desde lo personal. Después de veinte años de trayectoria hoy se detiene a pensar en todo el camino transitado y se redescubre en el proceso.

*Cuando empezamos con las entrevistas hice un clic muy fuerte, porque no me había percatado que había hecho tantas cosas o que lo laboral era tan fuerte en mi vida, que me había atravesado de alguna manera, y bueno, cuando empecé a contar y mostrar las fotos...me dio cierto orgullo, de un recorrido hecho y mucha seguridad de lo que soy hoy, está todo ese camino andado...(...) Este ejercicio de recordar mi historia me movilizó mucho, porque primero, no sé si era tan consciente de que me gustaba tanto, cuando uno empieza a ver su vida hacia atrás y ve todo lo que hizo... hubo mucha pasión...*

*Yo ahora pienso, a raíz de tu pregunta, que lo más importante que me pasó en la vida es la docencia...además de mi familia (...) lo que soy yo ahora, mi formación, mi historia tiene que ver todo con la docencia y no con otra cosa. Durante mucho tiempo por ahí pensé... que le había quitado tiempo al desarrollo artístico, porque durante mucho tiempo no tuve mucha opción, no se podía hacer todo...uno hace lo que puede...*

*Ahora estoy recibiendo los frutos de todo eso, me gusta. Ahora siento que no fue cualquier trabajo el que yo tuve. Que, si bien en su momento sentí que no lo elegí, que fue una necesidad, que fui a trabajar de eso porque era el título que tenía,... ahora siento que me atravesó, me siento como muy preparada... con una historia bastante fuerte en relación a eso.*

#### **4.2.2. Inicios difíciles y sacrificados. Enseñar en contextos complejos, sin oportunidad de elección**

Durante los primeros años, la trayectoria docente de Sandra (1993 a 1996) se fue conformando por la sumatoria de variadas y discontinuas experiencias laborales. Sus comienzos son señalados por la docente como: difíciles, sacrificados, con buenas y malas experiencias, sin posibilidades de elección e impulsada por la necesidad económica, en un contexto de escasez de oferta laboral. Sin embargo, recuerda con humor el acarreo de materiales y las dificultades de traslado, como parte de los esfuerzos propio del comienzo de la profesión.

*Cuando empecé a trabajar, lo hice en una escuela de campo, bastante alejada, difícil de llegar... compartía cargo entre dos escuelas. Me tomaba dos micros (...) me llevaba engrudo en el micro... todos esos sacrificios que hace uno cuando inicia (risas)... pero las experiencias en las dos escuelas fueron muy lindas.*

*Y después empezó una etapa en la que costaba más...tomaba las escuelas que podía, no había tanto trabajo... Eran pocos los cargos, además somos muchos los que egresamos acá en La Plata, se hacía difícil. Pero eso también tuvo su parte positiva, en 1995, en un Acto Público, como no había ninguna escuela Primaria y yo también estaba anotada en escuela Especial, tome una de Alto Riesgo Social, una escuela en un Instituto de Menores, el Instituto Araos Alfaro, de Alto Riesgo. La tome por necesidad y creo que por inconsciencia de la edad... Me acuerdo que pararon el Acto Público y dijeron: “¿Vos sabes adónde vas a ir a trabajar?” (...) tenía, 27... 28*

años. “Es una cárcel de Menores de Alta Peligrosidad”...y me explicaron todo. Y yo dije: “Si, yo voy a trabajar”. ¡Con un miedo llegué el primer día! porque era muy solo, muy feo el edificio, difícil. Era una cárcel, no sabía cómo vestirme, fue horrible. Creo que fue una de las experiencias más significativas que tuve en mi carrera docente, más fuerte, de mucha emoción y de emociones encontradas. (...)Tuve experiencias maravillosas, (...) y a veces salía llorando cuando veía la situación en la que los pibes estaban y el nivel de agresión. Y ese día me había superado la agresión...por ahí porque nunca lo vi como un trabajo concreto, de voy al trabajo y me voy, yo siempre esa necesidad de poder transformar algo, que me quede a mí, salir bien y poder dejar algo...

Otra de las experiencias relatadas por la docente tuvo lugar en una escuela de Brandsen, una escuela marginal, bastante “estigmatizada”. En esta escuela los tiempos curriculares se alteraban con el ingreso a las aulas de los olores provenientes del comedor. Los chicos tenían hambre, uno se organizaba...a tal hora no se podía dar más clase porque se empezaba a sentir el olor del comedor, el chico quería comer. Había bastante agresión entre los alumnos... Yo trabajé maravillosamente ahí, tengo los mejores recuerdos de esa escuela. También el sacrificio, mucho de mí, de llevar materiales, de poner mucho el cuerpo.

...un día me fui profundamente emocionada. Estaba con un curso, creo que 5º, trabajando con témperas y explorando el uso de colores y sus mezclas; yo llevaba algunos pinceles y otros inventados (a unos palitos les até goma espuma en la punta), pero así y todo no alcanzaron, entonces algunos pintaban con los dedos ¡por la emoción que les produjo el material! Había un alumno, de esos más grandes y con mayores problemas de adaptación, que, concentrado, iba de mesa en mesa, mezclando colores con sus dedos...cuando me muestra la obra terminada, unos cuadrados concéntricos, el centro amarillo y naranja y a medida que se alejaban hacia afuera los recuadros eran con mezclas que ensuciaban el color (los quebraba), lo felicité y le pregunté qué había realizado (no porque no me hubiese dado cuenta, ni porque necesitara una explicación el trabajo, sino porque me había emocionado que ese alumno hubiese trabajado con tanto entusiasmo y para entablar un diálogo). Me dice: “hice una ventanita para mirar el sol”. Yo me fui muy ilusionada, me acuerdo,...porque el pibe había encontrado un sentido...tal vez un sentido a la escuela...o habría sentido que él podía, que se había podido expresar... porque,...era un chico que tenía bastantes dificultades. Y cuando me dijo así...”es una ventanita por donde mirar el sol”, me pareció que tenía sentido..., que tenía sentido, no solo yo, la Educación Artística acá, dentro de las escuelas.

La última escuela que trabajé acá en La Plata... es en una escuela muy conflictiva, es la escuela que está en medio de la villa, había muchos problemas sociales... no fue una experiencia muy buena. No sentí que le pude dar algo importante a los chicos... no se daban las condiciones... el clima de trabajo... no había infraestructura... no había material, era una escuela demasiado carenciada. Más allá de la problemática, los chicos pueden tener carencias, su medio social, pero la escuela se parecía mucho a la condición de ellos... no sé cómo explicarte...no sé podía...yo no sentía que se le podía brindar algo distinto... no llegué a sentir eso en esa escuela. Más allá de los materiales...porque iba con hojas, con lápices, pero no lograba que hubiera comunicación. Fueron contados los recuerdos que tuve en los que pude disfrutar. Y eso genera frustración, y yo enseguida me replanteo mucho si sirvo o no sirvo (...).

También trabajé en Talleres de Barrio, años 1995, 1996, 1997... (...) fue una experiencia bastante dificultosa, tenía grupos de chicos en edades muy distintas, tenía que llevar muchos materiales. Era un Plan Proyecto Barrial, les dábamos Plástica y Educación Física...como

*recreación...Y también era una experiencia bastante fuerte con los pibes,...porque había muchas necesidades.*

Es así que, dentro de la llamada secuencia de *exploración* de Lortie, Sandra en esta primera fase realiza “elecciones provisionales”, “investiga los contornos de la nueva profesión”, y “experimenta varios papeles” (Biddle, B.; Good, T. y Goodson, I., 2000, p.55).

Los ricos relatos sobre las experiencias, que una a una se fueron entrelazando hasta conformar la primera etapa de su trayectoria, efectivamente dan cuenta de una continua exploración por diversos ámbitos educativos, situaciones de gran complejidad e incertidumbre, junto a sensaciones de malestar que la llevaron a replanteos sobre su idoneidad para este trabajo. Todo ello atravesado por una constante experimentación e ingenio, necesidad de superación y un claro compromiso con su trabajo. Autores como Fuller (1969), Fuller y Brown (1975), Veeman (1982) y Watts (1980), coinciden en describir la iniciación en la vida del aula como un *periodo de supervivencia y descubrimientos*:

El factor de “supervivencia” tiene relación con el “choque con la realidad”, la complejidad y la incertidumbre iniciales del ambiente en el aula, la continua experimentación por ensayo y error, la preocupación por el yo (“¿Soy apto para esta tarea?”), las tensiones entre los ideales educativos y la vida en el aula, la fragmentación del trabajo, (...), la ausencia de materiales adecuados para el trabajo, (...). Por otra parte, el factor de “descubrimiento” explica el entusiasmo del principiante, el “efecto embriagador” de asumir una posición de responsabilidad o de verse a uno mismo como un colega más entre un gremio de profesionales. A menudo, los dos factores se experimentan paralelamente y el segundo permite al maestro resistir bajo el primero (Biddle, et al., 2000, p.57).

En la trayectoria de Sandra, estos dos factores se entrelazan claramente. Sin embargo, la interpretación ofrecida sobre lo vivido aquellos años transmite una inusual energía, valentía y empuje, que sumado al paulatino compromiso que fue adquiriendo en relación a la educación pública hace pensar que más que “resistir”, el factor descubrimiento inclinó notoriamente la relación hacia balances claramente positivos. Esta interpretación toma forma al cabo de la primera entrevista, y queda fortalecida durante la cuarta entrevista cuando la docente (sabiendo que posiblemente serían nuestro último contacto, ya que finalizaba la etapa de ofrecer su relato de vida), comparte nuevos materiales bibliográficos, didácticos, trabajos de sus alumnos y fotografía de experiencias. Entre el abundante material se encuentra una revista que realizó con sus alumnos del Instituto de Menores Aráoz Alfaro. Este material visual transmite con mayor potencia la experiencia relatada por Sandra, el caudal de emociones y entrega que forjaron esos encuentros cargados de dolor y esperanza. Las imágenes acercan, a quien las aprecie, un poco más en la difícil tarea de comprender experiencias que en muchos de los casos resultan distantes desde lo experiencial. Este trabajo condensa el compromiso y la entrega que Sandra expresa con palabras, y a la vez permite vislumbrar el sentido social y democrático que fue encontrando en la educación.<sup>10</sup>

Sandra puede hacer hoy una lectura positiva de lo vivido en esa primera etapa. Reconoce que tuvo suerte laboralmente, ya que siempre pudo trabajar, y aunque las experiencias fueron discontinuas, de gran variedad y difíciles, hoy le permiten tener una mirada amplia desde la cual evaluar y abordar su trabajo. *Pienso que para tener una visión global de lo que es la educación artística, tenés que tener cierto recorrido...la periferia, el centro, distintos ámbitos...eso te da una*

---

<sup>10</sup>El material se ordena en El Registro Visual.

*noción mucho más real. Cuando se quejan los docentes en la escuela en la que estoy... digo: "ustedes porque no trabajaron nunca en tal escuela". Te permite revalorizar un poco el lugar de trabajo, la relación con los pibes, con otros docentes, con el director.*

#### **4.2.3. Trabajar con los excluidos: el rol de la escuela**

Junto a las dificultades esperables en los inicios de la profesión, fue la coyuntura social, política y económica del país lo que complejizó notoriamente su experiencia. Sandra inicia su trayectoria profesional en un contexto desfavorable para el desempeño de la profesión docente, más aún para la Educación Artística. Las políticas educativas implementadas en la década de los noventa, que respondieron al modelo de desarrollo diseñado por organismos internacionales de crédito, tuvieron lugar en el contexto de reforma del Estado, privatización de lo público y creciente mercantilización de los servicios públicos. Según se explica en una investigación intersindical sobre las reformas educativas implementadas en América Latina, esas políticas educativas respondieron a "la necesidad de una fuerte desregulación laboral con la apertura de mercados, la flexibilización y competitividad con desarrollo intensivo en sectores clave de la industria y los servicios privatizados y/o mercerizados" (CTERA, CNTE COLEGIO DE PROFESORES, AFUTU – FENAPES LPP, 2005, p.157). En relación a esto, Herbón, Román y Rubio (n.d.) sostienen que con la Ley Federal se cambió "una educación impregnada de humanismo de larga trayectoria histórica en nuestro país, por una educación meramente pragmática", orientada hacia el mundo del trabajo, reforzando las desigualdades sociales de origen. Dentro de esta nueva lógica, todo aquello que "no es 'capitalizable' económicamente no es útil". Como ejemplo, los autores colocan a la Educación Artística, que quedó relegada a un pequeño apartado en el capítulo siete de Regímenes Especiales, mientras que se privilegiaron variables vinculadas a la calidad empresarial (Herbón et al, n.d., para.5).<sup>11</sup>

*Se hizo más difícil de acceder a un cargo completo, equivalente a 12 módulos en primaria, eso fue lo primero que generó la Reforma Educativa. Antes accedías a tomar un cargo completo, o, como en mi primer experiencia, un cargo compartido entre dos escuelas (rurales con menos secciones). Luego, al modularse, el docente de plástica empezó a recorrer escuelas para completar el equivalente al cargo. En primaria, la educación artística pasó de dictarse en todos los grados a solamente 2º ciclo (4º, 5º y 6º) y lo que fue el 3º ciclo (7º, 8º y 9º).<sup>12</sup>*

Por otro lado, sea en contexto urbano o rural, la trayectoria de Sandra es continuamente atravesada por las características de un sistema educativo que si bien se fue masificando paulatinamente no logró garantizar calidad y equidad a toda la población. Los cambios que planteó la Ley Federal en la estructura académica estuvieron directamente relacionados con dar "más y

---

<sup>11</sup>Ampliar en Reformas Latinoamericanas ante demandas internacionales y Coyuntura nacional, apartado La Ley Federal de Educación en el contexto local, regional e internacional. En: 3.3. *Reformas legislativas en el sistema educativo argentino.*

<sup>12</sup>En la entrevista siguiente, Sandra profundiza en esta cuestión: *La primaria antigua tenía plástica en todos sus años. Cuando se convierte en E.G.B de 3 ciclos, Plástica pasa a ser materia desde segundo al tercero ciclo...se perdió plástica todo el primer ciclo, de 1º a 3º, y por eso se perdieron puestos. En realidad, nunca se implementó, pero si existieron los diseños de Educación artística para primer ciclo;... lo que nunca hubo fueron cargos...la Ley Federal te habla de Educación artística por ciclos... pero nunca se implementó por falta de presupuesto...no porque no dijera que fuese importante. Además, se pasa de titulaciones donde uno tenía aseguradas doce horas, a módulos, donde se fraccionaron las horas...Esa fue para mí una gran falencia de la Ley...esto de modular porque se perdieron puestos de trabajo concretos... se perdieron puestos de trabajo reales, entonces uno seguía teniendo la posibilidad de acceder a un cargo, que en primaria son doce módulos un cargo, pero ¿qué pasa? Para tener un cargo tenías que empezar a tomar módulos en esa escuela, en la otra, en otra, en otra...o sea, "los profesores taxi". Quizás te faltaban dos módulos para cubrir un cargo, y los tomabas en una escuela que terminaba teniendo tres profesores de plástica... fue uno de los graves problemas. Me parece que eso fue un recorte de presupuesto...*

mejores oportunidades de permanecer en la escuela a aquellos alumnos de sectores populares que corrían el riesgo del fracaso y la exclusión” (Tedesco y Fanfani, 2001, p.21). La ampliación de la obligatoriedad generó una expansión de la matrícula que no estuvo acompañada por resultados significativos desde el punto de vista de la retención, ni por la calidad de los aprendizajes (Tedesco y Fanfani, 2001, p.10).<sup>13</sup> Dentro de este contexto, las primeras experiencias de Sandra la colocan cara a cara con la llamada “exclusión interna” debido a una distribución desigual del bien educativo *dentro* del sistema. (Tedesco, 1987, en Gvirtz, et al., 2009). Sus “malas experiencias” son atravesadas por una fuerte frustración personal, la percepción de ineficiencia e incoherencia del sistema, junto a un caos reinante que agobia. En relación a lo vivido en la escuela ubicada en la periferia platense, en una villa de emergencia, la docente explica: *yo salía de la escuela bajoneada porque no había logrado un cambio de actitud, no había logrado que el chico se enganche. (...) yo sentía fuertemente que no podía transformar nada de la realidad ahí adentro, o sea, ni siquiera desde el placer de estar disfrutando una clase de plástica. (...)*

*(...) pensando en las malas experiencias, me parece que las malas experiencias tenían que ver con una frustración, con decir “yo no estoy pudiendo”, no estoy pudiendo dar nada, yo me iba así de la escuela.*

Carlos Cullen (2009) explica que existe una *tensión* manifiesta en el trabajo docente, a lo largo de toda la trayectoria y en todo tipo de contexto escolar. Se trata de la tensión entre el desear hacer un significativo número de cosas, y lograr -como ha podido transmitir en estos casos Sandra- hacer muy poco. Según el autor, muchos docentes han expresado sentir “la tensión entre la ‘omnipotencia’ del creer que la escuela puede hacerlo todo, y la ‘impotencia’ del ‘a esto no lo cambia nadie’” (p.33).

Para Sandra, la escuela tiene un rol protagónico: *hoy es el lugar donde los chicos que no tienen nada, lo tienen todo... o por lo menos tienen un lugar, un espacio para aprender, para recrearse, para socializar, para compartir...*

*(...) la mala experiencia estaba relacionada a no tener rumbo la escuela, eso me di cuenta después (...) era pleno neoliberalismo, y la escuela estaba en una villa, pero se pueden hacer cosas maravillosas en una villa. Sin embargo, en esa escuela, los docentes con los que yo compartía parecía que lo único que les importaba era contener a los chicos ahí dentro del jardín, que no se escapen, eran como una cosa caótica...*

*(...) una maestra me decía “ah, yo les escribo en el pizarrón, escribo, escribo, porque como les cuesta mucho entender,...el esfuerzo es copiar” entonces decís, ¿y qué estás enseñando? están en una villa y el docente los discrimina, entonces era más terrible todavía. Todo era caótico, fue una experiencia caótica.*

Según Inés Dussel, en el prólogo del libro *Manera de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas* de Ana Abramowski (2010), el aspecto emocional y afectivo cobra en los últimos años una nueva legitimidad para convertirse en una cuestión relevante dentro de las aulas. Esta predominancia de los afectos en el terreno de la escuela se intensificó con las crisis vividas en el 2001 y 2002, cuando el esfuerzo de ‘contener’, ‘cuidar’, ‘escuchar el padecimiento’, ‘hacerle

---

<sup>13</sup> Ampliar en “Aspectos de organización general de la estructura académica: reorganización de los niveles y ciclos tradicionales, y en la extensión de la obligatoriedad escolar”. En Cap.3.3.*Reformas legislativas en el sistema educativo argentino.*

lugar al otro', empezó a plantearse como modelo de trabajo docente" (p.12).<sup>14</sup> En este escenario el desafío es reconocer que es lo "qué vale la pena mantener como interés pedagógico" y qué convendría poner a un costado" (p.13).

La vinculación crítica con los discursos imperantes sobre la fragilidad de los alumnos, particularmente los más desfavorecidos, ha sido un elemento entretejedor de la historia de Sandra, que ha contribuido probablemente a incrementar su potencia de *actuar*. Ana Abramowski (2010) explica que los maestros están inevitablemente enfrentados a la *debilidad infantil*, "una debilidad que no es simple, que se nutre de varias fuentes y que no tiene un único sentido" (p.133). Con las siguientes palabras de Laurence Cornu, inicia el capítulo denominado "Querer a los débiles":

¿De qué amor estamos hablando? ¿Y entre quienes? Del amor de los que no hablan, *infans*, o de los que balbucean, de aquellos que todavía no pueden expresarse plenamente con el lenguaje. (...) Del amor de aquellos que son mal queridos, que han decepcionado a otros, que se han vuelto "difíciles de amar" (p.119).

La autora explora las distintas modalidades afectivas de vincularse con la fragilidad infantil -"la caridad", "la compasión", "la victimización", entre otras. Analiza cada una de ellas señalando aquello que las une: la dificultad para producir cambios. Sin embargo, considera que "no se trata de barrer de un plumazo la debilidad. Es preciso reconocerla, sí, pero no como un estado inalterable y desgraciado. Dar lugar a una humana fragilidad que no necesariamente esté ligada a la desdicha" (p. 134).

Como balance de su rica y variada trayectoria laboral, la docente asegura que las mayores experiencias las vivió en contextos escolares desfavorecidos, en escuelas donde ella se siente especialmente comprometida. *Fueron las que me gratificaron más, por lo que uno puede dejarles. Porque cuando el chico está en una situación tan desfavorable, el compromiso en la educación siempre tiene que estar, y es el doble... vos tenés que hacer algo que pueda transformar su realidad, aunque sea en esas horas que está dentro de la escuela.*

Sandra se ha forjado como docente comprometida con la realidad social bregando inevitablemente por el escurridizo equilibrio entre *cercanía* (es inevitable saber de nuestros alumnos) y *distancia* (es necesario una separación y encuadre) dentro del vínculo pedagógico, que permita lograr algo más que la reparación afectiva, según Dussel (2010). Sin dejar de enseñarles, la docente busca el elemento "reparador" de las heridas provocadas por carencias sociales, a través de la vía de la cultura, "escenario enriquecedor y fortalecedor de los sujetos" (Dussel, p. 14)

*...casi afirmaré que no existe el aprendizaje sin amor, amor al conocimiento que tiene el docente para transmitir, confianza en que el otro es capaz de aprender y de sorprendernos con lo que construye, creer en sus capacidades...no existe el acto educativo sin que esté mediado por el amor.*

---

<sup>14</sup>Hacia la década del 70 y 80, Inés Dussel explica que las posiciones pedagógicas de la sociología crítica y poscrítica cuestionaron de los discursos pedagógicos "la hegemonía de la 'vocación' cuasirreligiosa en la estructuración de la docencia". En estos debates, señala la autora: "... se tendió a oponer la vocación con la profesión y el trabajo docente, en una división que dejaba de lado la emoción y del otro la razón y la reflexión crítica. A esto se sumó también la teoría pedagógica feminista, que había criticado la visión emocional de la docencia como parte de la subestimación de la que son objeto las mujeres. "El docente como intelectual", "el maestro reflexivo" fueron algunos de los nuevos "ideales" que se empezaron a producir en los años ochenta y noventa, en los que se intentaba dejar de lado este peso de lo emocional en las acciones docentes". Dussel plantea como hipótesis que la vuelta de los afectos a los terrenos pedagógicos se debe a "la resistencia de los maestros a las políticas focalizadas, con la afirmación de un *ethos* republicano y de un compromiso docente con los más pobres que le volvió a dar peso a los componentes más "vocacionistas" del trabajo en el aula". InesDussel "Prólogo", en Ana Abramowski, *Maneras de querer*, 2010, p.12

#### 4.2.4. La posibilidad de transformación de realidades: las capacitaciones

Para “hacer ‘posibles’ otros mundos posibles”, Cullen (2009) propone desde el espacio de la formación docente, aumentar -como individuos y como colectivo- la potencia de actuar y así, resistir con inteligencia crítica:

Sólo como agentes ético-político-históricos seremos capaces de des-naturalizar sentidos del mundo magisterial, abriendo alternativas de otros sentidos posibles, frente a lo meramente dado, porque lo que nos afecta puede deliberarse, y porque el orden del discurso, que generan las prácticas, pueden cuestionarse o criticarse. Es decir: convencernos de que el “mundo docente” ni es meramente algo que nos pasa, ni es meramente un orden del discurso que se nos impone sin alternativas.

No es cierto que podemos hacer todo, pero tampoco es cierto que no podamos hacer nada. (...)

Se trata de aumentar nuestra potencia de actuar, es decir: transformar, de alguna manera, lo que meramente pasa, en algo deliberable y elegible, y resistir, con inteligencia, a los procesos de des-subjetivización, a los que parece condenarnos un poder disciplinar y soberano, que se oculta y disimula en el orden del discurso de las prácticas educativas (...)  
(p.35).

Tanto para un docente como para sus alumnos, aumentar la potencia de actuar, expone Cullen (2009), implica saber más pero también mejor. Para ello, el autor plantea la necesidad de trabajar en “el sentido mismo de la práctica de enseñar, que es una relación de sujetos que producen saber, y que lo producen resistiendo a las prácticas de dominación o de reducción de la subjetividad” (pp.37-38). Sin duda la formación docente se presenta como espacio fundamental para posibilitar esto. Una formación docente posible, continúa el autor, que tenga al *pensamiento crítico* como componente central tanto para los que enseñan como para los que aprenden (p.38).

Sandra encontró en su gremio docente, SUTEBA<sup>15</sup>, el espacio formativo que le otorgó un sentido a su trabajo, junto a herramientas y estrategias que le permitieron posicionarse activa y comprometidamente en él. Cuando la docente se refiere puntualmente a cuestiones que, podríamos decir, transformaron su mirada, menciona la construcción colectiva del conocimiento y el aprendizaje a partir de la experiencia de sus colegas reflexionada en grupo.

*A nivel perfeccionamiento, lo más importante y fundamental me lo aportaron los seminarios que hacemos en SUTEBA, que tienen que ver con una mirada y un posicionamiento ideológico hacia la Educación. El encontrarle un sentido a lo que uno está enseñando. Porque, después, lo otro lo sabíamos, uno sale preparado de la facultad, uno tiene todos los contenidos, y las estrategias para dar una clase. El poder aprender de la experiencia del otro...poder hacer proyectos con el otro y con el chico. Eso también te va modificando...*

*La línea de los cursos de SUTEBA es la de construir conocimientos entre todos. Aprender con los pares.... El conocimiento no solo es aquello que uno aprende en un libro o en la facultad, el conocimiento es una construcción y es siempre colectiva.*

---

<sup>15</sup> SUTEBA (Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires) es el sindicato docente mayoritario de la provincia de Buenos Aires. Es la entidad base de la CTERA en la Provincia. En su Estatuto, dentro de los objetivos se menciona el “propender al acrecentamiento cultural y al perfeccionamiento profesional de los afiliados”. Se puede encontrar el apartado “Formación Docente” en su página web, con distintas ofertas formativas para sus afiliados. <http://www.suteba.org.ar/qu-es-suteba-2472.html>

Según deja interpretar, en estos espacios Sandra ejerció el *pensamiento crítico* según la definición o desnaturalización del término que brinda Collen (2009). En primer lugar, articulando teoría con la propia práctica; en segundo, relacionando los discursos y las prácticas discursivas (donde se traman *poder y saber*) con la comunidad que interpreta, intentando “estar abiertos a sentidos posibles, inscriptos en el borde de lo dado y de nuestros saberes previos, y que pone en cuestión la ilusión de totalidad y completud” (p.38); y, en tercer lugar, pensamiento crítico que implica la exposición a la interpelación del otro, incluido el alumno (p.39).

*Hacer circular las experiencias propias y poder interpretarlas...y refutarlas con teoría e investigar... (...) siempre es interesante como capacitación... la lectura, la teoría, saber desde donde estás enseñando. Mucho material, por ejemplo, de por qué la escuela tiene que ser un espacio de distribución democrática del conocimiento, porque la escuela tiene que ser para todos... (...) fue muy importante en cuanto a lo didáctico en general no específico del área, para tener otra mirada de la escuela.*

Una vez más, el material teórico y visual que aportó la docente para relatar su trayectoria y completar significados u ofrecer nuevos que de otra forma no hubiesen emergido, se convierten en principal medio para acceder a vislumbrar el alcance de las experiencias relatadas y cómo estas las han transformado. En relación a los seminarios de SUTEBA, escogió como significativos un grupo de textos pertenecientes al Seminario de formación e investigación en el campo de las Didácticas de 2001, denominado “La escuela pública como espacio de distribución democráticas del conocimiento”. A modo de introducción al material que se entregó, se puede leer:

Año tras año la Secretaría de Cultura del SUTEBA recepciona pedidos de cursos y talleres de las Didácticas. Tomar el tema desde la organización implica realizar un camino que asegura una mirada propia. Es por ello que los fundamentos del Seminario de Didácticas están atravesados por políticas macro de la organización y por el debate realizado con cientos de compañeros reunidos en los congresos realizados en años anteriores. Teniendo en cuenta que lo que sucede en el aula responde a una multiplicidad de causas que la atraviesan y conforman.

Uno de los aspectos prioritarios a analizar con el conjunto de la docencia es la relación existente entre el patrimonio cultural de una sociedad y el modo en que lo pone a disposición del conjunto. Este aspecto marca, en parte, la forma de acceso al conocimiento y su distribución hacia todos los miembros. Es por ello que, para nosotros, es prioritario trabajar tanto respecto al *contenido como* a la *forma* de disponerlo en referencia al alumnado. Ya que, si bien siempre han existido circuitos diferenciados en educación, en la actualidad estas diferencias se han profundizado notablemente, teniendo en cuenta que esto responde a la política neoliberal que está puesta al servicio de unos pocos.

*Me vinculé al gremio en la época fuerte del neoliberalismo; era un lugar de lucha concreta y de ir a pelear por el derecho social a la educación.<sup>16</sup>*

*Me sentí parte de un sistema mayor, porque es muy difícil, lo que yo sentía de la educación no lo podía compartir con todos en una escuela, y estando en un gremio te das cuenta que es como estar en algo más grande. Para mí se transformó, te diría, en una militancia, la escuela, así como*

---

<sup>16</sup> Bajo el título “Una ley resistida por los gremios docentes” se reseña la postura de CTERA (La Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina), entidad gremial que afilia sindicatos docentes de todas las jurisdicciones educativas del país entre los que se encuentra SUTEBA, frente a las reformas estructurales que se llevó a cabo en el sistema educativo la Ley Federal de educación.



*cada uno tiene la lucha desde los puestos de trabajo para mí es en la escuela, y pude congeniar eso, ese espíritu de decir, bueno, de utopía o de cambio social o de posibilidad de hacer y dar algo con el laburo concreto, para mí es lo más fuerte que tiene la escuela.*

*Sentirme también reconocida en algún lugar y de sentir otros pares pensar y sentir lo mismo desde otras aéreas, por eso yo justamente te nombre las capacitaciones más importantes, fueron desde el SUTEBA y no fueron artísticas, eran de didáctica, eran una manera de abordar la docencia en general, que eso fue lo que más me abrió la cabeza también, salir del parcelamiento de la materia, a pensarlo desde una estructura mucho más general.*

Entre los materiales entregados a los docentes se destaca el cuadernillo titulado “La Memoria funda el mañana”, en relación a un nuevo aniversario del Golpe Militar de 1976, que incluye propuestas para trabajar en el aula; y la revista “La Educación en nuestras manos”, con artículos que van de la mano con el objetivo de trabajar el pensamiento crítico tanto del docente como de sus alumnos. Estos son: “A 25 años del golpe. Desamordazar la historia”. “El discurso mediático. Cómo trabajarlo en el aula”. “Lo que piensan los maestros. Consulta nacional de CTERA”. “Propuesta didáctica: Desentrañando un programa televisivo”.<sup>17</sup>

“Un mundo posible de la escuela – explica Collen- es un mundo de sujetos que conocen, y no meramente de sujetos reducidos a objetos, para disciplinarlos o regularlos”.

### **Otras capacitaciones**

A lo largo de su trayectoria, Sandra asiste a encuentros formativos de diversos contextos, temáticas y formatos. En lo que respecta a la formación específica de la disciplina, reconoce que la carrera universitaria le brindó una sólida preparación. No siendo así, en lo referente a la formación pedagógica. *La facultad prepara muy bien, en cuanto a todos los contenidos que uno tiene que dar. Por ahí lo que faltó, es lo que uno va ganando con la experiencia: cómo se da una clase, qué se hace cuando hay desinterés en el alumnado, cómo generar interés, cómo lograr el disfrute de un hecho artístico... Eso me lo dio la experiencia básicamente... Y después, mucha lectura, tengo muchos libros sobre Educación Artística, experiencias artísticas, algunas la he podido llevar a la práctica, por ahí otras no, pero siempre es interesante, como capacitación, la lectura, la teoría, saber desde dónde estás enseñando.*

Cuando piensa en capacitaciones significativas, rescata como valiosos los encuentros donde se construye los conocimientos de manera horizontal y colectiva. Rescata los espacios donde se puede socializar, contar historias y reflexionar a partir de las mismas. *El conocimiento no solo es aquello que uno aprende en un libro o en la facultad, el conocimiento es una construcción y es siempre colectiva,* explica. En relación a estos formatos, y además de los seminarios ofrecidos por su gremio, SUTEBA, la docente recuerda: *los encuentros o capacitaciones que teníamos dentro de la misma rama, por ejemplo con la Inspectoría. En esos encuentros se podían socializar y contar historias. Me parece que los docentes tenemos más que aprender de eso, aprender de la experiencia de los pares. Para mí es lo más rico.*

Por el contrario, Sandra recuerda otro grupo de capacitaciones, algunas de ellas en el marco de reformas educativas, que no le aportaron nada significativo. La docente encuentra poco

---

<sup>17</sup> Ver Material de trabajo del Seminario en Material bibliográfico y didáctico.

productivas y hasta ofensivas algunas capacitaciones dirigidas con estilos verticalistas, que buscan impulsar cambios en una realidad que desconocen, partiendo de prejuicios y subestimando el trabajo del docente. Así relata una de las experiencias: /la persona que dictaba el curso/ *nos explicaba cómo tiene que ser la educación artística, desconociendo lo que hacíamos los docentes desde mucho tiempo antes en las aulas, ...ridiculizando el trabajo de los maestros en el aula, que los profesores enseñamos “temas”: “qué hicimos en las vacaciones de invierno” o el cabildo o los actos escolares. Habló desde un estereotipo del profesor de artística...Yo me sentí ofendida porque desde que estoy trabajando en las escuelas jamás tuve esa mirada de la educación artística, jamás los hice trabajar a los chicos pegando yerba, por ejemplo, o trabajar nada más que el tema.*

Sobre modelos formativos diseñados a partir de planteamientos tecnicistas y de arriba abajo, se hace referencia, y con muchos puntos de conexión con los modelos de cursos mencionados por Sandra, en un manual de capacitación confeccionado por Daniel Suárez, Liliana Ochoa y Paula Dávila (2003). En él se sostiene que resulta peligrosa para el profesorado la teoría educativa generada por expertos externos “que utilizan una serie de procedimientos certificados para inquirir en la práctica de la enseñanza (Torney-Purta.1985: 73)”, transmitida en un lenguaje ajeno, llega al profesorado como un producto terminado, inmutable. Por el contrario, en plena vinculación con los modelos de capacitación que Sandra encuentra significativos, donde la experiencia del docente funciona como punto de partida para el trabajo teórico, los autores explican:

Para que la teoría de la educación llegue a tener alguna vez algún sentido para el profesorado, deberá ser concebida como una simple dimensión más dentro de una relación vivida, siempre inmersa en el día a día de la enseñanza y siempre sometida a reinterpretación, frente a unas condiciones cambiantes. Teorizar constituye un proceso de reflexión sobre la propia experiencia con el propósito de convertirse en autor de la misma (Britzman, 1991: 49-50). William Pinar y Madeleine Grumet formulan un nuevo concepto del acto teórico como actividad contemplativa que no busca una traducción inmediata en la práctica. La teoría reconceptualizada -argumentan- interrumpe las presuposiciones aceptadas sobre la enseñanza, permitiendo que exigencias del mundo vivo del aula cobren una profundidad y una complejidad que respeten la condición humana (Pinar y Grumet, 1988:98-99) (p.42).

*La sensación que me queda, agrega Sandra de estas capacitaciones desvinculadas de la experiencia docente, es que no se puede separar la teoría de la práctica, no se puede capacitar a un docente sin conocer la práctica, su práctica, sólo desde la teoría. Y si es así por lo menos es necesario hacer un registro, una investigación, de cómo se está dando la materia, entonces hablar desde las prácticas concretas de los docentes, tomando lo positivo y aquellas cuestiones a modificar, TODO. El planteo de las capacitaciones del SUTEBA es así, partimos de la construcción colectiva del conocimiento, a partir de experiencias docentes y con mucha teoría crítica que sustenta la práctica docente, debate, circulación de la palabra, puesta en común.*

#### **4.2.5. La escuela de Oliden: un lugar de pertenencia y crecimiento profesional**

Un año clave en la trayectoria de Sandra es 1997. Ese año comienza a trabajar en la Escuela Primaria de Oliden, convertida para entonces en Escuela General Básica n° 2 “Mariano Moreno”. A la vez que continúa como docente de Plástica en contextos barriales y se hace cargo de ocho

módulos en una escuela ubicada en barrio marginal, que deberá abandonar al finalizar el ciclo lectivo por ser módulos provisionales.

Oliden es un pequeño pueblo rural ubicado a unos cuarenta kilómetros de La Plata. Este pueblo se formó alrededor de la estación del ramal La Plata-Lezama, perteneciente al Ferrocarril del Sud, inaugurado en diciembre de 1914. La economía regional se basa en la actividad agrícola-ganadera. En su pequeño casco urbano, próximo a la vieja estación, funciona la escuela del pueblo.

Los cambios legislativos marcaron significativamente la historia de la escuela de Oliden, y la de un pueblo que comenzó a contar paulatinamente con oferta educativa para sus hijos mayores de 12 años, y con ésta, la propia historia de Sandra. En 1996 se había iniciado en la provincia de Buenos Aires la implementación de la nueva estructura académica que impulsó la Ley Federal, que reemplazó la tradicional escuela primaria de siete años y la secundaria de cinco, por un ciclo de educación inicial de dos años (cuatro y cinco años de edad), otro de Educación General Básica (E.G.B.) de nueve años y el nivel Polimodal de tres años. Al mismo tiempo, extendió la obligatoriedad, incluyendo el segundo año del nivel inicial (5 años de edad) y el octavo y noveno año de la E.G.B.

En la escuela de Oliden, Sandra toma cuatro módulos en secciones integradas pertenecientes a la antigua primaria y dos módulos en el nuevo octavo año del Tercer Ciclo de la EGB. *...necesitaron Profesores y la Escuela empezó a crecer. La Escuela dejó de ser la Escuelita Primaria, para tener Profesores que daban distintas materias.*

*A mí me interesó mucho la ruralidad en mi carrera docente. Tuve experiencias en escuelas urbanas pero siempre que pude, volví a las escuelas rurales. Lo más lindo de las escuelas rurales es la relación de docente-alumno básicamente porque son menos chicos, entonces se trabaja mucho mejor, no es que el chico de la ciudad sea terrible y el del campo sea buenito, se establece mejor vínculo por la relación de alumnos y docente... (...) También se da la convivencia de diferentes edades en un mismo curso. Cuando la escuela es muy chiquita es común tener cursos "integrados"...yo tuve 4to. y 5to. y 5to. y 6to. También hay escuelas unitarias, que ahí hay un solo docente que le da a todas las edades juntas. Pero yo en escuelas tan chiquititas no trabajé.*

Como el común de los profesores que trabajan en la docencia escolar, Sandra, por muchos años, fluctuó de escuela en escuela. A lo largo de su trayectoria, frente a las distintas posibilidades de trabajo que se le presentaron, o gracias a los MAD (Movimiento Anual Docente), Sandra siempre eligió continuar en esa escuela. Y es que, en la escuela de Oliden, se inicia una nueva etapa marcada por la estabilidad y el crecimiento profesional, la posibilidad de elegir, el sentido de pertenencia y el encuentro de un *para qué*. Se abría para Sandra un camino que transita hasta la actualidad y que condensa en esa escuela las más significativas experiencias de lo que hoy es Sandra como docente.

En un intento de sintetizar por qué esa escuela se convirtió en "su" escuela, la docente explica: *me permitió poder desarrollar el rol de docente de artística, de posicionar la materia en otro lugar...fue la escuela en que yo tuve la libertad de hacer y poder darle un norte a la materia y posicionarla. Las experiencias anteriores fueron muy buenas, tuve experiencias variadas, pero creo que el cambio estuvo ahí...esto de poder tener presencia, de tener continuidad, de poder tener un proyecto o de seguir un grupo de alumnos de un año a otro, ¡todo eso fue fundamental!*

*Era una escuela medianamente chica y no tenían educación artística entonces todo estaba por hacerse, era como que se inventaba<sup>18</sup> y con mucha unión con los otros docentes.*

*...yo venía de situaciones bastante difíciles, de llevar todos los materiales... En Oliden, como no tenían clases de artes, yo fui la primera profesora, y le di un sentido de lo que era la educación artística en la escuela, le puse la impronta muy fuerte y fue maravilloso. Por ejemplo dije: acá vamos a hacer un salón que sea el salón de plástica, y los chicos recorren la escuela los días de plástica y se vienen a este salón. Y todos me dijeron, bueno SÍ. ¡Yo tenía tanta autoridad! Elegí el salón grande de madera... era una escuela antigua, era el antiguo jardincito, entonces tenía piletitas, por eso yo dije: éste es el salón de plástica, ventanal enorme, piletitas. Después me conseguí un mueble, el sueño de todo profesor de plástica, puse mis cositas adentro del mueble, entonces el chico no tenía que ir al baño a lavar las cosas de tempera, lugar para exponer, fue como que le pude dar mucho valor a mi práctica. Y darle a la escuela, al resto, la impronta de lo que tenía que ser la materia y a los profesores. Entonces ya me quede ahí... ¡imagínate! no me fui nunca más de esa escuela.*

Con su título de maestra, Sandra toma los cuatro módulos pertenecientes a los dos primeros ciclos de la EGB y dos módulos del nuevo 8vo. Si bien estas horas requerían de un profesor y ella era maestra, éstas quedaron vacantes y fue preciso recurrir al listado de emergencia (es el último de los listados que se utiliza cuando no hay profesores para tomar las horas) en el que Sandra estaba inscripta con el certificado analítico de las materias cursadas de la carrera de grado de Artes Plásticas. El requerimiento legal de ser profesor para desempeñarse en el Tercer Ciclo, impulsó a la docente a terminar su Profesorado en Artes Plásticas.

*(...) Esos dos años que antes pertenecían a la secundaria se los incorporó a la primaria, entonces yo ya estaba trabajando en esa institución, me interesó, me gustó, y empecé a ver la posibilidad de quedarme, titularizar y tener un trabajo estable... para lo que necesitaba un título habilitante.*

*Tal vez si no se hubiese modificado [la estructura académica], que fue a partir de la Ley Federal, (...) no me hubiese despertado interés, porque me gustaba la primaria, porque me gustaba trabajar con los más chiquitos, ya tenía un título habilitante, el de maestra, y para mí ya estaba...Entonces yo me dije: "sino no me recibo, me quedo sin trabajo". Además ya estaba trabajando en esos años... no quería perder lo que tenía y bueno era la posibilidad de además poder trabajar más. (...) y así tomé la decisión de recibirme, por la posibilidad de trabajar, no me quedaba otra, yo tenía que trabajar.*

Sandra ingresó como docente en una institución en pleno proceso del cambio de la estructura académica, entró *por* el cambio. Ella crece mientras crece esta escuela. Los momentos más significativos le suceden allí. Luego de ser la primera maestra de Plástica, de titularizar por primera vez con la creación del 8vo. y 9 no. año, un nuevo hito en su trayectoria se produciría gracias a la creación de la Escuela Secundaria Básica (ESB) que implementa la provincia de Buenos Aires para hacer frente al fracaso de la EGB y el Polimodal. *Ahora, con la Reforma, que*

---

<sup>18</sup> Aclara en otra entrevista: *Es común en las escuelas de campo. Otra cosa positiva, la Ley Federal, revalorizar el área de artística, en muchos sectores donde nunca había habido... Las escuelas muy chiquititas, como no alcanzaba la matrícula para tener un cargo (antes de la Ley Federal), directamente no tenían. Entonces al modularse, decían, la escuela 2 de Oliden tenía dos cursitos integrados porque ponían 4to. y 5to. en un grado y 6to. y 7mo. en el otro, y le corresponde cuatro módulos de artística. entonces, sí vamos a ver la parte positiva de la modularización, esa es una positiva: escuelas que antes no tenían Artística, que eran las escuelas de campo porque tenían poquita matrícula, empezaba a tener.*

*separa el Tercer Ciclo de la Primaria y lo convierte en la Escuela Secundaria Básica, en Oliden necesitábamos un director...y desde 2006 soy Directora de la ESB. Este es otro momento importante en mi carrera docente, porque... yo era “la Profesora de Plástica”... y que ¡una Profesora de Plástica sea Directora!... también pase a la historia por eso... (risas). Posteriormente, y gracias a la Ley de Educación Nacional y desde junio de 2010, se hace cargo de la nueva Escuela Secundaria de seis años, creada de la unión de la ESB N°2 con la EEMN°3 (extensión), y obtiene el cargo de Directora titular en 2011.<sup>19</sup>*

Hoy, luego de varios años, mientras relata lo vivido, expresa: *no estaba consciente de que estaba en el medio de semejante proceso...para mí cuando uno lo va viviendo es natural: tenían Plástica hasta séptimo y ahora tienen hasta octavo... ¿qué es octavo? un año más que se incorpora... por ahí... hasta todas las críticas... todo lo viví a lo lejos...en el momento me pareció que estaba todo bárbaro.*

### **La implementación de la EGB completa y obligatoria: la vivencia positiva del cambio**

Las experiencias laborales de Sandra, en particular su trabajo en escuelas de rurales y de campo, en contextos desfavorecidos, forjaron en términos generales su aceptación y defensa de la reforma que impulsó la Ley Federal. Como se ha mencionado, uno de los cambios más visibles que trajo la Ley Federal fue el referido a la estructura académica y la extensión de la obligatoriedad<sup>20</sup>.

Tedesco y Tenti Fanfani (2001) explican que el cambio de estructura supuso dificultades en términos administrativos, políticos, laborales, financieros e institucionales. En general, porque este cambio provocó la ruptura de dos culturas institucionales muy tradicionales, la de la escuela primaria y la del colegio secundario, provocando obstáculos importantes en el proceso de implementación de la EGB y el Polimodal. Los autores agregan:

...fue preciso enfrentar problemas muy complejos tanto en lo que concierne a la infraestructura física de los establecimientos como a su diseño institucional. Preguntas tales como ¿dónde ubicar físicamente el Tercer Ciclo?, ¿quiénes se hacen cargo de los cursos en 8° y 9°, los maestros o los profesores? ¿Estamos ante un proceso destinado a “acortar la primaria” o, al contrario, a “alargar la secundaria”? ¿Cómo se compatibilizan las normas de los estatutos laborales de maestros y profesores que ahora trabajarían en un mismo establecimiento? (p.22)

La implementación de los tres ciclos de la EGB y el Polimodal adquirió diversas modalidades en las provincias argentinas, la mayor cantidad de variaciones se registró en la ubicación institucional del tercer ciclo de la EGB (los 7°, 8° y 9° años).<sup>21</sup> La provincia de Buenos Aires

---

<sup>19</sup> Desde 2010, la Escuela General Básica (EGB) y el Polimodal vigentes hasta ese año en la provincia de Buenos Aires comienzan a ser reemplazados por una escuela secundaria única.

<sup>20</sup> Proceso desarrollado en el apartado: “Aspectos de organización general de la estructura académica: reorganización de los niveles y ciclos tradicionales, y en la extensión de la obligatoriedad escolar”. En: Cap. 3.3. Reformas legislativas en el sistema educativo argentino.

<sup>21</sup> El modelo de la EGB integraba: los nueve años concentrados en las antiguas escuelas primarias. El modelo articulado, que dejaba el 7° año en las ex primarias y el 8° y 9° años en las ex secundarias o nuevo Polimodal. Otro modelo: concentrar todo el Tercer ciclo en las instituciones del Polimodal; y un cuarto modelo, el Tercer ciclo, funcionó en un edificio autónomo. A esta variedad opciones, se le sumó que la ciudad de Buenos Aires, las provincias de Neuquén y Río Negro no implementaron el cambio y continuaron con la tradicional escuela primaria y secundaria de siete y cinco años respectivamente. Ampliar en: Aspectos de organización general de la estructura académica: reorganización de los niveles y ciclos tradicionales, y en la extensión de la obligatoriedad escolar.

optó por el modelo institucional de EGB integrada, unificando el trayecto al ciclo de escolaridad obligatoria. Esta decisión estuvo justificada en función de la retención de los alumnos. La EGB completa (los 3 ciclos unidos) posibilitaría retener a los alumnos que desertan en séptimo grado o en primero y segundo año de la escuela media, asegurando de este modo la obligatoriedad. Sin embargo, “fueron las condiciones institucionales, materiales y financieras (espacio disponible en los viejos establecimientos de educación primaria, ubicación de los establecimientos, presiones de la población, etc.) las que determinaron la adopción de una u otra de las alternativas posibles” Tedesco y Tenti Fanfani (2001, p.23).

Un informe sobre el proceso de implementación del tercer ciclo realizado en el año 2000 por la Secretaría de Educación Básica (Ministerio de Educación) señala que las instituciones con el modelo de la EGB completa presentaron las mejores condiciones para retener alumnado dado que no se tenían que trasladar a otra escuela. Al mismo tiempo,

...los testimonios dan cuenta de las dificultades para incorporar adolescentes a un espacio tradicionalmente destinado a los niños; de la sobrecarga de trabajo; de los problemas de articulación entre profesores y maestros debido a las distintas condiciones laborales de unos y otros, de la falta de capacitación; de las dificultades para articular un proyecto institucional compartido por los tres ciclos, entre otros. [...] En relación con la conducción institucional, estas escuelas son las que parecen tener mayores dificultades para construir una dirección integral de la institución. Una de ellas se vislumbra en la falta de legitimación de la figura del coordinador por parte de los profesores de nivel medio que se integran a la institución. Asimismo, los directivos manifiestan sentirse más seguros en el seguimiento de EGB1 y 2 que en EGB3 (pp.29-30).

En el caso de las escuelas rurales, las dificultades se acentuaron. En un informe sobre la implementación de la Transformación Educativa en escuelas rurales de la provincia de Buenos Aires, Marta Delgado (2003) da cuenta de diversos problemas, como la escasez de matrícula para implementar el octavo año, la carencia de espacio físico en los edificios de las escuelas, o la apertura de los octavos con los mismos maestros que dictaban el resto de los grados. Las escuelas que no contaban con espacio físico para la apertura del octavo y noveno articularon con alguna escuela media de la ciudad o pueblo más importante del distrito o cabecera del distrito; en otros casos, la articulación se convertía en “doble articulación”, ya que la escuela rural se vinculaba con una EGB urbana y esta EGB urbana con una escuela media urbana. Para efectivizar estos modelos, los alumnos eran llevados en remises pagados por la Dirección General de Cultura y Educación. Muchas veces se produjeron atrasos en los pagos y los remises suspendieron el cumplimiento de su contrato.

En relación a estos aspectos que enumera el informe, Sandra a lo largo de las entrevistas menciona algunos de ellos en relación a su experiencia, principalmente en la escuela de Oliden.

Hace referencia a la extensión de la obligatoriedad, en relación a lo que significó la conformación de los octavos, la captación de matrícula. La docente explica que *se extiende la educación para toda una franja de chicos de sectores populares que antes no accedían, alumnos que antes trabajaban o que fracasaban en la escuela secundaria, porque no era para todos, era expulsiva. En Oliden en particular ese octavo año se hizo con alumnos que hacía años que habían dejado la primaria, por eso en ese primer año, había muchos chicos más grandes... tenían 15, 16,17 años y estaban en octavo. Se hizo un relevamiento en el pueblo de los chicos que habían terminado la primaria y no habían seguido sus estudios o habían empezado y habían fracasado en alguna escuela secundaria, entonces ese primer octavo se creó con chicos de diferentes edades...*

(...) Además se articuló con Ignacio Correas; eso también fue parte de este proceso de salir a promocionar la escuela. Ignacio Correas es un pueblo con características similares a Oliden, son cercanos, pero pertenece a La Plata y Oliden a Brandsen y nos separa la ruta 36... por eso se articuló con Ignacio Correas... que no tenía tercer ciclo ni escuela secundaria, entonces esos chicos vienen a Oliden, y la articulación fue en ese período en que se salió a buscar chicos...

Como muchas maestras de campo, salir a buscar matrícula suele ser parte de su trabajo. Sandra explica que Oliden, en general, no tuvo muchos problemas de matrícula, ya que tiene buena conexión con pueblos vecinos al transporte público. Sin embargo, Sandra tuvo otras experiencias muy significativas en relación a esto: *yo trabajaba en otras escuelas de campo... el riesgo era que cerraban el curso, o sea, si te quedabas con 3 o 4 chicos, el curso se cerraba... por eso había que salir a promocionar la escuela... En la escuela 13... salimos a una zona más alejada de la escuela, donde esos chicos no tenían medios para llegar... entonces explicábamos a dónde quedaba la escuela, qué medios de transporte tenían... qué modalidad tenía la escuela. Estas actividades las hacíamos fuera de la escuela... fuera de horas de clases... nos juntábamos y salíamos a buscar chicos... con cartelitos... con folletitos... indicando donde quedaba la escuela promocionando que tenía taller de esto, de lo otro.*

Uno de los principales conflictos que vivenció entre sus compañeros de trabajo fue con respecto al perfil de docente que debía hacerse cargo del Tercer Ciclo. Sandra explica que fue compleja la articulación de los perfiles de docentes pertenecientes a las dos culturas pedagógicas. *Yo me acuerdo por ejemplo, una de las situaciones conflictivas era que a los profesores no le gustaba que los maestros se hagan cargo de la E.G.B del tercer ciclo... que después muchos maestros con capacitaciones quedaron de profesores... esto se veía mal... porque el maestro no estaba preparado con la especificidad de la materia y por ahí hacían una capacitación y ya estaban dando matemáticas, lo que pasa es que fue un proceso de cambio, ahora por ahí viéndolo a la distancia... pero el séptimo pertenecía a la primaria y el maestro daba clases en séptimo, después el séptimo pasó a ser parte del tercer ciclo... de la escuela... de la E.G.B. Después ya se volvió secundaria... fue todo un proceso, pero estuvo muy mal visto... eran los maestros reconvertidos...*

(...) lo otro que molestó mucho, y después con la... E.S.B. se cambió, fue que la directora del Tercer Ciclo sea una directora de primaria... eso era lo que más molestaba, ¿no lo podía entender un profesor!... se decía que no estaba preparada, era... pero en realidad esto que te estoy diciendo tiene que ver con el hecho de que se había extendido la primaria... fue una primarización de la secundaria... ¡y esto generaba mucho!

En los datos que se recogen a nivel nacional en el informe citado sobre la implementación del Tercer ciclo, la gran mayoría de docentes entrevistados manifestaron no haber tenido que realizar ningún tipo de capacitación específica para desempeñarse en el Tercer Ciclo. En la escuela de Oliden, al igual que Sandra, *todos lo que empezaron en esa época, la mayoría no tenía título... empezaron porque tenían un cierto número de materias dadas en la facultad... estudiaban hasta tal año y eso los habilitaba en el listado de emergencia para dar clases, después muchos de estos docentes que actualmente están, empezaron a hacer capacitaciones o carreras terciarias en relación al área de las materias que estaban dando... y esto permitió después titularizar...*

Con respecto a las circunstancias que jugaron a su favor, Sandra explica que, si bien no tenía el título de profesora, no se sentía incluida en el grupo de maestros que recibieron las críticas. *No, porque yo tenía formación universitaria... ya tenía todo hecho [las materias pertenecientes a la Licenciatura en Artes Plásticas] ... solo me faltaban las materias pedagógicas... En realidad ... la minoría en el ámbito que yo estaba eran universitarios... en general eran terciarios... yo siempre*

*me sentí excelentemente preparada...yo me sentí muy fuerte con la preparación... a mí que me digan lo que me digan, pero la formación universitaria te da un bagaje impresionante de conocimientos específicos que vas a dar, y eso te da seguridad, vos te paras en un curso a dar... "la línea". Y vos sabés de lo que estás hablando, saber la materia ya es mucho a favor...*

*Por otro lado, con esta apertura del 8° y 9°, los docentes estábamos por primera vez frente a alumnos más grandes, sin embargo explica: ...Yo tenía la experiencia de la facultad...yo ya era ayudante de Lenguaje Visual...y ya trabajaba con chicos más grandes. Me acuerdo que mucho de lo que yo daba, tenía que ver con lo que se daba en Lenguaje Visual...a mí me sirvió mucho mi experiencia de ayudante en la cátedra de Lenguaje Visual cuando me enfrenté por primera vez a chicos adolescentes... eso me dio mucha seguridad.*

Asimismo, reconoce que los conflictos antes señalados sobre los modelos de implementación del Tercer ciclo en la escuela de Oliden no se dieron con mayor dificultad. En primer lugar, explica Sandra: *estos dos años no se los habían quitado a la secundaria...eran de creación. No había pasado como en otras escuelas, que esos dos años pertenecían a una secundaria y como la secundaria nunca se pensó para los sectores más vulnerables entonces eso generó tantas críticas y problemas.* Por otro lado, también ayudó a que la conformación de un Tercer ciclo mantuvo durante algunos años el séptimo unido al resto de la primaria, y octavo y noveno, los grados nuevos, se fueron implementando a contra turno. El problema de infraestructura que muchas escuelas tuvieron, en ésta se resolvió llevando los nuevos cursos a la mañana: *la escuela era chiquita (pocos alumnos)...entonces lo resolvimos así... sé que fue caótico en otras escuelas que funcionaban con doble turno...tuvieron que hacer aulas...* Esto minimizó notablemente los inconvenientes que podrían haber surgido de una convivencia conjunta.

*De esta manera séptimo estaba dentro de la primaria y yo era la que más articulaba, porque tomé horas de la primaria y del octavo año [trabajaba tanto a la mañana como a la tarde]. Al articular con los dos ciclos, 2do. y 3ero., para mí fue más sencillo el cambio y la mirada total de la escuela. Además de la ventaja de que los chicos no tenían Plástica hasta que entré yo a la escuela... o sea, estaba creando el espacio de la educación artística en la escuela, a medida que ésta crecía. Estuvo bueno... fue muy fuerte esa experiencia...y coincidió con toda la implementación de la Ley.*

Otra característica que propició una implementación no tan conflictiva como en otras escuelas fue que todos los docentes que se hacían cargo del 8° y 9° año iniciaban allí su trayectoria. Sandra, sobre esto, agrega: *no veníamos de escuelas secundarias... eso se vivió como crisis, los que perdieron esos dos primeros años de las escuelas secundarias terminaron en 8° y 9°, eso fue caótico...porque de golpe el profesor que daba clase en la escuela secundaria... en esa escuela que era bien restrictiva... excluyente, de golpe tenía que darles clases a todos los que iban a la escuela obligatoria, primaria y que estaban con los guardapolvos...eso fue caótico.*

Desde la experiencia de Sandra, la transformación de la estructura académica resultó una "primarización" de los años pertenecientes a la antigua secundaria. Como aclara un informe de investigación del Ministerio de Educación (2000) "los términos "secundarización" y "primarización" hacen referencia, no sólo a la localización del Tercer Ciclo en escuela media o la escuela primaria respectivamente, sino también a que el ciclo adquiere los rasgos del modelo pedagógico y disciplinario del nivel en el que se inserta"(p.26). Las diferencias entre el modelo pedagógico de la escuela primaria y de la escuela media, "proviene tanto de las instancias de formación y capacitación de los docentes como de las metodologías de enseñanza por áreas o disciplina, como en el vínculo pedagógico que establecen con los alumnos" (p.26). La cultura de



escolarización de la escuela primaria estaría más vinculada a una propuesta pedagógico-institucional centrada en la atención y el control más detallado de la socialización de los alumnos, mientras que la cultura de la secundaria priorizaría la orientación académica del profesorado, “más permeada por la balcanización que por la colaboración o la colegialidad. La cultura profesional balcanizada se caracteriza por departamentalización y atomización de la escuela por áreas o asignaturas e implicaría el desarrollo de una experiencia curiosamente fragmentada para los estudiantes” (Krichsky (comp), 1999, "Proyecto de Orientación y Tutoría", en Ministerio de Educación. 2000, p.25).

Desde la experiencia de Sandra fue una “primarización”, porque *no se trabajó con las características etarias del grupo, no se tenía en cuenta “el ser adolescente”, entonces el ser adolescente, que tiene su cierta cuota de conflictividad por la etapa en la que está atravesando, se veía muy crítica comparándolos con la primaria... En mi escuela en particular, lo bueno fue que estaban divididos en turnos, entonces no generaba tanto, pero había momentos sí de cruce en donde compartían, que era con Educación Física, en los contraturnos... pero no, no eran vistos los chicos con las particularidades de la edad.*

### **La nueva Secundaria. “De profesora de Plástica me convierto en su Directora”**

Sandra menciona que, si bien para finales de los noventa ya proliferaban las críticas a la reforma impulsada por la Ley Federal, ella reconoce que le costó unirse a éstas. Sus experiencias en escuelas rurales y periféricas le permitieron vivenciar lo positivo que pudo tener la reforma. Según la docente, esta ley *le dio al chico la posibilidad de empezar una mini secundaria, (...) de completar un poco más sus estudios, tenían dos años más. De alguna manera, el tercer ciclo fue una novedad; antes, con la escuela secundaria, que era expulsiva, quedaba afuera. Con el cambio, en lugar de ir a trabajar, permanecieron más tiempo en la escuela.* Ampliando en las justificaciones que llevó a la Provincia a extender la oferta institucional de la escuela primaria tradicional, Tedesco y TentiFanfani (2001) mencionan que la misma:

(...) daría más y mejores oportunidades de permanecer en la escuela a aquellos alumnos de sectores populares que corrían el riesgo del fracaso y la exclusión al tener que dejar la escuela de su barrio para continuar sus estudios secundarios en un colegio por lo general situado en los centros urbanos y próximos de las zonas residenciales de la clase media o medio alta. Las evidencias empíricas disponibles confirman que la implementación del Tercer Ciclo de la EGB se asoció con un incremento de la escolarización de los adolescentes en sectores populares (pp.21-22).

La extensión de la obligatoriedad y su impacto en la incorporación de adolescentes y jóvenes que habían sido excluidos de la escuela media, resultó un proceso de gran complejidad. En el citado informe sobre la implementación del Tercer Ciclo se señala que, especialmente en las escuelas de la periferia, que son las que absorben a estos jóvenes, las perspectivas no serían muy promisorias para un mejoramiento de la oferta pedagógica. En el mencionado informe se cita a Cecilia Braslavsky (1999) quien expresa:

...la experiencia Argentina demostró que el cambio desde una estructura del sistema educativo organizada por niveles a una estructura organizada por ciclos puede tener un alto

impacto en cuestiones tales como la asistencia y la retención de los alumnos, pero no en el mejoramiento de la calidad educativa.

También puso de manifiesto que significa un titánico esfuerzo organizativo y que induce a reflexionar sobre una gran cantidad de aspectos relacionados con la vida misma de las instituciones, el protagonismo de los actores y también la necesidad de reinstalar renovadas estrategias de planificación. Es una experiencia que debe evaluarse (p.41).

En el marco de la Reforma Educativa que impulsará la Ley de Educación Nacional del año 2006, la provincia de Buenos Aires crea la Escuela Secundaria Básica (ESB)<sup>22</sup> para superar las dificultades generadas de la implementación del Tercer ciclo de la EGB. La reforma convirtió el 7º, 8º y 9º años en una institución independiente, y no ya perteneciente a la EGB; con el objetivo de "secundarizar" lo que fue el Tercer Ciclo y brindar atención específica al segmento de alumnos que culminan su formación básica. En el marco de esta reforma, Sandra se convierte en la directora de la ESB N°2 de Oliden.

*El primer año que se creó la ESB no fue ningún Director porque nadie quería estar lejos del Distrito de Cabecera, la Escuela queda a 60 Km. Acá, de La Plata, queda un poquito más cerca. Yo empecé a entusiasmar a mis compañeros...porque teníamos que ser alguno de nosotros, ya que conocíamos la Escuela, la historia, la Institución, y que no nos costaba el viaje...Entonces me preparé, rendí... y me quedé en la escuela. Digamos que fue una decisión bastante local... Pero yo no sabía si quería ser Directora, sin embargo estaba tan comprometida con la historia de la escuela que me parece... tenía cómo cierto celo, no quería que viniera alguien de afuera a decirme qué tenía que hacer, entonces era una cuestión de compromiso, me parecía que el mismo compromiso que me había llevado a hacer tantas cosas en la Escuela...tantos viajes con los pibes,...tantas cosas importantes, tenía que dar el paso yo misma para tomar la decisión de ser más protagonista. Y fue... ¡no sabés la sorpresa de los chicos! (risas)... Como no podía ser Directora y a la vez Profesora, entonces dejé las horas que eran del tercer ciclo, pero soy profesora con los chiquitos, los de Primaria, y cuando ellos pasan a la Secundaria, bueno de la Profesora de Plástica me convierto en su Directora (risas)... Bueno para mí esos son los puntos más importantes, como que me han marcado.*

#### **4.2.6. El cambio disciplinar: “La Educación Artística ha evolucionado de forma interesante”**

##### **Reposicionar la disciplina y organizar la enseñanza**

Rememorando los inicios de su trayectoria, Sandra exclama: *¿Sabés yo empecé a trabajar, ¡no había nada en relación a la materia!? No existía un currículum, vos ibas a dar clases con lo que te parecía que tenías que llevar para dar clase. No sabías de dónde sacar contenidos, no sabías cómo se planificaba, y casi ni “para qué”...*

---

<sup>22</sup> Los principales ejes de la reforma quedaron conformados con un nuevo currículum prescriptivo para la ESB, y los marcos legales que sustentarian las prácticas evaluativas y de convivencia escolar. En, Baquero Ricardo, Terigi Flavia, Gracia Toscano, Ana, Brisciol Bárbara y Sburlatti Santiago, “Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable”, 2009

*Con la Ley Federal, pese a todas las críticas que tiene, empezaron a haber Documentos Curriculares que al menos hablaban sobre Educación Artística... ¡había contenidos, estaban divididos por unidades, por los ejes!<sup>23</sup> Todo eso, que al menos, era orientativo... ¡uno se sentía más importante! (risas).*

Para profundizar la idea, la docente escoge, entre los materiales que compartió en la entrevista, el libro: *La expresión plástica en la escuela primaria* de Berta Nun de Negri.<sup>24</sup>

*En la introducción pinta bien la época ¿no?, la autora dice que el arte debería ser un medio más en la educación, y habla mucho de la expresividad, y de la capacidad creadora del niño o sea está muy relacionado a Lowenfeld.<sup>25</sup> Pero ella... me di cuenta ahora relejendo, tiene ya cierta inquietud de por dónde debería ir la educación artística<sup>26</sup>... por eso me pareció que este libro es un disparador... Después tiene otros ...muy buenos, en donde se va viendo incluso hasta la evolución de la disciplina... tengo uno muy lindo de tercer ciclo que es básicamente de lecturas de obras de arte, entonces de cómo trabajar con los chicos las lecturas de obras de arte, es muy interesante...<sup>27</sup> Volviendo a este libro, ahora me parece que es muy recetita en cuanto a las técnicas y otras cuestiones... después yo fui buscando más fundamentación teórica, no necesitaba tanto sobre el tema de los materiales, las técnicas ...sino otras orientaciones más didácticas, de fundamentación.*

*Y este libro, “Educación artística y arte infantil”,<sup>28</sup> creo que fue el primero que me hizo como un clic, luego de tantos años de Lowenfeld. El prefacio del libro introduce el cambio de época para la disciplina explicando: “en la expresión artística no es suficiente con saber “lo que se quiere contar”, también es necesario encontrar “una forma de decir”. Por eso se requiere poseer instrumentalidad necesaria, tanto conceptual como práctica, para poderse expresar plásticamente” (p.10).*

*Se recopilan investigaciones actuales en relación a la educación artística, proyectos para trabajar obras de arte con los chicos, experiencias a partir de la resignificación de las obras. Noté ese cambio en mí, no tener miedo al referente adulto, entonces empecé a trabajar con las obras de arte, claro. Y con unos resultados excelentes, porque a los chicos les encanta, primero porque yo podía enseñar, no solamente los contenidos de artística, sino también distintos autores, distintos pintores argentinos...*

---

<sup>23</sup>Sandra se refiere al documento ministerial que organizaba los CBC de Educación Artística para la Educación General Básica en seis bloques, y que servía de base desde la cual planificar sus clases.

<sup>24</sup>Referencias sobre el contenido del libro ver apartado “La disciplina en las décadas del ‘80 y ‘90: acciones colaterales y nuevos rumbos”, en *Cap. 3.2. Enfoques y tendencias de enseñanza de las artes plásticas y visuales en la escuela argentina*.

<sup>25</sup>Ampliar en apartado: 1.5.2. El enfoque de la autoexpresión creativa. En: *Cap. 3.2. Enfoques y tendencias de enseñanza de las artes plásticas y visuales en la escuela argentina*.

<sup>26</sup>Esa inquietud de la que habla Sandra fue desarrollada bajo el título *Viraje teórico hacia la enseñanza del lenguaje visual*, en el apartado: 1.6.3. La educación Plástica argentina: sistematización y enseñanza del lenguaje visual. *Cap. 3.2. Enfoques y tendencias de enseñanza de las artes plásticas y visuales en la escuela argentina*. En la tercera edición del mencionado libro, con la correspondiente actualización, permite vislumbrar los rumbos que tomó el enfoque de la autoexpresión y los nuevos aires que proclamarían un giro de enfoque.

<sup>27</sup>Completamente de acuerdo con la percepción de la docente. Como registro del paso del tiempo, de los cambios de tendencia que se fueron dando en la Educación Plástica argentina, en sintonía con las demandas generadas por el proceso de reforma educativa que tuvo lugar en la década de los noventa, la producción bibliográfica de Nun de Negri continúa su desarrollo adoptando nuevas miradas teóricas sobre la disciplina.

<sup>28</sup>Hernández Belver, M. y Sánchez Méndez, M. (coordinadores) (2000) “Educación artística y arte infantil”. Madrid: Fundamentos.

La transformación curricular, otro de los ejes principales de la reforma impulsada por la Ley Federal de Educación, representó un cambio cualitativo para la mayoría de las áreas del conocimiento, en especial para la Educación Artística. Se buscó romper con la dicotomía institucionalizada: *razón-intuición*, y posicionar un área relegada dentro de la escuela. Tedesco y Tenti Fanfani, (2001) señalan que “la redefinición del saber escolar se concretó a través de los nuevos Contenidos Básicos Curriculares (CBC) (...) (p.3)”.<sup>29</sup>

Este giro sustancial que experimentó el área en el intento de superar la concepción de la Educación Artística como un medio o un recurso para otros propósitos, se puede leer en los cambios de abordaje y enfoque de su trabajo relatados por Sandra: *...fue cambiando la mirada de la Educación Artística. A mí me bastaba con que los chicos pudieran expresarse y estén contentos trabajando, que experimenten técnicas, materiales... Creo que fue prácticamente la primera etapa, que para mí también fue importante porque yo iba experimentando cómo funcionaba. En ese momento no había una noción de que a partir del arte se podía aprender un lenguaje, que uno podía ponerle contenido a la enseñanza artística, que los chicos construían pensamientos. Era la mirada de que la Educación Artística servía para que los chicos se expresaran... el hincapié estaba en el placer, en la autoexpresión, en lo lúdico, que los materiales que te despertaran interés...no había una mirada más profunda.*<sup>30</sup> Actualmente, la Educación Artística ha evolucionado de forma interesante.

*Para llevar adelante este cambio hubo que posicionarse fuertemente hacia dentro de las Instituciones... para que valoricen el área de Educación Artística... que no sea considerada “la hora libre”...que no sea el momento que los chicos la pasan bien y nada más... Fue necesario concientizar que con la educación artística también se construye conocimiento, también se construyen nuevas maneras de ver y leer el mundo, otras formas de comunicarse, que hay muchos contenidos para enseñar y que los chicos están aprendiendo, además de pasarla bien.*<sup>31</sup> Pero bueno, antes eso le correspondía nada más que a la ciencia, y con el arte se expresaba y se la pasaba bien...

*Yo lo que siento es que como docente, soy un poco más conceptual, doy más teoría...Me interesa que a los chicos le quede la experiencia de trabajar con los materiales, pero también una reflexión teórica con respecto a eso. Entonces apunto más a eso con las clases, al uso del léxico más técnico o que ellos puedan reflexionar sobre lo que hacen, sobre lo que hacen los compañeros...Más análisis de obra hago ahora, estuve trabajando estos últimos años con unos resultados muy buenos a partir de Obras de Arte. Por ejemplo, trabaje con los chiquitos, con un trabajo de investigación, la Obra de Xul Solar. Ellos realizaban sus propios trabajos, pero a partir de los trabajos de Xul Solar...Este pintor tiene una factura muy infantil y sabía que los iba a enganchar. La manera en que yo abordaba la obra era primero con una lectura, ellos la*

---

<sup>29</sup> Ampliar en: “Un cambio de enfoque y la sistematización de contenidos”. Cap. 3.3. *Reformas legislativas en el sistema educativo argentino*.

<sup>30</sup>El nuevo enfoque pretendió instaurar la reflexión en todo proceso de aprendizaje. El cambio buscó superar prácticas sustentadas en distintas visiones de la disciplina. Una visión limitada propone que el arte es sólo expresión, entonces hay que dejar que cada uno se exprese. O bien, el arte es sólo una técnica y por lo tanto hay que trabajar insistentemente con ella. Ampliar en “Un cambio de enfoque y la sistematización de contenidos”. En *Cap.3.3.Reformas legislativas en el sistema educativo argentino*.

<sup>31</sup>Durante la década de los sesenta, en Europa y Norteamérica, comienza a cristalizar una nueva visión de la Educación Artística que busca reconstruir y sistematizar el área desde una perspectiva logocentrista. Las consecuencias sociales y políticas de la Segunda Guerra Mundial, junto al constante crecimiento tecnológico de las sociedades, exigieron replanteos dentro de la Educación Artística para asegurar su persistencia en el currículo escolar. Ampliar en 1.6.2. Sistematización de la Educación Artística en el contexto internacional. En: *Cap. 3.2. Enfoques y tendencias de enseñanza de las artes plásticas y visuales en la escuela argentina*.

*interpretaban, qué había querido decir el pintor... trabajamos el uso del color, el uso del espacio y después una resignificación, o sea tomar la manera que el pintor utilizaba para contar y poder elegir otra temática o seleccionar una parte de la obra y modificarla, o sea trabajar con la referencia de la obra, la obra estaba. Fueron trabajos impresionantes.*

*Ahora, todo eso tiene que estar acompañado de un disfrute, y de un goce estético, y de una carga de expresividad, o sea de todo lo que tenía antes el área, el generar un buen clima de trabajo, de que también pueda ser un medio para poder expresar lo que siente, para poder disfrutar con los compañeros, de poder levantar la autoestima, toda esa carga emotiva que antes tenía la educación artística... No se puede negar que sigue siendo un momento de goce ... aunque que se lo considere también un conocimiento... Y que además, está bueno que así sea... uno puede enseñar un montón de cosas a partir de ese sentirse tan bien... Y de ese aprender en otras circunstancias, un poco más libres, con otro tipo de trabajos, por ahí grupales, por ahí más hablados... El chico se siente más libre...*

Si bien para Sandra la teoría de Read y Lowenfeld fueron referentes importantes para el abordaje de sus clases en la primera etapa, y hoy mucho de los aspectos reivindicados por estos autores siguen siendo características de sus clases, explica en relación a este cambio, que lo negativo que le dejó fue: *el pánico de que el alumno se copie del adulto, y entonces, por ejemplo, no trabajaba con obras de arte por el miedo a la copia.*<sup>32</sup>

En los documentos oficiales sobre los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, en lo referente a Educación Artística, se menciona su relevante papel para lograr una sociedad pluralista y democrática, focalizando en las complejas capacidades que se desarrollan desde la misma. En lo referido específicamente al lenguaje plástico-visual, se construye la fundamentación desde la proliferación de imágenes que caracterizan la actual sociedad. Se hace hincapié en posibilitar el disfrute de la obra artística, desarrollar el uso expresivo de la representación plástica, incluyendo nuevas tecnologías, y en la lectura de imágenes para formar individuos críticos frente a los mensajes icónicos. Todos estos elementos conformaron los ejes del enfoque que durante los últimos años desarrolló Sandra con sus alumnos<sup>33</sup>: *hay una mirada bastante interesante con respecto a lo que se construye... cognitivamente a partir de la Enseñanza de lo artístico,... de construir pensamiento; de poder posicionarse como “hacedor”, aprende a utilizar la metáfora para decir lo que quiere decir, pero también como espectador, poder entender las imágenes actuales. Por otro lado, incorporar en la enseñanza todo lo que tenga que ver con las nuevas tecnologías, con las imágenes en movimiento, desde las fotos con celulares, con internet...<sup>34</sup> Este es un abordaje, una mirada muy interesante que le da mucha cabida a los pibes. No solamente estás enseñándoles sino que además estas partiendo de lo que ellos quieren, aquello que les interesa, como para poder dar la clase.*<sup>35</sup>

---

<sup>32</sup> El enfoque de la autoexpresión busca las imágenes en el interior del niño, considerando que la *imitación* provoca el desarrollo de un pensamiento dependiente, el sentimiento de frustración, inhibiciones y restricciones.

<sup>33</sup> En “Planificaciones Anuales y Proyectos Pedagógicos” se agrupan algunas planificaciones y proyectos artísticos educativos que desarrolló Sandra en el marco de la Ley Federal.

<sup>34</sup> En Europa, el modelo que predominó dentro del contexto internacional de reconstrucción disciplinar fue la alfabetización para la interpretación de imágenes. Este enfoque concibe el arte como sistema de comunicación no verbal, centra su objeto de estudio en el mundo visual, y pretende dar respuesta educativa a la proliferación de imágenes de los mass media, propiciadas por el desarrollo tecnológico. Ampliar en “La Enseñanza del Lenguaje Visual para el consumo de imágenes”, en Cap. 3.2. Enfoques y tendencias de enseñanza de las artes plásticas y visuales en la escuela argentina.

<sup>35</sup> El resaltado es mío. Mariana Spravkin ahonda en las “acciones colaterales” que produjeron las interpretaciones de los postulados de la autoexpresión creadora y su adecuación al trabajo áulico, que fueron arraigándose en las escuelas argentinas: se produjo una creciente tensión entre el propiciar la libre expresión y los saberes escolares proporcionados gracias a la intervención docente. Esta intervención- señala la autora- se restringió y volvió excesivamente general por

Continuando con la exploración de su material bibliográfico, y en relación a los contenidos del área, Sandra se refiere a una colección de tres libros (formato fascículos) titulados “Educación Plástica. 1, 2 y 3”.<sup>36</sup>*Nunca lo usé prácticamente, porque me di cuenta que era demasiado... muy difícil para trabajar en el aula... algunas cosas interesantes, pero son contenidos más de la facultad... conocimientos específicos y dirigidos al profesionalismo...pero bueno era el referente que teníamos en esa época, por eso me pareció interesante traerlo... porque uno hablaba de línea... de cómo trabajar la figura humana, el grafismo por textura... todo esto se daba. Estos libros fueron diseñados para los tres años que se dictaba la materia en la educación secundaria. En la introducción del primer libro se puede leer: “La materia que nos ocupa, Educación Plástica, hasta muy pocos años se denominaba Dibujo. Su nueva apelación no debe ser interpretada como un mero cambio técnico de nombre, sino que está referida al replanteo profundo de sus mismos contenidos (...).”<sup>37</sup>*

Por el contrario, rescata unas Revistas específicas para cada ciclo de la EGB. *Éste es material que nos llegaba a las escuelas “Programa Nacional de Innovaciones Educativas” es del Ministerio de Educación y está muy bueno... la verdad que estas revistas... no salieron mucho pero me encantaban , tengo también la de la E.G.B. 3 que la presté. Estaban interesantes porque se planteaban como “Propuestas para el aula, material para el docente” y entonces por ejemplo tenían... propuesta para la construcción en tres dimensiones ... fuera del plano bidimensional...y es lindo material....con contenidos... yo he sacado ideas de acá, por ejemplo el grabado...yo hice grabado en la escuela...xilografías. No es que te dan algo que no supieras pero es importante como material, antes no había.*

*Este es otro material que lo debes conocer, que es un material muy interesante... “El Monitor de la educación”, del Ministerio de Educación. No trae específicamente lo de Educación Artística, pero es material que nos llega a las escuelas, a los docentes y es material que uno puede reflexionar...Por ejemplo me pareció interesante éste que dice “qué dicen las paredes”, hace una lectura de cómo hablan los edificios escolares con los trabajos de los chicos.*

*Y después material de S.U.T.E.B.A. Por ejemplo “la memoria funda el mañana”... todos estos cuadernillos me sirvieron mucho para el proyecto que hice sobre la memoria. No es de artística, pero me dio mucho material para trabajar todo lo que fue la investigación.”<sup>38</sup>*

---

interpretársela como una interferencia en el accionar natural del niño. Ampliar en “La antinomia entre libre expresión y enseñar” Cap. 3.2. *Enfoques y tendencias de enseñanza de las artes plásticas y visuales en la escuela argentina.*

<sup>36</sup> Ilustración y textos: Profesor Mario A. Festa. Ediciones Strikman. 1983. Impresos en Argentina.

<sup>37</sup> Especialmente para el nivel secundario, desde finales de la década de los ochenta circularon textos didácticos cuyo propósito fue actualizar contenidos y metodologías en dirección al lenguaje plástico. Se realiza una breve lista de otros libros que como los de Sandra circularon durante esa época, en 1.6.3. La educación Plástica argentina: sistematización y enseñanza del lenguaje visual. En Cap. 3.2. *Enfoques y tendencias de enseñanza...*

<sup>38</sup> Experiencia didáctica Proyecto “La memoria funda el mañana” fue recogido en el Registro Visual. El material bibliográfico proporcionado en los Seminarios de SUTEBA que sirvió a este proyecto, como otros materiales del Gremio, se encuentran en el “Material bibliográfico y didáctico”.

## Un nuevo giro a la Educación Artística. La reflexión teórica del cambio desde el ámbito universitario

Cuando piensa en el presente, Sandra cree que la nueva Ley de Educación Nacional trae consigo nuevas propuestas para continuar con la mejora del área.<sup>39</sup> Reconoce que, si bien mucho de lo que hoy se propone desde la Educación Artística comenzó a plantearse en la Ley Federal, con la nueva ley se introduce el cambio principalmente en el enfoque.

*Yo me quedé pensando cómo planificaba...se planificaba en unidades partiendo del elemento más básico o sencillo al más complejo, primera unidad: el punto, la línea, el espacio, etc. Era como muy fragmentado. Tal vez nunca llegabas a ver o realizar una obra, porque siempre era como que estaba priorizando en el contenido. Posiblemente éste fue el problema más generalizado que tuvo la implementación del diseño curricular que dispuso la Ley Federal de Educación para la Educación Plástica. La enseñanza de los elementos del código se tradujo en actividades de discriminación, con énfasis en el plano técnico de la producción, convirtiendo las actividades en ejercicios mecánicos, sin la construcción de sentido propia del arte.*<sup>40</sup>

*Ahora hay un enfoque mucho más global e integrado de la educación artística, se trabajan todos esos contenidos pero en un contexto que le da mayor sentido. Desde una relación más integrada con los medios, con las nuevas maneras de leer a la cultura, más cercano a estos nuevos lenguajes juveniles, también. Me parece que también es importante eso, o sea saber con quién uno está trabajando y poder tomar lo mejor, o que el docente también tiene que aprender.*

*Buscar la manera en la que eso sea significativo para los chicos, que puedan engancharse con el trabajo, que puedan leer esos colores en otros tipos de obras, que no sean solamente hacedores, sino observadores y poder dar cuenta de lo que están mirando. Eso es para mí el mayor objetivo de la educación artística hoy.*<sup>41</sup>

Mientras ahonda en el nuevo enfoque propuesto para el área, aclara:

*Todas estas experiencias y trabajos que te muestro son bien de la implementación de la Ley Federal<sup>42</sup> ... porque en realidad, la nueva a mí me encuentra como directora, prácticamente, no como docente, ... solo el último año de trabajo con la primaria.*

A mediados de 2006, Sandra se hace cargo de la dirección de la nueva E.S.B., licencia todas las horas docente perteneciente a ese nivel, continuando con la primaria y el polimodal de Oliden, a cargo de Culturas y Estéticas Contemporáneas. En 2009, inicia el ciclo lectivo sin horas docentes a cargo, continúa como directora de la E.S.B.

*Entonces yo no tuve mucha práctica docente, casi te hablaría desde la teoría. Es muy parecido al abordaje de la cátedra en la que estoy de Lenguaje Visual B de la facultad. Lo que tiene esta cátedra de novedoso, es que, si bien toma los mismos contenidos del lenguaje visual, la manera de*

<sup>39</sup> Ampliar en “La Educación Artística en la Ley de Educación Nacional. De Régimen a modalidad. en 3.3.Reformas legislativas en el sistema educativo argentino.

<sup>40</sup> Ampliar en “La enseñanza descontextualizada y mecanicista del Lenguaje Visual”. Cap. 3.2. Enfoques y tendencias de enseñanza de las artes plásticas y visuales en la escuela argentina.

<sup>41</sup> Ampliar en “Repensar el concepto de arte para reformular la práctica”. Cap. 3.2. Enfoques y tendencias de enseñanza de las artes plásticas y visuales en la escuela argentina.

<sup>42</sup> Recopiladas en El Registro Visual.

*abordarlos es completamente distinta. No se hacen ejercitaciones sino que se hacen trabajos acabados, obras. Entonces en esa obra se trabajan contenidos, pero el alumno tiene mayor libertad para elegir el soporte, los materiales, los tamaños, trabajar con la tridimensionalidad y no solamente en la bidimensión. Un ejemplo, para trabajar el encuadre: el encuadre esta visto desde un lugar de análisis casi ideológico, porque se le enseña a los pibes, por ejemplo, a través de un documental, cómo puede cambiar una noticia según el encuadre que se realice; qué se deja afuera, y qué se elige para mostrar. Entonces, cada propuesta tiene un posicionamiento muy fuerte, nada es neutral y uno elige dónde pararse; entonces, elegir un objeto, elegir un tipo de marco, etc. y con eso construir algo con un sentido.*

*Se trabaja mucho lo grupal. Siempre hay trabajos que son grupales y otros que son individuales; y después, lo interesante es que tienen que dar cuenta de eso, tienen que poder justificarlo teóricamente, el porqué de la elección de los elementos, el porqué es tridimensional,...es mucho más interesante, yo veo que los chicos se divierten, aprenden y le encuentran otro sentido.*

Como Sandra menciona, el nuevo abordaje que ella explica en relación a la cátedra de Lenguaje Visual de la Facultad se encuentra plasmado en documentos relacionados con los cambios para la disciplina escolar. En las “Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Artística” (2009) del Ministerio de Educación se enumeran distintos ejes para la formación específica de docentes de Artes Visuales; el primero de ellos se denomina “Formación en el lenguaje visual” y en éste se explicita:

Este eje requiere superar los enfoques perceptualistas y formalistas que focalizan en el conocimiento de la gramática, reduciendo el código visual a sus unidades mínimas, con el objeto de atribuir un significado fijo a cada elemento, generalizando sus implicancias comunicativas y su impacto emocional.

(...) se deberá propiciar un enfoque que permita avanzar hacia el desarrollo de saberes vinculados con la intencionalidad de las manifestaciones visuales y sus implicancias constructivas y contextuales, donde los estudiantes puedan dar cuenta de la estructura y funcionamiento de las imágenes, entendidas como discursos visuales. Para esto se recomienda abordar el contexto histórico y cultural, los códigos representativos y las grandes cosmovisiones de época; los condicionamientos culturales y psicológicos en la producción y en el análisis de las imágenes (pp.76-77).

En otro eje, el de la “Formación en la producción visual”, se explica que “los aspectos sintácticos y los modos de organizar la imagen deberán estar ineludiblemente abordados en relación con la producción de sentido en permanente interacción con el análisis y la reflexión en la acción y fuera de la acción” (p.77).

La nueva ley introduce una variante en los contenidos de las disciplinas. Los contenidos son agrupados y organizados en núcleos. Se trata de núcleos básicos que componen la estructura conceptual de la disciplina. El recorte en cada uno de estos núcleos está pensado en función de sus posibilidades de relación e integración y en cómo deben ser enseñados (D.G.C. y E, ¿2009?).<sup>43</sup> En

---

<sup>43</sup>Ampliar en “Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires”, en Cap. 3.3.Reformas legislativas en el sistema educativo argentino.



concordancia con el enfoque, y tal como relató Sandra, se plantean “la participación en proyectos de producción personales y/grupales relacionados con los elementos que componen el lenguaje visual en los diferentes modos y medios de representación del color, la textura, la forma y el espacio en dos y/o tres dimensiones (...) (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007, p.4).

#### **4.2.7. La Ley de Educación Nacional y la nueva Secundaria**

##### **La extensión de la obligatoriedad: del Tercer ciclo a la Secundaria completa**

Sandra hoy vuelve a pensar sobre estos beneficios que trajo para la comunidad de Oliden el cambio de estructura y agrega algunos matices que transformaron en cierta medida su opinión sobre el cambio. *Después de que paso esa experiencia pienso... digamos que esta mejora intermedia también hizo que muchos se quedaran sin título de primaria, porque algunos también fracasaron en eso de adaptarse a las materias... a /cursar/ la secundaria pero dentro de la primaria, y muchos abandonaron y se quedaron sin el título de la primaria, porque no tenías un título intermedio...*

La experiencia de Sandra en relación a la extensión de la obligatoriedad de la escuela y a la problemática de la deserción, la llevan a apoyar los cambios impulsados desde la nueva ley.

*Yo ahora me doy cuenta, con los avances de esta nueva ley, la ley nacional y la provincial, donde ya es obligatoria la escuela secundaria, ahora me doy cuenta que lo importante es la obligatoriedad de la escuela secundaria... hasta que en todos los lugares, pueblitos o las escuelitas más lejanas, tengan acceso a la secundaria. Yo en su momento lo defendí /la extensión de la obligatoriedad hasta el tercer ciclo/ porque dije: bueno, antes no tenían nada y entonces pasaron de escuela primaria a tener el tercer ciclo; algo es algo, pensé yo.*

*Pero la ley federal destruyó la escuela secundaria... imagínate que de una escuela de 5 años quedo una escuela de 3 años. La desarticuló, los docentes que estaban en la escuela secundaria tuvieron muchos que ir a trabajar a escuelas primarias porque los terceros ciclos funcionaban en escuelas primarias. La escuela secundaria no tenía identidad, fue una primarización de los dos primeros años de la escuela secundaria.*

##### **Otra escuela secundaria es posible**

La escuela media fue creada con el fin de preparar a la *élite* para ingreso a la universidad. Con el tiempo comienzan a surgir otras orientaciones que buscaban formar recursos humanos para la administración y la industria. En los últimos veinte años se produce una masificación del nivel, en un contexto de creciente polarización social, desocupación y pobreza. En todo este proceso de cambio, la escuela secundaria siguió mostrando una matriz institucional con las mismas características de su origen de *élite*. Por esta permanencia de formatos tradicionales, de esta

incorporación de los “nuevos” alumnos sin un replanteo de estrategias acordes para incluirlos, se producen los conflictos y los fracasos (Krichesky y Bencimol, 2008, pp.59.60).

La Reforma Educativa de 2006 dio un nuevo impulso a esta masificación con la extensión de la obligatoriedad, incluyendo los últimos tres años de la educación escolar, es decir, los años del Polimodal, para conformar una nueva secundaria. *Con esta reforma se pretende refundar la Escuela Secundaria, porque no es la misma secundaria que la tradicional, la de los orígenes, realmente tiene otra impronta... Es obligatoria y al ser obligatoria se supone que es para todos, y esto implica un gran desafío.* En el mismo sentido, las autoras Krichesky y Bencimol, sostienen que no bastará con incluir físicamente a todos los chicos, sino que se necesita cambiar la escuela para que realmente incluya. Desde la gestión política, se necesitarán “estrategias y pedagogías para que el alumno sienta que quedarse en la escuela tienen valor”, ya que “aún subsisten mecanismos excluyentes propios de una institución que nació para seleccionar, y a la cual hoy se le pide que haga un aporte en el proceso de universalización del acceso al conocimiento” (p.60).

En junio de 2010, sale resolución de secundaria de 6 años con el nombre Escuela Secundaria N° 5, unificando ESB n°2 con EEMN°3 (ext. Oliden), quedando Sandra a cargo de la misma. Desde su rol de directora trabaja cotidianamente para crear una escuela secundaria inclusiva. Desde un posicionamiento político e ideológico definido, expresa: *estoy muy de acuerdo con la política educativa, me sale muy natural porque es lo que pienso, sería terrible estar bajando algo que no te convence y creo que si no fuese así, no sería directora.*

En su relato nos brinda pinceladas del trabajo que está desarrollando en su escuela: *se trabaja mucho el enfoque de la nueva secundaria, nosotras en reuniones con la inspectora lo que trabajamos tiene que ver con estas nuevas formas de habitar la escuela, con una búsqueda de mejores estrategias de cómo dar clases...y hay proyectos específicos, por ejemplo está el proyecto de evaluación: me junto con todos los docentes y entre todos hacemos lo que sería el proyecto de evaluación: cada uno plantea cómo tendría que ser, y unificamos criterios, todo tiene una fuerte carga en lo pedagógico, en buscar la manera de enseñar mejor, de que el chico se enganche. Trabajamos proyectos con los chicos, por ejemplo, el último que hicimos fue el de convivencia, entonces había que hacer acuerdos de convivencia para tener una ley, la aprobada sería la usada dentro de la escuela.*

*Si bien hay modalidades, educación en situaciones de riesgo, multiculturalidad, ruralidad... yo no creo tanto en el encasillamiento, porque, por ejemplo, eso no va con mi escuela. Mi escuela es rural y, sin embargo, tiene ciertas características que no son propias, propias de la ruralidad y cuando hay conflictos no son propios de la ruralidad...son propios de la edad... me parece que lo que uno debe trabajar como docente y ya en el rol de directora, ... es poder entender, comprender al sujeto con el que estás trabajando....Esta idea o forma de trabajar es una bajada desde el Estado... que accedemos desde toda la fundamentación, desde todos los documentos de la rama de secundaria, que me parece que es lo mejor que tiene, están enfocados a la franja etaria con la que estamos trabajando y es el ver al adolescente desde otra mirada. Es decir, si bien hay modalidades, me parece que lo mejor que aporta es la mirada que se está teniendo sobre el adolescente como sujeto de derecho, el adolescente con sus características particulares, el adolescente en esta sociedad.*

Gvartz, Grinberg y Abregú (2009), mientras ofrecen respuestas a la pregunta *¿cómo construimos una escuela mejor?*, señalan que se necesitan no solo reformas en las políticas públicas, sino también en la escuela. Además de que el Estado asuma su responsabilidad, los educadores deben

asumir la propia. En esa dirección, Sandra explica que desde las políticas educativas *se busca darle un nuevo sentido, los contenidos me parecen que están muy buenos, el nuevo enfoque... Lo que es más difícil, por ahí, es el cambio de maneras de dar las clases para profesores que ya vienen acostumbrados a la antigua secundaria.*

Asimismo, las autoras principales subrayan que la reforma que tiene pendiente la escuela es la búsqueda de nuevos modos de gestión que posibiliten un trabajo conjunto, consensuado por todos los actores de la institución. Para ello, es necesario comprender que la mejora escolar puede producirse “desde dentro” y no sólo “desde arriba”.

Sandra reconoce que le llevó un par de años acomodarse al nuevo rol. *Lo que más me costó fue cambiar el modelo de conducción... hay modelos demasiados autoritarios. Entonces, yo vine a cambiar ese sistema tan autoritario y fui vista como débil, como blanda. Yo no me veía así porque tenía muy claro lo que quería, pero ¡un director que no busque la sanción o que no busque la expulsión!...y que por el contrario, lo busqué a través del diálogo... este cambio de actitudes a veces no es tan bien visto. Porque lo que se quiere es buscar la solución de los problemas de manera fácil, ser autoritario es más fácil. Yo no lo comparto, porque uno está educando y la única manera de cambiar actitudes es a través de la educación, no de la imposición. Tengo un vínculo muy fuerte con los alumnos, y lo sigo teniendo,... es como que ellos depositan en mí mucha confianza, esperan mucho de mí también, y a mí me motiva trabajar por ellos. Yo planteo una escuela abierta; los chicos entran a Dirección, vienen con sus reclamos, sus problemas, con sus planteos... y también sus propuestas; sigo teniendo ese vínculo muy fuerte con los chicos, si no,... no sé... no sería lo mismo. En este proceso, debo destacar el compromiso de los docentes, entre todos construimos este nuevo espacio.*

Sandra cree que para la construcción de la nueva escuela, para la búsqueda e implementación de nuevos formatos más acordes a los desafíos que traerá la secundaria universal, su formación artística le permite posicionarse desde un espacio creativo y consensuante. *Me parece que está bueno conducir una escuela con la mirada que otorga la Educación Artística, o con una formación en lo artístico. Me parece que uno le da a la Institución otra impronta, otra identidad, no tan acartonada.* Además, el arte está presente en cada rincón de la escuela, en cada momento del día, en los espacios de espera que tiene el mundo rural, aquellas horas extraescolares que los chicos deben permanecer en el pueblo hasta que llegue el transporte que los regrese a sus hogares. *Planteé llevar talleres de la Facultad de Bellas Artes a la escuela... y surgió una propuesta desde la Secretaría de Extensión a través de los proyectos de voluntariado, estos fueron seleccionados y subsidiados por la universidad. En el 2010, hubo talleres de mural, teatro de papel y orientación vocacional; este año se están llevando a cabo un taller de música y percusión (la escuela está llena de instrumentos, los alumnos aprenden a tocar, a cantar y en las horas libres, vienen a la dirección a buscar la guitarra...*

Otra ventaja que menciona, tiene que ver con su trayectoria docente: antes de convertirse en directora de toda la secundaria obligatoria (de acuerdo a la Ley Nacional de Educación), fue directora de la E.S.B. La docente nos explica que hay una generación de nuevos directores, que se gestaron junto al primer impulso de extender la educación secundaria a cada rincón del país. Son directores vinculados a la cultura de la escuela primaria, con toda una tradición inclusiva (Sandra se vincula explícitamente a esta cultura): *la generación que nos hicimos cargo de la conducción de la E.S.B, sin tener esa experiencia de esa antigua secundaria, permitió darle mucha más libertad y apertura a esta nueva secundaria, un nuevo aire. Y eso se nota ahora que soy directora y que me vínculo con otros directores más viejos, que vienen de la antigua secundaria y ahí empiezan los roces...siguen pensando que la secundaria no es para cualquiera, son más expulsivos...*

Como explican Gvirtz, Grinberg y Abregú (2009), frente a la crisis y la incertidumbre se puede buscar respuestas en el pasado, en un pasado exitoso, o, por el contrario, intentar transformar todo, empezando desde cero. Sin embargo, reconocen las autoras que como generalmente ocurre, la respuesta no parece estar en ninguno de ambos extremos. En la actualidad hay muchos intentos de cambio que demuestran que la mejora es posible, señalan las autoras, por lo que agregan:

Estamos, entonces, en un período de transición en que los nuevos modelos de pensar la escuela se insertan en viejos modelos. Las transiciones son siempre complejas porque acontecen, en general, cuando se ha verificado que un modelo determinado ya no es válido, pero aún no ha surgido un nuevo escenario que ayude a avanzar a paso firme (p.133).

Sandra es un claro ejemplo de una docente que desde que tomó esas horas del 8° de la escolita de Oliden, le tocó vivir “transiciones” hacia la mejora de la escuela. En esos inicios y en la actualidad, ella sigue revalorizando su formación artística como fuente de estrategias creativas, y por otro lado, el entusiasmo y la energía que le aportó asumir desafíos, estrenar papeles y roles en viejas estructuras en pleno proceso de cambio. Como en aquel inicio, Sandra ve lo positivo de comenzar algo en medio del torbellino de la transformación: *la ventaja de haber sido la transición... ¡alguna ventaja tenía que tener!, el empezar algo nuevo...y uno cuando empieza algo nuevo lo empieza con nuevos aires, estás creando para mejorar algo, y en este caso, con esta particularidad de que lo estás haciendo con chicos que antes no tenían la posibilidad de ir a la secundaria... desde esa convicción de que la escuela tiene que ser para todos.*

#### **4.2.8. Liderazgo en Educación Artística**

En párrafos anteriores ha quedado evidenciado lo inusual que resulta para un profesional de Educación Plástica contar con los requerimientos necesarios para el desempeño de su trabajo; más aún, que dentro de la escuela pueda elegir y reciba una atención similar a las asignaturas tradicionalmente valoradas dentro del currículo. A estas situaciones inusuales, se suma el sentirse parte de un equipo docente que sirva de plataforma reflexiva y desde la cual se articulan decisiones y acciones en pro de la mejora educativa. Pero si hay algo que realmente se convierte en rareza para la comunidad educativa en su conjunto, es que un docente del área artística llegue a ser director de un establecimiento educativo. A juzgar por estas experiencias, Sandra se presenta como un caso excepcional en relación al común de trayectorias laborales de sus colegas.

Si prestamos atención a sus experiencias más significativas, observamos que estas son impulsadas por habilidades de liderazgo. En relación a este concepto, resulta interesante un artículo de Kerry Freedman (2007) que, aunque se refiere a problemáticas específicas de países post-industriales y políticas educativas estadounidenses, reflexiona sobre el área y la profesión, dentro de transformaciones culturales y sociales de carácter global. El artículo habla de una redefinición y expansión de la responsabilidad profesional de los docentes de arte en el contexto contemporáneo. Para la autora las prácticas de estos profesionales, tanto en ámbito escolar como universitario, requieren de *liderazgo creativo* que “problematice la política e *incite* a la acción creativa por parte de los alumnos y colegas” (p.205). Al respecto considera que:

Los profesores de arte son importantes en el mantenimiento de un ambiente democrático de crítica, sobre todo de cara a la creciente influencia de las tecnologías visuales. Ayudar a los educadores de arte a desarrollar habilidades de liderazgo y

habilidades necesarias para generar confianza en el aula puede promover la reconstrucción de la auto-expresión y una conciencia crítica social (p.208).

Freedman plantea que los formadores de docentes de arte deben asumir la responsabilidad de actuar como líderes y transformar la formación para preparar a maestros líderes. Una formación que tradicionalmente no estuvo centrada en la adquisición de habilidades de liderazgo, mientras se reconoce que estos docentes tampoco tienen la oportunidad de liderazgo en sus escuelas. Son profesores que se han sentido comúnmente aislados en las escuelas y han tenido dificultad para encontrar grupos de apoyo de colegas, a través del cual conducir el cambio. Por lo general, están literalmente aislados, siendo los únicos profesionales del área dentro de una escuela. Las oportunidades de desarrollo profesional que podrían apoyar el liderazgo en educación artística, son deficientes en las escuelas porque carecen, en muchos casos, de capacitaciones distritales específicas del área (p.212).

De esta manera, la formación del profesorado de arte no solo debe apuntar a capacitar a los docentes para que ayuden a sus estudiantes a pensar y actuar crítica y creativamente su entorno cultural-visual, sino también a formar profesionales líderes que sean capaces de “posicionar” – utilizando el término empleado por Sandra- el área eficazmente, y así fomentar o posibilitar esta enseñanza dentro de la escuela.

Tal y como la trayectoria de Sandra lo ha demostrado, se necesita una formación que vaya más allá de la enseñanza tradicional, tanto para el docente como para los estudiantes. “Debemos ser *activistas* y trabajar juntos para cuestionar la política y liderar creativamente” (p.216), señala Freedman. Porque aunque el reconocimiento del área quede reflejado en documentos oficiales, como ocurrió con la nueva Ley de Educación Nacional, es ingenuo pensar que se trasladará a las escuelas sin, a su vez, transformar prácticas, cuestionar discursos y creencias entorno a un área tradicionalmente *secundaria*. Solo con docentes líderes, el área puede tener alguna chance de contribuir al cambio educativo y aportar aprendizajes significativos y necesarios para los contemporáneos escenarios económicos, sociales y culturales.

## EL REGISTRO VISUAL

---

*Otra cosa que me aportaron estas capacitaciones del Gremio, fue el hábito de ir registrando lo que uno va haciendo, que no es un hábito muy común en los docentes...pero que después te permite con el tiempo reflexionar sobre lo bueno o lo malo... que quede un registro, un aprendizaje.*

*Todo eso justificado en la necesidad de ser crítico con la propia práctica... de realizar una autoevaluación, analizar debilidades y fortalezas de las estrategias utilizadas, de lo que me propuse y lo que los alumnos pudieron construir en ese proceso, los contenidos apreñendidos, las reflexiones críticas, la vinculación entre ellos y el objeto de conocimiento...*

Páginas de la revista "La mirada" (1995) realizada por alumnos de la Escuela Especial Nro. 506, del Instituto de Menores Aráoz Alfaro de La Plata. En los pabellones del Instituto están alojados adolescentes con antecedentes penales derivados de los 35 juzgados de menores que hay en la Provincia de Buenos Aires.

*Me acuerdo que detuvieron el Acto Público y dijeron: "¿Vos sabes adónde vas a ir a trabajar?", "es una cárcel de Menores de Alta Peligrosidad".*

*Viví historias bastante fuertes ahí adentro pero...hice trabajos alucinantes, como esta revista. En realidad estos son los originales...*



*Las tapas de la revista eran xilografías que hicieron los alumnos...yo era una niña de 28 años ingresando en la docencia...y de inconsciente llevé ¡gubias!... (risas). Si, gubias...*



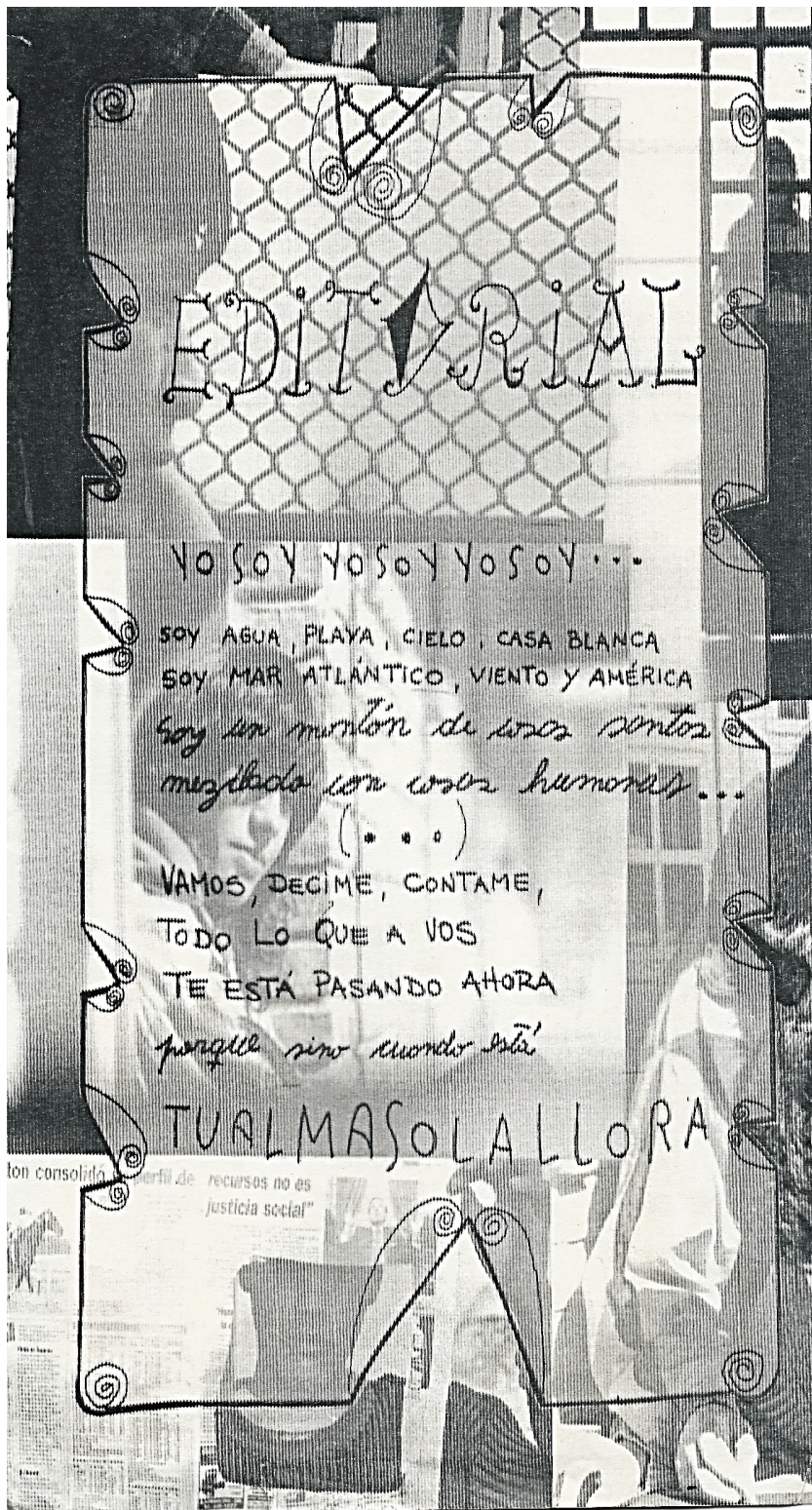
Cómo encontrar un sitio  
con los primeros ojos,  
un sitio donde asir  
la larga soledad  
con los primeros ojos  
Sin gastar las primeras miradas ...  
(Mario Benedetti)



# la mirada

*En realidad no por inconsciente sino que ya habíamos establecido una relación y sabía que podían trabajar con la herramienta. Los que no confiaban eran los celadores... Me acuerdo que me hicieron un escándalo ese día... Pero los chicos hicieron el tallado en la Madera, y pudimos hacer las copias.*





Soy pan, soy paz, soy más

Yo soy, yo soy, yo soy  
Soy agua, playa, cielo,  
casa blanca

Soy mar Atlántico,  
viento y América

Soy un montón de  
cosas santas

Mezcladas con cosas  
humanas

¿Cómo te explico?  
cosas mundanas.

Fui niño, cuna, teta,  
techo, manta

Más miedo, cuco, grito,  
llanto, raza

Después mezclaron las  
palabras

O se escapaban las  
miradas

Algo pasó, no entendí  
nada.

Vamos, decíme,  
contáme

Todo lo que a vos te  
está pasando ahora

Porque si no, cuando  
está tu alma sola llora

Hay que sacarlo todo  
afuera, como la

primavera

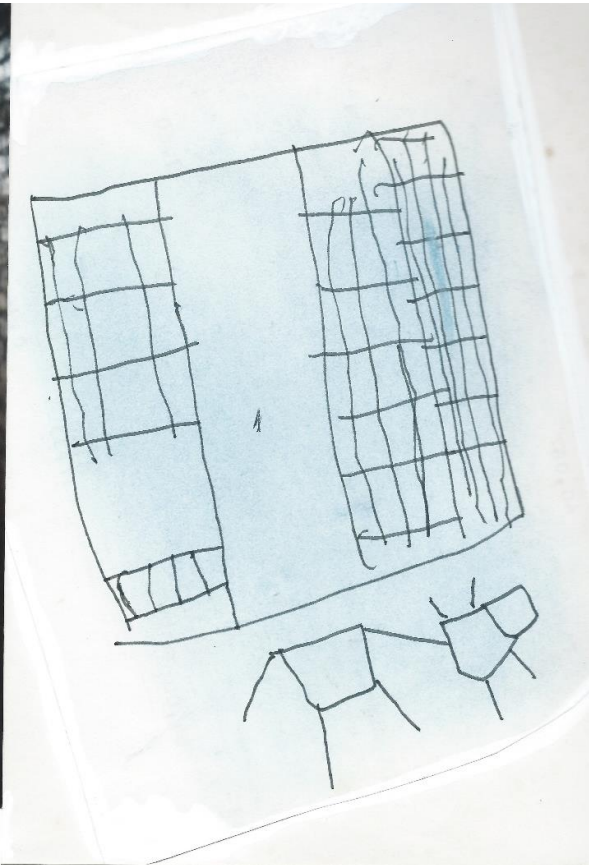
Nadie quiere que  
adentro algo se muera  
Hablar mirándose a los  
ojos

Sacar lo que se pueda  
afuera

Para que adentro  
nazcan cosas nuevas.

Piero

*La escuela estaba en el mismo predio, pero no dentro del Instituto. Eso era un respiro para los pibes... iban con ganas a la escuela...*





*La revista la trabajamos con fotos de los chicos, de partes del cuerpo... porque no se los podía fotografiar. A partir de las imágenes, escribían o contaban cosas...*



A MÍ ME GUSTA VER A LA  
GENTE CUANDO SE RÍE  
REÍRSE ES UNA MANERA DE  
SER, Y CUANDO UNO ESTA  
ESCUCHANDO MÚSICA ESTA  
CONTENTO  
ES LINDO REÍRSE CUANDO  
UNO TIENE GANAS  
HAY COSAS QUE NOS CAUSAN GRACIA  
VENIR A LA ESCUELA ME PONE  
CONTENTO  
AUNQUE A VECES ME LEVANTO  
MAL, Y ESO PUEDE SER POR  
EL DÍA, POR QUE ME LEVANTE  
CON EL PIE IZQUIERDO -

Hector G



Las fotos eran para los chicos un disparador para escribir, porque era un trabajo integrado entre educación artística y una materia como si fuera "lenguaje"...

A MI ME PONE CONTENTO VER  
A MI HERMANITA, POR QUE CADA  
VES QUE NOS ENCONTRAMOS  
LA VEO UN POCO MAS CRECIDI TA  
Y ME PIDE QUE NO ME VAYA  
Y QUE ME CUIDE MUCHO  
CUANDO ESTAMOS JUNTOS  
ME CONVIDA CARAMELOS  
Y ESO ME PONE DE CONTENTO  
Y ME HACE REIR -

HECTOR G.

amor

a mi me da risa  
mirar la tele montana rusa;  
El chavo del ocho;  
Jugar a la pelota  
Cuando escucho musica  
Cuando escribo  
me rio con los maestros  
Cuando hablan mucho, más  
Cuando les digo que se calle

MIGUEL G.



*Lo más fuerte fue la relación que se pudo establecer entre el decir y el arte, en un lugar privado de la libertad...*

# LAS MANOS



LAS MANOS DE MI MADRE  
PARECEN PAJAROS EN EL AIRE,  
HISTORIAS DE COCINA, ENTRE SUS ALAS  
HERIDAS DE HAMBRE  
ELLAS SE BRINDAN CALIDAS,  
NOBLES, SINCERAS, LIMPIAS DE TODO  
COMO SERAN LAS MANOS  
DEL QUE LAS MUEVE  
GRACIAS AL OPIO

(PETE CO CARABAJAL)

SIRVEN LAS MANOS  
ACARICIAR PARA TRABAJAR PARA  
YA TODOS LOS CHICOS AYUDAR AL AGENTE  
POBRES

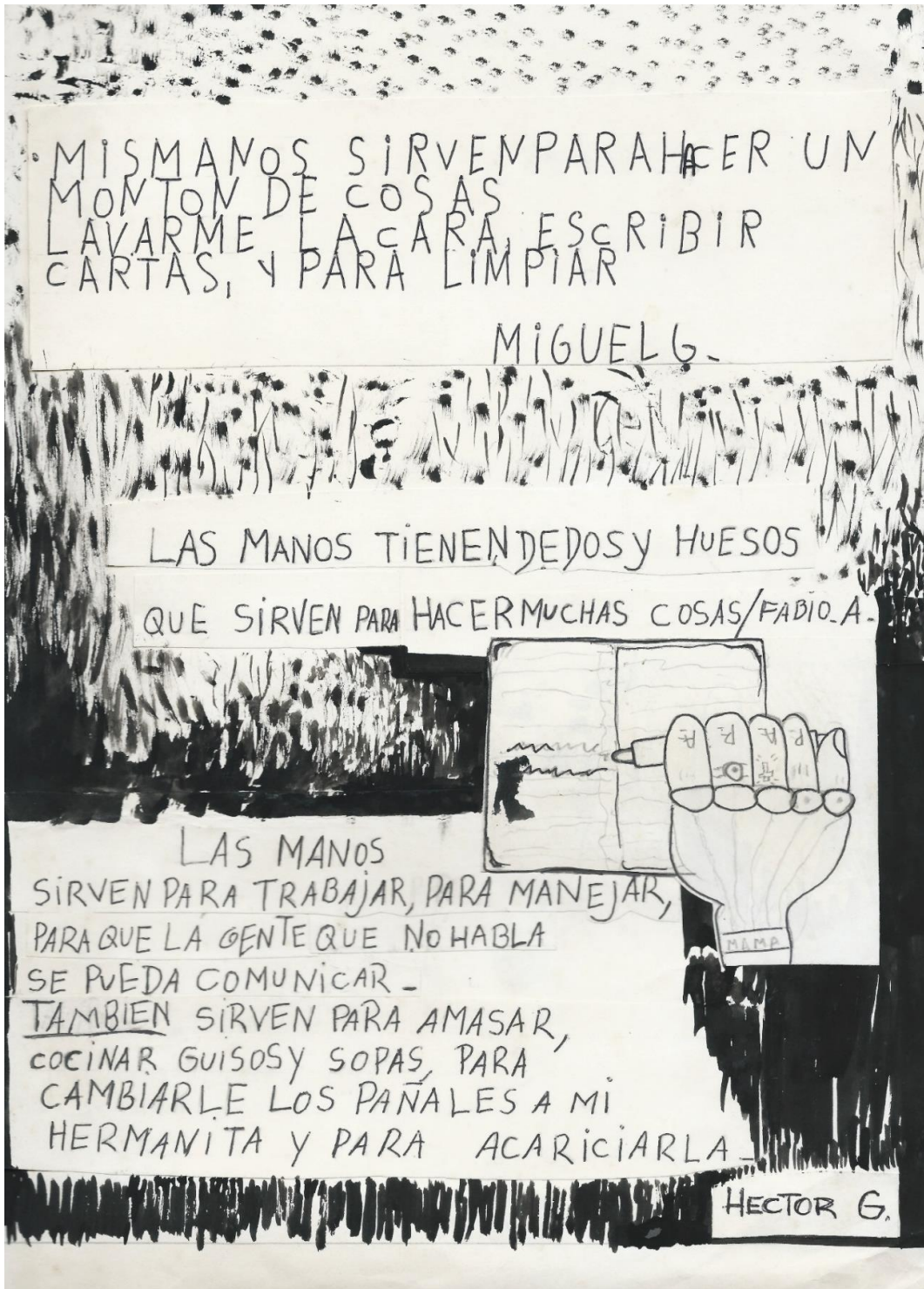
TODAS LAS VOCES TODAS  
TODAS LAS MANOS TODAS  
TODA LA SANGRE PUEDE  
SER CANCION EN EL VIENTO

(CESAR ISELLA)



*Había que rescatar lo mejor de las personas, para mí esos chicos eran divinos, uno no podía involucrarse y no debía involucrarse en por qué estaban ahí, ellos ya estaban ahí cumpliendo una condena...*





...uno tenía que darle lo mejor y sacar de ellos lo mejor...tarea difícil, pasé momentos difíciles porque por ahí iba a la escuela y no había clases porque había habido un motín el día anterior... situaciones bastantes complejas que uno suele ver solamente en las películas o situaciones violentas que quizás te comentan...



# a ciu dad

El Tumba es re bueno -  
miguel B-

# Los Perros

El "Tumba" Es re tumbero.  
pasó muchas cosas feas y buenas  
fnto a los pibes que están  
en el instituto -

Sibilo N

AL TUMBÁ QUE DEFENDERLO  
Y CUIDARLO. DARLE COMIDA.  
ES UN PERRO FIEL. MEGUSTA CRIARLO  
AUNQUE YA ESTÁ GRANDE.  
ME GUSTARÍA LLEVARME LO A MI CASA  
PORQUE ES AMIGO DE TODOS LOS PIBES

Y NO MOLESTA A NADIE

HECTOR G-

Es un animal extraño muy  
Juan Carlos S L

AMI ME GUSTABA VERLO CONTENTO  
CON SU NOVIA "KATERIN". ELLA ES  
MUY LINDA

DIEGO A.

Tiene historia.  
Cuando él sufre,  
nosotros también sufrimos  
Si hay líos y lo pegan  
nos ponemos  
muy mal.  
Y si está enfermo  
lo curamos (Marcelo. E.)

# LOS HERMANOS

Y ASI SEGUIMOS ANDANDO  
CURTIDOS DE SOLEDAD  
NOS PERDEMOS POR EL MUNDO  
NOS VOLVEMOS A ENCONTRAR  
Y ASI NOS RECONOCEMOS  
POR EL LEJANO MIRAR (o.o.)  
YO TENGO TANTOS HERMANOS  
QUE NO LOS PUEDO CONTAR  
Y UNA HERMANA MUY HERMOSA  
QUE SE LLAMA "LIBERTAD"

(ATAHUALPA  
YUPANQUI)

"LA MIRADA" es un trabajo realizado por los alumnos de la ESCUELA N° 506, bajo la coordinación de los Talleres de Plástica y Comunicación Social, a cargo de Sandra Pennacchioni y Daniel Veloso.

ESCUELA N° 506

Directora: BLANCA BRUNO

Docentes:

- |   |   |
|---|---|
| - BANDA, GUSTAVO. Maestro de etapa. C. Social | - PALADINO, SUSANA. Educ. para la Salud |
| - CHIAPPINO, LIDIA. Asist. Educ. Música       | - PENNACCHIONI, SANDRA. Plástica        |
| - FABRIS, ELENA. Maestra de etapa             | - VELOSO, DANIEL. Com. Social           |

*La experiencia fue grupal, no es que yo hice la revista con los chicos, fue un trabajo en equipo, que esto también fue fuerte, el poder vincularse con otro adulto.*



*Creo que fue una de las experiencias más significativas que tuve en mi carrera docente, más fuerte, de mucha emoción y de emociones encontradas...*

## La escuela de Oliden

---



*Esto fue en una exposición que hicimos en Oliden, después de prácticamente un año de trabajo, en el SUM de la escuela, lo llené todo de trabajo de los chicos.*



Proyecto  
integrado  
con E. Física  
8 y 9 AÑO





AGUADAS y PLUMÍN



MONOCOPIAS S/ACETATO



TÍTERES CON MAT.  
DE DESECHO.





Sobre la enseñanza del lenguaje visual

*(...) yo no me ponía con los chicos a que hagan láminas de puntitos, o liñitas pero de repente yo tenía otros colegas que si lo hacían...era de librito, las primeras láminas con los puntitos, las de líneas...*



TRABAJANDO EN CONTACTO  
CON LA NATURALEZA ...

AÑO 1999



*Después mucho trabajo al aire libre, algo que me proporcionó el medio, un lugar con tanto verde...donde los alumnos puedan desarrollar la capacidad de observación y respeto por el entorno natural...sacábamos las mesas y trabajábamos, dibujábamos en contacto directo...*



TRABAJANDO EN EQUIPO...

AÑO 2000



*Mucho trabajo grupal, se potencia mucho trabajando en grupo... entonces con hojas grandes...*



*Estos alumnos egresaron en 2009 del Polimodal. Por eso fue significativo... yo te conté que fue la primera escuela en que empecé a tener continuidad, ver resultados...*



CON MATERIAL DE DESECHO : ADORNOS DE  
NAVIDAD



*Y este es el salón de Plástica, ¡mirá que lindo! Ventanal...yo agrupaba las mesas...*



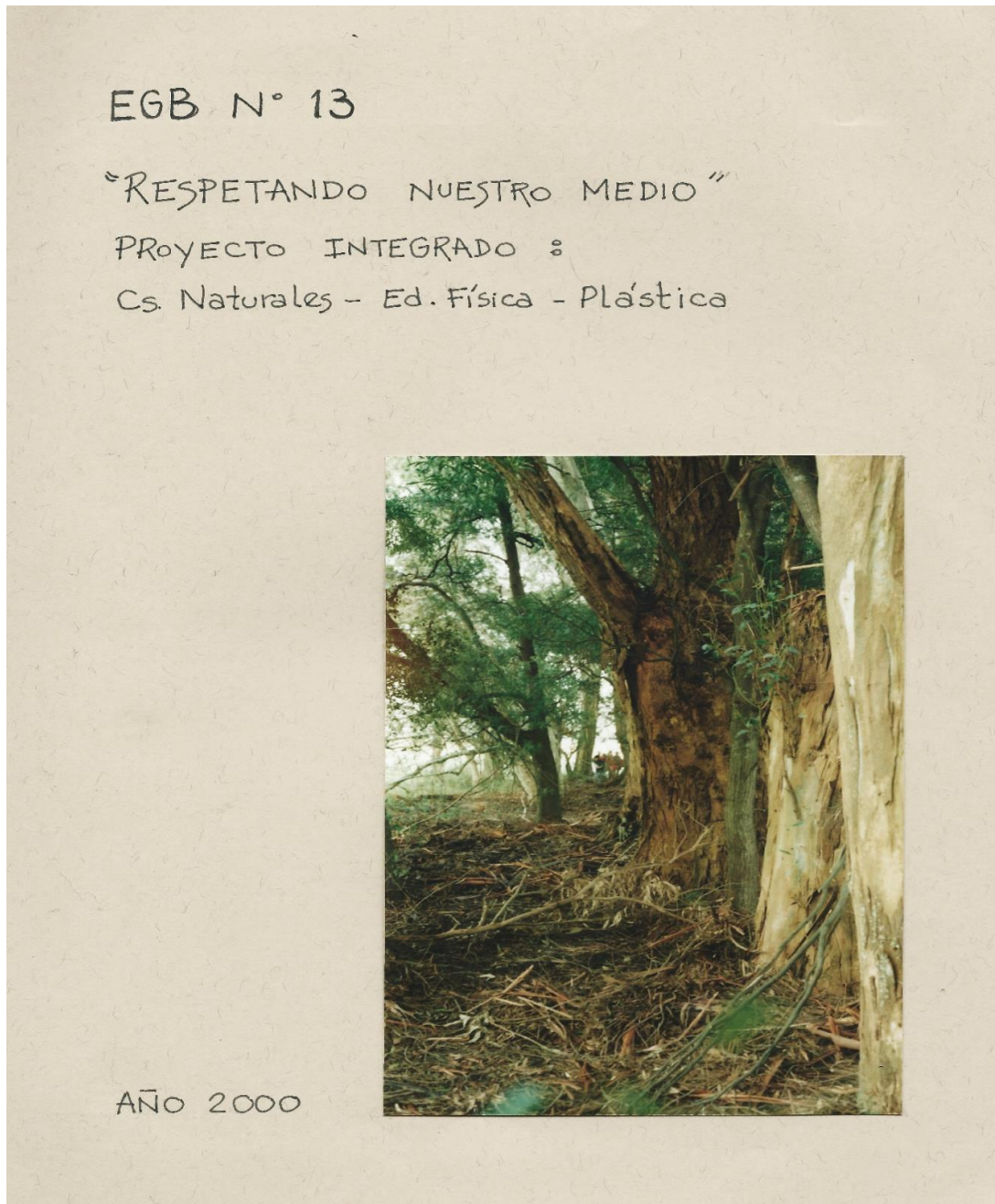
MODELANDO ARCILLA



## Proyecto: "Respetando nuestro medio". E.G.B. N°13. 2000

---

Integración de disciplinas: Ciencias Naturales, Educación Física y Plástica



*Este es en otra escuela de campo, que dependía de Brandsen, la EBG 13, también fui titular ahí, dos modulitos...también mucho trabajo en contacto con la naturaleza, "caminata hacia un monte cerca de la escuela", este es un trabajo integrado con Educación Física.*





CAMINATA HACIA UN MONTE CER  
CANO A LA ESCUELA



RECOLECCIÓN DE ELEMENTOS



JUEGO "LAS 7 MARAVILLAS"



....acá esta la profe de educación física, ella había hecho un juego de las siete maravillas, eran siete cosas que debían encontrar en la naturaleza y después con las cosas que juntábamos hacíamos algo...este es un "arte efimero", hecho en el momento.



COMPOSICIONES GRUPALES





X



## Feria distrital de la expresión

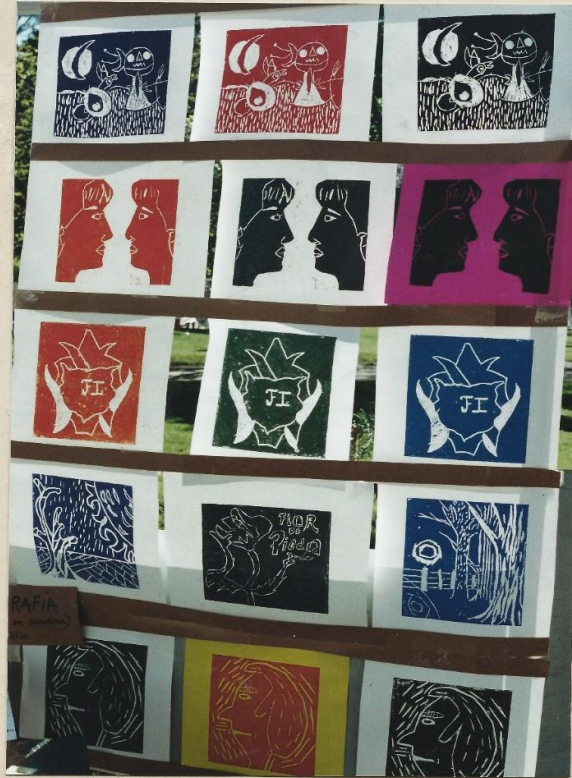
EXPOSICIÓN "FERIA DE LA EXPRESIÓN"

AÑO 2000



La Feria se realiza anualmente en la ciudad de Brandsen (40 km al suroeste de la ciudad de La Plata), nació en el año 2000 como espacio de democratización y pluralización de ideas.





9° AÑO  
XILOGRAFÍAS

*Acá hay grabados, xilografías, se mostraba todo: huerta orgánica. Esto es Feria de la Expresión 2002.*



*La Feria de la Expresión empezó con un proyecto de una de las escuelas en donde yo trabajaba, la escuela que te conté, la más problemática, la escuela numero 8 que tenía situaciones de mayor conflicto, vamos a decir “social”, pero en donde yo trabajé hermoso. Y de esa escuela surgió el proyecto de mostrar todo lo que se hacía en la escuela para el aniversario del pueblo, fue tan exitoso, que después se empezó a implementar todos los años y después salió ya como interés municipal, provincial, ya es una fiesta que se hace todos los años.*



EGB N° 8



*Esta es la EGB 8 que habíamos trabajado con cerámica aborígen... yo llevaba la arcilla, las tierras. Mirá que trabajos preciosos...*



*Se realizaba en octubre porque es el aniversario del pueblo. Yo ya estaba trabajando en varias escuelas de Brandsen, la n° 8, la n°2 de Oliden y la escuela n° 13, con todas las escuelas participaba.*

*Teníamos stands y mostrábamos lo que se hacía en toda la escuela, no era solo de artística la muestra, yo llevaba lo de Arte pero se mostraba todo lo que se hacía en las escuelas.*



FERIA DE LA EXPRESIÓN 2002

## Feria de la expresión 2003

EGB N° 8

MURAL  
"Los derechos  
del niño"



*Con las hojas rayadas que manda el Consejo Escolar (no materiales de Artística solo hojas rayadas, lapicitos...), en esta escuela por ejemplo, les enseñé a hacer carpetas de dibujo: con cartones que ellos recolectaban hacían las tapas y las forrábamos...los forros eran papeles de revista. También como les gustaba trabajar en grande, con las hojas rayadas enviadas por el gobierno, las pagábamos y con dos hojas hacíamos una de dibujo...*

EGB N° 2

"El caballo de MOLINA CAMPOS"  
materiales de desecho - cartapasta



*¡Mirá qué lindo caballito!... 2002...caballito de Molina Campo, está todo hecho con botellas y cartones. Estos son alumnos de noveno...*

*Ah! y esto es de la escuela 14, donde también trabajé un par de años.... A mí me interesó mucho la ruralidad en mi carrera docente.*



*“Visitamos la exposición de Fader” ...creo que fue 2003...Te acordás que llegó la muestra muy linda de Picasso, de Fader, Molina Campo... bueno, llevé a los chicos a ver todas estas exposiciones. Entonces después trabajamos a partir de las pinturas de Fader, obviamente acá ya estaba re convencida de que las reproducciones de arte eran buenísimas para enseñar.*

CAMPAMENTO NECOCHEA 2003

EGB N° 13 - 3° ciclo

Trabajando con arcilla y elementos  
recolectados del medio (piñas, ramas, semillas,  
piedras, etc.)



*Esto es "Campamento Necochea", 2003... un campamento organizado desde Educación Física. Yo acompañé e hicimos con elemento de la naturaleza y arcilla cosas...Mucho con Educación Física por el tipo de vínculo que pude hacer con esa profesora...que todavía estoy trabajando con ella, y porque son áreas que me parece que dan mucho para lo lúdico, para la recreación, el juego...*

2004

EGB N° 2  
1° ciclo

PROYECTO INTEGRADO ENTRE LA MAESTRA,  
PROF. de EDUCACIÓN FÍSICA y PROF. de PLÁSTICA  
... a partir del relato de una leyenda





nos disfrazamos y presentamos la leyenda ...



... hablamos de los iauógeus

FERIA DE LA EXPRESIÓN  
2004

EGB N° 8 : Proyecto a partir del estudio de  
pintores Fauvistas



EGB N° 2 : INFOGRAFÍA

## Trabajo con obras de arte. Salidas y visitas a museos

---

*Visita a Caminito y al Museo de Quinquela Martín... con la primaria... Fue en 2007, ya era Directora de la Escuela Secundaria Básica, y solo me quedé con las horas de los chiquitos.*



*Me parece re interesante trabajar con pintores, porque se les sigue dando, a los chicos, todos los contenidos que se les tiene que dar y además van aprendiendo sobre el pintor...*

*En los diseños curriculares la Ley Federal había mucho análisis de obra. También con esa ley, empecé a sacar los chicos fuera de la escuela, a visitar una exposición, era un contenido que el docente lo fundamentaba con un proyecto. Y eso fue muy fuerte en el cambio de enseñar el arte y en eso estuvo acompañado por la legislación vigente.*



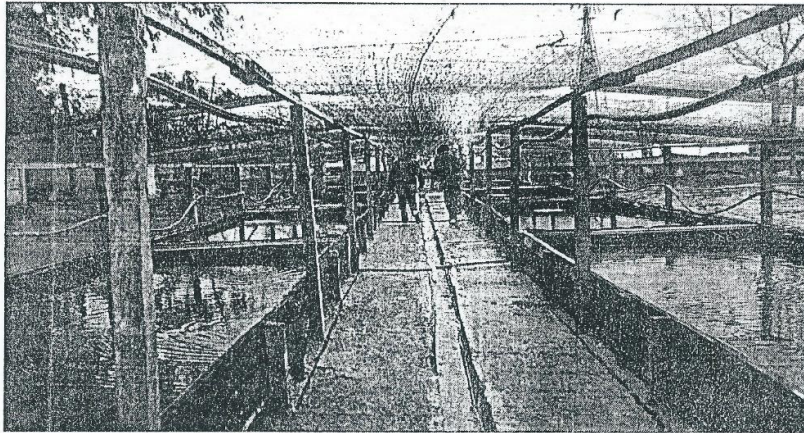
*Los chicos tienen mucho entrenamiento en mirar Obras de Arte, analizar.... ¡Y vos vieras como se paran delante de un cuadro y te hablan.... de lo que interpretan, de los Contenidos y de los Colores... ¡¡Yo estoy orgullosa de ellos!!! (risas).*

## Fotografía y concursos

*Esta es otra tarea que salía a hacer con los chicos, salíamos a **sacar fotos**... Y después la presentábamos en el concurso... En 2004 con los más grandes participamos en un **concurso fotográfico** y... ¡¡Ganamos!!... ¡¡Si!! Primer Premio... Este es el recorte del diario de Brandsen..., con la Foto Ganadora de los Alumnos.*

### Ya se eligieron las fotos y los dibujos premiados en la Feria de la Expresión

Se dieron a conocer los resultados del concurso de fotografía realizado en el marco de la V Feria de la Expresión. Según Guillermo González, uno de los coordinadores de estos certámenes, se cumplieron ampliamente los objetivos. "La propuesta -agregó- fue ir engarzando hechos y personajes, las historias mínimas que se entretajan en procesos desarrollados en la escuela o en el hogar a lo largo de un tiempo y no sólo en una situación particular, sino que remiten a experiencias que trascienden lo extraordinario o lo eventual. Esto representa mucho más que el uso de una técnica o de un recurso, no se reduce a la preparación ocasional de una huerta, a la utilización transitoria de la computadora, la realización de una antología de cuentos, la organización de una olimpiada matemática, a compartir un encuentro con la comunidad, la visita a una fábrica o museo. Las historias mínimas requieren la incorporación de esas situaciones a lo cotidiano, sosteniendo la huerta en la enseñanza diaria de Ciencias Naturales, utilizando la computadora como recurso."



1° Premio de Fotografía: «La gente y sus oficios» Gabriela Luján Silva Escuela N° 2 Olidenen



# Ya se eligió premiado

Se dieron a conocer los resultados del concurso de fotografía realizado en el marco de la V FERIA de la Expresión. Según Guillermo González, uno de los coordinadores de estos certámenes, se cumplieron ampliamente los objetivos. “La propuesta -agregó- fue ir engarzando hechos y personajes, las historias mínimas que se entretajan en procesos desarrollados en la escuela o en el hogar a lo largo de un tiempo y no sólo en una situación particular, sino que remiten a experiencias que trascienden lo extraordinario o lo eventual. Esto representa mucho más que el uso de una técnica o de un recurso, no se reduce a la preparación ocasional de una huerta, a la utilización transitoria de la computadora, la realización de una antología de cuentos, la organización de una olimpiada matemática, a compartir un encuentro con la comunidad, la visita a una fábrica o museo. Las historias mínimas requieren la incorporación de esas situaciones a lo cotidiano, sosteniendo la huerta en la enseñanza diaria de Ciencias Naturales, utilizando la computadora como recurso para el aprendizaje en las diversas áreas de la enseñanza, dando un lugar a la lectura y escritura de diferentes textos en situaciones comunicativas reales, privilegiando las visitas a diferentes lugares en tanto estrategia para la indagación del medio, promoviendo una participación habitual de las familias y la comunidad en las actividades compartidas.”

“La gente y sus oficios”, fue lo que investigábamos. Sacamos varios premios en la categoría fotografía. Todos los premios sacamos (risas).

En Oliden hay un criadero de pescaditos de colores, entonces fuimos y estos son todos piletones...



En un reciente concurso con casi 200 fotos duplicando la cantidad participante del año pasado el jurado integrado por los fotógrafos Raúl Acuña, Ricardo Valdez y Roberto Seijas dictaminaron los siguientes premios. Primer ciclo de EGB primer premio “La Galponera” de Juan Cruz Ghissoli EGB 2 de Oliden, segundo premio “Dulzuras” Tania Alondra Ramos del mismo establecimiento, tercer premio “La Aguada” de Darián Mauricio Bidegain, mientras que las menciones recayeron en Naara María Delia Pereyra con su trabajo “Amanecer”, Diamela Fernández con su obra “Hace Tiempo” y Emiliano Javier Tettamanzi con la foto “Siempre hay un camino”, todos de la Escuela 2 Mariano Moreno de Oliden.

“La propuesta -agregó- fue ir engarzando hechos y personajes, las historias mínimas en procesos desarrollados en la escuela y en el hogar a lo largo de un tiempo, y no sólo en una situación particular, sino que remiten a experiencias que trascienden lo extraordinario o lo eventual. Esto representa muchos más que el uso de una técnica o de un recurso (...). Las historias mínimas requieren de esas situaciones a lo cotidiano, sosteniendo la huerta en la enseñanza diaria de Ciencias Naturales, utilizando la computadora como recurso (...), promoviendo una participación habitual de las familias y la comunidad en las actividades compartidas”. (Cuerpo de la noticia. Extracto.)

*Estas fotos chiquititas son las del concurso.*





*No concibo la Educación Artística, si no está integrada al contexto... de toda la escuela, de la comunidad.*



## Feria de la expresión 2005

---

*Cuando se cumplieron los 29 años del Golpe Militar...trabajé con chicos adolescentes de Octavo y Noveno año, un proyecto sobre la Memoria: “La memoria funda el mañana”.*



*El Proyecto se pensó integrando con el área de Historia; investigaron bastante.*

*El objetivo era ser presentado en la feria Distrital en Brandsen... en la plaza... junto con otras escuelas, cada uno presentaba algo.*

*Nosotros presentamos una instalación..., que... ¡estuvo maravillosa!; hicimos como un túnel donde se iba contando la historia desde el Golpe Militar hasta... hasta la llegada de la Democracia.*



*Entonces el túnel estaba todo atravesado con elásticos...y... terminaba en un lugar abierto, porque le habíamos hecho como un techito... que era la Ciudad de la Democracia donde ellos estaban trabajando en vivo....los chicos haciendo xilografía, ahí, para entregar..., con unos taquitos que habíamos hecho... como a modo de suvenires.*



*En el Túnel, había imágenes que los chicos iban construyendo con cada momento importante... que se vivieron en la Dictadura: estaba la Guerra de Malvinas, estaba la Lucha de las Madres..., la Noche de los Lápices.*



*Había un afiche muy grande, que había hecho uno de los pibes, sobre La Noche de los Lápices, con una dedicación a las Madres de Plaza de Mayo. Y tuvimos también la suerte..., el honor de que había una Madre..., Adelina Mati de Alaya, que vive o tiene parientes en Brandsen; y se acercó muy emocionada para hablar con los chicos...*



*Al túnel lo habíamos parcelado... con elásticos para que a la gente les dificulte atravesarlo... que no pasen muy rápido, que el que quería pasar que le cueste...(risas)... Que se detengan a mirar...*



*Durante el túnel se iba mostrando las cosas más horrosas: el mundial, o los escritos de desaparecidos, etc..*

*Los chicos más grandes se enrosca más con lo doloroso, el sufrimiento, la sangre. Un día llegué a la escuela y me dijeron: “Estuvimos trabajando un montón, toda la noche, en el proyecto, en la noche de los lápices”, -¡qué bueno! ¿qué hicieron?, les pregunté... (era tan movilizador el proyecto que los chicos seguían trabajando en la casa) Habían hecho un muñeco con un*

*guardapolvo, que representaba un chico de la noche de los lápices...la imagen era bastante terrible! Acá se ve, con la cabeza vendada...pero yo no los censuré.*



*Y después había como una recolección también de aquellos elementos que eran de la época, elementos que para los chicos eran desconocidos, como tocadiscos, los discos que se escuchaban en esa época, los libros que se leían en esa época. Fue todo un Proyecto de Investigación.*



*El recorrido terminaba con la democracia. Ahí había reflexiones de los chicos, con la importancia de vivir en Democracia.*









*Este proyecto me pareció sumamente significativo e importantísimo para mí... porque sentí que lo fue también para los chicos... de mucho aprendizaje y de mucha movilización.*

*Y fue importante en mi Carrera Docente ese hecho...por el lugar que le daba a los chicos, por ese posicionamiento y esa mirada hacia la Historia. Lo importante de volcar en imágenes, que puedan reconstruir una historia en imágenes; y además se observaba lo que generaba una exposición así de esas características.*

*Me parece que esta es otra mirada sobre la Educación Artística... ¿no?... No solamente poder contar las experiencias,... lo que le pasa al pibe, sino lo que podamos construir como sociedad.*



*... estoy muy enganchada con la educación en general, no solo con la Educación Artística... confío y creo mucho en los cambios de la educación. Creo que también fue muy importante... y los sigue siendo, de participar en un Gremio Docente. El estar en contacto con realidades, no sólo mías...y de mi Distrito sino en general, de la Educación Artística y de la Educación Pública en general.*

*Soy una defensora de la Educación Pública y creo que hoy es... siempre fue importante, siempre fue marcando....como hitos importantes para la sociedad.*

# PLANIFICACIONES ANUALES Y PROYECTOS PEDAGÓGICOS

---

# Planificación Anual de Sandra en el marco de la Ley Federal de Educación

EXPECTATIVAS DE LOGRO	CONTENIDOS
<p><b>UNIDAD 1</b> <i>Que el alumno...</i></p> <p>Utilice el punto, la línea y la textura con una intención determinada, resaltando el poder comunicacional.</p> <p>Analice la función del punto y la línea en la estructura interna de la imagen. Utilice las texturas para caracterizar objetos.</p> <p>Interprete y analice formalmente el punto, la línea y la textura en reproducciones de obras de arte y en el diseño gráfico.</p> <p>Valore a las producciones artísticas como un medio de comunicación de ideas y sentimientos.</p> <p>Identifique y utilice cada vez con mayor autonomía el instrumento adecuado a la finalidad buscada.</p>	<p><b>EJE LENGUAJE:</b> Elementos constitutivos: -El punto: el punto en la estructura interna de la imagen. Los resultados expresivos del punto. Punto focal. -La línea: la línea en la estructura interna de la imagen. Los resultados expresivos de la línea. La línea descriptiva, expresiva. -La textura: texturas táctiles y visuales. Densidad, direccionalidad, tamaño. Utilización de la textura como elemento de caracterización de objetos. La textura gráfica.</p> <p><b>EJE PRODUCCIÓN:</b> Herramientas: combinación de materiales y procedimientos en la bidimensión ( lápiz, tinta, plumin, pincel, fibras, lapicera, etc.). Exploración con herramientas no convencionales. Procedimientos: dibujo, grabado.</p> <p><b>EJE RECEPCIÓN:</b> El análisis de los vínculos existentes entre resultados y técnicas utilizadas. La lectura de imágenes propias, de los pares y de artistas reconocidos.</p> <p><b>EJE DE LA FORMACIÓN ÉTICA:</b> La manifestación de sí mediante los lenguajes artísticos. Comunicación de ideas y sentimientos. Valoración de la propia producción.</p>

<p><b>UNIDAD 2: Que el alumno...</b></p> <p>Pueda componer utilizando el espacio bidimensional con una intención determinada, a través de diferentes contrastes de figura-fondo.</p> <p>Organice compositivamente el espacio bidimensional a partir del uso de diferentes ritmos y en la construcción de diferentes formas.</p> <p>Organice el espacio compositivo a partir de diferentes relaciones de proporción entre imagen y texto, en la construcción de imágenes secuenciadas.</p> <p>Construya un pictograma a partir de una imagen real.</p> <p>Reconozca y utilice distintos sistemas de representación de la tridimensión en la bidimensión con diferentes grados de complejidad.</p> <p>Valore las expresiones artísticas de otras culturas y aprecie la relación de dichas manifestaciones según el tiempo y el lugar.</p>	<p><b>EJE LENGUAJE:</b>  <u>Espacio compositivo:</u>          -Peso compositivo.          -El ritmo como frecuencia generadora de movimientos en la composición: ritmos dinámicos, expansión, crecimiento.          -Relaciones entre imagen y texto en la composición gráfica.          -La proporción: relaciones de proporción entre las partes de una forma con respecto al campo visual, y de figuras entre sí.          -Sistemas de representación: simulación de la ilusión tridimensional.          El plano, superposición, transparencia. La perspectiva.          -Ilusiones ópticas: figura-fondo, contraste, efectos visuales.          -La imagen secuenciada.  <u>Elementos constitutivos:</u>          -La representación de formas con distintas intencionalidades.          -La transformación de formas por suma y resta, superposición, repetición, sustitución, sustracción.          -La construcción de formas: de lo real a lo imaginario. Exageraciones, deformaciones.          -Evolución del pictograma: de la imagen real a la abstracción.</p> <p><b>EJE PRODUCCIÓN:</b>          La comparación y representación de las relaciones de proporción de una misma forma con respecto al campo visual y entre sí.          La producción de relatos visuales.</p> <p><b>EJE RECEPCIÓN:</b>          El análisis de los sistemas de representación en la bidimensión.          Organización de la percepción. Campo perceptual: figura-fondo.</p> <p><b>EJE CONTEXTO SOCIOCULTURAL:</b>          La producción artística y los medios masivos de comunicación. El diseño gráfico.</p> <p><b>EJE DE LA FORMACIÓN ÉTICA:</b>          La cuestión de los valores en expresiones artísticas de distintos lugares y tiempos históricos.</p>
---	---

<p><b>UNIDAD 3: Que el alumno...</b></p> <p>Pueda identificar y utilizar diferentes armonías.</p> <p>Relacione el color con las variaciones lumínicas y la sensación de volumen.</p> <p>Investigue diferentes ordenamientos cromáticos y realice producciones con una intención comunicativa.</p> <p>Interprete el uso del color en diferentes artistas y épocas.</p> <p>Realice diversas producciones artísticas (grupales e individuales) mediante el uso adecuado del color.</p>	<p><b>EJE LENGUAJE:</b></p> <p>Elementos constitutivos: color</p> <p>-El color como fenómeno físico y visual.</p> <p>-Color local, binario, terciario, complementario, opuesto. Intensidad, tonalidad.</p> <p>-Relaciones armónicas: por analogía y contraste.</p> <p>-La organización de armonías cromáticas: gamas y armonías, reducidas y amplias.</p> <p>-Temperatura del color.</p> <p>-El color en la experimentación y aplicación del modelado y modulado.</p> <p><b>EJE PRODUCCIÓN:</b></p> <p>Herramientas: experiencias con materiales, soportes y herramientas diversas.</p> <p>La diferenciación de técnicas, procesos y resultados obtenidos en las producciones propias y en la de los otros.</p> <p>Procedimientos: pintura, mural.</p> <p><b>EJE RECEPCIÓN:</b></p> <p>La lectura de imágenes propias, de los pares y de artistas reconocidos. El análisis del color.</p> <p><b>EJE DE LA FORMACIÓN ÉTICA:</b></p> <p>El goce estético.</p> <p>Valoración de la propia producción.</p> <p>Actitud de aprecio y goce con la observación de los paisajes en el entorno natural.</p>
---	---

<p><b>UNIDAD 4:</b> <i>Que el alumno...</i></p> <p>Interprete y reflexione a partir de diferentes discursos estéticos, pudiendo relacionar diferentes movimientos con los cambios históricos.</p> <p>Diferencie arte, artesanía y diseño.</p> <p>Valore el patrimonio cultural y las diferentes formas de manifestaciones artísticas.</p> <p>Genere estrategias para el trabajo grupal en proyectos propios del medio, en la búsqueda de una identidad cultural.</p>	<p><b>EJE CONTEXTO SOCIOCULTURAL:</b>  Las producciones artísticas como fuentes de producciones sociales.  Los movimientos y estilos: sus cambios, continuidades y diversidades.  El siglo XX: las vanguardias artísticas. Las nuevas estéticas.  Arte, artesanía y diseño.  La identidad cultural de los pueblos. La tensión tradición-innovación.  Patrimonio cultural: diferentes formas de manifestación artístico-cultural: su reconocimiento.</p> <p><b>EJE DEL CAMPO TECNOLÓGICO:</b>  Los proyectos:  La búsqueda de recursos materiales y herramientas adecuadas a la consecución de un fin.</p> <p><b>EJE DE LA FORMACIÓN ÉTICA:</b>  Valoración del acervo cultural.  La interpretación de mensajes y significados en las obras artísticas.  La vida cotidiana reflejada en manifestaciones artísticas de distintos tiempos y lugares.  Los valores de convivencia en las expresiones artísticas.</p> <p><b>EJE PRODUCCIÓN:</b>  Procedimientos: el proyecto de producción con técnicas propias de cada región.</p> <p><b>EJE RECEPCIÓN:</b>  Codificación y decodificación de mensajes: lo denotado y lo connotado. La interpretación acorde con los niveles de significación de la obra. Contenido. Juicio crítico.</p>
--	--

## **“LA IDENTIDAD CULTURAL”**

La cultura es la forma de relacionarse de un pueblo con su medio, como también la forma de vincularse e identificarse de los demás pueblos. Las tradiciones y las costumbres son parte fundamental de la cultura. Todo pueblo necesita para su fortalecimiento cultural, por un lado mantener un vínculo con su pasado, con sus tradiciones, pero a la vez ser capaz de mirar hacia el futuro, hacia lo que tiene por delante.

El arte ocupa un lugar muy importante en nuestra cultura, en nuestra identidad como pueblo. El arte, en sus diferentes manifestaciones, es la posibilidad de expresión y comunicación de una cultura.

Muchos artistas plásticos reflejaron en sus obras el sentir del pueblo, sus costumbres, sus luchas, sus paisajes, sus vidas... como ha sido el caso, por ejemplo, de Molina Campos, Carlos Alonso, Antonio Berni, Ricardo Carpani, Fernando Fader, etc..

## **FLORENCIO MOLINA CAMPOS**

### **DATOS BIOGRÁFICOS**

Pintor, ilustrador y gráfico argentino, nació en Buenos Aires el 21 de Agosto de 1891.

Realizó pinturas, esculturas, ilustraciones para libros, almanaques, diseñó tarjetas postales, naipes y dibujos animados.

Vivió y estudió en la ciudad de Buenos Aires, pero pasó largos períodos en la estancia paterna “Los Angeles”, en los pagos de Tuyú (partido de Gral. Lavalle).

Allí convive con el paisaje y los hombres que luego representará en su obra.

En 1926 realiza su primera exposición de pinturas.

En 1928 adquiere gran popularidad, se ocupan de sus obras diferentes medios periodísticos: La Razón, La Prensa, El Mundo, etc.

En 1931 aparece el primer almanaque de “Alpargatas” que se seguirá publicando hasta 1936 con una segunda aparición en 1940 y 1945.

En 1937 gana una beca para estudiar dibujos animados en EE.UU. y en 1942 fue contratado por Walt Disney como asesor técnico. En ese mismo año ilustra el “Fausto” que se edita en Buenos Aires.

En 1944 diseña otros almanaques y publica postales y naipes. En 1950 obtiene el premio “Clarín”, en el V Salón de dibujantes. En 1951 viaja a EE.UU, donde la originalidad de su obra había despertado gran interés. Ha sido el artista más popular del arte de los argentinos. Su estilo es original y auténtico, llevan un sello personal que ha trascendido en el tiempo. Una de las características de su obra es la de haber representado al paisano de su momento. Fue un “cronista” de la vida y las costumbres del campo. Murió en Buenos Aires en 1959.

### **ACTIVIDAD:**

- 1- Buscar imágenes de Molina Campos.
- 2- Realizar una encuesta en la familia: ¿conocen al pintor?, ¿les gusta, por qué?, ¿refleja la vida del campo?
- 3- Confeccionar una carpeta entre todos con láminas de Molina Campos, para que quede como material de consulta en clase y se lo puedan llevar a sus casas.

### **ANÁLISIS DE UNA OBRA DE MOLINA CAMPOS:**

1. ¿De qué se trata? Describe los elementos que aparecen en la obra, lo formal y lo tonal (elementos denotativos).
2. ¿Qué relación tiene la pintura con el título?. Escribir el título.
3. ¿ Hay una figura principal o varias?, ¿por qué consideras que es principal?
4. ¿Qué hay en el fondo?. Describir.
5. Con una hoja transparente apoyarla sobre la lámina y marcar: línea de horizonte y puntos de fuga. ¿Qué relación ocupa el cielo con respecto a la tierra?
6. ¿Cómo son las proporciones de la figura humana y de los animales?. Describir.
7. ¿Te gusta la obra que elegiste?, ¿por qué?
8. ¿Por qué crees que es tan popular la obra de Molina Campos?



## PLANIFICACIÓN ANUAL DE PLÁSTICA 2° ciclo: 4to. 5to. Y 6to. Año - Turno mañana

---

### PROYECTO: REPRESENTANDO LA FIGURA HUMANA

**DIAGNOSTICO:** Se detecta en los alumnos falta de observación en la representación de la figura humana. En algunos casos representaciones muy primitivas cercanas al monigote, en otras mas evolucionadas pero estáticas (falta de movimiento).

**FUNDAMENTACION:** El desarrollo evolutivo del niño se refleja en sus representaciones plásticas, en los dibujos de la figura humana. Todos los niños son distintos y por lo tanto también sus dibujos. Tomar una mayor conciencia de nuestro cuerpo favorece al enriquecimiento de la representación plástica, y por lo tanto lograr expresarnos con mayor libertad. También ayuda a superar estereotipos (repetir la misma figura sin incorporarle ninguna modificación). Los niños que tienen mayores dificultades de representación superan etapas pero muchas veces continúan desarrollando estereotipos. Cada pequeño logro favorecerá el crecimiento de la autoestima y de la seguridad personal.

**TIEMPO:** Se desarrollará durante todo el año escolar.

**PARTICIPANTES:** Alumnos de 4°, 5° y 6° año.

**CONTENIDOS:** Se trabajará con los contenidos propuestos en la planificación anual, desde trabajos con líneas a uso de color, con diversos materiales en bi y tridimensión.

#### PROPUESTA DE ACTIVIDADES:

- ✓ Observación de nuestro cuerpo: visualizamos y tomamos conciencia de todas las partes del cuerpo. Observamos actitudes y movimientos. Representamos nuestro cuerpo en movimiento, incorporando cada vez mas detalles.
- ✓ Relaciones de proporción: comparamos y relacionamos cada parte del cuerpo con el todo. Representamos cada parte del cuerpo en una figura geométrica simple. La dibujamos en el pizarrón y cada uno en su hoja.

- ✓ Figuras en movimiento: representamos las figuras en cartulinas y luego la recortamos creando nuevos movimientos.
- ✓ Caracterización de un personaje: pasar de un robot a una persona pensando en un oficio, qué ropa tendría, en dónde estaría, etc.
- ✓ Realizar grupal e individualmente figuras humanas. Buscar estrategias para el trabajo grupal. Seleccionar materiales.
- ✓ Trabajar la figura con elementos de la naturaleza: búsqueda de diferentes tipos de hojas, representar al hombre “naturaleza”
- ✓ Trabajar a partir de cuentos, leyendas y mitos, donde la persona sea protagonista.
- ✓ Composición. Figura y fondo: trabajar los conceptos de figura dentro de la imagen. Destacarla a partir de diferentes recursos: por relación de tamaño, a través de líneas, texturas, etc.
- ✓ Figura bien definida y figura mimética.
- ✓ Composición: cerca-lejos. Buscar diferentes puntos de vista, relacionando tamaños.
- ✓ A partir de distintas obras de arte, de pintores de todas las épocas, observar cómo representaban la figura humana y cómo fue evolucionando en el tiempo. Realizar distintos personajes según el estilo visto
- ✓ Realizar pintura mural en hojas misioneras con la figura tamaño natural, de frente y de perfil. Trabajo grupal, calcando la silueta de un compañero.
- ✓ Investigar vestuarios de diferentes épocas.
- ✓ Explorar el espacio: realizar muñecos con distintos materiales, desde arcilla a materiales descartable.

#### EXPECTATIVAS DE LOGRO:

Que el alumno logre

- Desarrollar la capacidad creadora fomentando la confianza en sus medios de expresión.
- Desarrollar un mayor conocimiento del yo y del esquema corporal.
- Lograr la evolución completa de la figura humana (incorporación de detalles, actitudes, movimientos, caracterizaciones).
- Utilizar la línea en sus diversos grados de intensidad y espesor
- Descubrir relaciones espaciales y representarlas en el plano (superar la línea de tierra, representar cerca-lejos, trabajar línea de horizonte).
- Componer utilizando todo el espacio.
- Descubrir variables cromáticas.
- Explorar las diferentes texturas de diversos materiales naturales o de desecho.
- Leer e interpretar mensajes en distintas obras artísticas.
- Explorar en la tridimensión.
- Respetar sus realizaciones y la de sus pares.
- Generar estrategias para el trabajo grupal.

**PROYECTO: "La memoria funda el mañana"**

*"La memoria es sobretodo, dicen nuestros antepasados una poderosa vacuna contra la muerte y alimento indispensable para la vida. Por eso quien cuida y guarda la memoria guarda y cuida la vida, y quien no tiene memoria esta muerto."*

**FUNDAMENTACIÓN:**

Este proyecto tiene la finalidad de trabajar, en forma conjunta, a través de las áreas de las ciencias sociales y de las artes plásticas uno de los períodos de nuestra historia como pueblo que por próximo en el tiempo y cercano en cuanto a nuestra identidad cultural merece ser analizado en detalle y con responsabilidad.

Porque ya es parte de la historia, una parte de la historia que quizás no se hubiera repetido si desde la escuela como ámbito formador en los valores democráticos se propendiera con mayor énfasis a la enseñanza de la defensa de nuestros derechos, el respeto por los demás, la convivencia y la solidaridad.

Tomando lo que fue el golpe militar del 24 de marzo de 1976 y la posterior dictadura militar, intentaremos profundizar en las responsabilidades y conciencia cívica y nacional a partir de una mirada crítica frente a los hechos históricos en cuestión, mediante la investigación, el ejercicio de la lectura de imágenes y textos y el análisis de testimonios. El desarrollo de la observación crítica, reflexionar sobre lo que se ve, constituye un ejercicio permanente del pensamiento divergente. El mundo que nos rodea está lleno de imágenes; se hace necesario por lo tanto, conocer sus códigos y profundizar en el análisis del lenguaje visual. Aprender a leer críticamente la imagen, a descubrir las posibilidades de manipulación de los medios (visuales y audiovisuales) y a reflexionar sobre el poder de los mismos, ayudará a una mejor comunicación e interpretación de la realidad, ayudará a "abrirle una rendija al muro, dibujar una ventana, construir una puerta... porque quien tiene memoria, en realidad tiene en su futuro una puerta".

**Expectativas de Logro:** Que el alumno logre...

- Observar, analizar y comparar distintas imágenes visuales relacionadas con la última dictadura militar.
- Dimensionar la actualidad y la realidad como la construcción de la historia futura.
- Valorar la investigación no solo como actividad escolar sino también como una oportunidad de saber, conocer y entender.
- Expresarse y comunicarse a través de distintos lenguajes: oral, escrito y gráfico.
- Relacionar los distintos recursos plásticos con una intencionalidad discursiva.
- Generar estrategias para el trabajo grupal.
- Promover una actitud crítica hacia la temática del trabajo, permitiendo además de una mirada atenta sobre lo pasado una atención especial por el presente y el futuro.

**CONTENIDOS:**

**Eje Lenguaje:**

- La proporción: relaciones de proporción entre las partes de una forma con respecto al campo visual y de figuras entre sí.
- Relaciones entre imagen y texto.
- La forma: la construcción de formas, de lo real a lo imaginario. Exageraciones, deformaciones. Formas retóricas: figuras de adjunción, supresión y sustitución.
- El color: variaciones del color contrastes y combinaciones. Función simbólica del color.

**Eje Producción:**

- Dibujo, afiches, infografías.
- Clases abiertas a la comunidad y otros niveles del establecimiento.

- Entrevistas. Compendio de información y testimonios.
- Mural (o en su defecto algún otro tipo de obra que permita testimoniar todo lo trabajado, podría ser por concurso).
- Exposición de todas las actividades.

#### Eje Recepción:

- La observación de diferentes tipos de producciones artísticas.
- Lectura de imágenes.
- Codificación y decodificación de los mensajes: lo denotado y lo connotado.
- La interpretación como juicio crítico.

#### Eje Sociocultural histórico:

- El orden constitucional. Los golpes institucionales en la Argentina. Rol de las FF. AA. El ejercito y la política.
- Doctrina de la seguridad nacional. El marco internacional. Las luchas ideológicas y los intereses económicos
- La identidad cultural. Los cambios culturales, cuestiones generacionales. Crisis de los paradigmas y valores culturales. La idea de nacionalismo y sus diferentes posibilidades.
- Economía. Endeudamiento público, procesos de desindustrialización, apertura de mercados, deterioro en las relaciones del intercambio económico en el contexto del comercio mundial, la "patria financiera". Empresas públicas. El rol del estado. Los intereses empresarios: De la represión a la corrupción.
- La ideología totalitaria y sus nuevas expresiones en la actualidad: Neototalitarismo. Nuevas realidades sociales en el mundo global.

#### Eje Sociocultural ambiental:

- Contexto socioeconómico en que se da el golpe.
- Población, procesos de concentración urbana.
- Potencialidad de los recursos naturales estratégicos.
- Desempleo y empleo precario. Desequilibrio en la distribución de las rentas nacionales. Sistemas impositivos regresivos. Indicadores socioeconómicos; la calidad de vida y el acceso a una educación equitativa. La protesta social y laboral en el marco de la constitucionalidad y los derechos.
- Relaciones cíclicas en cuanto a la organización estatal, especialmente a la representatividad y la forma Federal de organización política del territorio.

#### Eje Tecnológico:

- El análisis de los elementos del lenguaje visual concurrentes en avisos publicitarios, en cine, videos, gráfica.
- La masividad de los medios. La construcción de la opinión pública

#### Eje de la formación ética:

- La tolerancia, el respeto por el otro, la aceptación de los demás y sus ideas. la solidaridad y la colaboración en el trabajo grupal.
- La violencia como fundamento del poder tanto a nivel individual como social y cultural.
- Modelos de control social y ejercicio del poder que accionan sobre la cultura a partir del mercado, el consumismo y la valoración de lo estético.
- Relaciones con el estado, la supremacía de la ley y la constitución. Derechos y garantías.
- Valorización y respeto de lo que es público.
- La cultura democrática. Ejercicio y comprensión de los valores individuales y sociales. Protección del bien común.
- La solidaridad y la colaboración en el trabajo grupal.

## ACTIVIDADES.

- Investigación, análisis, contrastación y valoración de información (escrita, oral, gráfica) sobre lo sucedido en el golpe del '76. Antecedentes, situaciones previas y contexto en que se desarrollará el mismo. Dictadura militar, década del '70 en Argentina y en Latinoamérica. Identificación de todos los actores sociales y políticos y sus respectivos intereses. Trabajar en grupo, hacer una puesta en común con lo investigado. Reflexión entre los distintos grupos.
- Realizar una infografía, para volcar lo investigado seleccionando el material que consideren más importante (previa charla sobre infografía, usos, funciones. Ejemplos.).
- Mirar una película. Reflexionar sobre la temática y sobre la forma de abordar la misma: ¿Qué nos muestra?, de que forma nos introduce en el tema, nos dice todo o nos sugiere ciertas cosas, cuales son los recursos que utilizó el autor (discurso retórico). Conclusiones grupales. Informe individual por escrito.
- Analizar diferentes obras de artistas plásticos que tomaron esta temática: Carpani, Alonso, Scafatti, etc. Que dicen y de que forma lo dicen (recursos plásticos). Diferenciar los elementos denotativos de los elementos connotativos, realizar una guía con los mismos. Diferenciar imágenes reales con metáforas, hipérbolas, oposiciones, metonimias, sinécdoque, etc.
- Elegir una palabra que simbolice el golpe de estado. Representarla en una hoja seleccionando tipografía y realizarle una figura de sustitución. Utilizar color y elección de relación figura-fondo.
- Analizar afiches. Comparar la relación texto-imagen. Comparar las relaciones de las figuras y texto con respecto al campo visual. Analizar los elementos constitutivos del lenguaje visual. Lo denotado y lo connotado. Hablar sobre la función del afiche, que se debe mostrar.
- Realizar un afiche sobre la Memoria, relacionando todo lo que se ha investigado para difundir en la escuela. Se pueden tomar imágenes de artistas plásticos, seleccionar parte por el todo, ampliar, reducir, repetir, modificar, exagerar, etc. (elegir que figura retórica se utilizará). Uso del color.



**PROYECTO: DESCUBRIENDO MENSAJES  
EN AFICHES PUBLICITARIOS**

**PARTICIPANTES:** 3° CICLO

**EXPECTATIVAS DE LOGRO:**

Observar , analizar y decodificar afiches publicitarios.

**CONTENIDOS:**

- ❖ Codificación y decodificación de los mensajes.
- ❖ Análisis de los mensajes visuales. Códigos y símbolos visuales.

**TIEMPO:** 2 meses (aprox.).

**ACTIVIDADES:**

- ❖ Análisis de distintas tipografías: buscar en revistas, diarios, etc.. Asociar los tipos de letras con el mensaje que transmite (denotado y connotado).
- ❖ Elegir un tipo de letra y asociarla a una palabra. Dibujarla
- ❖ Analizar las diversas tipografías utilizadas en tapas de CD. Charlar sobre que tipo de letra usarían para distintas situaciones: que connoten seriedad, juventud, frialdad, amor, delgadez, etc. Observar el proceso de transformación de una palabra con distintas tipografías.
- ❖ Seleccionar letras en un programa de la computadora. Probar cambiando de tamaños y de colores.
- ❖ Analizar afiches. A partir de una muestra de afiches de distintos tipos: callejeros, publicitarios, preventivos, etc. Dialogar sobre la relación de la imagen y el texto. Hacer una guía de análisis seleccionando un afiche.

- ❖ Confeccionar un afiche grupal con un mensaje para transmitir. Confrontar ideas y tomar decisiones en conjunto. Elegir preferentemente algún tema visto en otra materia. Trabajar imagen y texto. Uso de materiales a elección.

RECURSOS: Fotocopias de catálogos de letras. Computadora: programa de tipografías. Afiches. Tapas de C.D. Diarios y revistas.

EVALUACION: Se evaluará la participación en clase. Las fichas individuales de análisis. La cooperación para el trabajo grupal: toma de decisiones, debate, selección de tema.

### 4.3. Entre lo ideal y lo real: el desafío de construirse como docente de artes plásticas

---

#### La historia de vida de Fernanda

##### 4.3.1. Amor por el arte. La docencia como opción laboral

Fernanda realizó sus estudios secundarios en el Bachillerato de Bellas Artes, “Profesor F. A. de Santo” perteneciente a Universidad Nacional de La Plata. U.N.L.P. En 1984 obtuvo el título de Maestra de Dibujo.

*...no sé porque lo escogí...porque era muy tímida y ni se me hubiera ocurrido ser docente, no me animaba nunca a hablar en público, ...menos que menos a estar al frente de una clase. Lo hice porque existía esa opción, lo hice por las dudas...*

*Después me fue gustando, yo creo que me enganché más que nada por el tema de los chicos, porque organizar a los chicos chiquitos sí me gustaba de siempre: en mi familia soy la mayor de todos los primos y hermanos, y siempre les organizaba actividades, juegos, la pasaba muy bien. Fue más por ese lado...dar clases a grandes, no me imaginaba... no me animaba a hablar dentro de mi propio curso del secundario...*

*Yo creo que fue eso, me engancharon los niños, toda esta cuestión idílica de los “niñitos”. Por otro lado, también se presentaba como una posible salida laboral.*

La cuestión “idílica” a la que se refiere Fernanda se vincula a la conocida expresión “me gustan los chicos” que actualmente sigue teniendo presencia en el vocabulario docente ya sea para afirmarla o criticarla. Ana Abramowski (2010), en su estudio sobre los discursos contemporáneos en torno a las emociones, explica que “la mayoría de los docentes reconocen esta expresión como ingenua, juvenil, *naïf*”, una expresión que solo la sostienen las ingresantes al profesorado.<sup>1</sup> Pero tal como le pasará a Fernanda, la complejidad del trabajo conduce a las docentes entrevistadas en esa investigación a refutar tal consideración, afirmando que es insuficiente sostener la actividad docente desde ahí, que por el contrario requiere formación y calificación. “Rechazar la expresión del *gusto por los niños* es una operación que pretende elevar el estatus del oficio docente y reposicionar la tarea específicamente pedagógica de enseñar” (p.79).

En 1991 obtiene el título de Profesora en Artes Plásticas, sin embargo, cuando escogió la carrera no pensó en la opción del profesorado. Pero, como muchos alumnos ingresantes de las Licenciaturas en Artes Plásticas, el Profesorado termina siendo elegido como opción laboral primaria o complementaria de la labor artística.

---

<sup>1</sup>Uno de los testimonios del libro de Abramowski (2010) sostiene: “(...) ¿qué es esto de “querer a los chicos” ¿Agarrar el cachete y decirle “que lindo?” (...). yo creo que muchos empiezan la carrera docente por eso, porque tienen paciencia, porque les gustan los chicos. Pero eso no basta, porque eso está bien para cuidar a tus sobrinos el fin de semana, pero no para tener un curso todos los santos días (...). Te tienen que gustar, sí ¿pero desde dónde? (D., maestra de 41 años).

*No veo al quehacer artístico como salida laboral completa, siempre lo docente está presente...tiene peso. Por ahí no tuve tantas oportunidades como artista, pero como ilustradora tuve más trabajos, que se podían perfilar hacia lo laboral tranquilamente, en una época trabajé bastante...Actualmente algo hago...porque me relacioné con un grupo que me llaman para pintar, son trabajos de color, más que nada. A veces es muy sacrificado porque necesitan bastante producción, entonces paralelamente a dar clases hago el trabajo de ilustración...y quedo agotada, no llego a todo. Antes era un trabajo mensual...ahora, más inestable. Después, mando a salones...sigo presentándome.*

*Si me preguntan sobre mi profesión, contesto “docente”, aunque aclaro, “profesora de plástica”, como para incluir las dos cosas.*

Cuando llegó el momento de escoger entre la licenciatura y el profesorado (último año del plan de estudio, donde finalmente se bifurcan), la docencia formaba parte de su vida. Desde 1989, Fernanda ejercía en los talleres extraescolares del Colegio San Simón, con el título de maestra y, en el ámbito no formal, en su taller particular de arte.

*En el taller uno va generando sus propias cosas, eran chicos del barrio...la verdad que a mí me encantó el taller, pero terminaba el años escolar, venían las vacaciones y no tenías alumnos...es decir, no tenía estabilidad laboral.*

#### **4.3.2. Un inicio soñado: el colegio de su infancia y la Escuela de Estética**

Los inicios de la trayectoria de Fernanda se caracterizan por oportunidades singulares y privilegiadas. Experiencias muy cercanas a lo ideal, recordadas con disfrute y añoranza por lo que quedó atrás, y en otros, desde la recuperación y la resignificación. Es por ello que, durante la construcción del relato, estas primeras experiencias fueron acomodándose por la docente dentro de la metáfora de la “burbuja”, por considerarse resguardada del afuera, pero además, por la fragilidad de la misma, ya que tarde o temprano daría paso a la dura y difícil realidad.

*Lo difícil lo empecé después, cuando pasé a la primaria...el choque...Pero sí, fue estar dentro de una burbuja. Tuve suerte. Fueron años de “adaptación”, tuve hasta taller propio...yo no sé si, sin estas primeras experiencias, me hubiese animado directamente a las escuelas difíciles... ¡cómo se animan hoy los recién egresados!*

#### **La escuela primaria: de alumna a docente**

Fernanda comienza el relato de los primeros maravillosos años de docencia con el regreso a su Escuela Primaria en el Colegio San Simón. Iniciarse en esta escuela y no en otra, resultó ser una experiencia importante para ella.

*Por un lado, por el disfrute en una actividad que yo recordaba desde alumna...que ahora desde el lugar docente tenía que poder ofrecerlo... ¿Estaría a la altura de las circunstancias? También*

*respecto a la actividad docente, en ese lugar tenía como colegas a las personas que ¡habían sido mis profesoras de plástica! Sentía compromiso por un lado, y familiaridad por otro.*

*Además, la escuela seguía siendo tranquila. Existe, según la docente, una especie de “memoria institucional”...cuando volví ¡los chicos se portaban como nos portábamos nosotros! Como si se fueran transmitiendo ciertas cosas...*

*Cuando yo empecé era una escuela chica, pero ahora es cooperativa de maestros, es privada, los maestros son dueños de la escuela...*

La sensación de vivir una especie de transición hacia la “realidad”, se profundizó por las características de los talleres que tuvo a cargo en el Colegio San Simón, semejantes a las peculiaridades de ejercer en un taller particular de arte.

*Eran talleres extraprogramáticos, más libres, surgía de los intereses de los chicos, no eran con nota, los contenidos eran “charlados”...entre los docentes, para no repetir los mismos en los tres niveles: chiquitos, intermedios y los grandes. Se charlaba lo que se hacía... pautas generales, muy sencillo. Por ahí se definía que los chiquitos trabajen en hoja más grande...los más grandes, tipo proyecto... Se les preguntaba que les interesaba trabajar, sobre todo a los más grandes.*

*Los talleres se realizaban después del almuerzo... luego de un recreo. Había una profesora de Teatro también. Muchas veces trabajábamos máscaras, una dramatización, con eso... ¡se trabajaba muy bien!*

En el Colegio San Simón, había tenido la posibilidad de rememorar y resignificar espacios de disfrute durante su infancia, colocarse “del otro lado” y, sin dejar de sentir como alumna, ensayar los primeros pasos con el deseo de ofrecer aquello que había recibido: experiencias cargadas de disfrute, que habrían contribuido a la elección de su carrera profesional.

Al cabo de dos años, Fernanda decide dejar el colegio de su infancia. Como lo hizo la primera vez, parte hacia otro lugar en busca de nuevas y enriquecedoras experiencias para su crecimiento personal. Acababa de obtener el título universitario de Profesora en Artes Plásticas, se abrían nuevos escenarios y posibilidades que no tardaron en aparecer. Una oportunidad única llegó en abril de 1991: trabajar en un espacio privilegiado como lo es la Escuela de Estética N°1 de La Plata, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

*Me fui del Colegio San Simón...en realidad tuve que dejar porque se superponían los horarios... en el colegio me decían: -“no, no, andá a Estética, es bárbara...” Después cuando me quedé sin Estética me quería morir...*

## **La escuela de Estética. Referente y sentido de pertenencia**

*Otra experiencia significativa fue entrar en la Escuela de Estética N° 1...fue mi primer trabajo formal, institucional, que requería manejar el aspecto didáctico y disciplinar con más fuerza. En Estética todo estaba mucho más pautado, había desde la dirección un seguimiento particularizado, entonces no era lo mismo. La directora se sentaba, miraba las clases...te puntualizaba ciertas cosas que tenían que ver por ejemplo con la forma de decir...en relación a la disciplina misma, o decir si era importante incluir tal cosa... ¡aprendí muchísimo! Si bien estoy ahora - porque volví-, en realidad, en todo el intermedio que no estuve en la escuela, la tuve de referente... SIEMPRE. La escuela de Estética fue un referente importante.*

Los dos años de esta primera etapa fueron claves para el crecimiento profesional de Fernanda. En esta institución fortalece su autoestima, recibe una sólida formación docente y disciplinar, entabla lazos y relaciones laborales con sus pares y superiores, y es valorada como persona. La docente sintetiza lo vivido explicando el “sentido de pertenencia” que desarrolló en esos años, siendo desde entonces la Escuela de Estética un espacio laboral privilegiado y referente institucional a lo largo de su trayectoria.

*...en la Escuela de Estética, sentí muy pronto el sentido de “pertenencia”, yo creo que por eso es una escuela tan fuerte para mí. Si bien enseñé en el San Simón, que era mi escuela, y también sentí fuerte esto de la pertenencia, porque los docentes habían sido mis maestros...y había mucho de “ser parte”... la Escuela de Estética tenía de particular una directora que involucraba a la gente, también en el plano afectivo, desde cosas como venir al curso y contarles a los chicos que era mi cumpleaños y todos cantarme el “feliz cumpleaños”...te hacía sentir parte de un grupo, aunque llevés menos de un año trabajando...también era muy afectiva con los chicos... La directora quería que crezca su escuela... La admiraba mucho, admiraba cómo veía las cosas, era una persona sensible... ella se brindaba... para que sigas creciendo. Era un modelo para mí...en su forma de conducirse.*

*También ayudó a la pertenencia que el eje de la escuela sea mi disciplina... en el San Simón, si bien los talleres eran de Estética, no sentí esto, porque los chicos venían como a algo extra, se quedaban porque los papás necesitaban retirarlos más tarde por sus trabajos...*

Cuando la docente reflexiona sobre lo positivo de trabajar en una institución con fuerte incidencia en lo disciplinar, lo hace desde situaciones de contraste, cuando el desconocimiento, los prejuicios y la desvaloración de la disciplina, limitan su desempeño docente.

*...trabajar en Estética es como que todo estuviera en función a lo que vos estás haciendo. Desde la disposición de los muebles, el material, la predisposición misma de los chicos. No hay que dar tantas explicaciones a los directivos, es como que confían, por eso digo “autoestima”, todo está valorado... En las otras escuelas es como que tenés que continuamente ponerlos en el lugar de tu ámbito: “nosotros en plástica podemos estar sentados en el piso”, por decirte algo...o dibujando en el pizarrón. En las escuelas comunes tenés que construirte tu espacio, ir corriendo los límites, desde dónde dejar los trabajos de los chicos. ¡Cuesta todo!...todo cuesta más.*

*Probablemente que exista tal dificultad para enseñar esta disciplina y no otras, es responsabilidad nuestra, muchas veces... por no defender el espacio de trabajo, las características de la disciplina, que a veces va a contrapelo del control disciplinario de ciertas escuelas.*

Por otro lado, el énfasis de la Escuela en la formación estética implicó un proceso formativo importante, más allá de lo específicamente disciplinar (formación ampliamente recibida en el Bachillerato de Bellas Artes y en la carrera de grado). El gran desafío como aprendizaje estuvo localizado en el aspecto didáctico, en la bajada pedagógica de los contenidos artísticos, teniendo en cuenta que por primera vez tuvo que organizarlos didácticamente, cumpliendo con requerimientos formales y administrativos.

*En la Escuela de Estética no se apunta al aprendizaje del lenguaje artístico en sí mismo, sino a que el chico se exprese a través de ese lenguaje, el énfasis está en la expresión. Entonces la formación estaba orientada a este tipo de cuestiones, qué palabras usas, cómo nombrar ciertas cosas... La directora venía a observar las clases.*

*A su vez, me implicó un trabajo más intenso de coordinación con las otras profesoras para hacer planificaciones en conjunto. Las otras profesoras tenían la misma formación que yo, pero lo nuevo era la “bajada”, es decir, la forma de organizar y planificar... para nosotras realmente fue un desafío. Recuerdo una planificación que se abrió tipo círculo...una cosa extrañísima... porque en realidad todo tenía que ver con todo, donde nada se priorizaba, (yo ahora priorizo)... en esa época estaban todos los ejes que venían bajados de Provincia, el ético, por ejemplo... pero no recuerdo más. ¡La planificación terminaba siendo una cosa! Yo creo que en realidad nos servía a nosotras como para acordar pero no sé si nos sirvió tanto para organizar las clases. Porque claro, podías tomar de acá, de allá...no tenías un cronograma preciso. La bajada venía de Provincia, pero la planificación la hicimos nosotras...*

*Hoy sigo rescatando esta formación... las observaciones de la directora, la devolución que me hacía de toda la clase... qué contenido elegiste, qué materiales elegiste, qué trabajos se hicieron, qué intervención hiciste vos, como ella vio a los alumnos, si levantaron la mano, si diste calce o no... en qué momento...Se aprendía mucho con todo lo que observaba.*

La impronta estética-artística de la escuela, el vínculo afectivo que fue construyendo con la comunidad educativa, y la posibilidad de seguir formando y creciendo con y entre pares y gracias a una dirección comprometida con sus docentes; fueron los aspectos centrales que trascendieron a la experiencia misma y marcaron profundamente su trayectoria y su identidad docente. La Escuela de Estética se convirtió en los años sucesivos, no solo en un importante referente para su trabajo, sino también hoy, ante la tarea de reconstruir su historia, surge como experiencia clave desde donde resignificar e interpretar distintas experiencias, situaciones y actuaciones relatadas por la docente.

Con su partida de la Escuela de Estética, concluirían estos primeros años que vivió como extensión o concreción misma de la formación docente. A lo mencionado, se suma la oportunidad que tuvo de incursionar y nutrirse de la docencia universitaria en la Cátedra de Dibujo, durante 1990 y 1991. Por su condición de docente ad-honorem, debió abandonar cuando ingresó a la Escuela de Estética, cargo rentado, por superposición de horarios. Sin embargo, solo sería este un paréntesis. En 1995, Fernanda será llamada por la misma cátedra, esta vez con un cargo rentado que le otorgó permanencia hasta la actualidad.

Como dijo en algún momento, ella tuvo suerte de contar con tiempo “extra”, espacios “amables” y experiencias valiosas para formarse, antes de afrontar el multifacético mundo real. Todas ellas fueron experiencias portadoras de aspectos y condiciones de trabajo que durante su trayectoria

continuamente buscará y recordará con eterna añoranza: el acompañamiento directivo, los lazos afectivos entre colegas, la valoración de la disciplina y el reconocimiento profesional.

### 4.3.3. Y de golpe... ¡a la realidad! Trabajar en el sistema público provincial

En 1993, Fernanda tuvo que dejar la Escuela de Estética. A diferencia del Colegio San Simón, esta vez no eligió irse. La perdió, o se la arrebataron, en el mismo lugar donde se la ofrecieron: en un acto público. Allí donde se distribuyen los cargos de cientos de escuelas provinciales, entre miles de docentes inscriptos en el Listado Oficial.<sup>2</sup>

*Y vino otro momento de cambio en mi trayectoria: dejar la Escuela de Estética, que era como estar en una burbuja, porque todo estaba más cuidado, y de golpe... ¡a la realidad!*

A lo que significaba la pérdida de la escuela por sí misma, se le sumó la angustia por la pérdida del sustento económico.

*Por un lado, antes vivía con mis padres, no tenía que mantenerme y ahora sí. Me había ido a vivir sola... habrá sido en 1992 cuando lo decidí porque tenía dos trabajos, trabajaba en la Escuela de Estética doble turno, mañana y tarde, con doble cargo. Pero estos eran cargos provisionales<sup>3</sup>, al finalizar el año alguien más lo puede elegir en el acto público... bueno, tuve que tomar otra cosa, totalmente diferente: la escuela primaria.*

*Tenía que trabajar para vivir... En ese momento me parecía que me sería difícil trabajar ahí. Cuando hice las prácticas en el bachillerato de Bellas Artes, las experiencias fueron en escuelas con grupos numerosos y bulliciosos, con poca concentración en la actividad, y en esa época el módulo ¡era sólo de 45 minutos semanales! Me imaginaba una experiencia estresante y frustrante.*

*Entonces, tomé las horas de una escuela primaria pública, una escuela grande, en Abasto. Todo ese cambio fue un dolor de estómago tan fuerte... ¡fue terrible! De golpe me encontraba en un ámbito tan... primero perder la escuela que yo amaba, después... una realidad que aparecía... ¡daba miedo!, no sé, porque era algo desconocido (y aparecía el imaginario de las experiencias de las prácticas en el bachillerato).*

*Las prácticas para recibirme de maestra fueron terribles...primero, ¡una gran cantidad de chicos! Después, yo llevé todos los materiales, estaba con mi compañera...recuerdo que una de las clases era con masa, esa masa que se hace en casa, la masa de sal. ¡Un clásico! ...y ¿qué pasó? Una de las masas había quedado más blanda, quizás tenía diferentes proporciones. El tema es que quedó mal hecha, entonces medio curso con esta masa, se quedó con sus manos pegoteadas! Se quejaban, pero por suerte no hubo rebelión... después de un rato fue perdiendo la humedad, y pudieron modelar... pero miraban a sus compañeros, cómo habían podido amasarla con tanta facilidad! Nunca supieron que estaba mal hecha...*

---

<sup>2</sup> Lista ordenada por puntaje de mayor a menor dividida en ramas y cargos que incluye todos los docentes en condiciones de titularizar un cargo en el sistema. Es decir los inscriptos poseen Título habilitante.

<sup>3</sup>Se llama "Situación de Revista" a la situación en que puede estar trabajando un docente. Estas son: Titular, Titular Interino, Provisional, Suplente. El cargo Provisional perdurará hasta que un titular tome ese lugar o se produzca un cierre de sección (curso).



*Después nos tocó otro curso que no se quedaban quietos... ¡éramos tan chiquitas! solo teníamos 17 años nosotras!... y para colmo la profesora que nos observaba no estaba, la maestra aprovechó a irse...entonces imagínate los chicos! Saltaban...no se quedaban quietos...los chicos nos pasaban por arriba, igual hicieron el collage con diversos materiales que habíamos propuesto como actividad, pero luego de perseguirlos.*

## **Enfrentarse a los retos que impone la realidad**

Con la partida de la Escuela de Estética, la realidad se dio a conocer de forma contundente y ritmo acelerado. Cada cambio laboral conllevó, como es de esperar, nuevos retos y desafíos que afrontar. Fernanda conoció variadísimas realidades escolares, a las cuales se tuvo que adaptar, desarrollando –con mayor o menor éxito- nuevas estrategias para seguir adelante.

*Entonces, después de quedarme sin la Escuela de Estética...otro cambio significativo en mi trayectoria fue empezar en la Primaria, porque con eso te vas fogueando...tenés que enfrentarte a los leones! (risas), ir a la primaria es mucho más terrenal, no estás ahí desde el interés por lo artístico...La Escuela era en Abasto... catalogada como escuela rural porque estaba lejos de La Plata, la elegí por eso,... pero, en realidad, Abasto es un como un microcentro y la escuela tenía características parecidas a las del centro de la ciudad de La Plata, por la cantidad de chicos. Era una escuela grande, muy poblada, con muchos cursos, muchos primeros, segundos...los alumnos tenían características variadas... chicos más suburbanos, de clase media, también de pocos recursos... Yo tenía que llevar prácticamente todos los materiales... Tenía un cargo, o sea doce horas. Cubrí todo el cargo con los más chiquitos, tenía hasta quinto o cuarto grado...podría haber tenido más grandes, pero la directora me había pedido que tengan plástica los más chiquitos...*

*En la 72 trabajé en 1995, había muchos repetidores, eran chicos terribles... Fue difícil porque tuve chicos de 7mo...un grupo tremendo...los tenía en la primera hora, muy dormidos, con abulia, parecía que no había nada que los movilizara...les decía “bueno, vamos a organizarnos en grupos” ... y nada, se quedaban quietos.*

*En 1998 trabajé en la Escuela Primaria n° 75...otra rural, también...Era de “Alto Riesgo”, así se llamaba en esa época, y Rural, las dos cosas se juntaban: era lejos de lo urbano y era bravo el contexto. Por suerte tenía chicos no muy grandes...eran de grados intermedios, segundo ciclo...Bastante parecida a la n° 72...Si bien en las dos escuelas tuve primario, en la 72 tuve más grandes, incluía 7mo.; y en la 75, tuve 4to., 5to. y 6to.*

*La escuela primaria n° 75 quedaba atrás del frigorífico de Gorina...entonces había toda una situación difícil. Yo vivía relativamente cerca. En realidad, había todo un descampado en el medio y un solo micro que llegaba; después, levantaron el servicio...pero en realidad la escuela tenía una ruralidad importante. También por eso llevaba material, a mí me gustaba llevarlo...los grupos no eran muy numerosos...Te decía... la situación difícil era por el contexto: detrás estaba el matadero... ¡Un olor! ...un asco...descomponía... “¡pobres chicos, viven acá!” pensaba. Era su barrio, sus padres trabajaban ahí...pobrecitos... y un mosquerío...en la escuela misma, no podías abrir la ventana a veces, una cosa tremenda! Los chicos, divinos, muy cariñosos, entrañables... abandonados en muchos casos... papás ausentes o con familias muy numerosas. Por ejemplo, recuerdo una nena con una lastimadura de varios días...y no se le cerraba...los papás no la*

*llevaban a la atención médica; otros, que tenían mucho sueño, le preguntabas porqué y te decían: “estuvimos en la casillita, con cable...” Los papás por un lado, en otra casilla, y ellos aparte, en otra, viendo películas toda la noche... entonces se quedaban dormidos en la clase... y los padres sin intervenir.*

*Entonces, ahí viene otro cambio: al secundario público...en la de Gorina, que tenía grupos lindos pero tenía otros...difícil de hacerlos trabajar, no ingresaban al salón, las preceptoras se volvían locas. Recuerdo que un profesor nos contaba que para que no se escapen tenía que poner el escritorio en la puerta para trabarla... No, no ¡terrible!, por suerte a mí no se me escaparon...a veces decían que iban al baño y, en realidad, deambulaban por ahí... Algunos grupos eran caóticos, unos dibujando en el pizarrón... o grupos muy numerosos, que no entraban en el aula, estaban incómodos... otros no venían a la escuela pero miraban por la ventana, para ver qué estábamos haciendo, venían de “visita”... tenías que hacer de cuenta que no los veías, porque se habían “rateado”<sup>4</sup>...y se quedaban mirando, en parte no sé si buscaban llamar la atención, no sé, pero en ese momento que estás dando clases se te va cruzando todo junto... o sea, no solo estás pensando en lo disciplinar, sino que tenés que pensar: “está afuera, qué hago? le digo?” uno piensa: “¿y si está borracho?”...mientras tanto, otros se están “matando” en el fondo del aula... muchas cosas cruzadas... tenés que estar muy atento... a una escuela que no podés ir dormido ni con problemas porque tenés que estar muy atento.*

### **Cambios sin continuidad. Poco margen para maniobrar**

Con la escuela rural de Abasto, se inicia para Fernanda una etapa caracterizada por la sucesión de cambios impuestos y poco margen para elegir, que se extenderá por unos cuantos años. Los cargos provisionales, los cargos compartidos, y las suplencias, entre otras situaciones relativas al acceso de los docentes al sistema educativo provincial, la llevaron a transitar por un considerable número de escuelas. En algunos casos, perdía el cargo, como ocurrió con la Escuela de Estética, en otros, aprovechaba posibilidades para cambiar de escuela en busca de mejores condiciones de trabajo, tanto en lo institucional como en lo referido a su situación de revista. La variedad y discontinuidad de experiencias que Fernanda relató en la entrevista, conllevó esfuerzos para rememorar y comprender la secuencia de escuelas. El siguiente listado logró conformarse hacia el final de la primera entrevista:

*1993 y 1994- Escuela primaria de Abasto-rural. En esta escuela también estaba provisional... porque perdí el cargo, no pude tomarlo de nuevo porque alguien me lo tomó. Fue también en acto público... y tuve que pasar a otra escuela de campo también... dónde ya no tuve grupos de chiquitos.*

*1993 y continua- Escuela Privada Benito Lynch*

*1995- Escuela N° 72 y Escuela rural N° 46. Cargo compartido entre las dos escuelas. Estuve sólo un año. No recuerdo cómo cambié ese cargo, creo que tomé una escuela que tuviera todo el cargo en el mismo lugar, ya que este cargo era “compartido” entre dos instituciones.*

*1996 y 1997- Escuela primaria de City Bell. Escuela N° 44,*

*1998 -Escuela Primaria de “Alto Riesgo” N° 75,*

*1999 - Escuela Secundario de Gorina,*

---

<sup>4</sup> Forma coloquial: faltar a clases sin el permiso ni el conocimiento de los padres.

2000 y continua- Escuela Secundaria Básica N° 37 (Secundario de la Escuela primaria rural N°46). En esta escuela Titularizó.

*Cuando las escuelas no tienen las características para tener un cargo completo de Artística, se produce el cargo compartido... entre comillas, porque vos decías ¿Cómo?, ¿no tienen derecho a tener todas las materias? Y eso tiene que ver con la legislación... y ¡cómo te condiciona eso como docente! porque al ser esto así, el docente tiene que estar en dos instituciones... partida. Una de estas dos escuelas, la Escuela N°46... era rural, una de las más rurales de La Plata... queda lejísimo, queda en Arana, pasando el Cementerio. Y esta escuela la verdad, me encantó, me encantó. En esa oportunidad conocí a la escuela, me tuve que ir, pero volví cuando se creó la secundaria.*

*En la Escuela N° 4 de City Bell, dentro de lo disciplinar pudimos hacer muchas cosas porque los chicos traían material...era otra clase social... si bien era pública la escuela, tenías mucho aporte también por parte de los maestros...los maestros estaban como más compenetrados con el trabajo de plástica o te pedían más...se hacían más trabajos en común, está bueno eso. Una vez que terminé con ese cargo provisional, otro año tomé el secundario de Gorina, ahí fue más brusco...*

*En general, los cargos provisionales tienen continuidad durante el año, pero en febrero o marzo puede que lo tome un docente que tiene horas titulares, necesita reubicarse y quiere esa escuela. Además, que uno pueda titularizar un cargo provisional es difícil... salen contados módulos por año para titularizar, por ejemplo en un año salen 10 módulos y nada más, vos puedes estar 5 años remándola en la escuela, como provisional, y después viene un docente que titulariza y se acabó!... para titularizar hay que tener una puntaje determinado...en general por año titularizan las dos o tres primeras personas del listado. En cuanto a lo que se cobra, no hay variación, la gran diferencia es que nadie te puede sacar de esa escuela... seguramente el área de artística es una de las que menos módulos tiene para titularizar.*

Fernanda detiene su relato en una de las escuelas que luego de trabajar a lo largo de un año, tuvo que dejar: la Escuela rural de Gorina.

*Era una escuela con muchos problemas de conducta, conflictos sociales... con el tiempo uno empieza a tener algún tipo de vinculación... ¡es lento! Yo estuve un año... y quería seguir apostando para construir más, aunque era una escuela difícil, pero tenía sus cosas buenas como para poder seguir construyendo... pero la perdí, era provisional... no, peor, yo era titular interina, entonces fui a titularizar definitivo, pero no pude porque reubicaron a estos docentes...me acuerdo que presenté carta,...explicando todo lo trabajado... ¡yo pensaba que era un equívoco! Estas personas tenían mucha más antigüedad y tenían problema de horario...y vinieron a caer acá. Y no hubo solución, porque yo no era titular, definitivo.*

La partida de una docente comprometida que apostaba y creía en sus alumnos y en la escuela, es quizás una historia más en la trayectoria de esos alumnos y escuela. Sus palabras de pérdida, frustración y desaliento intentan expresar aquello que genera la inestabilidad laboral para un profesional, pero también permite vislumbrar las consecuencias negativas para las instituciones educativas que ven marchar junto al docente, esfuerzo y trabajo invertido, procesos interpersonales y pedagógicos que quedan trancos, todo impactando en el objetivo primordial que es la tarea de educar.

Es interesante detenerse en los efectos que produce toda situación de discontinuidad, de incertidumbre, inseguridad, en los términos que Hargreaves (2003) plantea: “fragmenta las relaciones, corroe los cimientos de la confianza y el compromiso, y destruye la comprensión y el aprendizaje informal que se transmite a través de la memoria institucional”. El autor habla de un reemplazo de la lealtad hacia la institución por “compromisos temporales entre empleadores y empleados, que duran mientras el pacto les beneficia a ambos.” Es así como una subcontratación, la inseguridad laboral, bien implica una reducción de los costos, “mata la cultura y el compromiso” (p.40).

*...yo creo que el compromiso no es el mismo cuando tenés o no continuidad...más que nada porque te permite hacer proyectos largos, la continuidad...por ejemplo, yo en la Lynch al estar tiempo, recibo chicos que ya tuve, sé lo que vieron, al conocerlos sabés qué intereses pueden tener... si se engancharían con ciertas cosas o no.*

Fernanda ingresa en 1993 a la Escuela Privada Benito Lynch,<sup>5</sup> para cubrir dos módulos en el nivel primario. Mientras peregrina por las escuelas públicas provinciales, la escuela privada se convierte en “la constante” frente a la discontinuidad de experiencias que el sistema público le ofrecía. En 1996 titulariza. Actualmente tiene la mayor cantidad de horas en el nivel primario, pero también en el secundario.

*En las escuelas privadas, cuando te incorporan, lo haces como titular... pero claro, si quieren que te vayas en algún momento te pueden cambiar los horarios...eso puede pasar... no te dejan más alternativa que renunciar. En público, un docente con más antigüedad te puede cambiar el horario, pero es raro, generalmente se llega a un acuerdo...*

Ser docente titular puede –tal como piensa Fernanda- significar mayor seguridad y continuidad laboral dentro de la escuela pública que en la privada, sin embargo, hasta que se llega a tal situación, y como queda evidenciado en trayectorias como ésta, la inestabilidad y discontinuidad durante los primeros años de un docente de escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires, está estrechamente ligada al sistema de otorgamientos de cargos, sistema que fracciona en pequeñas unidades la jornada laboral, y, por tanto, que multiplica los ámbitos de trabajo, que otorga escasez de titulaciones, entre otros aspectos.

*Recién en el año 2000 titularicé en el sistema público. Luego de perder el Secundario de Gorina, vi en el listado la escuela N° 46 de Arana<sup>6</sup>, donde ya había trabajo con el cargo compartido, una escuela que era una paz... no podías creer trabajar ahí, se trabajaba muy bien, no te querías ir... abrieron el Secundario Básico- ESB N° 37-, fui y estoy desde ese momento hasta la actualidad.*

---

<sup>5</sup>Las escuelas privadas son controladas y fiscalizadas por la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada (DIPREGEP) dependiente de la Subsecretaría de Educación. Si bien las normativas laborales son semejantes a la gestión estatal, la elección de los docentes difiere del mecanismo de las escuelas públicas (acto público a partir de inscripción en el Listado Oficial). Los docentes que desean ingresar a una institución educativa privada acercan su Currículo Vitae a la escuela. Ambos sistemas tienen ventajas y desventajas. Si bien el sistema privado es arbitrario, la complejidad del sistema público, con requerimientos y burocracia que muchas veces deja a fuera antecedentes formativos y laborales porque no han sido registrados o no son reconocidos en la dependencia correspondiente, tampoco asegura que los docentes mejores capacitados ocupen los puestos vacantes. Fernanda explica: *realicé varios cursos de posgrado ofrecidos por la Facultad de Bellas Artes, pero ninguno otorgó puntaje para la docencia en Provincia por ejemplo.*

<sup>6</sup>La localidad de Arana está ubicada en la zona rural de La Plata, a 14 km al sur del centro de la Ciudad.

*Creo que toda la gente, todos los docentes siguen históricamente desde que tomamos los cargos por ese año, somos los mismos porque no queremos dejar la escuela.*

*En parte siempre busqué que sea rural, me gusta... no sé, lo otro es... -en las otras escuelas- como que estás siempre con la adrenalina ¡a mil!..*

*Sí, en parte es porque eran menos, en parte la historia de ellos... si bien la escuela tiene muchos chicos ahora, hay como una especie de memoria institucional, lo mismo que te conté con la escuela San Simón cuando volví, que ¡los chicos se portaban como nos portábamos nosotros! Como que se fuera transmitiendo ciertas cosas y yo creo que la escuela empezó siendo tranquila, ésta, la rural -que tenía 15 chicos por grupo- y ahora podés tener 40 y están todos callados escuchándote, se trabaja en grupo lo más bien, el clima es muy bueno. No es representativo de todas las escuelas con pocos alumnos. Yo estoy trabajando paralelamente en escuela privada, y es totalmente distinto... vos decís, ¿cómo puede ser?, ¡tan poquitos chicos con todos los materiales y no se puedan organizar para hablar!, ¡que no se pueda dar una mínima charla!*

*Elegí esta escuela porque es más tranquilo el trabajo, porque puedo trabajar más profundamente con los chicos, será en parte porque vengo de la Escuela de Estética...*

*Y en seguida sentí la pertenencia. Uno como docente se siente más escuchado, tiene más injerencia en ese sentido, por ahí en la Escuela Benito Lynch me siento como un granito en la arena<sup>7</sup>... Allá, en la Secundaria de Arana, la ESB N° 37-, sí me siento que estoy más presente, más visible...también porque ¡soy una de las más viejas!*

*Algunas veces hasta quedo responsable de la escuela, porque no hay directivo... tiene sus cosas buenas y malas, un día un chico se escapó y tuve que hacer un acta, pregunté en primaria qué podía hacer, porque yo no tengo preparación como directora, y no sé qué hacer en esas circunstancias... me dijeron que haga un acta con lo que pasó. Hablé con el gabinete, alguien pudo contactar a un tío del chico, vino el padre, hicimos un acta con el padre...llegué más tarde a mi casa. Así que ¡imaginate si no siento pertenencia! Yo la cara visible de la escuela! (risas).*

## **Formación institucional y tiempo para aprender**

A partir de la reflexión sobre la continuidad y pertenencia a un grupo, a una institución, y los efectos contrarios que generan los cargos provisionales, la disgregación de los cargos en módulos, dispersando al docente en varias escuelas... Fernanda planteó el problema de no tener capacitaciones pagas dentro de las instituciones.

*Una de las cosas que ocurre es que las horas pagas son solamente para dar clases, no hay ninguna hora institucional en donde puedas intercambiar, que sí hay en Estética, algunos cargos – no todos- tienen unas horas pagas donde el docente intercambia con sus pares y se hacen cosas en común.*

---

<sup>7</sup>En el texto 1 -Diálogos Complementarios- Fernanda se refiere al proceso de crecimiento de la escuela. En ese proceso, ante la superposición de horas con otros trabajos, no elige esta escuela para agrupar mayor parte de su trabajo.

*Asimismo, existían y existen espacios de formación...ahora, actualmente nos pasamos textos, hay un lugar de reflexión (pagos para ciertos cargos, llamados "módulos mopi"). Entonces, es un lugar de intercambio y reflexión entre el grupo... nos intercambiamos textos. Yo fui a un par... pero lo que pasa es que a mí no me lo pagan. La otra vez era sobre qué era la identidad, que si tiene que ver con lo nuestro, o con lo más actual...y esta cuestión de cómo encarar la identidad y a partir ahí salen miles de cosas...está buenísimo como lugar de reflexión.*

Problemática a la que se refiere Hargreaves (2003) y con la cual la docente acordó plenamente:

*...cuando se roba el tiempo de los docentes, una de las cosas máspreciadas que pierden es el tiempo para aprender y pensar. (...) Aprender a enseñar mejor, a ser un profesional que mejora continuamente, implica algo más que implementar sumisamente las ideas y propuestas de otras personas (p.127).*

*Sí, sí esto es así! El capacitarnos queda como cuestión personal, (o algo extra al que nos obligan) con la posibilidad de que uno se haga tiempo y vaya a esos encuentros, es un esfuerzo personal extra...y cuando uno tiene varias escuelas...o por ejemplo en la de Arana, venís con un micro, entrás al salón y tenés el recreíto que a veces ese es el momento de cambio...y después tenés que irte apenas alguien te ofrece llevar o pasa el micro porque después tenés que esperar mucho al siguiente...entonces es como que no hay tiempo para charlar un poco... a veces charlamos en el auto de algún docente o de la directora...y bueno, entonces sí pensamos en qué impide que pongamos en marcha las mejoras, los cambios Y... el tiempo por un lado... una vez hice un trabajo creo que de Gestión Cultural y con una chica planteamos que, ante la poca comunicación, se podían implementar cuadernos viajeros... cada uno escribía y se iban rotando para la lectura entre los docentes...lo importante es esa cuestión de cosa colectiva construida...para poder comunicarnos un poco más porque siempre la falta de comunicación es un problema, la urgencia te mata...*

*Además de tener tiempo para intercambiar con otros docentes, reuniones de trabajo... Tendría que cambiar el sistema tan fragmentado de horitas en muchas escuelas... y que te paguen jornadas enteras de trabajo, de esta manera hay tiempo para dar clases, para reuniones, para capacitarse...<sup>8</sup>*

#### **4.3.4. El cambio de enfoque disciplinar y profesional**

##### **La formación como docente de artes plásticas. La autoexpresión creativa**

Para poder comprender los desafíos y replanteos disciplinares a los cuales se enfrentó Fernanda, será necesario prestar atención a su formación de grado, sin olvidar la formación secundaria, aquella recibida en el Bachillerato de Bellas Artes para obtener el título de maestra en el año 1984, y la de la Facultad de Bellas Artes, donde obtuvo el título de profesor, en 1991.

---

<sup>8</sup>En el texto 2 - Diálogos Complementarios- Fernanda se refiere a las *consecuencia del desmembramiento de los cargos en módulos separados*

*En el Bachillerato, en la formación docente, no teníamos el hincapié en el lenguaje plástico en sí... Cuando yo estudié tenía que ver mucho con lo expresivo, y lo disciplinar acompañaba a lo expresivo. Se vinculaba mucho con la llamada Escuela Nueva.<sup>9</sup> En cuanto a referentes teóricos, fui formada con los autores Lowenfeld, Read, y Piaget...el punto de vista cognitivista, es decir: a determinada edad, naturalmente, la representación gráfica de los chicos es de una determinada manera... esa fue mi formación.*

Hacia la década del `40 la producción teórica de los autores, Herbert Read y Victor Lowenfeld se convirtió en referente y viabilizador del pensamiento más transformador y progresista de la época. Al igual que otros pedagogos contemporáneos, ambos autores conceptualizaron la infancia como una etapa de gran potencial creativo, siendo el arte una vía para posibilitar a los niños el “poner fuera” toda su creatividad, beneficiando así su desarrollo personal (Spravkin, en Akoschky et al., 1998, pp.99-100). Cuando Fernanda concluyó sus estudios de pre-grado, el enfoque de enseñanza del arte vigente en los centros de formación para docentes de artística, como el Bachillerato de Bellas Artes, era el de la autoexpresión creadora. Este enfoque da énfasis en los aspectos sensoriales y emocionales del niño desarrollándose una propuesta pedagógica que abandona las antiguas concepciones de la educación artística formalista, centrandose principalmente en el niño, en su autoexpresión libre y creativa, en beneficio del crecimiento personal y moral. Se promueve el desarrollo de la autoconfianza, la autoestima y la identidad individual, sin recurrir a los antiguos métodos de enseñanza en donde la imitación y la instrucción eran fundamentales. El dibujo deja de ser un fin en la enseñanza y pasa a ser el vehículo para la autoexpresión (Agirre, 2005, p. 219).<sup>10</sup>En Argentina, señala Carmen Lauriti (1968), este enfoque tuvo el propósito de terminar con largos años de enseñanza tradicional del dibujo y de la pintura, basada en la copia mecánica, la búsqueda de la exactitud y perfección, las correcciones y juicios dogmáticos direccionados hacia lo parecido y bonito; convirtiendo a las artes plásticas, al igual que otras materias escolares, en un martirio para los niños (p.21).Por el contrario, desde las nuevas tendencias en educación plástica basadas en el conocimiento del desarrollo evolutivo del niño, el maestro debía prestar atención a los intereses de sus alumnos y la capacidad progresiva que irían adquiriendo en la larga sucesión de etapas evolutivas. Con el “conocimiento psicológico sistemático e imparcial del individuo”, el maestro podía actuar sin alterar la naturaleza del niño (p. 79).

Dentro de estos marcos y referentes teóricos, Fernanda se formó como maestra de dibujo (1984). En 1990, aún vigente la Ley de Educación 1420 del año 1884, se recibe de Profesora sin mayores cambios en lo referente al enfoque educativo de la disciplina. La formación que brindaba la Facultad por entonces centró las experiencias pedagógicas-artísticas en espacios de educación no formal, con la falencia de no ofrecer formación específica para trabajar en niveles que habilitaba el título, es decir secundario y terciario, teniendo en cuenta las características y problemáticas de las nuevas franjas etarias.

*Las prácticas para recibirme de profesora en la Facultad fueron distintas, las hice en el 90, fuimos a escuelas especiales, lugares diferentes, ... no fuimos a escuelas primarias ni secundarias.*

<sup>9</sup> El movimiento pedagógico de la Escuela Nueva fue un fenómeno complejo y variado debido a sus múltiples localizaciones geográficas y cronológicas, que se fue transformando con el tiempo y por circunstancias específicas de cada contexto, recibiendo diversas denominaciones, según los principios de renovación destacados respecto a la llamada Escuela Tradicional. La Escuela Nueva, en todas sus versiones, mantuvo como eje la ruptura con el tradicional modelo escolástico. Ampliar en 1.3. El Dibujo para la Formación Estética. 1.3.1. Contrapunto de los “ejercicios intelectuales”. La Escuela Nueva de finales S. XIX y sus referentes teóricos. 1.5. La Educación Artística para la liberación del individuo. 1.5.1. Movimientos educativos y culturales del siglo XX. La Escuela Nueva.

<sup>10</sup> Ampliar en 1.5.2. El enfoque de la autoexpresión creativa.

*A mí me sirvieron para enfrentarme con espacios nuevos, yo estaba formada para la práctica formal institucionalizada, y para determinada edad...nunca había trabajado con chicos especiales, ni propuesto clases callejeras, por ejemplo. (...) pero no se nos brindaron herramientas para elaboración teórica.*

*Me sirvieron, de todas formas, para animarme a incursionar con clases en otros lugares...por ejemplo empezar en el hogar de ancianos, no me hubiera animado.*

*En el bachillerato teníamos que hacer la planificación de clase (que no vi en las prácticas de la Facultad) en forma escrita, y en grupos reunidos de manera informal, cada uno leía su planificación...entonces el profesor analizaba en profundidad la de cada uno, inclusive las palabras que se utilizaban, por ejemplo: “fijate qué palabras vas a usar, porque si vos decís “hacer la casa con maderitas...” te van a hacer la típica, ¿vos que preferís?”, –“no, no, yo quiero que sea un collage, una cosas más creativa...” – bueno, entonces qué otra palabra podés usar?, ¿choza, por ejemplo? Bueno, una choza, un refugio...y así iban ajustando ciertas cosas y vos escuchando a todos aprendías un montón.*

*Por eso, por trabajar también un marco teórico, a mí me marcó mucho más la formación del Bachillerato que la de la Facultad, que lo que me aportó fue ampliar las posibilidades a los ámbitos no formales.*

*Me siento más formada para los más chiquitos y no tanto para los adolescentes y adultos... fue más por ensayo-error, no tanto por la formación recibida.*

## **Poner en práctica la teoría**

Los postulados del movimiento de la “autoexpresión creativa” o “el arte como expresión”, son las primeras herramientas formativas con las cuales Fernanda afronta sus primeros años de docencia, incluyendo, aquí, el desempeño en su taller privado y en los talleres de la Escuela San Simón.

*Fui formada con Lowenfeld y Piaget, con el concepto de que las etapas evolutivas se sucedían natural y espontáneamente, era un proceso dentro del crecimiento de los chicos. ¿Pero que me pasó con esta formación? cuando llegué a las escuelas, en realidad, los chicos espontáneamente, según la edad, no dibujaban como decían las diferentes etapas...había un montón de cosas que estaban como desfasadas en cuanto a la formación que yo había recibido. Por ejemplo, chicos que no hicieron jardín, que nunca habían tomado un lápiz, ahí te cambia bastante el panorama. Me acuerdo que uno de los trabajos que hicimos con un grupo que no había hecho jardín (cuando la sala de 5 no era obligatoria) fueron ejercicios de sinergia: “lueve mucho en la hoja”, el tema era un poco abordar el espacio, la hoja...el que quería después dibujaba algo, pero fue necesario para que pierdan el miedo...porque quizás sí había dibujado antes pero quién sabe de qué manera si alguien les fue diciendo...*

Para explicar el término “autoexpresión”, Lowenfeld la contraponen a la “imitación”. La primera se trataría de la expresión en virtud del nivel de edad infantil, la cual fomentaría el pensamiento independiente, la liberación y descarga emocional, alcanzando libertad y flexibilidad para afrontar



y adaptarse a situaciones nuevas, cuestiones fundamentales para el progreso, el éxito y felicidad del individuo. Efectos contrarios se produciría en un niño imitador: pensamiento sometido o dependiente, frustración, inhibiciones y limitaciones, adherencias a formas establecidas, rigidez e inclinación a seguir a otros (25-26). El autor agrega: “el desarrollo hacia la libertad de expresión, esa gran experiencia de los individuos para encontrarse a sí mismos, se apoya en el conocimiento de lo que se debe considerar como verdad en la educación artística” (p.22).

*El enfoque de autores como Lowenfeld buscaba lograr lo expresivo...lo expresivo en sentido de que realmente sea auténtico lo que está haciendo el chico. No expresivo en cuanto a que haga y nada más... auténtico de él, de su interior, que no sea copiado... ¡Que eso se pueda lograr en las escuelas es otro tema! Pero sí, uno de los hábitos que claramente cambió fue la copia... se comenzó a evitar a partir de este enfoque.*

Luego de largos años de someter al alumnado a recibir preceptos “de afuera hacia adentro” - explica Spravkin (1998)-, se buscó invertir la dirección, dando paso a las acciones espontáneas de los niños y evitando intervenciones adultas que significasen un retorno a la anterior metodología (p.100).

Con el correr del tiempo, los aportes realizados por Lowenfeld fueron revisados y enriquecidos por nuevas corrientes, señala Berta Nun de Negro. Estas corrientes desplegaron nuevas líneas de investigación, partiendo de teorías sobre el arte infantil generadas por el autor. Estos nuevos estudios corroboraron que, efectivamente, las etapas evolutivas se suceden de la misma manera en todos los niños, en cuanto a las relaciones espaciales, esquema corporal, etcétera; sin embargo, observaron diferencias no solo producto del carácter personal del niño, sino del entorno socio-cultural al que pertenece.

Conclusiones como ésta, llevaron a revisiones del enfoque de la libre expresión. Porcher (1975), citado por Nun de Negro (2008), planteó que “la ambigüedad que encierra la consideración del trabajo ‘espontáneo, creativo e imaginativo [...] proveniente de una visión errónea del hombre con el mundo’” (p.29). Según Porcher:

(...) las categorías operantes en el discurso estético no son en modo alguno naturales (es decir, recibidas al nacer) sino productos de procedencia cultural [...] No hay espontaneidad natural ni libertad inmediatamente creadora. Hay que dar al niño instrumentos necesarios para la libre expresión.

(...) Convertir el arte en una actividad irracional e ‘inspirada’ de manera misteriosa, es necesariamente ratificar y reforzar cierta estructura social (p.29).

*Pero además, hay que decir que, en parte, el enfoque llega a las escuelas distorsionado... la libre expresión terminó viéndose con menosprecio, la libre expresión se relacionó más con lo que sale espontáneamente y nada más.*

Mientras incursiona por experiencias de su trayectoria, Fernanda realiza una relectura del enfoque de la autoexpresión creadora de la mano de la autora argentina Mariana Spravkin (1998) – quien señala que a mediados de la década de los 90 el debate educativo entre la comunidad

docente estuvo planteado en términos de opuestos: preceptos vs. libre expresión y guiar o dejar hacer (pp.100-101).<sup>11</sup>

*Mariana Spravkin, habla de lo que implicó vincular la libre expresión con lo que le sale espontáneamente al chico, y nada más. Ella lo explica muy bien... una cosa es espontáneo y otra es libertad, la “libre expresión” no quiere decir que sea espontáneo..., ni lo espontáneo implica libertad. Lo libre se puede construir muy lentamente...no tiene que ser inmediato, en el momento; y “expresión” no implica algo poco pensado. Completando la idea, Spravkin (1998) sostiene que “lo espontáneo no es, en sí mismo, necesariamente libre, y el estereotipo constituye el ejemplo más acabado de lo dicho: una acción o producción estereotipada generalmente proviene de una actitud espontánea (p.103).*

*Entonces se produjo un menosprecio por el conocer, por la posibilidad de enseñar... Por otro lado, también nosotros los docentes por no saber cómo generar la “expresión auténtica”, no es fácil... menos todavía sostenerlo todas las clases...por ahí hacen manchas y encuentran algo... y fue un juego lúdico y en algún momento se va a dar como el momento en que pudieron hacer realmente... que pudieron “expresarse libremente”.<sup>12</sup>*

### **La vuelta de tuerca que faltaba: hacia la construcción de un nuevo abordaje**

Distanciada de la enseñanza del arte a partir de actividades rigurosamente pautadas, pero también de aquellas que plantean el trabajo libre y espontáneo del niño, sin interferencia del docente, Fernanda fue transformando su visión de la disciplina y ejercicio de la docencia desde una redefinición del enfoque de la autoexpresión creativa y un acercamiento a la enseñanza del lenguaje visual, enfoque que comienza a fortalecerse durante el último lustro de la década del noventa.

En este proceso, conservó ideales del movimiento de la autoexpresión creativa y, en la actualidad, es propósito final de sus clases *lograr que el niño se exprese de manera auténtica*. En ese proceso, el hincapié en la *motivación* siguió siendo elemento prioritario de su rol docente.

*... la cuestión de la motivación que desarrolló Lowenfeld la tengo grabada a fuego, porque en el Bachillerato trabajábamos tal cual lo que dice el autor en el libro sobre el desarrollo de la capacidad creadora. El trabajo de crear un clima determinado, plantear la actividad desde un motivación que a veces tiene que ver con el entorno de ellos, por ejemplo diseñar un logo para la escuela... puede ser un trabajo masivo, es decir, nada personal, pero hay algo que los vincula a la*

---

<sup>11</sup> Ampliar en “La antinomia entre libre expresión y enseñar”. 3.6.3. La educación Plástica argentina: sistematización y enseñanza del lenguaje visual. En: Cap. 3.2. *Enfoques y tendencias de enseñanza de las artes plásticas- visuales en la escuela argentina*.

<sup>12</sup> La autora explica que se produjo una creciente tensión entre el propiciar la libre expresión y los saberes escolares proporcionados gracias a la intervención docente. Esta intervención se restringió y volvió excesivamente general por interpretársela como una interferencia en el accionar natural del niño. En su lugar, se pensó que como fuente de todo aprendizaje bastaba “un ‘hacer’ adecuadamente libre por parte de los alumnos”. Esto, por supuesto que impactó en el rol docente y en las representaciones sobre sí mismos, ya que su principal función dentro del aula fue ofrecer un entorno adecuado para desarrollar la capacidad creadora en sus alumnos. Como consecuencia de la confusión entre los términos *espontaneidad* y *libertad*, -continúa la autora- fue recurrente en una clase de plástica, consignas como “*Podés hacer lo que quieras*”, “*Hoy, cada uno hace lo que tiene ganas*”. Para la autora, estas consignas “plantean una situación de vacío y gratuidad: encierran la idea de que la actividad no persigue objetivo ni aprendizaje alguno” (p.104).

*propuesta...otra motivación puede ser hacer una tarjeta para el día de la familia, yo siempre trato de vincularlo...*

*La idea es que ellos tengan la necesidad, en algún punto, que quieran utilizar el arte para algo que tenga sentido para ellos... No, por ejemplo, vamos a dibujar una naturaleza muerta...si bien le puede encantar (y les encanta), pero no me termina de completar la idea del para qué... Claro, tiene sentido en una escuela de arte...pero no en el caso de la escuela donde tenemos poco tiempo...*

*Siempre lo refiero a algo conocido, si estamos trabajando historieta, algo que les haya pasado en su casa, escenas familiares, siempre referido al mundo de ellos.*

Lowenfeld ([1947]1961) señala que “no hay expresión artística posible sin la autoidentificación con la experiencia que se quiere expresar, lo mismo con los medios utilizados para expresarla”, de ello depende su poder creador (p.27). El niño debe lograr una “autoidentificación” con su experiencia plástica, si esto no ocurre, el docente a través de preguntas ayuda a estimular los recuerdos infantiles, motivándolo en su capacidad de identificación con experiencias vinculadas a aquello que quiere representar. Por ejemplo: un niño patinando, recogiendo flores, etc. El docente guiará al niño a que éste se enfrente primeramente con el hecho y logre identificarse con tal experiencia: “¿Cómo está tu cuerpo cuando te hallas patinando?”,...“¿Cómo están tus piernas?... ¿y tus brazos” (p.31).

*Desde mi punto de vista, a la teoría de Lowenfeld y Read le falta una vuelta de tuerca, es como que se necesitan dar herramientas para que se expresen, sobre todo a los chicos más grandes...Lowenfeld en la última parte del libro habla un poco de eso, en el caso de los chicos de 16, de 12...habla de las herramientas para que construyan la figura humana, de observar, de dar proporciones...trabaja eso también.*

*Yo creo que hay que otorgarles un poco de seguridad a los chicos... seguridad y apoyo porque si no pueden decir: “no puedo dibujar el perro”, bueno, entonces no dibujo el perro... o hago el elefantito que siempre me sale y ya está...entonces yo creo que hay que darle herramientas para que pueda dibujar el perro...*

*Lo interesante es el concepto amplio de arte que abrieron desde la Educación por el Arte y el enfoque de la Autoexpresión creativa... el arte era para entendidos y para una elite, en su lugar, el arte es parte de la vida, todos pueden acceder al arte... es un proceso que te construye como persona... Eso fue bárbaro, un paso más se tiene que lograr con la enseñanza del lenguaje.*

Sin embargo, busca en otros marcos referenciales aquello que le faltó a este enfoque, y que en la práctica conllevó distorsiones que perjudicaron la disciplina en sí misma. Fernanda acuerda con Spravkin en que, con la sola acción, el niño se encuentra en una situación de aprendizaje o de expresión que conduce a “mitificar el accionar creativo como fruto de una visión romántica, de alejarlo de lo que realmente significa en términos de adquisición” (p.118). En relación a estas ideas, Nun de Negri (2008) sostiene que “la espontaneidad natural del arte infantil naufraga con rapidez sin la mediación de una pedagogía de las artes”, es necesario saber que la sensibilidad hacia el arte se construye, “que el temperamento se forma y la inspiración se adquiere” (p.29).

La Escuela de Estética por su perfil artístico, contribuyó decisivamente como escenario de transformación de concepciones. Para Fernanda fue lugar de búsqueda y ensayo de nuevas estrategias didácticas que permitieron comenzar a unir lo adquirido en su formación inicial, principalmente el objetivo de la disciplina como espacio para la expresión del niño, y por otro lado, dio respuestas a las carencias de aquel enfoque.

*Pude unir las dos cosas, que el lenguaje visual sirva a la expresión. Este tipo de cuestiones, qué palabras usas, cómo nombrar ciertas cosas...en Estética también se cuidaba mucho este aspecto.*

Para Fernanda, *la expresión libre es posible cuando el niño tiene la opción de elegir entre diversas estrategias y técnicas de trabajo, sin caer en el estereotipo, ni seguir un único modelo o forma porque es de lo único de lo que dispone.* Tal como sostiene Spravkin (1997) “un acto creativo es verdaderamente libre cuándo quien crea puede elegir en función de lo que se propone, y en el arte (como en todos los campos de la vida) el conocimiento permite elegir... y ser más libres” (p.16). Una educación sistematizada permite incorporar nuevos recursos a las experiencias espontáneas de la primera infancia, ampliando posibilidades, logrando niveles de expresión cada vez más profundos. Para posibilitar esta educación de la experiencia visual –señala la autora- se deberá educar en el conocimiento de un lenguaje que es complejo y necesita ser articulado, que permite crear formas simbólicas (hacer imágenes) y comprender las formas simbólicas creadas por otros seres humanos (leer imágenes) (p.19).

Extraído de materiales que se confeccionaron durante el proceso de consulta ministerial para la aprobación Contenidos Básicos Comunes (Ley Federal de Educación), un texto sobre la Educación Artística permitió profundizar la forma de concebir y abordar la enseñanza que fue consolidando Fernanda durante su trayectoria.<sup>13</sup>

**A) Educación artística:** Es la expresión utilizada en la Ley Federal de Educación donde se habla de "disciplinas artísticas" en el artículo 31, y de "materias artísticas" en el artículo 32.

Esta denominación parece dar prioridad al valor de los aprendizajes "sobre" arte, como una disciplina con contenidos susceptibles de ser transmitidos intelectualmente, sin compromiso con el hacer; donde el bagaje cultural-histórico sería el "enseñar" y la reproducción el "cómo".

Es éste un enfoque parcial, y justificable sólo para un determinado nivel y orientación educativa que requiera especificidad de saberes artísticos.

Por otro lado, si por educación artística se entiende el adiestramiento de los niños y jóvenes para elaborar productos artísticos, no sería éste un enfoque adecuado, apropiado para el ámbito escolar común, ya que la producción artística, correspondiente entrenamiento, requiere entre otras cosas, aptitudes específicas, decisiones vocacionales pertinentes, que no son esperables en los niveles señalados.

Por lo expuesto no adherimos a esta denominación por el enfoque que supone.

---

<sup>13</sup> Durante el último encuentro con Fernanda, la exploración y análisis de su trayectoria estuvo estimulado por la lectura de marcos teóricos que –ofrecidos por correo electrónico- funcionaron como contextualizadores de sus experiencias e ideas. A partir de adhesiones y rechazos, fuimos enmarcando teóricamente el proceso reflexivo al que Fernanda continuamente fue invitada.

**B) Educación por el arte:** Esta expresión pone más el acento en el término educación que en el término arte, que pasa a ser un camino elegido para consolidar un proyecto de hombre y de sociedad. En la educación por el arte se tiene en cuenta a todos los educandos, tengan o no aptitudes especiales, y se centra el enfoque del aprendizaje en los procesos, dejando de lado la valoración "artística" del producto.

Cuando Herbert Read, padre de la "Educación por el arte", utiliza este término no se está refiriendo al arte de los museos, ni al producto de los artistas, sino al hacer "como el de los artistas" [Read, H, 1972, La educación por el arte, Bs. As. Paidós], al experimentar, expresarse, crear; actividades que todos los hombres realizan naturalmente desde muy temprano en su vida y en la historia. El niño es, en este enfoque, el beneficiario final, y no el arte.

En cambio, cuando se habla de educación "para el arte", se alude al producto artístico, y se somete al niño al proceso de adquisición de técnicas que garanticen calidad de dicho producto (Tapia de Osorio, 1997, p.70).

La posición de los autores del informe sostenía que una polarización en cualquiera de las dos posturas, empobrecía la fundamentación del área. Sin entrar en la propuesta concreta, el planteamiento inicial sirvió para aclarar conceptos y situar experiencias. Frente a ella, Fernanda señaló:

*...yo creo que en mi trabajo ambas posturas están mezcladas, yo creo que voy de un lado hacia el otro, uno es como retroalimenta al otro, necesitas el lenguaje, pero no a priori enseñas el lenguaje... Si se lo enseña, abris puertas.*

*El producto final te lo exigen igualmente los mismos chicos, ellos te dicen, por ejemplo: "quiero dibujar un caballo", "enseñame a hacer un caballo". Los más chiquititos no tienen esa exigencia del producto, pero los grandes sí la tienen, toman distancia de lo que están haciendo y lo evalúan, opinan sobre cómo les quedó... Entonces, yo focalizo, si ellos focalizan, solo ahí coloco la atención en el producto si no, no...*

*Creo que esto del producto aparece, como que es un poco inevitable que aparezca. En principio no le doy importancia, sino que, como fuimos charlando, intento que sea el proceso lo importante...*

*En las entrevistas que les hago a los chicos les pregunto ¿cuál fue el trabajo que más te gustó? Y muchas veces me responden: "el de perspectiva", y vos decís "perspectiva"...algo re-pautado, el punto acá, el punto de fuga... y les encantó porque vieron todo tridimensional...como se arma el espacio. Entonces voy mechando con estos trabajos pautados. En cierto momento creo que me obsesioné con esto de que no puede ser conducido porque es autoritario...como una cuestión ideológica también...y en realidad no siempre es así, ciertas cosas donde lo disciplinar tiene peso, les gusta, ellos quieren ...y en el secundario por ahí se nota más, ese gusto por el dominio técnico, de cómo dibujar tal cosa, como lograr esto ... En primario es más fácil que los chicos se lancen al pizarrón para ver cómo dibujamos tal cosa, en el secundario digo: "bueno, cómo dibujarían tal cosa?"...nadie se anima...es super difícil, por ahí les llevo autores para que miren para que no sea yo la que dibuje... porque no quiero que dibujen el modelo del pizarrón. El cambio de ahora es que voy un poco mechando lo otro... antes era prohibido, por ejemplo cuando se da esto de*

*hacer un mural surge mucho esta necesidad de aprender más de la técnica...pasar en escala, una serie de cosas.*

El siguiente relato cuenta una experiencia que para la docente condensa el sentido y propósito que para ella tiene la disciplina:

*Una vez, con los chicos de 6to, veníamos trabajando cómo los pintores representan lo cercano, lo lejano... -es un contenido bien del código del lenguaje visual-, a partir de eso tenían que elaborar un trabajo y se pusieron a pensar qué iban a representar. Una alumna hizo una escena del tsunami porque estaba muy conmovida, porque había ocurrido uno... entonces hizo una persona en medio de un lugar todo destruido, y llorando... se acercó a mostrármelo conmovida ¡de una manera! Y me dijo que no sabía cómo se atrevió a plasmarlo... que le causaba impresión... entonces me dice: -“mejor lo borro, ¿no?”. La alumna sintió que se estaba burlando o algo así. Pero era de lo más respetuoso el dibujo... pero hay cosas que a veces no te atreves a sacar siquiera una foto... fue un momento en que se dio cuenta lo que estaba representando, de lo que podía generar y ella misma se impactó con la escena...y eso me quedó grabado, me encantó...que haya logrado algo así, que se movilice.*

#### **4.3.5. La reconstrucción disciplinar de la Educación Artística y la enseñanza del Lenguaje Visual**

##### **De la expresión al conocimiento artístico, de lo simple a lo complejo**

Los cambios que fue evidenciando la práctica docente de Fernanda, así como también los conceptos anteriormente desarrollados por Spravkin, se deben comprender a la luz del cambio contextual, del cambio que se fue gestando, a nivel internacional, dentro de la propia disciplina. Durante la década de los sesenta, en Europa y Norteamérica, comienza a cristalizar una nueva visión de la Educación Artística que buscó reconstruir y sistematizar el área desde una perspectiva logocentrista.<sup>14</sup>La necesidad de crear un modelo educativo que tenga cierta continuidad y desarrollo a lo largo del sistema educacional, reivindicando el valor cognitivo y no solo emotivo del arte, fueron los elementos que desencadenaron una serie de reformas en la educación artística en el mundo occidental. Explica Agirre (2005), que la tendencia de la alfabetización visual tuvo una inmensa acogida principalmente en la enseñanza secundaria y superior, llegando a protagonizar la renovación curricular de la educación artística europea. Este fue el caso de Italia, y posteriormente, el de España, cuya reforma de 1990 basada en la educación visual, recibió fuerte influencia de autores italianos como Munari y Lazotti (p.258).<sup>15</sup>Estas concepciones y tendencias de

---

<sup>14</sup> El marco contextual-teórico de este apartado se desarrolla en 3.2.5. La Disciplinarización de la Educación Artística. La Enseñanza del Lenguaje Visual. En Cap. 3.2. *Enfoques y tendencias de enseñanza de las artes plásticas y visuales en la escuela argentina.*

<sup>15</sup> En el contexto estadounidense, en la década de 1980, el proyecto del DBAE. (Discipline Based Art Education) logra imponerse entre otras iniciativas, siendo considerado el proyecto disciplinar por excelencia, trascendiendo fronteras locales y nacionales, y manteniendo incluso en la actualidad su vigencia. Una de las ideas fundamentales desde las cuales se dio forma al proyecto de la DBAE radicó en que la educación en las artes visuales debía proporcionar modos de pensamiento equiparables a las estructuras de la disciplina. Éstas serían: la estética, la crítica, la historia y la práctica del arte. Ampliar en “Sistematización de la Educación Artística en el contexto internacional”. 3.2.5. La Disciplinarización de la Educación Artística. La Enseñanza del Lenguaje Visual. En Cap. 3.2. *Enfoques y tendencias de enseñanza de las artes plásticas y visuales en la escuela argentina.*

Educación Artística conformaron los cimientos desde los que se construyó la propuesta de cambio para el área, en el marco de la Ley Federal de Educación de 1993. En los documentos curriculares de la provincia de Buenos Aires quedó explicitada la necesidad de reposicionar un área relegada dentro de la escuela:

El ámbito transformador educativo requiere que la Educación Artística reciba un tratamiento acorde: Lenguaje expresivo. Los lenguajes expresivos encierran un proceso (en su construcción, en grados de significatividad) y contenidos que posibilitan desde diferentes aspectos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) la construcción de mensajes significativos o su interpretación (D.G.C. y E., 1995, p.201).

Como explica Marín Viadel (1992), durante la década del setenta y ochenta, aquello indiscutible sobre el mundo contemporáneo era que se encontraba plenamente poblado de imágenes de todo tipo; mientras que los currículos escolares permanecían articulados por el lenguaje verbal (p.142). Frente a esto, la Educación Artística –imperio de la imagen- fue vista como espacio lógico para la enseñanza de un lenguaje específico, que requiere aprendizaje para ser usado y para lograr descifrar. De igual manera que el lenguaje verbal, en el que se distingue la lengua y la literatura; en el ámbito de la imagen también existiría tal distinción: el lenguaje visual – dónde primarían los aspectos comunicativos- y las artes visuales- que involucrarían los aspectos propiamente artísticos. Apropiarse del lenguaje visual otorgaría la posibilidad de realizar y comprender cualquier tipo de imagen visual (dibujo, diseño, fotografía, publicidad, video, entre otras) (p.143). El corpus constitutivo o la gramática del lenguaje visual, fue conformando con las publicaciones de sistemas desarrollados por integrantes de la Bauhaus, como V. Kandinsky (1921), P. Klee (1925), L. Moholy-Nagy (1929), J. Itten (1961), quienes fueron los primeros en señalar que las artes plásticas poseían un lenguaje propio constituido por elementos básicos como: el punto, la línea, el plano, el color, la textura (Marín Viadel, en Hernández, Jodar Miñarro, y Marín Viadel, 1992, p.143).

En términos generales, a lo largo de la reconstrucción de la trayectoria docente, Fernanda sostiene que los cambios propiciados por reformas de legislación educativa no han incidido de forma significativa en su desempeño laboral. Dentro de esta consideración se destacan reflexiones en sentido contrario.

*La Reforma que propuso la Ley Federal tuvo de positivo esta cuestión de los contenidos básicos comunes, los CBC... acceder a una organización.<sup>16</sup> Que además no era una obligación cumplimentar en la totalidad, no teníamos obligación de enseñar todo. Entonces tampoco era rígido, o por lo menos era la forma en que yo lo tomaba. Como tenía 7mo., 8vo., 9no, entonces poder dejar algunos contenidos para otro año... pero bueno, un año tenían plástica, otro, música...entonces era muy difuso saber hasta dónde se podía abordar los contenidos... Lo bueno era que al tener esta estructura podías seleccionar cuáles eran los que te interesaban.*

*También fue importante poder nombrar los contenidos, por ejemplo los actitudinales...antes era algo difuso que existía pero que en este momento apareció nombrado y estuvo bueno porque uno podía marcar ciertas cosas, como “respetar el trabajo del otro”, que tenían que estar cumplidas, si rompiste el trabajo del otro evidentemente no cumpliste este contenido...por poner un ejemplo.*

---

<sup>16</sup> Ampliar en Un cambio de enfoque y la sistematización de contenidos

*Para la disciplina, se trató de un paso más... (Luego de los aportes realizados por Lowenfeld y Read) dar nombre y organizar todo lo que estábamos trabajando: vemos el “espacio” pero qué espacio, cómo puedo construir para que la casa esté delante... etc.*

Como el resto de áreas o campos de conocimiento, la Educación Artística contó con sus propios C.B.C. Los bloques del 1 al 4 organizaban los contenidos de acuerdo a los distintos eje temáticos del área. Estos eran: 1- *Los códigos de los lenguajes artísticos*, 2- *Los procedimientos y técnicas de los lenguajes artísticos*, 3-: *La información sensorial: percepción*, el desarrollo de la capacidad de percepción se presenta en la base del quehacer artístico. Se busca desarrollar la percepción de los elementos de orden natural y social. 4- *Las producciones artísticas. Sus referentes regionales, nacionales y universales*, 5- *Procedimientos relacionados con el quehacer de los lenguajes artísticos*, las estrategias que se necesitan implementar en los aprendizajes del área artística (el descubrimiento, el ensayo, el probar, etc.). 6- *Actitudes generales relacionadas con la práctica de los lenguajes artísticos*.<sup>17</sup>

A su vez, el diseño curricular advertía que los contenidos de un ciclo presuponian la adquisición de los del ciclo anterior, los cuales continúan siendo trabajados, incluidos en otros contenidos de mayor complejidad.<sup>18</sup> Una publicación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1998, septiembre) al respecto señala:

En artes hay un proceso de apropiación de determinados elementos que supone un tiempo de desarrollo. Por ello EGB3 por sí mismo no podría lograr grandes resultados si no existe un proceso previo de apropiación de códigos artísticos y de expresión en los ciclos anteriores. Es necesario que exista una visión de conjunto desde el primero hasta el tercer ciclo (p. 23).

La trayectoria de Fernanda se desarrolla en ámbitos educativos con perfiles e incumbencias claramente diferenciadas entre sí. La Facultad de Bellas Artes, la Escuela de Estética, escuelas de educación común, Primaria y Secundaria. De aquí que, una vez adentrada en el propósito u objetivos que tiene la disciplina, para Fernanda surgieron los siguientes interrogantes: *En una escuela de educación básica y en una especializada, ¿es la misma disciplina?, ¿tiene la misma función? o ¿haces diferencia de abordaje?*

*Sí, yo creo que es la misma. Quizás la diferencia sería... el recorrido, la profundización de ciertas cosas que se da más en un ámbito que en otro. Y a parte hay ciertas cosas que te vienen marcadas para tener que abordarlas, no tenés una libertad de elegir contenidos...y en ese punto ver de qué manera a través de ese contenido las personas pueden aprovecharlo para su propio crecimiento.*

---

<sup>17</sup>1- Para la representación de imágenes del mundo interno-externo en producciones plásticas-visuales, musicales, corporales o teatrales. 2- Cada lenguaje artístico tiene un procedimiento y una técnica que le es propio, conocerlos será necesario para que los/las alumnos/as puedan representar el mundo real, el interno y el de la fantasía. 3- El desarrollo de la capacidad de percepción se presenta en la base del quehacer artístico. Se busca desarrollar la percepción de los elementos de orden natural y social. 4- Acercar a los/las alumnos/as al patrimonio cultural, a su aprecio y goce, al reconocimiento de criterios y estilos a lo largo del tiempo y entre sociedades. A estos cuatro bloques se le sumaban los siguientes bloques: 5- las estrategias que se necesitan implementar en los aprendizajes del área artística (el descubrimiento, el ensayo, el probar, etc.). 6- se presentó un conjunto de contenidos actitudinales tendientes a la formación de un pensamiento crítico que busca nuevas respuestas y preguntas.

<sup>18</sup> La teoría desarrollada por Bruner proporcionó los fundamentos para la renovación curricular al considerar cada disciplina desde una estructura y cuerpo de conceptos dispuestos en estrategias metodológicas<sup>18</sup>. El “currículum en espiral” de Bruner parte de una idea jerárquica de las estructuras cognoscitivas, en las cuales “el aprendizaje inicial da el fundamento del aprendizaje superior, el cual crece y alcanza un nivel de mayor abstracción según se añaden nuevos conocimientos” (Morales Artero, 2001).



En sintonía con la estructura cognoscitiva disciplinar de progresiva complejización introducida por la reforma de la Ley Federal, Fernanda explica cómo enseña del lenguaje visual en los diversos ámbitos de enseñanza:

*...un niño puede hablar con cierta complejidad y un adulto con mayor complejidad, sería un poco eso, el chiquito de 2 años puede hablar a media lengua pero quiere expresar algo... El mismo lenguaje se trabajaría más profundamente en esas escuelas especializadas, haciendo ejercicios con trabajos vinculados específicamente a ese lenguaje, al código y a sus elementos, y en la escuela común se trabajaría también, pero de una forma en parte más libre, sería desde el lugar más expresivo hacia lo más académico...*

### **La teoría del constructivismo y el aprendizaje significativo**

El cambio de enfoque hacia la enseñanza del lenguaje visual que Fernanda fue desarrollando a lo largo de su trayectoria de la mano de autores bibliográficos, en el seno de instituciones educativas artísticas, y en el marco de una reforma curricular que formalizaba el cambio disciplinar en ese sentido, estuvo también atravesado por cambios en el campo específico de la educación. La idea de que el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción que realiza el individuo a partir de su relación con el medio, y que construye los nuevos conocimientos a partir de los que ha adquirido anteriormente,<sup>19</sup> ejerció efectos directos en la forma de enseñar de Fernanda.

*Creo que, cuando empecé a trabajar en el secundario fui lo contrario que en primario... fui más de los contenidos, era la típica que decía: “hoy tema “tal”...color, por ejemplo. Creo que me pasó por los modelos docentes vivenciados siendo estudiante, en especial del secundario.*

*El cambio en mi forma de dar las clases estuvo vinculado al constructivismo, a esta cuestión de cómo construir el conocimiento desde lo grupal, desde lo que cada uno sabe. No lo implemento en todas las clases, pero trato de que esté en la mayoría... que se pueda trabajar a partir de ahí, a veces no da el tiempo... viste que la plástica no es algo que puedas medirlo, aunque apures las cosas...y si hay que conversarlo, hay momentos en que tenés que decir “bueno, paramos acá”.*

Estos nuevos abordajes tuvieron, como los anteriores, el impulso oficial de la reforma educativa de los años noventa, que promovió la transformación educativa incentivando una nueva forma de comprender el aprendizaje y acercando nuevas formas y recursos metodológicos para hacer posible su aplicación en el aula. Los siguientes párrafos pertenecen a materiales que el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1994) acercó a las escuelas:

El desarrollo de la estructura cognitiva facilita la apropiación de nuevos conocimientos. El aprendizaje se produce en la medida en que lo nuevo se relaciona por semejanza o por diferencia con la información que ya posee el que aprende.

---

<sup>19</sup> Ampliar en 3.2.5.1. Del conductismo psicológico a la revolución cognitiva. 3.2.5. La Disciplinarización de la Educación Artística. La Enseñanza del Lenguaje Visual. En Cap. 3.2. Enfoques y tendencias de enseñanza de las artes plásticas y visuales en la escuela argentina.

Aprendizaje Significativo:

(...) se produce cuando la nueva información se relaciona con experiencias, hechos u objetos no totalmente desconocidos, es decir hay una participación activa del sujeto en su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, resultará significativo el aprendizaje si el docente: · parte de las realidades percibidas por los alumnos para acceder a las nociones abstractas (...). (1994a, p.4).

Con respecto al rol docente señala:

Es el conductor de la clase: propone, supervisa y evalúa las situaciones de aprendizaje. Esto es posible si la clase funciona como un taller en el cual los alumnos acceden a diversos tipos de materiales, resulten tareas individual o grupalmente y asumen y comparten responsabilidades.

Actualmente, en la mayoría de los casos, el docente “hace” la clase, o sea, se hace cargo de todo lo que ocurre en ella y dedica casi todo el tiempo a transmitir información o instrucciones. En reemplazo se propone que el docente desempeñe su verdadero rol profesional: crear condiciones para que se produzca el aprendizaje. (...)(1994b, p.8).

*En relación a este cambio, hay un trabajo que me gustó mucho, planteado desde la interdisciplinariedad, que fue realizar la ilustración de un libro. Propuse la actividad de dibujar a “Platero y yo”<sup>20</sup>, inmediatamente los chicos empezaron: -“¿y cómo se dibuja un burro?”. Entonces les pedí que para la próxima clase cada uno trajese el libro que tiene en sus casas o en una biblioteca. De esta manera, vimos todas las tapas que eran diferentes entre sí, porque eran de distintas ediciones y todas por suerte eran de ilustradores muy distintos entre sí, estilos diversos. Entonces, estuvo bárbaro contar con todas diferentes, y ver cómo a partir de un texto, se hicieron variadas representaciones de un mismo personaje...hasta en una edición había una foto... Y les dije “me gustaría que cada uno pueda construir, hacer su platero distinto, porque vieron que acá no hay un único, no hay un solo burro... podemos imaginar de acuerdo a lo que el autor dice, cómo es para ustedes platero, evidentemente, cada uno se lo imagina diferente”. Bueno, entonces cada uno hizo una tapa distinta, estuvo bárbaro... me gustó el desarrollo de esa clase, fue como para que me vengan a ver (risas)*

*Cada uno terminó haciendo el suyo, hubo por supuesto en el pizarrón, chicos que dijeron “no me sale” y bueno “¿cómo hacemos?” (Antes yo les dibujaba en el pizarrón) Ahora le dije: “Mirá, ¿cómo hizo tal autor?, ¿cómo hizo la cola?... con una rayita, nada más...otro, hiperrealista con todos los pelitos, entonces ¿cómo lo harías vos?”... si era flaco o era gordo... También prestamos atención a las características anatómicas del animal, que no es tan gordo como la vaca, ese tipo de herramientas que tenemos que tener en cuenta...para que siga pareciendo a un burro.*

*Otros ejemplos en relación al cambio de cómo abordar las clases son los murales que hice en varias escuelas<sup>21</sup> ... hasta con los abuelitos hicimos murales. También títeres en grupo. Un año me metí en ¡un lio!... de que todos participaran en el texto, que hicieran la puesta y mostraron a los más chiquitos... ¡fue tanto el trabajo! ... ¡el desgaste! Coordinar...no sé cómo hacen los maestros si quieren trabajar “lo auténtico”, o que todos participen... todos hablan sobre qué deben decir...*

<sup>20</sup>Platero y yo es una narración de Juan Ramón Jiménez que recrea poéticamente la vida y muerte del burro Platero. La primera edición se publicó en 1914 y en 1917 se publicó la edición completa, compuesta por 138 capítulos.

<sup>21</sup> Ejemplo de la realización de un mural en Fotografías y Trabajos de alumnos

*y yo en la parte del texto no estoy especializada, entonces agarraba más o menos lo que podía de oído, qué se yo...de lo plástico, bárbaro... pero para lo del texto me cuesta un montón saber; esa vez le sugerí a la maestra de lengua, pero su tendencia era darles lo que tienen que decir y hay que hacer, y listo...más fácil... Me dice, “hagamos una obra de un libro que yo tengo...”. Un año estuvo bárbaro, una maestra se enganchó, después no estuvo más en esa escuela, me dio lástima...*

#### **4.3.6. Capacitaciones significativas**

*En relación a la construcción colectiva del conocimiento, que fue algo que a mí me interesó..., participé en una capacitación que se llamaba “Alfabetización y escuela rural”, en la Facultad de Humanidades de la UNLP... si bien era para “lenguaje” pero yo me enganché desde la historieta... abordó cómo se trabaja el conocimiento ... todo lo social y se lo investiga, se lo observa...en grupos se genera discusión si tal cosa o tal otra... todos los mecanismos me parecieron interesantes para llevarlos a contenidos concretos de la plástica. No quizás en todas las clases, por ejemplo, cuando vimos el afiche, entre todos discutimos a partir de ejemplos, características, tipo, etc... conclusiones en grupo... Durante esa capacitación, como trabajo final elegí la historieta, repartí historietas, se leían en grupo...se observaba,... identificaban aspectos que tenían en común, recursos, características, si tenía texto...*

*Yo tengo grupos (5to. y 6to. y secundaria) que ya vieron estas cosas, ya las tienen incorporados, entonces no veo con claridad si el mecanismo funciona bien o no... pero el ejemplo más claro en relación a la construcción del conocimiento fue la ilustración del libro de “Platero y yo”, que te conté.*

*Otra capacitación estuvo focalizada en los mecanismos grupales de trabajo, cómo organizar a los chicos para construir el conocimiento... lo difícil es no tener un parámetro desde la plástica...hay que inventar un poco todo...pero más o menos trato de hacer algo...*

*Con los más grandes por ahí se puede, yo lo trabajo mucho en grupo... por ejemplo, si algún chico tiene una dificultad para dibujar algo, pregunto ¿cómo podemos hacer una persona saltando, o en movimiento, etc.?, no voy yo a dibujarles –que antes lo hacía (risas)-, entonces pasa uno al pizarrón, pasa otro...pregunto ¿se parece?, y ellos van contestando... ...ahí lo que hay que tratar de manejar son las burlas, los comentarios negativos...trabajamos esto de que sea con respeto... con recursos que uno saca de la galera... (risas) es mucho desgaste...trato de hacerlo así...a veces las urgencias son otras, pero trato de hacerlo así...y si no, lo hago más guiado.*

*En los alumnos más grandes, la imagen es muy fuerte...quizás si trabajara con chicos de jardín... Uno le puede preguntar al chico qué pasa con la imagen que está construyendo, si está conforme o no, si le parece que hay que modificar algo... si él está conforme, no hay mucho más que decir... Los más chiquitos yo veo que hacen una y otra vez una imagen estereotipada...les digo un poco: “que te parece si le pones tal cosa..., o cómo sería si estuviera contento, etc.”*

*En área de Artística específicamente, con la inspectora del área, Lidia Blake, realizamos cursos muy participativos, más cercanos a encuentros: eran propuestas de trabajo que duraban varios*

meses. Nos convocaba de Inspección y eso justificaba el ausente en la escuela ese día. En algunos casos protagonizamos los encuentros algunos profesores. También expusimos trabajos de los alumnos a partir de propuestas generadas desde esos encuentros en el Pasaje Dardo Rocha y en el Centro Malvinas.

*Una de los encuentros, Jornadas de Intercambio docente de Plástica, con Lidia que fue en 2005 o 2006...se llamaba “Conociendo los artistas de la ciudad”. Fuimos convocados por escuela desde Inspección de Artística. Ella reunió a profesores que también estén desarrollando producción artística, entonces hizo el nexo para que un profesor vaya a otra escuela, mostrara sus trabajos y charlar con los chicos...y se mostraban imágenes, se hizo una exposición. Yo trabajé con una chica que hacía arte digital, entonces los chicos iban viendo de qué manera se trabaja lo digital y después hicieron imágenes a partir de las vistas del artista.<sup>22</sup>*

*Me interesó mucho el rol de la inspectora, como coordinadora para construir conocimiento. Pudimos juntar el papel de productores de obras plásticas con el rol de docentes de Plástica. Para los chicos, el aporte de estas jornadas fue evidenciar que el creador de obra no está alejado de lo cotidiano en tiempo y espacio, puede ser una persona que convive a diario con nosotros, inclusive un docente, ergo la actividad creadora no es exclusiva de elegidos ni de pocos genios. Por otro lado, como los encuentros también incluían una charla y diálogos con los alumnos, esto posibilitaba ver que las obras no aparecen mágicamente sino que son resultado de procesos, de trabajo.*

La capacitación ofrecida desde la Dirección General de Escuela de la Provincia de Buenos Aires surge dentro del proceso de cambio que se desea profundizar para el área, a partir de las principales situaciones problemáticas detectadas. Éstas son recogidas en un documento de trabajo para Capacitadores de Educación Artística (DGCyE, diciembre 2006) e insta a reflexionar el concepto de arte como punto de partida para la toma de decisiones curriculares. En el documento se describe el modelo occidental de *arte, artista y obra* que asumió la Educación Artística en Argentina y los supuestos y consecuencias limitantes para el área y la educación integral del niño que de él derivaron. Y explica: “Si el arte es producto del talento de un genio creador sólo es posible transmitir los aspectos teóricos y técnicos, los que dependen de la razón”. Mientras que “si el arte es expresión la función de la educación es permitir la expresividad”. Ambos supuestos, según el documento, han tenido gran impacto en la Educación Artística en Argentina. Si bien, en el siglo XX se cuestionaron tales supuestos, favoreciendo otros modos de pensar el arte, la “validación social de la visión moderna (puesta en evidencia por el hecho de que se acepta como ‘natural’ que haya personas dotadas desde su nacimiento para el arte y otras que no lo estén) permanece hasta hoy y como tal está presente en el sistema educativo formal”. El texto continúa asegurando que relativizar este modelo, someter a crítica los estereotipos instalados del genio talentoso, conducirá a entender el arte como forma de acceso y producción del conocimiento. Asimismo, permite “poner en primer plano el contexto histórico, social y cultural propiciando el desarrollo de estrategias didácticas y metodológicas con fuerte anclaje en la realidad regional”. (DGCyE, diciembre 2006).

Con respecto a las capacitaciones o formaciones que recibió a lo largo de su trayectoria Fernanda concluye lo siguiente:

---

<sup>22</sup>Ver trabajos en: Fotografías y trabajos de alumnos.

*...siempre algo sacás...no creo que ninguna sea inútil... Siempre, aquello que se trabaja más in situ, como experiencia... que vos tengas que hablar sobre un tema, o que tengas que presentar un trabajo o algo que te haga elaborar cuestiones... esas son las que más productivas me resultaron. Las expositivas, no tanto... en el momento uno las compara con la propia práctica, pero después quedan borradas...parece que no hicieran mella en uno...son las que hoy no podría recordar. Fui a una de acá de la Facultad... en la facultad son todas expositivas...Capacitaciones docentes en formato charlas, no me fueron productivas. En general las últimas que fui siempre uno tenían que elaborar algo. En general, el trabajo grupal siempre es más productivo, se aprende del grupo, hay que discutir bastante...uno tiene el material teórico para elaborar y también tienen que planteárselo al otro, para lo cual tenés que mínimamente tenerlo incorporado para poder intercambiar...entenderse con el otro.*

#### **4.3.7. La disciplina y los retos que impone la realidad**

Hasta aquí quedaron delineadas experiencias formativas y el enfoque pedagógico-didáctico que paulatinamente Fernanda fue desarrollando y consolidó con los años, es momento de retomar el recorrido iniciado con anterioridad, para comprender los desafíos, elecciones y replanteos que a nivel disciplinar fue realizando.

#### **Vencer la compasión, la lástima. El derecho a la cultura**

*Hay realidades que te movilizan...uno que viene con las “Bellas Artes” a veces te sentís... como ¡fuera del mundo! O en una burbuja.*

*Pasar a primaria, donde los chicos te preguntan todo: “¿Y, esto para qué nos sirve? Entonces tenés que estar bien situado, bien parado...te vas a tu casa pensando un montón de cosas, cuestionándote cosas...Igual como eran chicos chiquititos era más el afecto... dónde viví esta situación de manera más tensa fue cuando empecé en secundario.*

Posiblemente, en el camino por diversos contextos que transitó Fernanda el mayor reto recayó sobre el enfoque de la Educación Plástica que, como se fue delineando, estuvo y está centrado en el aspecto expresivo sostenido desde lo disciplinar (herramientas vinculadas al lenguaje visual y contenidos técnicos artísticos). Cuestionamientos y reflexiones que de alguna manera no han cesado, al ritmo de los cambios sociales y disciplinarios que desde entonces se fueron produciendo en la realidad del país, afectando su quehacer diario.

Ingresar a mundos conformados por realidades complejas para las cuales no recibió formación específica, la condujo a permanentes cuestionamientos de su posicionamiento disciplinar.

*Entonces, pasar de chicos de 6 años que en la escuela de Estética te hablaban de Picasso a chiquitos que están calladitos y nunca hablan... fue un gran cambio ... darte cuenta de muchas cosas... por ejemplo, darte cuenta que lo disciplinar pasa más por cómo concebís vos la plástica, cómo te sitúas frente a la disciplina, no tanto por la faceta técnica y profesional... que si usamos plumín o si prueban en otra hoja...si para tal tema es mejor microfibra...en la Escuela de*

*Estética es aspecto protagónico... y los materiales te lo da la escuela, además, como docente podés pedir lo que necesites...*

*También me impactó lo que me decían algunos los docentes cuando apenas llegué a la escuela de Abasto: “Estos chicos no te van a hacer nada... porque pobrecitos... no pueden” ¡Ese menosprecio por los chicos! De entrada los marcan, condenan a no poder!, y en realidad no era verdad, trabajaban... Evidentemente algo pasaba para que no hagan nada. O también comentarios de los docentes: “Pobrecito... ¿qué querés? con su realidad..., qué se puede esperar?, mucho no”.*

*Volviendo a los cuestionamientos que uno recibe... En el secundario de Gorina, ahí donde tuve grupos difíciles, fue más brusca o más tensa esta cuestión, o de que los chicos cuestionaran más... lo cual está bueno, a mí me gustó porque en realidad eran preguntas que me hacías siempre, por ejemplo: ¿para qué sirve esto? O ¿para qué vamos a...? a veces te daba pena porque te decían: “y para qué...si no vamos a salir de acá...” vos por un lado te sentís mal por otro lado decís “No!” “Por qué ustedes... no va a salir de acá?” Era como que se autocondenaban...en parte es un poco de agresión hacia vos y en parte hacia ellos. Pero una vez que agarran viaje... el tema es el comienzo, entrar y ganarse la confianza...pero había grupos que eran muy caóticos...*

*O frente a los nenes que venían dormidos!... ahí me enteré de que algunos trabajaban, te das cuenta que no dan más...te hacés un planteo de “¿qué hago acá?, como docente, ¿qué estoy haciendo?”...era difícil... después se enganchan de a poco, trabajan, pero nunca como lo ves en otros grupos que se apropian de todo y como que todo va por una vía más directa... A ellos me costaba engancharlos...*

*Desde el lugar docente, a veces me pasaba que me autolimitaba, porque en un punto me daba pena...me decía a mí misma: tienen tantos problemas, y yo vengo a exigirles... pero luego me di cuenta que esa especie de compasión era negativa porque no los dejás crecer, no les doy las herramientas para que puedan seguir avanzando... pero al principio te pasa eso. Por ejemplo, un nene que se quedaba dormido, porque trabajaba en una panadería... ¡yo lo dejaba durmiendo!*

*Después, creo que cambié esta actitud charlando con las maestras de grado, que también tenían la misma problemática. En esa escuela, la de Gorina, tuve un grupo muy reflexivo de docentes compañeras, con las que teníamos espacios de intercambio (mate en el recreo, viajes en micro o en los autos, caminatas hasta la escuela.)*

*En relación a los comentarios que me hicieron los docentes de la primaria de Abasto, cuando llegué a la escuela, ese menosprecio... Justamente se charló el otro día en la Capacitación sobre Violencia. Se habló mucho de cómo uno por debajo realiza ciertos comentarios que hieren a los alumnos. Una vez me comentaron que en esta escuela de Abasto vinieron unos papás para reclamar sobre un comentario que hizo la secretaria sobre hábitos de higiene...entró a un aula y dijo: “chicos! Laven las zapatillas!” porque había un olor importante...entonces se quejaron unas mamás por tratar de mugrientos a sus hijos. Entonces en la capacitación se hizo hincapié en cómo se manifestaba la violencia de otros modos...*

Estos relatos reviven algunas de las tantas experiencias que a lo largo de su trayectoria estuvieron vinculadas al papel social de la enseñanza del arte. Cuando se le pregunta por todos los

cambios enumerados desde que dejó la Escuela de Estética, Fernanda ofrece una reflexión que engloba todos estos años:

*El cambio pasó por una variable social: ves el arte en medio de necesidades básicas insatisfechas, te encontrás defendiendo en un punto el derecho a la cultura para esos chicos, buscando exprimir al máximo ese encuentro semanal, y a veces te sentís frustrado. Pareciera que nada alcanza. En Estética, la vivencia fue más tranquila, el derecho a la cultura es un hecho, entre los chicos no se ven carencias tampoco, y el encuentro semanal, en ese momento, era el doble de tiempo que en el primario.*

Esta reflexión condujo a otra: *¿qué pasa con la enseñanza del arte, tal como la concebís y la abordás, cuando las necesidades básicas del alumnado no están resueltas?, ¿se plantea desde algún otro punto, se abordan distintas estrategias?, ¿en qué pensás puede contribuir tu espacio disciplinar a chicos con problemas socio- económicos?,* Fernanda contesta:

*Las clases las seguí planteado de la misma manera, quería ver qué pasaba... sería prejuicioso por parte del docente, decir: “Acá, en estas escuela, bajo el nivel”. En general lo planteo igual, quizás había un seguimiento más personalizado, por ejemplo, lo que te decía de este chico...u otros que se peleaban...o que eran golpeados, tenés que ubicarte en un rol contenedor... es decir, luego de plantear el trabajo tenés que estar más con cada uno.*

*Todo contribuye al crecimiento, el Arte como actividad humana contribuye: se trata del derecho a la cultura, si no, no se cumpliría con ese derecho de todo ser humano.*

El primer párrafo del Artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, dice: “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”.

*Como todo lenguaje me parece que necesita todo un crecimiento, un desarrollo... me refiero a que, como todo lenguaje, se adquiere, pero no soy partidaria de que hay que aprenderlo previamente para luego usarlo. Considero que el eje en lo comunicacional y expresivo se debe mantener durante el aprendizaje del lenguaje plástico.*

*Al estar resolviendo otras cuestiones y no estar abocado a tu función específica, te sentís con pocas herramientas porque no sos psicólogo, estás sola en medio de conflictos... tratás de hacerlo lo mejor que podés pero no es tu rol. Frustrado a nivel humano: “No sé qué hacer”... y por ejemplo con algunos chicos complicados, que no hayan trabajado en toda la clase, te vas con la sensación de por qué no pude... porque en un punto es como un desafío, decías “lo quiero conquistar” (risas)...y te vas con esa frustración atravesada...*

En cuestiones referidas al Arte en contextos complejos y desfavorecidos, la entrevista se convertía en una rica conversación entre dos colegas que compartían inquietudes e intercambiaban puntos de vista. Surgieron cuestionamientos, dudas, reflexiones sobre la eficacia de un enfoque anclado en el lenguaje visual, la construcción de imágenes, el manejo de técnicas artísticas, todo esto justificado por el cometido mayor: la expresión personal. ¿La cultura entendida como adquisición de saberes, de estrategias visuales? ¿El derecho a la cultura estaba siendo respetado por acercarles a los alumnos producciones artísticas de su patrimonio, por enseñarles a dibujar, a construir una imagen? ¿Qué, de lo que se ofrece en la clase de plástica, puede serles de real

utilidad a los chicos en estas situaciones? ¿Hasta qué punto están dadas las condiciones para que un abordaje de este tipo pudiera impactar positivamente en sus vidas?

Estos y otros interrogantes fueron explorando la capacidad del arte para combatir la exclusión, dentro del proceso educativo. Un artículo en particular ancló gran parte de la conversación y aportó un horizonte de reflexión y acuerdos, fue un texto de Ana Mae Barbosa (2002) sobre el trabajo que realizan organizaciones no gubernamentales de Brasil a través de proyectos artísticos. Muchos docentes de arte, al igual que los artistas que a pesar de sus buenas intenciones no saben trabajar con la comunidad o con el arte en estos contextos, terminan aumentando la exclusión que buscan combatir. Dice la autora, “trabajar con los excluidos y llevarlos a que se vean como personas a pesar de la exclusión no es tarea fácil. Cualquier desliz potencia la exclusión”.

*Es muy cierto lo que dice Ana Mae Barbosa “cualquier desliz potencia la exclusión”...es buenísimo...porque es tal cual...uno de última es un trasmisor de algo que es un poder cultural que acatar... y hasta qué punto eso no es un condicionante fuerte....¿cómo trarlo a eso?*

Probablemente, el punto sería justamente en pensar en esto de “transmitir”, ¿transmitir los discursos dominantes? ¿De qué cultura estamos hablando cuando esperamos cumplir el derecho a su acceso? ¿Qué esperamos conseguir a través del arte?

La lectura de este texto, llevó a Fernanda a compartir una experiencia como colaboradora en un proyecto de investigación:

*En este proyecto se trabajó con chicos con causas penales...venían a la facultad a trabajar en los talleres artísticos...teníamos que ser varios profesores para permitir un seguimiento más individualizado. Los chicos eran poquitos, venían con personas que los cuidaban...era toda una movida y se veía esto del “yo no dibujo”... se tenía que trabajar muy despacito lo que sería la motivación... se trabajó en teatro, expresión corporal, que también costó un montón...duros, duros...todo lo que es el contacto corporal costaba, Elena (una de las profesoras) trabajó muy bien con la música...los chicos se reían...una música tipo new age, después otro tipo de música más vinculada con ellos, cumbia...ahí se engancharon un poco más...pero no mucho. Fueron varias clases hasta que se aflojó un poco...pero el tema es que rotaban los chicos.*

*En una época, en lugar de la facultad, las actividades se desarrollaban en el Museo Provincial bonaerense. Una de las experiencias que yo más rescato fueron unos trabajos a partir de una puerta, que imprimieron en postales...fueron trabajos en los cuales se identificaron mucho los chicos... Se trataba de una puerta que había sido escrita por una persona cuando estuvo en una cárcel clandestina en la época de la dictadura... Luego este señor se entera que se remataba la puerta, quiso comprarla, pero era altísimo el valor, entonces lo ayudaron los amigos y se la compraron... el señor es un artista plástico pero no recuerdo el nombre...el tema es que incluyó la puerta en una obra plástica, que estaba expuesta en ese museo. Entonces, cuando los chicos supieron la historia de la puerta, se quedaron impactados... Verónica (otra de las profesoras) llevó cajas, cartones y demás...algunos empezaron a trabajar en cajitas y hacer personajes y ellos se involucraron, empezaron a contar cosas relacionada a sus vivencia en la cárcel, el estar encerrado, no tener libertad... La experiencia permitió que el chico se identificara con la puerta...no se lo coartó en la actividad, él tomó lo que quiso tomar, se le ayudó en cuestiones técnicas,...*



*Creo que la experiencia más impactante fue ésta, la del museo, no tanto en la facultad, porque las muestras, el arte que había ahí, era más significativo para ellos... o quizás particularmente ésta les fue muy trascendente y otras no...en esa exposición escogieron sacarse fotos con la puerta... y después trabajaron a partir de eso...*

*Luego los trabajos fueron fotografiados y se presentaron en ARTE BA, junto a la historia...a la experiencia, porque el museo fue invitado. También fueron los chicos y contaron la experiencia. Fueron valorizados en un lugar importante... yo creo que es un idea y vuelta, no solo se trata de que esté de moda el tema de los excluidos... Yo creo que dentro de una institución escolar es más complicado, todo lo institucional el chico lo ve como obligatorio.*

*Ahora vamos a hacer el cierre de la experiencia. Esto fue como hace dos años, tenemos que ir ahora para ver qué les significó para ellos después de un tiempo todas estas cuestiones...*

Con respecto a lo que generó esta propuesta, la docente señala:

*El tema es que los chicos se vean como personas, que sientan el derecho de que ellos también pueden hacer arte, no importa si lo domina o no...que después sea reconocido socialmente o no,...está en el mundo, es una actividad cultural más del ser humano, y pueden hacerlo ellos también... ese es su derecho. No importa si se van a dedicar o no a la actividad artística...que tengan la oportunidad de estar en vinculación con lo artístico.*

Pero también podríamos valorar la experiencia artística por lo que pudo significar como experiencia reestructuradora de identidades. Barbosa (2002) cierra el artículo mencionando que “*el arte es un poderoso aliado en la reconstrucción social*”, y continúa, “como leí hace unos días, no recuerdo dónde, para el sujeto sin identidad el arte se presenta como lugar organizador” (p.58). Y es que el arte permite:

Deconstruir para construir, seleccionar, reelaborar, partir de lo conocido y modificarlo de acuerdo con el contexto y la necesidad son procesos educativos desarrollados mediante el hacer y el ver arte, fundamentales para sobrevivir en la vida cotidiana (p.57).

Es posible -y deseable- que para los chicos la experiencia haya cursado vías profundas de significación, con incidencia en los modos de verse y entender su realidad. Es posible que la experiencia fuese un paso más hacia la superación de las limitaciones coyunturales y contribuyó al complejo proceso de reconstrucción de sus propias vidas. Algo que supera la satisfacción misma de poder realizar “arte” o de participar aunque sea por una vez en circuitos culturales ajenos a ellos.

#### **4.3.8. Presente y futuro... desafíos pendientes**

Llegando al presente de la trayectoria, Fernanda enumera los ámbitos laborales en los que hoy ejerce la docencia. Han sido muchas las escuelas nombradas y las experiencias detalladas. Hoy distribuye semanalmente su tiempo laboral entre cuatro instituciones. Las dos escuelas, la Escuela primaria Benito Lynch y la Escuela de campo secundario N° 37, y agrega:

*Y por suerte también volví a la Estética nº 1... ¡volver! Me encantó! Y pienso que quizás me jubile en parte volviendo a la misma escuela. No tengo un montón de horas, tengo 2 módulos, pero está bueno eso... disfruto mucho en el Taller que estoy, se llama "Taller de Dibujo y Pintura, para adolescentes"... Yo pensaba: "¡adolescentes!" (risas)...pero ¡qué divinos! Entonces como momentos significativos, este último cambio, volver a la Escuela de Estética.*

*Retomar la Facultad también fue importante.*

Pensar en el presente, es pensar a su vez en desafíos futuros. Circunscrita al ámbito escolar de educación básica y obligatoria fundamentalmente, las metas y desafíos que Fernanda hoy se plantea y vislumbra quedaron organizadas en las siguientes instancias:

- El desafío disciplinar: Fernanda sintetiza el desafío permanente que se plantea para su trabajo: *poder tener la capacidad de lograr con los alumnos que lleguen a ser auténticos, que puedan apropiarse del lenguaje plástico-visual y se expresen de manera auténtica.*

Esta enunciación tiene el carácter de reafirmación. Está formulada al término del proceso reflexivo que emprendimos durante la investigación y que prácticamente duró un año. Luego de dialogar con varios referentes teóricos, el siguiente párrafo de K. Freedman (2003) -con el cual la docente discrepa, se plantea el carácter utópico que podría tener la finalidad de enseñanza en el sistema escolar del lenguaje visual y así dotar al alumno de un lenguaje más para expresarse. Y en ese caso, si esta meta no es posible, qué posibilidad "más realista" dejamos escapar en nuestro espacio curricular.

El párrafo en discusión fue:

*...el problema de centrar los currículos de la Educación Artística en las escuelas, en el desarrollo de habilidades formales y técnicas, radica en que el gran porcentaje de alumnos no van a ser artistas profesionales en el futuro, se habrán retirado de la escuela sintiendo que arte es pura cuestión de talento y desarrollo de habilidades formales (Freedman, 2003).*

La experiencia de Fernanda le ha demostrado que, con esfuerzo, los chicos van adquiriendo herramientas para expresarse gráficamente,

*Yo creo que a medida que crecemos, vamos siendo más específicos para algo...porque si a mí me dan unos cálculos matemáticos, yo también digo: "ah no, yo las matemáticas no...soy un desastre" y chau...y cerramos a la posibilidad...*

*Entonces si no hago ningún esfuerzo, directamente pongo la cortina y digo no...es más fácil, digo que no sirvo para eso y listo. Yo les hago dibujar cosas que tienen a mano, les traigo hojas de los árboles...ven que no es tan complicado y van logrando algo. Yo siempre les recalco que a los dibujantes nunca les salen de una las cosas...las intentan muchas veces hasta que salga...es un proceso, no es que de entrada puedas dibujar...entonces insistiendo e insistiendo...*

Cuando se plantea el grado de posibilidad de concretar el objetivo mayor que se plantea cada inicio de año, exclama: *Sí, es ambicioso...sé que la finalidad es re-utópica... yo soy también re-utópica (risas.)*

Aunque la utopía en su conjunto pueda verse como un sueño inalcanzable, para Fernanda es un horizonte para formular y diseñar cada año una propuesta educativa mejor para el desarrollo integral de los alumnos. En este camino o proceso, Fernanda confía en los procesos internos que suceden en el niño cuando está en contacto con arte.

*Con la utopía igual... mientras tanto también pasan estas cosas internas como el ejemplo que te conté del chico que había dibujado el tsunami, estaba muy conmovido, lo quería borrar porque le daba como...le parecía una falta de respeto.*

*Creo que en el interior del individuo pasan cosas cuando está haciendo arte, relaciona, vincula, cuestiones que quizás de otra manera no se le había ocurrido colocarlas en el dibujo...quizás no queden evidenciadas, pero él está haciendo el proceso interno...aunque uno no pueda saber ni cuánto, ni qué...*

▪ Profundizar el sentido de pertenencia y fortalecer la disciplina dentro de la institución: Este es otro tema que me parece importante, la necesidad de sentir “pertenencia” ...En cuanto a lo institucional me gustaría formar parte, sentirme considerada, que te cuenten las cosas de la escuela, lo que se está haciendo, para ver si me interesa participar... en la Lynch son muchos profesores, hay que reglamentar todo más, somos muchísimos, hay gente que no conocemos... se hizo una reunión la otra vez, y yo ni sabía que había tanta gente, poder articular todo eso...es tan monumental que es difícil formar parte, en cambio la otra es chiquita, la Secundaria n° 37 de Arana...conoces a todos, te podés relacionar, dentro de lo posible porque yo voy dos días nada más...pero conozco más o menos cómo trabajan los demás...el plantel es el mismo, no cambian los profesores, eso también le da identidad a la escuela.

*Después, con respecto a la situación de la materia dentro de la escuela...*

*La disciplina podría posicionarse mejor dentro de las escuelas...si articuláramos el trabajo con el resto de colegas, mejoraría mucho... pero hay que tener en cuenta que no tenemos presencia continua... se necesitaría ir por lo menos tres veces a la institución... pero claro, iríamos por una o dos horas, entonces se juntan las horas en un día o dos...No hay muchas horas de plástica como para que la docentes vaya seguido.*

*En la primaria privada, la Lynch, soy la única profe de Plástica del turno. Hay otra profe de plástica y nos vimos recién en esta reunión... hay en realidad tres más. Una profesora de la primaria que está también en la tarde, que es con la que siempre hablo, que organizamos las cosas en primaria...y después las otras dos profesoras de secundaria no las vemos nunca...ah! y otro profesor más en secundaria, que además es de matemáticas...*

*Quizás lo que funcionaría serían proyectos que luego de trabajarlos en plástica sigan con la docente de grado, por ejemplo, trabajamos maquetas con contenidos de naturales, entonces empezaban en las dos horas de plástica y terminaban con la maestra. Así, el arte saldría de las horas propias de plástica. La clave sería hacer cosas vinculadas, no que una predomine sobre la otra... en plástica se dan las herramientas por ejemplo para construir los animales,*

*El posicionamiento depende de uno... es decir, la cara visible es uno, depende del compromiso que adquiera, va a depender el posicionamiento de la materia dentro de la institución. De ahí, la necesidad de darse a conocer, dar a conocer lo que está haciendo...porque por lo general*

*tendemos a dejar todo un poco guardado, no lo mostramos...o lo valoramos poco también...Yo me acuerdo que una directora que se fue de la Lynch siempre entraba en el salón y decía: “mostrá..., ¡mostrá todo esto!” yo me daba cuenta de que si no lo mostraba ... por ahí los demás no se enteraban, creo que mucho depende de que uno muestre lo que hace, y también hablar con los pares...*

*Entonces, teniendo en cuenta la dinámica de las instituciones y el poco tiempo que tenemos para coordinar con el resto de colegas... la materia se materializa, muchas veces, según las características del docente a cargo. Es importante hacerse visible en la institución, no sólo en muestras de los alumnos, sino en proyectos en común con otros docentes. Yo creo que hoy se trabaja más por proyectos, creo que el docente de artística se abrió un poco más...*

▪ Espacios formativos, formatos y dinámicas que contribuyen: Fernanda plantea la necesidad de capacitaciones que se generen en coherencia con el lugar que el área tiene en las leyes educativas. Con esto, la docente no solo recalca la necesidad de capacitaciones específicas del área, sino que, aquellas que se dan dentro un marco general, incluyan y consideren la disciplina como una más dentro de los saberes escolares.

*Que entiendan la concepción del arte, por qué está el arte dentro del curriculum.*

*En lo personal, siempre tuve, desde la dirección, total libertad de seleccionar, innovar, etc., con lo bueno y con lo malo... Sólo en algún caso, cuando se realizaron reuniones desde la inspección de primaria de DIPREGEP<sup>23</sup> para directivos en relación al área artística, me transmitieron lo que habían trabajado en las reuniones, aparecieron inquietudes, propuestas, y en parte comprendieron algo más los objetivos de nuestra actividad...pero recién hace dos años.*

*Después, sería bueno ver clases, ver experiencias concretas –ya sea filmadas, contadas-también que cuenten los propios alumnos...porque los alumnos vivencian las clases de manera distinta...también sistematizar clases... una especie de registro...para que los docentes puedan compartir entre ellos.*

*En cuanto a los cambios que pretenden las reformas legislativas...lo más claro sería desde experiencias concretas. Lo ideal sería: grupos de docentes, de la misma área, por ejemplo, plástica...donde podamos ver videos de experiencias llevadas a cabo en colegios u otros ámbitos, y que después, se puedan debatir... en qué acuerdan, en qué no....trabajar el contenido, que se analice qué concepción de arte y de persona hay detrás de esa clase, ...qué tipo de docente...todas esas cuestiones vienen bárbaro como capacitación...sería lo ideal. Otra es que uno como docente traiga una experiencia – uno en parte la disfraza a la experiencia- entonces estaría bueno que la filmen a uno y podría verse....eso estaría bárbaro...como capacitación continua estaría bueno que en algún momento de tu trayectoria pueda ocurrir...*

*También el ámbito de la facultad ayuda a la formación, claro... Ahí se reflexiona más, charlamos mucho de lo que hacemos... de nuestro quehacer docente, qué viste en los ámbitos de trabajo escolar. Mucho no se da esto...lo que se hace más es acordar con otras áreas, por ejemplo en la Escuela secundaria de rural de Arana estoy sola, soy el único referente de plástica... hay otra profesora, pero está en primaria, nunca nos cruzamos y no se dio. Es como que...es muy solitario. En la Lynch, la privada, la colega que da clases a la tarde que te conté que*

---

<sup>23</sup>Dirección provincial de Educación de Gestión Privada.

*coordinamos muchas cosas juntas, ella fue también al Bachillerato de Bellas Artes... si bien no éramos compañeras, tenemos muchas visiones en común, porque el Bachillerato nos forma de una manera bastante particular. Después fuimos a la facultad las dos también, entonces teníamos una visión muy parecida de la plástica y siempre acordamos todo prácticamente. Con ella me siento re-acompañada, hacemos muchas cosas juntas, en paralelo, eso está muy bien.*

## DIÁLOGOS COMPLEMENTARIOS

-¿Fuiste consciente de los cambios que se producían en aquel momento?  
(Reforma Ley Federal)

*-Cuando desde afuera se cambiaban cosas, x ej. los incrementos de hora por curso, y se necesitaban cambios... En ese caso era consiente de ellos.*

.....

*-¿Se puede decir, que en la gran mayoría de los casos, los cambios en tus trayectorias no fueron buscados, se fueron dando, aceptados aunque con temor a lo desconocido?, ¿que tu trayectoria no se haya caracterizado por “elegir” en el sentido de buscar hasta conseguir algo, y si más por aceptar desafíos y aprovechar la posibilidad de maniobra?*

*-¡Sí, si tal cuál! Mirá cómo lo observaste...*

.....

*-En general me cuesta encarar los cambios, pero una vez que me ubico puedo adaptarme a ellos. Suelo mantener resabios de actividades anteriores, difícil es que realice cambios rotundos.*

## Texto 1 - Contexto: entrevista

---

### **La Escuela Benito Lynch y los cambios en la estructura académica**

V- En cuanto a las reformas educativas, ¿cómo los has vivido? ¿Sentís que han incidido estos cambios en tu trayectoria?

F- *No, en general no... por ahí lo que cambió... cuando 7mo. 8vo. y 9no. pasaron al tercer ciclo... y lo comparo con el secundario de ahora... vos estás inscripto en cierto marco que permite quizás un mejor trabajo. Si bien tiene su contra que es un poco más rígido y demás, los chicos sienten que la materia es parte del secundario, lo otro era algo...*

*Me acuerdo que el cambio de la Ley Federal de Educación cuando creó los tres ciclos para la primaria, en la Benito Lynch la apertura que hubo a esto de 7mo., 8vo. y 9no. Toda esta cuestión de dar Plástica en este contexto, caótico! lo caótico fue dar plástica en este nuevo contexto que generó la reforma, era una cosas rara... como un secundario primarizado. Para mí fue caótico porque se organizaban en dos horas cortadas. Por suerte, en nuestra área tuvimos más independencia, se aceptaron propuestas... por ejemplo, recuerdo que en mi caso terminé solicitando los módulos juntos (se estructuran separados desde la D.G. de C. y E.), los justifiqué con fundamentación para presentar a inspección y fui avalada por la dirección.*

*A los chicos que yo tuve en Primario, los tuve en Secundario... un Secundario virtual... era como seguir teniéndolos en primaria, pero más grandes... los tuve en 7mo., algo sola... Entonces la pregunta de los chicos era: ¿Cuándo vamos a terminar para ir a Secundaria?... había algo ahí que se prolongaba... no se podía marcar un corte. Tengo los mismos chicos, pero se marca un corte importante, yo soy la misma. Cuando los terceros ciclos se implementaron en las instituciones que eran viejos secundarios tradicionales, el primer año se parecía mucho al tradicional primer año de los secundarios (lo sé por referencia de compañeros ya que no trabajé en ninguno).*

*Ahora es distinto, inician el primer año con 11 años, en una organización diferente, otro contexto, se sienten más grandes... y eso repercute en las clases: yo soy la misma, los chicos serían los mismos entre comillas, pero inmersos en otro contexto, responden de otra manera... el lugar es el mismo pero está dividido nada más... saben que es Secundario, con otro directivo, preceptores... y cambia un montón.*

*En primera instancia había un directivo para el primario e incluía el 7mo., 8vo. y 9no.... todo junto y la directora además era también del Jardín... o sea que esta directora que también era del jardín, abarcó estos nuevos años... pobre mujer... yo no se cómo pudo hacerlo... fue muchísimo el trabajo... directora y vicedirectora se complementaron mucho pero igual fue inabarcable... porque eran tres realidades distintas. Uno como docente diferenciar un poco... En parte porque venían bajados ciertos contenidos prescriptivos que tenías que respetar. Pero, los directivos poco nos supervisaban, en realidad con los profesores había un tema subyacente: la supervisión se sentía con pocas herramientas para las problemáticas de un secundario y algunos profesores no reconocían totalmente su autoridad.*

*Hubo reuniones, más que nada para que todo encastre dentro d la misma escuela... Por otro lado hubo circuitos capacitadores, cursos brindados por Superior (DGde CyE), en los ISFD (Inst. de Formación Docente) Recuerdo que hice dos: “Modelos Institucionales y rol docente en la transformación” y “Gestión de Proyecto Institucional”. Estos cursos no eran obligatorios. Me acuerdo de otros, sí obligatorios en que los hice en la EP 72, en 1995.*

*Después se creó la Escuela Secundaria Básica con la reforma que impulsó la provincia, ,...yo quedé en Secundaria pero solo en primer año, lo que fue el 1° año del Tercer Ciclo... no pude tomar más horas porque no me quedaban más mañanas libres. Esta separación fue lo mejor... ¡tener un propio directivo!*

*Terminó siendo una escuela muy grande, era una escuela muy familiar, chiquita de barrio y se desbordó, en parte... creció un montón... Ahora se manejan como dos instituciones separadas, excepto jardín que sigue dentro de primaria, con la misma directora.*

V- La escuela cambio y creció pero vos mantuviste la cantidad de horas, no aumentaste, solo te influyeron las distintas formas de agrupación del 7mo.?

F- Claro... seguí con los 8 módulos... hubo ofrecimientos de otras horas pero no pude tomarlas por superposición horaria.

V- Ésta no es la escuela en la que te identificas, según me contaste en la primer entrevista, no?

F- Claro, no es la escuela que me siento identificada ¡todo se fue dando! (risas)...uno le fue dando la forma...pero es como que yo le cambiaria muchas cosas...

.....



## Texto 2 - Contexto: Lectura de transcripciones. Aclaraciones o aportes de la docente por escrito.

---

### **Reorganización de los niveles y ciclos tradicionales y la extensión de la obligatoriedad escolar. Ley Federal de Educación**

*Para la escuela rural hubo cuestiones positivas porque alumnos que no hubieran continuado el secundario extendieron en dos años su escolaridad [con la creación del Tercer Ciclo obligatorio]. En el caso de los alumnos de la escuela privada del centro, los cuales en un cien por cien completaban su secundario se lo vivenció como una extensión del primario. En relación a la calidad de la educación, en la escuela rural se incorporaron profesores de media (ex secundario) más exigentes, y acostumbrados a una relación docente-alumno menos paternalista (si bien desde la dirección se alentaba este tipo de vínculo). En caso de la privada muchos profesores encontraron circunstancias que llevaron a bajar el nivel.*

*Respecto a la conducta en general de los alumnos, se profundizaron en el Tercer Ciclo las problemáticas que ya se habían iniciado en el Segundo Ciclo, y desde la dirección se las intentaba solucionar de las maneras aprendidas, en general para una población de menor edad. Las sanciones que en un secundario era común encontrar, no existieron en los terceros ciclos y en los secundarios que dividieron terceros ciclos, se erradicaron (al menos esa era la pauta desde la Inspección). En general los terceros ciclos implementados en las antiguas primarias fueron muy problemáticos inclusive los privados. Mi percepción fue sentir la escuela sobrecargada y agobiada, con más carga de docentes y alumnos de la que podía soportar. Un gran alivio a este tema fue la designación de un directivo exclusivo para el tercer ciclo [creación de la Secundario Básica] mientras estaba en vías de transformarse en secundario nuevamente, pasando a ser secundario básico y secundario superior.*

*En caso de nuestra área, hubo dificultades en los horarios al ser implementada la ley. Como ya el cargo por escuela dejó de existir y las horas eran independientes, se fragmentó en unidades, a veces se superponían si tenías grupos en distintos ciclos... de la misma escuela. Los módulos de segundo ciclo pasaron a ser de 50 minutos, y los del tercero, de bloques de dos horas reloj cada uno. Muchas veces hubo que dividir en dos días lo que antes se cumplía sólo en uno para completar las horas. Para segundo ciclo había que cumplir los 50 min en dos días diferentes-pautado desde inspección- no podían ser dos horas seguidas...un problema para nuestro trabajo que implica muchas organización, materiales, limpieza, etc.*

*Otra consecuencia del desmembramiento de los cargos en módulos separados fue que el trabajo de los profesores se dividió en varias escuelas –a menos que tu cargo fuera titular antes de la reforma-, por lo que la pertenencia institucional se vio deteriorada. También implicó más papeleo y aumento de personal ya que un solo cargo de 12 horas que antes desempeñaba una sola persona lo cumplían dos o más profesores.*

*Se construyeron muchas aulas, implicó crecimiento de los establecimientos pero no se construyeron nuevas escuelas, esto implicó que todo se cargaba sobre las espaldas de un mismo centro, de la misma institución de base.*

## Texto 3 - Contexto: Entrevista

---

### *Cambios disciplinares con la Ley de Educación Nacional*

En su recorrido por la trayectoria, por los momentos significativos que Fernanda fue puntualizando y enmarcando como tal, no atribuyó cambios disciplinares de la mano de la última reforma. Sin embargo resultaron interesante para la investigación ciertos comentarios que como se gestaron fuera del relato de su trayectoria

En la Provincia de Buenos Aires las transformaciones curriculares se iniciaron en el año 2005, con un proceso de consulta a los docentes. Durante el año siguiente, se implementaron como experiencia piloto los pre-diseños curriculares en 75 escuelas de la Provincia. El proceso continuó de esta manera:

“A partir del año 2007 todas las escuelas secundarias básicas implementaron el diseño curricular para el 1er. año (ex 7mo ESB). Durante el año 2008 se implementó el diseño curricular de segundo año (ex 8vo. ESB) y en 2009 se completa con la implementación del 3er año (ex 9no ESB)” (DGCyE, ¿2010? p.8).

F- *Sé que hay más horas de Arte en Secundaria. Me parece importante muy importante. Cuando vinieron las modificaciones del nuevo secundario, un día nos mostraron cómo iba a ser el currículum para cada año y vimos “Arte”, “Arte”, “Arte”, etc.... varias veces... y dije “Ay qué bueno!” y los comentarios de los docentes, cuáles fueron?: “Ponen Arte para que aprueben todos...” porque claro... eso ayuda a lograr inclusión...*

*Muchos docentes ahora trabajan por proyectos, creo que es lo último... pero los proyectos se vienen trabajando hace mucho... puede ser que ahora quizás se ve más claramente... pero no estoy segura, en cuanto a “cambio”... y lo de organizar contenidos por años, bidimensión, tridimensión... fue cuando se empezaron a nombrar por 1º, 2º y 3º año cuándo se conformó la ESB...*

*Después los diseños curriculares... los enunciados son complicadísimos... los ejes son... percepción, producción y algo contextual... no me acuerdo...*

V- desde el 2007, ¿hiciste alguna formación capacitación sobre la nueva Reforma?

F- *no... no, nos dieron eso, pero me dieron contenidos del área... no está con esa tipografía... Tengo estas hojas donde están los ejes pero no tengo nada sobre la fundamentación, sobre el enfoque...*

V -Claro, pero es fundamental, porque los contenidos son parecidos... ¿no?

F- *Si...*

V- Te leo un fragmento del trabajo que hice sobre los cambios legislativos:

...el diseño curricular presenta los contenidos organizados a partir de dos núcleos temáticos: 1-*Espacio plástico-visual bi y tridimensional*, y 2- *Componentes del Lenguaje visual*; que deberán ser abordados a partir de cuatro ejes: **Lenguaje, Producción, Recepción y Contexto Socio Cultural**. Los núcleos temáticos para el primer ciclo de la Primaria son los mismos que los del segundo ciclo, dicha lógica responde a la secuenciación que debe lograrse entre un ciclo y otro. Para ello se le brinda al docente contenidos que en su enunciación permiten reconocer grados de profundización. Por otro lado, se propone “generar acentos diferenciados sobre los ejes, explicitando esto a los alumnos, con el fin de volver consciente en ellos la complejidad del saber plástico-visual”. Para el primer ciclo (1º, 2º y 3º año) se propone priorizar el eje de la recepción y de la producción. Para el segundo ciclo (4º, 5º y 6º año) se trabajará partiendo de los ejes del Lenguaje y del Contexto Socio Histórico Cultural (DGCyE, 2008).

Los ejes indican que, en forma simultánea, se deben tener en cuenta estas cuatro perspectivas de abordar un contenido y trabajarlo en clase. O sea que cada contenido de la materia artística está relacionado con un elemento del lenguaje, con las formas de producir, con las formas en que se percibe y se interpreta, y con el entorno en que una manifestación artística circula. Con ello se advierte una cuestión central a considerar: el abordaje didáctico de los *componentes del lenguaje plástico visual* de forma global y relacional, es decir, sin separarlos de sus contextos de referencia. Con esta organización curricular, los docentes deberán procurar que sus alumnos y alumnas reconozcan dichos componentes en una totalidad discursiva y no como agregados, y permitir así el acceso a un “conocimiento relacional, profundo, completo y contextual de la plástica visual” (DGCyE, 2008).

F- *Pero la ley Federal lo que tenía también ejes que se tenían que se vinculaban...*

V- pero eso ejes organizaban contenidos en función a aspectos del quehacer artísticos, es decir, los elementos del código visual, el patrimonio cultural, etc...los procedimientos artísticos, no necesariamente tenías que interrelacionar... a parte la hoja de “Patrimonio” estaba como contenido...Ahora lo que intentan es que no se enseñe por ejemplo, la línea descontextualizada de la producción de sentido..

F- *claro, los ejes están en las hojas sobre los contenidos que tengo...pero no lo explican como en el documento que vos encontraste...no explican la fundamentación o el enfoque.*

.....

V- otro tema... no sé si lo notaste, pero actualmente todo los objetivos vinculados a la materia hablan de una “lectura crítica con los mensajes visuales que les rodea”...

F- *sí, sí... eso lo ponemos (risas)...fijate en los programas que te mandé de la Lynch<sup>1</sup>... y si sale de los documentos curriculares del área...*

V- Te leo esta parte..... título: “*Hacia una construcción de la mirada...*”, y se realiza una aproximación al papel de “lo visual” en las sociedad actual, con la intención de superar los límites

---

<sup>1</sup> Ver apartado: Planificaciones y Proyectos escolares.

que tradicionalmente han delimitado al arte, y con ello, ingresar a la escuela fenómenos culturales y visuales vinculados a los medios de comunicación y la tecnología. Se insta a que el docente propicie a través de las actividades que planifique, la *mirada crítica y reflexiva*, tanto en la producción como en la recepción”, ya que:

Sólo a través de experiencias plásticas genuinas, que favorezcan la producción de sentido, será posible lograr por parte de los niños declaraciones visuales y verbales producto de lo que verdaderamente piensan, sienten, temen, cuestionan, fantasean, etc. Pudiendo dar respuesta y/o plantear nuevos interrogantes que surgirán en su vinculación con el medio social y cultural e histórico en el cual están inmersos. (DGCyE, 2008).

V- pero después cuando lees la propuesta, el enfoque, se centran en cuestiones formales, disciplinares...como si en “el mundo visual en el que estamos imbuidos”, fueran imágenes artísticas, y el fenómeno social que menciona ese fenómeno para mí excede lo artístico-formal, es decir, el sintáctico de la imagen... pero se trata de otra lectura que incluye la televisión, la publicidad en todos sus soportes, etc. Entonces, parece que está consensuado el objetivo de la materia (en los currículos, docentes), es decir, se tienen en cuenta el fenómeno social, al boom de la imagen, etc. Y la necesidad de que seamos consumidores críticos... pero lo que no hay un consenso es cómo lograr ese objetivo, o pareciera que no se condice el objetivo con las actividades...

F- *claro... es un objetivo muy a largo plazo... ni los mismos docentes son críticos de las imágenes que consumen día a día. Quizás falta una lectura de otro tipo...quizás más antropológica.*

V- porque decimos que estamos “avasallados de imágenes en el mundo actual”, pero ¿de qué imágenes hablamos? ¿Qué conocimientos nos permiten hacer una lectura crítica para no ser consumidores pasivos? ¿Saber de espacio, de color, saber componer plásticamente una imagen?

F- *Sí, si te entiendo...No se cómo se estarán formando ahora en el profesorado de la facultad... estuve con unas chicas que estaban haciendo sus prácticas y vieron el contenido “textura” en segundo grado... y yo me pregunto “textura en segundo grado, ¡que chiquitos..!” bueno, son técnicas y se enganchan porque es algo lúdico. Yo no cuestionaría mucho en los chiquitos el enfoque... a mí me gustaría hablar con alguien del secundario que esté haciendo prácticas. Probablemente está todo en construcción porque es nuevo...*

*Aunque yo lo que sigo viendo es lo mismo de siempre...incluso más pautado. Segundo año tiene que trabajar todo lo que es “espacio”...en Primero es todo bidimensional. Cuando mires lo que te mandé de la Lynch vas a ver que es muy similar a como siempre trabajábamos...creo que borraron todo lo que es Historia del Arte...*

F- *Antes había muchísimos contenidos...pero se elegía...ahora dicen que los contenidos son prescriptivos. En 3er. Año son Proyectos...proyectos que son bastante utópicos...involucran lo social, la escuela, involucra todo el espacio que estás habitando...entonces sería, luz, sonido,...pero ¿de dónde sacás todo eso? Es bastante utópico...yo por eso estoy más trabajando libritos de historietas...cosas que después puedan circular y puedan trabajar esos aspectos...*

*Si me preguntas que cambio veo...esto de los contenidos más pautados, cerrados. Entonces yo que tuve en la Lynch los chicos en primaria que ya vieron la bidimensión y quiero trabajar algo de*

*tridimensión, tengo prescripto que debo trabajar bidimensión...entonces, y te respondo la pregunta de la anterior entrevista, yo trabajo igual cuando quiero la tridimensión...igual consta en el libro de temas y no pasa nada. Creo que si viene una inspectora uno puede fundamentar. Trabajamos con la profesora de biología...trabajos con maqueta, con cuestiones de animales...es decir hicimos tridimensión y no hubo problema. Es que necesitan ver otras cosas, además de profundizar...*

.....

V- Este es un ejemplo que colocan en el Diseño Curricular... La propuesta a modo de ejemplo aborda el núcleo temático Espacio plástico bidimensional y tridimensional en la Escuela Primaria:

(...).se trabajan los conceptos de línea y espacio problematizados desde los distintos ejes. Con anterioridad se han realizado trabajos donde la línea se ha reconocido como generadora de formas, (aunque siempre en el plano, a partir de “garabatos” que se cierran o se continúan o se enriquecen con detalles hechos con otras líneas, trabajando con lápices o marcadores. Haciendo “líneas de plastilina” u otra masa, que se juntan a otras, sumándose, enredándose y comenzando a generar relieves). Ahora se les propone “modificar el espacio del salón” con hilos, sogas, lanas, tiras de tela, etc. (se trabaja acá pensando en las posibilidades del Contexto). Se les explica que las líneas con las que hasta ahora se ha dibujado comenzarán a atravesar el espacio. (Al pensar en esto de varias maneras durante las etapas del trabajo se está trabajando con los elementos del Lenguaje). El/la docente debe anticipar -e intentar que los chicos anticipen- los posibles inconvenientes que se producirán, los cuidados que deberán tenerse, observar los posibles lugares desde donde se atarán los hilos con la intención de trabajar en la mayor variedad de alturas sin que queden espacios demasiado llenos “o enredados” y otros muy vacíos. Quizá sea conveniente que no todos comiencen a la vez para poder ir observando cómo queda, es decir, planificar un posible modo de acción (se les está pidiendo que piensen en la realización de trabajo: eje de la Producción). Una vez comenzado el trabajo, se hace necesario detenerse más de una vez e invitar a los niños/as a observar los espacios resultantes (entre los hilos y entre éstos y los objetos del lugar), encontrar lugares desde donde mirar, proponiéndoles que se agachen, se suban a una silla, se tiren al suelo, etc. Aquí se pone en juego el reconocimiento perceptual, y desde la frecuentación de un espacio conocido trascendiéndolo para llegar a los conceptos plásticos. Invitar a otro docente a mostrar lo que se ha hecho podría ser una manera de comentar la experiencia tomando conciencia de qué han aprendido (aquí se termina de problematizar la Recepción cuando no sólo ellos se han detenido a mirar sino que alguien de afuera les aporta su mirada). En la clase siguiente, con los mismos materiales, trabajarán individualmente sobre hojas de papel “dibujando con hilos”, y el maestro/a podrá guiar la reflexión sobre las diferencias en los resultados, las posibilidades y limitaciones de trabajar en uno y en otro espacio así como también lo de hacerlo solos en forma grupal (D.G.C.y E., 2008, 67-68).

F- *Hay que ver qué sentido construyen tirando líneas en el aula (en relación al ejemplo que da el documento), también es algo abstracto, estás construyendo líneas abstractas en el espacio, esto también puede carecer de sentido...*

V- quizás no es el mejor ejemplo.

*F- claro yo no creo que sea buen ejemplo...y más bien pasaría por el sentido para el chico...esto de querer comunicar algo, de poder hacer algo con sentido...y bueno, si está trabajando con la línea, está trabajando con la línea.*

*... y justo yo traigo el ejemplo del trabajo con líneas que hizo un alumno<sup>2</sup> ...yo no le veía mucho el sentido... pero que el chico quedaba re contento con el efecto. Y pensaba qué paradójico: lo que para mí no tiene sentido, lo tiene para él y mucho...*

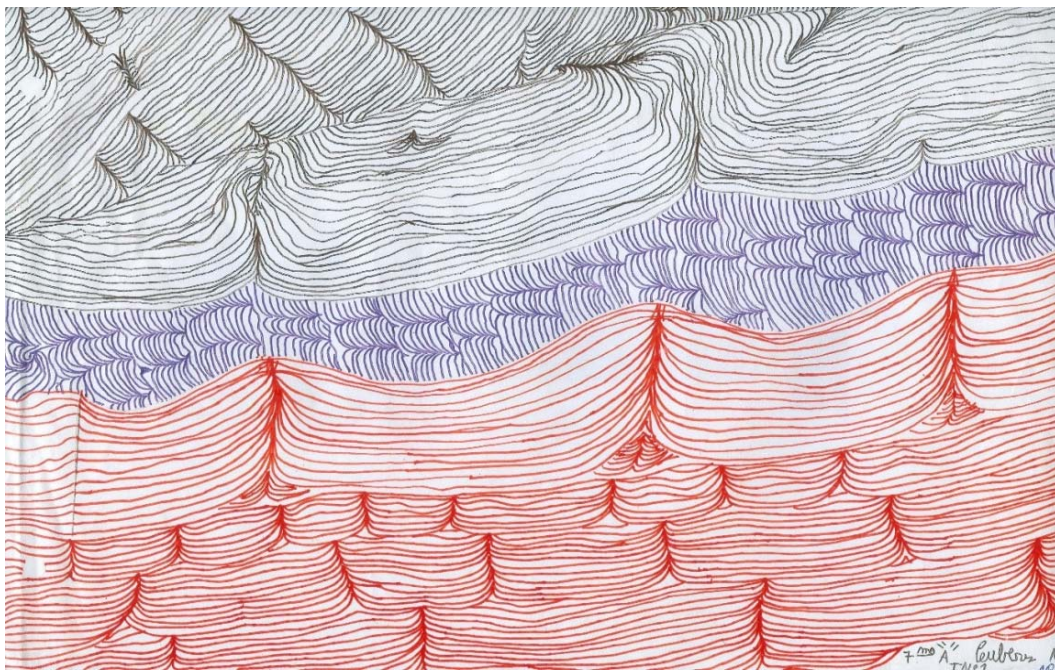
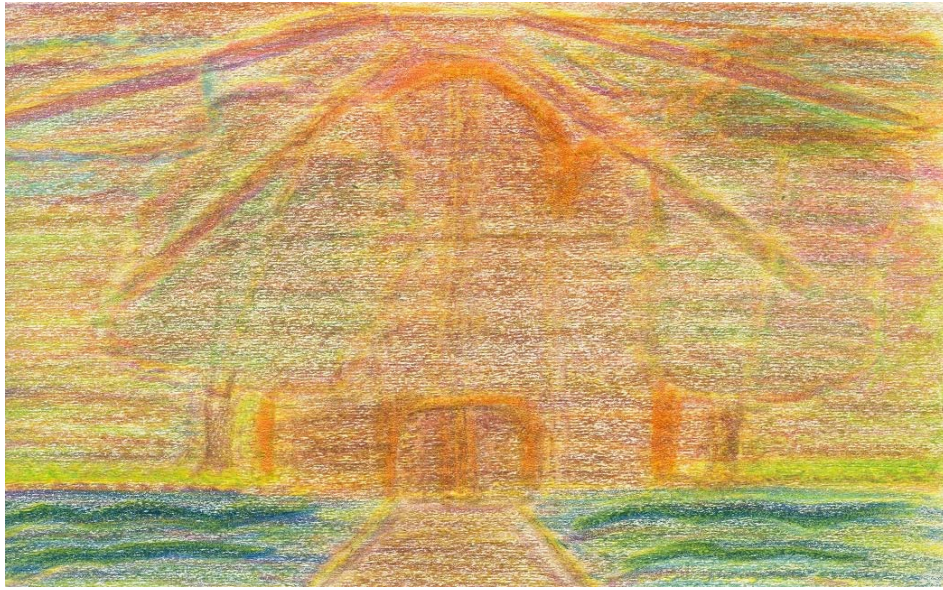
*Lo que hay que ver es cómo lo implementas a esto que dicen en el diseño, puede ser un desastre o puede estar buenísimo...*

---

<sup>2</sup> Ver en: Fotografías. Trabajo de alumnos

FOTOGRAFÍAS. TRABAJO DE ALUMNOS

*Trabajos más pautados, exploración de técnicas... efectos visuales*



*Éste es un trabajo pautado, “la línea”. El chico estaba tan feliz, satisfecho con el trabajo, cómo le quedó por el efecto...era en primer año, ...y por ahí, en realidad no tiene mucho de expresivo... con estos ejemplos es cuando me cuestiono...los chicos quedan contentos con los resultados...son cosas que a mí no me parecen trascendente que hagan líneas que en un punto se unan y sea esa la consigna del trabajo...pero se quedan tan contentos con el resultado efectista que...entonces estos trabajos me quedan como paradigma de los que no satisfacen mi objetivo de la materia pero a los alumnos les gustan ... Había empezado a trabajar en Secundario y viste que te ponen en el currículum: “La línea”...*

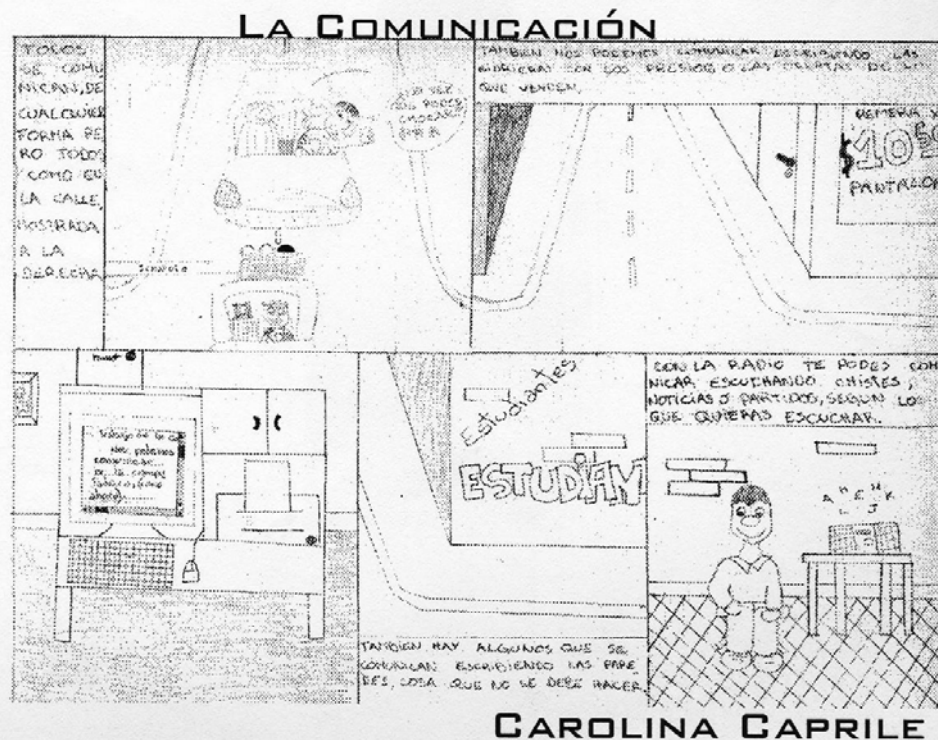
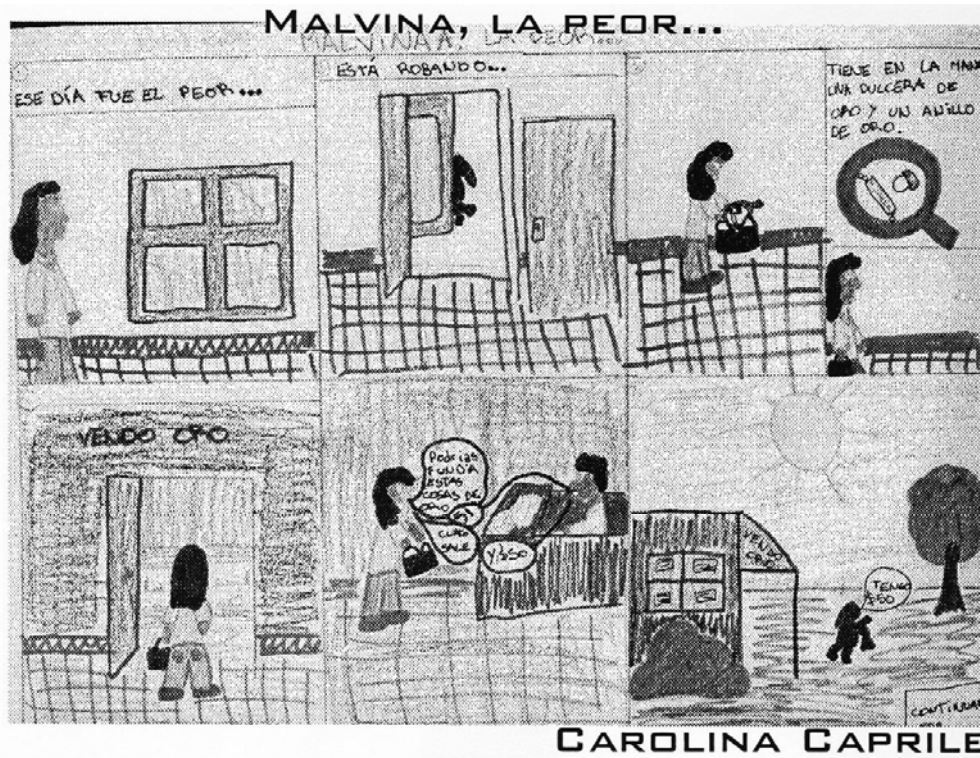


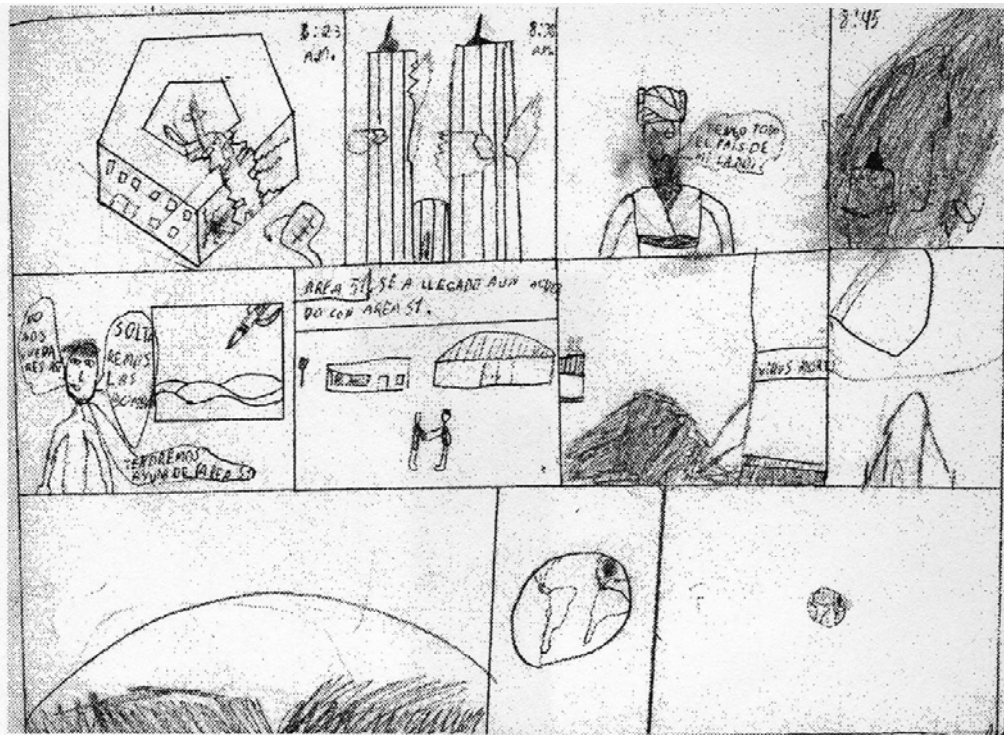
*En relación al cambio de cómo abordar las clases, los murales que hice en varias escuelas son ejemplo de trabajo en grupo...*



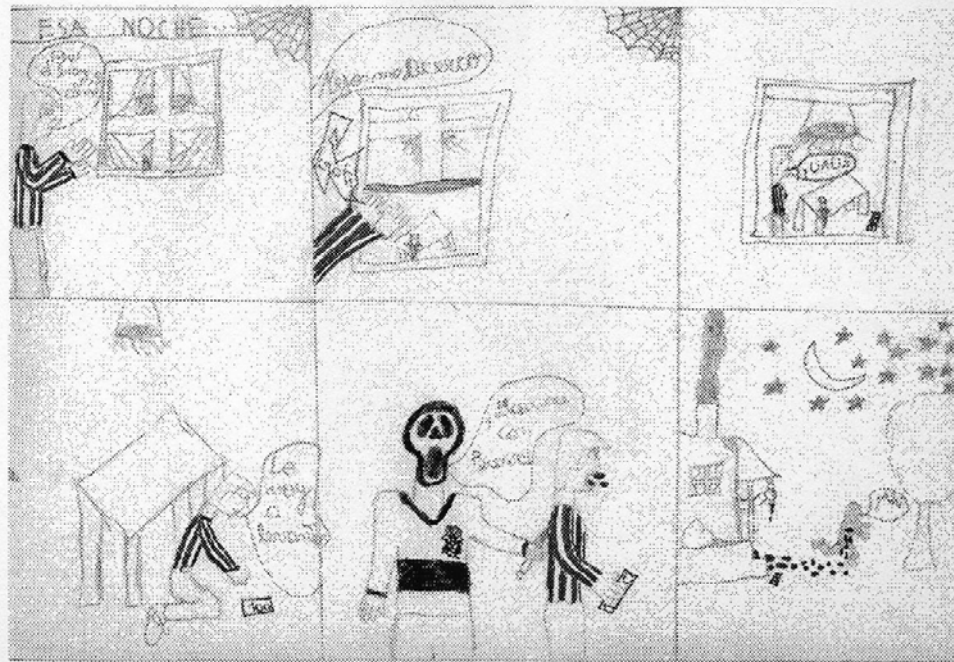


# Historietas

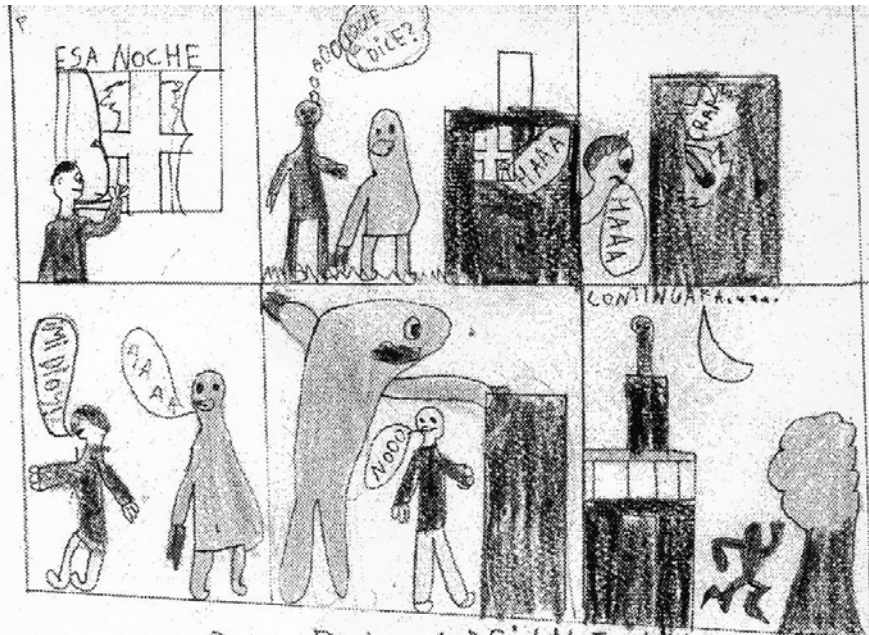




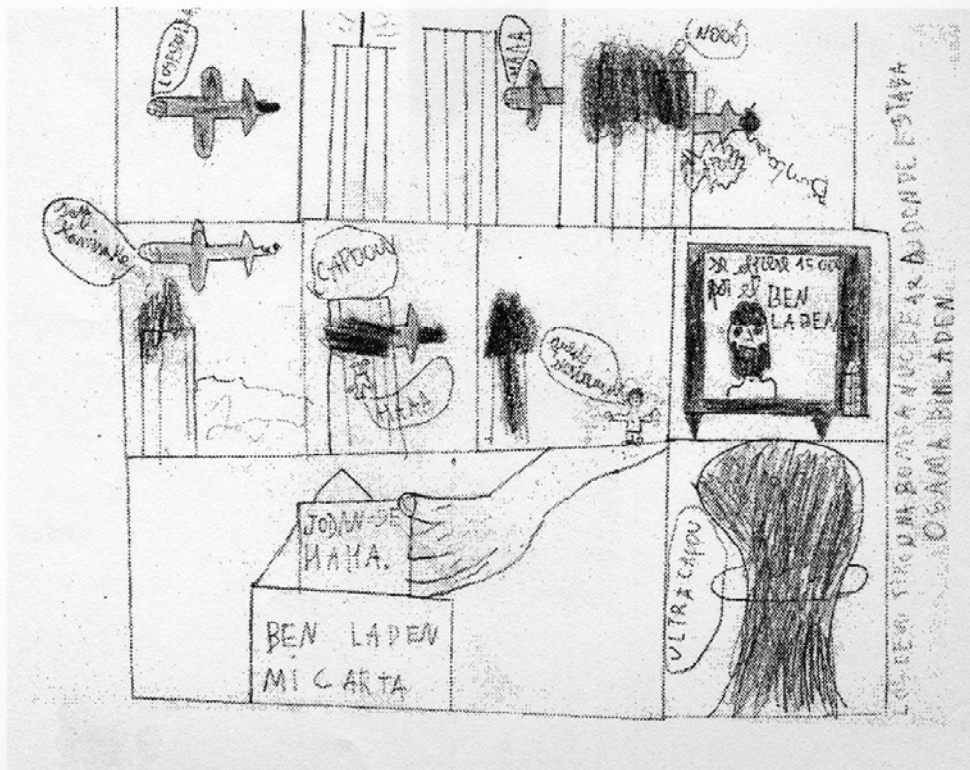
**PABLO DARÍO SBAFFI**



**CRISTIAN FERRER**



CREADO POR ADRIAN ENRIQUE PRIORE  
**ADRIÁN PRIORETTI**





Jornada de intercambio docente de Plástica con Lidia Blake (inspectora)  
"Conociendo artistas de la ciudad" 2005.

---



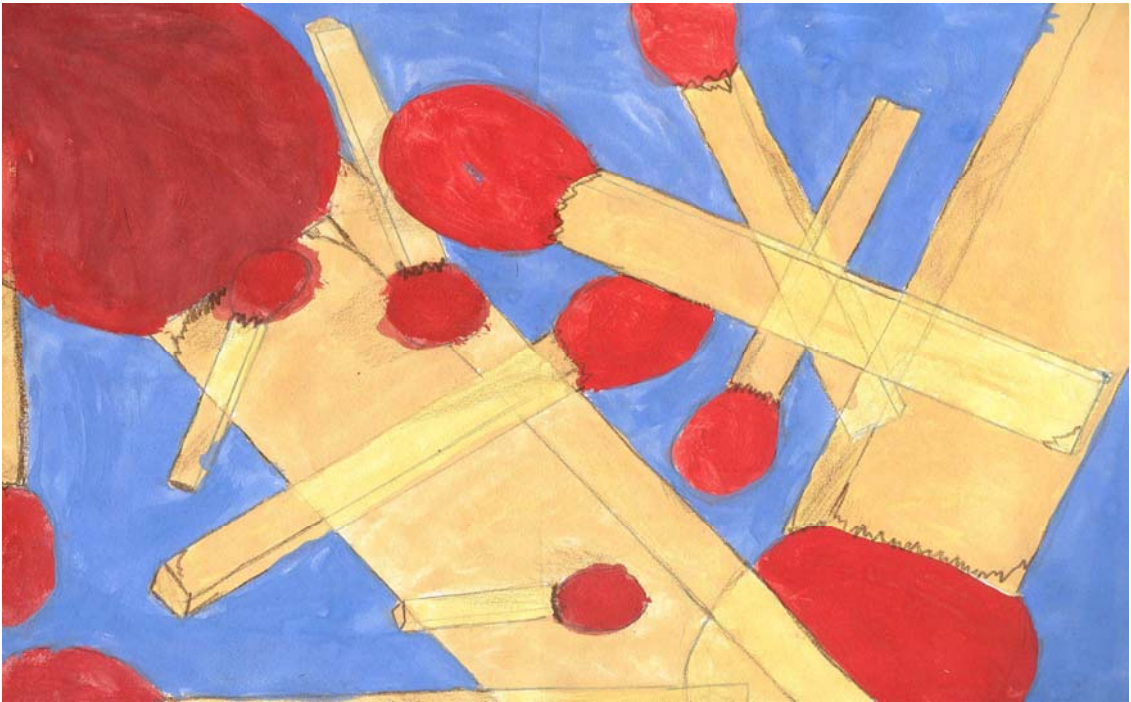
*Trabajé con una artista que hacía arte digital, entonces los chicos iban viendo de qué manera se trabaja lo digital y después hicieron imágenes. a partir de las vistas del artista.*



*Estos son los trabajos que me quedaron porque la inspectora me los pidió para exponerlos en el Malvinas, para mostrar los trabajos que se hicieron en el intercambio, ¡estuvo bárbaro! Porque fue el artista plástico y los trabajos que se hicieron a partir de ese encuentro...*









PLANIFICACIONES Y PROYECTOS  
ESCOLARES

**PROYECTO ANUAL - EDUCACION ARTISTICA**  
**PLÁSTICA - Escuela Primaria**  
**2º ciclo -AÑO 2011**

**DIAGNÓSTICO Y FUNDAMENTACIÓN**

En nuestro mundo actual, las imágenes, lo visual, tiene mucha presencia en la vida cotidiana. Por otro lado, la manera en que percibimos, significamos y representamos es una construcción cultural configurada socialmente.

La plástica tiene un lenguaje específico dentro del arte, una forma propia de conocimiento y de producción de sentido. Contribuye a desarrollar la capacidad de creación y abstracción, la construcción de un pensamiento crítico divergente, la apropiación de significados y valores culturales, y la elaboración y comprensión de mensajes significativos en un contexto cultural determinado.

En este lenguaje simbólico se ponen en juego diferentes modos de conocimiento: la *percepción*, la *producción* y la *reflexión*. Hacia ellos se orientarán los objetivos del área y se articularán las estrategias de trabajo durante el año.

**OBJETIVOS GENERALES**

- Conocer y utilizar los elementos básicos del lenguaje plástico bidimensional y tridimensional.
- Crear movilizandó la curiosidad, la fantasía y la imaginación a partir del contacto con imágenes realizadas por otras personas y culturas.
- Apreciar distintas formas de manifestaciones artístico- culturales de diversas épocas y valorar el patrimonio cultural para la producción, la interpretación y el disfrute.
- Valorar el trabajo cooperativo para la elaboración de producciones artísticas, participando en proyectos plásticos grupales.

**EXPECTATIVAS DE LOGRO**

- Profundizar en la investigación de los procedimientos y técnicas del lenguaje plástico-visual, mediante la experimentación con los mismos.
- Avanzar en el desarrollo de la capacidad de percepción de los elementos naturales y de las manifestaciones artísticas de su entorno mediante observaciones orientadas y sistemáticas.
- Realización y creación de producciones a partir del juego y la exploración en el plano organizativo y material de los componentes del lenguaje visual.
- Abordar experiencias de conocimiento, disfrute y protección del patrimonio cultural; y de apreciación de diversas manifestaciones artísticas, desde las tradicionales “bellas artes”, hasta las producciones propias y las de sus pares, pasando por referentes regionales, nacionales y universales.

- Comenzar a identificar algunos elementos constitutivos del lenguaje visual a través de la expresión de mensajes referidos a su mundo afectivo y social.
- Asumir actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado por las producciones propias y ajenas.
- Construir y re- construir estereotipos de representación mediante el enriquecimiento de sus elementos constitutivos.
- Desarrollar actitudes que tiendan a la formación de un pensamiento crítico, formando competencias en aspectos que hacen al desarrollo ético, socio -comunitario, del conocimiento científico- tecnológico, de la expresión y la comunicación, en relación a la producción plástica.

## CONTENIDOS

### *El lenguaje visual:*

#### **Espacio compositivo bidimensional y tridimensional:**

Ritmo y equilibrio. Simetría y asimetría.

La proporción: relaciones de proporción entre las partes de una forma y el todo.

La modificación del campo plástico.

Creación de imágenes percibidas, imaginadas y fantaseadas.

Indicadores de espacio: superposición, disminución de tamaño, de tono, de saturación.

Puntos de vista: arriba, abajo.

Sistemas de representación en la tridimensión: el relieve, el volumen

#### **Elementos constitutivos:**

Punto: agrupamiento, semejanza, proximidad. Dimensión, cantidad, calidad, densidad.

Línea: Experimentación de sus posibilidades expresivas y comunicativas. Línea oblicua, espiralada, quebrada, fina, gruesa, continua, discontinua.

Forma: Bidimensionales y tridimensionales: diferenciación de formas planas y volumétricas.

Forma cerrada. Dimensiones y proporciones. Relaciones de tamaño.

Construcción de formas. Diferenciación e espacios internos y externos.

Transformación de formas planas y volumétricas por suma y resta, superposición, repetición, sustitución, sustracción.

Color: Intensidad y tonalidad.

Variaciones de color. Combinaciones.

Color por desaturaciones. Desaturación al tinte, al matiz, al tono, quebramientos.

Diversidad y diferenciación cromática en las formas naturales y artificiales del entorno.

Textura: Táctil y visual; natural y artificial.

Agrupamiento por semejanza y contraste.

#### **La producción:**

-Herramientas, materiales y soportes

Herramientas propias de la bidimensión y la tridimensión de uso en: dibujo, pintura, pintura mural, grabado, construcciones, relieves, modelados escultóricos. Manipulación de herramientas simples.

Soportes. Dimensiones y formatos diversos.

Materiales: las posibilidades de la materia, experimentación.

-Procedimientos:

Dibujo, pintura, grabado, construcciones en el espacio, relieves, modelados escultóricos.

Sensaciones visuales y táctiles: diferenciación. Asociaciones significativas. Evocación. Sensibilización para apreciar el color y la forma tanto en la naturaleza como en las imágenes plástico-visuales.

Formas y ritmos corporales, personales y grupales. Improvisación y registros gráficos equivalentes a ritmos corporales y de la naturaleza. Producción de imágenes plástico- visuales en situaciones lúdico- simbólicas.

Selección de formas para representar en el plano y en el espacio.

La utilización de materiales inusuales, de desecho. Su combinación.

### **La recepción:**

Diferentes tipos de imágenes y producciones artísticas. Observación libre y orientada.

Elementos constitutivos del lenguaje plástico-visual. Lectura y descripción en producciones plásticas.

Los distintos modos de representación. Análisis.

Niveles de significación de la obra. Codificación y decodificación orientada.

### **El contexto socio-cultural:**

Producciones artísticas de distintas culturas, épocas y autores.

La producción artística y los medios de comunicación social. Las imágenes plásticas en los medios masivos y en el entorno cotidiano.

Usos de los diferentes recursos de la tecnología en producciones artísticas.

El patrimonio cultural. Reconocimiento del patrimonio cultural del país y del continente americano. La identidad cultural.

Criterios de valoración: de la sensibilidad para percibir y vivenciar, de las manifestaciones estéticas, del entorno cultural, de la identidad cultural

## **ESTRATEGIAS GENERALES**

- Representar (en bidimensión y en tridimensión) imágenes percibidas, imaginadas y fantaseadas a partir de relatos, evocaciones, observaciones, comparaciones y descripciones escritas y orales.
- Generar una visión más amplia de las formas a partir de combinaciones (de animales, plantas, objetos, personas, etc.) mediante distintas técnicas en plano y volumen.
- Ampliar el campo perceptivo en relación a la línea, al punto y a las formas descubriendo estos elementos plásticos en el mundo natural y en producciones plásticas, con observación guiada.
- Experimentar con materiales, procedimientos y técnicas en bidimensión y en tridimensión.
- Utilizar y valorar la transformación de materiales de desecho en nuevos objetos.
- Enriquecer los esquemas de representación.
- Construir, diseñar y experimentar con volúmenes geométricos y naturales.
- Alternar la realización de trabajos de observación y de imaginación.
- Investigar el dibujo, el color y la textura a través de la experimentación.
- Participar en proyectos del área a través de presentes, exposiciones, trabajos grupales, ambientaciones o escenografías en fechas relevantes para la comunidad escolar.
- Realizar proyectos interdisciplinarios, integrados en especial con las áreas de Lengua, Ciencias y Matemáticas.
- Realizar proyectos individuales, de a pares y grupales.

- Visitar lugares, museos y exposiciones que sean disparadores de actividades creativas y movilizadoras de la sensibilidad.

## **EVALUACION**

- Evaluación continua, tanto del proceso como de las producciones finales, por parte del docente.
- Autoevaluación de los procesos y proyectos, y evaluación de las producciones grupales en las que participa, por parte de los alumnos.

### **Herramientas de evaluación:**

Desde el alumno: exposiciones de trabajos, observación de las producciones, diálogos grupales e individuales, opiniones escritas y orales, puestas en común.

Desde el docente: observación de desempeños individuales y grupales y de producciones finales. Diálogos individuales y grupales, seguimiento de los procesos de trabajo.

## **AREA ARTÍSTICA- Plástica- 5ºy 6º años- Escuela Primaria**

### **El área Plástica, para 5º y 6º años, propone trabajar en un “aula –taller”**

El pasado año lo implementamos en 4º año, con muy buenos resultados.

La fundamental característica que posibilitó los buenos logros fue la organización horaria de los dos módulos semanales en dos horas continuadas, que evaluamos como muy positivo para profundizar en las actividades y atender a: organizar, mover mobiliario, distribuir materiales y herramientas, y crear hábitos de trabajo propios de un taller de plástica.

En la mayoría de los proyectos programados para este año se trabajará con técnicas tridimensionales, las que requieren desplegar materiales y llevan tiempo de elaboración. Los módulos separados truncan muchas veces las actividades cuando el proceso creativo está comenzando.

Además, se propondrán dinámicas de trabajo grupales, que implican puestas en común, búsqueda de consensos y acuerdos entre de los alumnos; lo que también necesita de tiempo para su desarrollo.

Como proyectos centrales del año se proponen, para ambos grupos de 5º año “Nuestro bicentenario” y “Reciclando”, que involucran también otras áreas. Para 6º, además del proyecto de reciclado, enmarcado en el proyecto institucional del cuidado del medio ambiente, se trabajará en especial el proyecto “Mural”, a ser realizado por los tres grupos de sexto año en una pared de la institución, con motivo del egreso de la escuela.

### **PROYECTO “RECICLANDO”**

#### **Fundamentación:**

La problemática de la basura, a nivel mundial, está siendo abordada en muchos países, siendo el reciclado de los materiales de desecho una de las soluciones que posibilitó la drástica reducción en la cantidad de basura producida en las grandes urbes. Se hace necesario, en nuestra ciudad, la concientización y el cambio de hábitos desde la niñez.

Considerando que uno de los proyectos institucionales de la escuela Benito Lynch es el del cuidado del medio ambiente desde las distintas áreas, desde la plástica proponemos el trabajo de creación a partir de los materiales de descarte.

#### **5º año A, B y C - TM y TT**

##### **Objetivos:**

- Resignificar los materiales de descarte creando objetos desde sus estructuras.
- Conocer las características de diversos materiales y las posibilidades que brindan.
- Participar en procesos de creación colectivas.
- Respetar las creaciones propias y de sus pares.

##### **Actividades:**

- Construcción de máscaras con cartapesta, entre dos alumnos.
- Creación de móviles con placas radiográficas.



- “Damas y caballeros”. Relieve de gran tamaño. Previa observación de obra de Antonio Berni.

**Grupos de no más de 4 alumnos.**

Construcción de una maqueta “Ciudad del futuro”. Grupos de 4 alumnos aproximadamente.

**Tiempo estimado:**

Cuatro meses, con opción a cinco -se intercalarán entre estas actividades nombradas, otras de desarrollo bidimensional que no forman parte de este proyecto-.

Estas propuestas docentes para serán flexibles a cambios de temáticas propuestas por los alumnos y/o grupos.

**6° año A, B y C - TM y TT**

**Objetivos:**

- Resignificar los materiales de descarte creando objetos a partir de sus estructuras.
- Profundizar en las características de diversos materiales y en las posibilidades que brindan.
- Participar en procesos de creación colectivas con creciente compromiso.
- Respetar las creaciones propias y de sus pares.
- Organizar muestras de las propias producciones.

**Actividades:**

Construcción de objetos fantásticos, entre dos alumnos.

“Damas y caballeros” para el bicentenario. Relieve de gran tamaño. Previa observación de obra de Antonio Berni. Grupos de no más de 4 alumnos.

**Tiempo estimado:**

Tres meses, con opción a cuatro -se intercalarán entre estas actividades nombradas, otras de desarrollo bidimensional que forman parte del proyecto “Mural”.

Estas propuestas docentes para serán flexibles a cambios de temáticas propuestas por los alumnos y/o grupos.

**PROYECTO “MURAL”**

El mural se planifica pintar en una pared de la escuela, y será realizado por tres sextos años que compartirán la misma pared. El formato será rectangular, muy extenso en su largo para permitir la inclusión de los tres grupos en una imagen continua. Se les propondrá dejar allí el recuerdo de su paso por la escuela, ya que es su último año en la primaria.

Desde comienzos de año realizaremos actividades anticipatorias, abordando dos puntos importantes a reforzar:

- las *problemáticas plásticas del mural*.
- el *trabajo grupal*

- *El mural y las problemáticas plásticas propias* respecto al *espacio* representado, y al uso del *color*.

Se propondrán trabajos individuales referidos a los indicadores de espacio (superposición; ubicación en el plano; la diagonal; y las diferencias de tamaño, de saturación cromática, y de tono) y al uso del color. Puesta en común al finalizarlos para obtener conclusiones de las experiencias.

**Actividades:**

- Conocer y trabajar con los diferentes planos (primer plano, plano general, plano panorámico), observando imágenes de pintores, publicidades, e imágenes fotográficas aportadas por cada uno, y dibujando temas a elección.
- Utilizar indicadores de espacio para crear imágenes, generar lecturas de “adelante-atrás” según los tamaños, la superposición, la ubicación en el plano (con collage, y completar con dibujo) según temas de interés de cada alumno.
- Trabajar el concepto de escala, ampliando imágenes a partir de una cuadrícula.
- Ejercitación y experimentación con el uso del color. Observación de trabajos de pintores de diferentes épocas, experimentación guiada con témperas. Mezcla y obtención de colores, de gamas cromáticas, generación de luces y sombras con el color. Uso de los materiales y herramientas. Creación de imágenes figurativas y/o abstractas con estos usos cromáticos.

***El trabajo grupal***

Consideremos que el mural será resultado de un diseño entre todos los chicos, y en la realización misma sobre la pared compartirán el espacio plástico, materiales y herramientas.

Para esto, realizaremos antes de llegar al boceto final, trabajos de anticipación para ejercitar el trabajo de grupo, que requieran realizar acuerdos entre los integrantes:

- Crear imágenes y pintar a dúo.
- Crear imágenes tridimensionales entre dos alumnos
- Realizar trabajos grupales entre cuatro alumnos.

Tiempo estimado: cuatro meses.

Finalizados estos trabajos de anticipación, se dedicará todo el tiempo a la creación de la imagen definitiva para la pared.

**Mural. Secuencia de trabajo**

- Observación de diversos murales en paredes de la ciudad, y en imágenes fotográficas. Diferentes formatos y tamaños. Registro de sus características: invaden y modifican el espacio, presentan un recorrido de observación, persisten en el tiempo.
- Selección del tema por votación.
- Búsqueda de imágenes en relación al tema elegido.
- Dibujos individuales según la temática, en diferentes tamaños.
- Armado grupal de un boceto pegando los dibujos en una hoja proporcional al espacio de la pared, o dibujando directamente sobre ésta, por turnos.
- Organización docente de los bocetos de los tres sextos años, en una imagen general.
- Pintado del boceto con lápices y acuarelas o témpera, por turnos, en grupos de cuatro personas, previo acuerdo entre todo el grupo de los colores generales.
- Volcado a la pared: dibujar en la pared escalando en forma general, según una retícula, el boceto realizado.
- Pintado de la imagen comenzando por los planos más grandes, llegando hasta los más pequeños y detallados, en grupos de seis o siete alumnos, por turnos. El resto del grupo observa y ayuda con sus observaciones desde un punto de vista más abarcativo.

**Tiempo estimado: tres meses.**

# PROYECTO PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO

**MATERIA:** ARTÍSTICA- PLÁSTICA  
SECUNDARIA

**CURSO:** 1ºA / 1ºB ESC.

**CANTIDAD DE MÓDULOS SEMANALES:** 2 MÓDULOS  
2011

**CICLO LECTIVO:**

## 1) FUNDAMENTACIÓN

En nuestra cultura contemporánea los chicos conviven a diario con portadores de imágenes, son constantemente bombardeados con estímulos visuales. Sin embargo, la percepción de las mismas es rápida y fugaz, y con escasas posibilidades de analizar los mensajes visuales que nos invaden.

Es interés del área ofrecer herramientas para ampliar la *sensibilidad estética* y para *analizar* el entorno visual- cultural a partir de la comprensión del lenguaje *visual*, con el objetivo de formar receptores y productores *críticos*. Este objetivo implica el trabajo con diferentes manifestaciones de la cultura actual, y se dirige a que el alumno empiece a conectarse de otra forma con el entorno, comprendiendo que su manera de percibir responde a condicionamientos y referentes culturales y sociales de la cultura de pertenencia.

La materia pretende, por tanto, ser un ámbito propicio para el análisis de la producción y la síntesis de los elementos constitutivos de la cultura de pertenencia, sin olvidar su historia y la existencia de la diversidad cultural.

En relación a la producción se buscará avanzar en la construcción de discursos propios, superando estereotipos y esquemas de representación.

Ya que las tareas compartidas y con objetivos comunes permiten el intercambio, el debate y la cooperación, se favorecerá la realización de trabajos grupales - en pequeños o grandes grupos- siempre que sea posible.

## 2) EXPECTATIVAS DE LOGRO

Al finalizar el año se espera que los alumnos:

- Conozcan, denominen y utilicen los elementos básicos del *lenguaje plástico visual bidimensional*
- Comprendan la estructura general de una configuración plástica como una totalidad, a través de las acciones propuestas para el lenguaje plástico visual: *observación, interpretación, y producción*
- Relacionen los componentes del lenguaje plástico visual que intervienen en las producciones con el *contexto socio-cultural* de referencia diferenciando modos de interpretación y efectos significativos.

### 3) CONTENIDOS

Desde el Diseño Curricular se propone dedicarse exclusivamente a la *bidimensión*.

#### **El espacio plástico bidimensional**

- Marco. Explícito e implícito. Marcos regulares e irregulares.
- El formato y sus dimensiones. Escalas. Relación soporte-color
- Espacios vacíos o negativos.
- Indicadores de espacio. Superposición. Transparencia. Profundidad de campo: principio de ilusión de tridimensionalidad en el plano.

#### **La forma bidimensional**

- La *línea*: Tratamiento con distintos materiales.
- Calidades y grosor: modelada, modulada, texturada
- Modos de presentación de la línea. Recorrido: curvas, rectas, quebradas, etc.
- Línea como contorno: continua, discontinua.
- La *textura*: visuales y táctiles. Realización a través de distintos recursos.
- La *Forma*. Figurativa y abstracta. Tipos y calidades: simple- compleja, continua-discontinua, regulares-irregulares, abierta-cerrada. La figura y los agrupamientos.
- *Proporciones*. Relaciones de tamaño.
- La relación figura-fondo. Variantes. Mímesis, reversibilidad.
- La parte por el todo. El fraccionamiento de la figura.

#### **El color**

- Experimentación con el color matérico. Cromáticos. Acromáticos: negro, blanco, grises. Experimentación con el color sobre diferentes soportes.
- Experimentación con el color físico a través de distintos materiales.
- Funciones del color. El color con relación a: llamar la atención, a valorizar a informar y a personificar.
- Formas expresivas del color.

#### **La Composición.**

- Relaciones proporcionales entre la superficie y la figura. Posibilidades compositivas.
- Relaciones de ubicación. Organización formal y significativa.
- Determinación de cercanía y lejanía. Configuración de un orden en términos significativos y espaciales.
- Simetría. Diversidades: especular, de extensión, de rotación y extensión traslatoria.

#### **El contexto sociocultural**

Análisis de los productos artísticos en los medios masivos.

Las producciones artísticas como reflejos de épocas.

Relación y contextualización de producciones artísticas, con eje comparativo en la cultura contemporánea, en producciones propias y en las imágenes percibidas dentro de un contexto sociocultural de referencia.

#### **La producción**

Los materiales y herramientas propios de cada técnica. Combinaciones.

Experiencias con materiales convencionales y no- convencionales.

El carácter de los materiales como productores de sentido.

Diferenciación de las distintas técnicas, procesos y resultados obtenidos en las producciones propias y las de sus pares.

Procedimientos en la bidimensión: dibujo, pintura, pintura mural, medios digitales y audiovisuales, historieta, afiche, graffiti, grabado.

Proyectos interdisciplinarios del área y con otras áreas.

Procedimientos de producciones plásticas grupales.

### **La recepción**

Procedimientos vinculados con la *observación*, el *análisis e interpretación*, tanto en producciones propias de alumnos como de diversa índole, espacios y tiempos.

El mensaje visual desde diferentes campos y dispositivos. Codificación y decodificación de los mensajes: lo denotado y lo connotado. Lo descriptivo, lo informativo, lo recreativo. Interpretación. Contenido.

## **4) ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA**

La enseñanza de la Plástica Visual, está sustentada básicamente por la actividad perceptiva, siendo un proceso complejo donde se dan las siguientes acciones: observación, interpretación y comprensión.

Por lo tanto las estrategias desplegadas por el docente tenderán a que los alumnos desarrollen su capacidad de apreciar y distinguir de manera sintética y analítica, los diversos acontecimientos visuales.

Se propondrá la observación de obras de arte, publicidad gráfica o televisiva.

El intercambio de opiniones a partir del análisis del material visual.

La realización de tareas grupales que involucren el intercambio y el acuerdo de ideas.

## **5) ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

Experimentación con distintos materiales

Análisis de la información presentada por el docente.

Búsqueda de imágenes o de material relacionado con ciertas temáticas abordadas.

Participación durante las clases, argumentando y debatiendo sobre los distintos temas planteados.

Realización de producciones individuales y grupales.

## **6) TIEMPO ESTIMATIVO**

Cada bloque o unidad temática insumirá aproximadamente cinco a seis clases. El orden en el que se presentan no es cronológico ni todos los contenidos se extenderán en tiempos del mismo modo.

## **7) RECURSOS DIDÁCTICOS**

Material visual: reproducciones de obras de arte, imágenes digitales, gráficas y material audiovisual.

Visitas a exposiciones.

Trabajos con diferentes técnicas y materiales dentro de la bidimensión.

Trabajos grupales.

## **8) METODOLOGIA DE EVALUACIÓN**

### **Se orientará a:**

- Observar procesos de realización y producciones en clase, y la relación con las acciones encomendadas fuera de ellas (búsqueda de imágenes en el entorno socio-cultural de referencia, finalización de proyectos y trabajos comenzados, reunión con grupos de trabajo, etc.)
- Ofrecer situaciones de revisión crítica, responsable y constructiva por parte de los alumnos de los proyectos en los cuales participa-individuales y grupales-
- Abrir vías de recepción y análisis del lenguaje plástico en su aspecto comunicativo y expresivo.

### **Instrumentos:**

- Exposición por parte de los alumnos de argumentos orales o escritos de contenidos trabajados en las realizaciones plásticas.
- Observaciones del docente en base a la puesta en común de los contenidos y realizaciones expuestas por los alumnos, el desempeño en el aula: interés, responsabilidad, proceso de trabajo y las producciones realizadas.
- Instancias de pruebas conceptuales escritas.
- Correcciones grupales rotativas a cargo de los propios alumnos en base a la puesta en común de los contenidos.
- Exhibición colectiva de realizaciones plásticas.
- Presentación periódica de producciones agrupadas y entregadas por medio de una serie de trabajos, entregadas en tiempo y forma. Al finalizar el año se presentará la totalidad de las producciones; como así también y para la instancia de evaluación de Diciembre y Marzo.

## **10) BIBLIOGRAFÍA**

Apuntes realizados en clase y material brindado por el docente (obligatorios).

Libros de artes plásticas (de consulta).

Material gráfico-visual de circulación social, y extraído de internet (de consulta).

Trabajos de investigación realizados por los alumnos (obligatorios).

## VISIBILIZANDO POSICIONAMIENTOS

---

- Lectura crítica sobre discursos teóricos vinculados al cambio y las propuestas para implementarlo.
- Cambio disciplinar desde mi experiencia docente

## 5.1. Introducción

---

Reflexionar desde mi práctica docente, exponer dudas y disidencias, explicitar mi posicionamiento frente a cuestiones claves abordadas durante el trabajo fue un ejercicio que si bien existió, encontró poca cabida para integrarse al cuerpo de la tesis. La escritura de los siguientes textos permite visibilizar cómo mi experiencia docente resultó interpelada durante el proceso de construcción de la tesis, y en especial a lo largo del trabajo colaborativo con las docentes.

Dentro del interesante debate en torno la enseñanza de las artes plásticas en el ámbito escolar, las reflexiones aluden a ciertos diálogos propuestos por las docentes protagonistas de la investigación, y abren otros nuevos. En relación al marco teórico contextual, la necesidad fue reflexionar críticamente sobre los actuales diseños curriculares, luego del significativo aprendizaje que resultó explorar los cambios de la disciplina desde la particularidad del contexto argentino. Ambos textos se presentan como anclajes para las diversas interpretaciones que, considero, el presente estudio permitirá generar en el lector.

### *Contexto de desarrollo de la práctica docente*

De los ámbitos laborales en los que se desarrolla mi profesión abordaré el quehacer docente en el nivel secundario del sistema de escolaridad básica y obligatoria, como docente de Arte/Artes Visuales en una escuela de barrio, parroquial, dentro del casco urbano de la ciudad de La Plata, con alumnos de segmento social medio y medio bajo. Si bien es privada, la cuota mensual es reducida en comparación con otras escuelas privadas, porque cuenta para funcionar casi en su totalidad con el subsidio del estado provincial. “Arte” es una materia nueva para el currículum de todas las orientaciones de Secundaria Superior, la cual reemplazó a “Culturas y Estéticas contemporáneas”, una materia más abarcativa, dictada por un amplio rango de profesionales vinculados a la cultura. El cambio se produjo en el marco de la Ley de Educación Nacional.

Si bien el espacio curricular quedaba localizado exclusivamente en el área específica de mi formación, esta circunscripción traería de seguro un gran desafío. En la orientación “Economía y Administración”, como en la mayoría, se ubica en 6to año, es decir, el último del trayecto escolar. El arte, como saber básico necesario “para garantizar el conocimiento y la interlocución activa de los adolescentes y jóvenes con la realidad, (...)” (C.F.E., 2009, p.20) ¿qué podría ofrecer a alumnos que posiblemente seguirán carreras muy alejadas del ámbito artístico teniendo en cuenta que escogieron la orientación “Economía y Administración” y no “Humanidades”, la otra orientación que ofrece la escuela? ¿Qué podría brindar una disciplina como Arte, que arrastra una tradición de poco prestigio escolar y social, a adolescentes próximos a concluir la escuela y muy cerca de iniciar lo que para muchos es la etapa de estudio “en serio”?

El espacio curricular comenzó a implementarse en 2012. Por entonces, estaba abocada al estudio de la disciplina escolar desde el aspecto epistemológico, pedagógico y didáctico, junto con la revisión de las reformas legislativas que tuvieron lugar en nuestro país desde la conformación



como nación. Comprender cómo se construyen las categorías sociales con las que nos desenvolvemos en nuestros ámbitos laborales y sociales fue esclarecedor en muchos sentidos. Como menciona Rossana Reguillo “(...) las categorías no son neutras, ni aluden a esencias; son productivas, hacen cosas, dan cuenta de la manera en que diversas sociedades perciben y valoran el mundo (...) son, también y, fundamentalmente, productos del acuerdo social y productoras del mundo”. Reflexionar sobre la categoría “arte” es el punto de partida para comprender nuestro accionar pedagógico. Conocer por qué y para qué se gestaron, propusieron y desarrollaron a lo largo de los años y en qué contextos, los diferentes enfoques y tendencias para la educación plástica argentina, proporciona una mirada crítica de los actuales modelos propuestos. Y, fundamentalmente, permite una autoevaluación de lo que estamos haciendo como docentes, de las estrategias que estamos implementando, en el marco de tal o cual enfoque pedagógico, de manera más o menos consciente.

Con una lectura crítica de los documentos vinculados al área, incluido el documento curricular específico para 6to. año (prescriptivo) y en diálogo con referentes teóricos extranjeros y locales, fui estableciendo puentes teóricos en el intento de comprender el momento de cambio que se estaba gestando en la educación argentina.

## 5.2. La enseñanza de la Plástica Visual en las escuelas argentinas de hoy. Entre los discursos sobre el “contexto” y la “cultura visual”. Alcances del cambio

---

Este apartado pretende organizar algunas ideas en relación a los cambios de rumbo o ajustes que a nivel teórico –tanto bibliográfico como normativo- se procura introducir en el desarrollo de la disciplina en las escuelas argentinas.

Se trata de un apartado “en construcción” y no puede ser de otro modo, pues pretende hablar del presente. A partir de cuestiones que se distinguen como relevantes, contradictorias o generan interrogantes, he ido delineando algunas aristas de otras tantas que surgen de la lectura de material teórico disciplinar y normativo, es decir, de aquello que se dice, se propone y se dispone de y para la práctica de la Educación Plástica y Visual argentina. Incluso, la propia delimitación de estas aristas o aspectos narrados se reconocen provisorias y se justifica solo y a partir de experiencias laborales de quien escribe en un aquí y ahora.

### 5.2.1. Diseño Curricular para la Educación artística: alcances del cambio

Las problemáticas detectadas en la disciplina escolar se atribuyen a la persistencia de viejos modelos basados en una visión moderna de lo artístico (arte como expresión, sensibilidad, originalidad, genialidad, subjetividad). Se procura desnaturalizar estas concepciones desde el entendimiento del arte como forma de acceso al conocimiento y a la cultura. En ese sentido, se considera necesario destacar el contexto histórico, social y cultural del arte propiciando el desarrollo de estrategias didácticas y metodológicas con anclaje en la realidad cultural más próxima, y entender la producción, es decir el trabajo del artista, como proceso que involucra experiencias, emociones, conocimientos, investigación, reflexión, capacidades prácticas y teóricas (DGCyE, 2008, pp. 65-66).

El proceso de reversión de estos modelos se inicia con la Ley Federal de Educación. Esta ley, si bien abre las puertas a la consideración del arte como área de conocimiento, desde el Estado -que siguió viendo el arte como un lujo, como saber inútil- no se constituyeron políticas educativas consecuentes con el lugar supuestamente otorgado (Terigi, 1998,p.30). En contraste, la última reforma educativa -como quedó expresado en la Ley Nacional de Educación-, se propone profundizar y consolidar este cambio de concepción.

Es decir, la primera consideración que se desprende del análisis de los documentos ministeriales es que los cambios se plantean como estrategias para viabilizar y profundizar el camino iniciado en la década de los noventa, situando al Estado en el primer lugar de responsabilidad. Resulta entonces esperable que se trate de “ajustes” o “rectificaciones”, más que de un cambio de enfoque o tendencia de Educación Plástica y Visual en el sentido amplio, como se trabajó en el capítulo sobre los cambios de tendencias de educación plástica en las escuelas argentinas.

Partiendo de esta apreciación, será entonces momento de colocar la mirada en estos “ajustes” o modificaciones que se realizaron para revertir el rumbo que tomó la práctica en las escuelas.

### **La bajada didáctica de los contenidos<sup>1</sup>**

Los contenidos curriculares que dispone de forma prescriptiva la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires para la enseñanza de las artes siguen siendo prácticamente los mismos a los propuestos por la Ley Federal, a través de los CBC. En un documento de trabajo en el marco de una capacitación para docentes de Plástica del nivel primario, se expone:

Los núcleos suponen un agrupamiento de temas y problemas centrales desde los cuales se aborda la enseñanza. En el caso de Plástica dichos núcleos son comunes a los dos ciclos:

- Espacio plástico-visual bi y tridimensional
- Componentes del lenguaje plástico
- Imagen y procedimientos compositivos (p.8).

Si bien ha cambiado la enunciación, la organización y la estructuración, el hincapié se advierte en las estrategias didácticas. “... muchas veces no somos totalmente conscientes de las concepciones que impregnan nuestras prácticas y es por eso que debemos comenzar a revisarlas.

Las estrategias tienen que ver con concepciones teóricas de base y con el estilo o la modalidad con la que uno lleva a cabo la actividad” (p.14). Frente a lo que fue un abordaje descontextualizado, sobre la base de ejercicios técnicos y mecánicos, se busca reorientar su abordaje dentro de sus contextos de referencia, es decir la obra plástica y la producción de sentido. En el citado documento, se toma de referencia el proceso de sustitución de la corriente expresionista por un enfoque basado en la lectura de la imagen, en el contexto español. A través de autores españoles, explica que el viraje que tomó la disciplina hacia los postulados de la Gestalt y las teorías semióticas significó la pérdida de atención en los aspectos culturales, sociales e históricos del arte, y –agregan– “las visiones del mundo, los significados culturales diversos que el arte nos proporciona [...], estos quedan completamente diluidos en la abrumadora atención a los aspectos más estrictamente formales y descontextualizadores” (López Bargados, Hernández y Barragán, 1997, en D.G.C.yE., ¿2009?, p.20).

Esta problemática es una de las conclusiones que, como punto de partida, se plantea para subsanar o redirigir la práctica educativa de las artes visuales en las escuelas argentinas. La misma orientación didáctica, con vocación rectificadora o reorientadora de prácticas, se mantiene hasta para 6to. año de la secundaria:

(...) cuando se refiere al lenguaje visual no se pone el acento en la estructura lingüística que deviene del análisis de la producción comunicativa, sino en un lenguaje distinto de otros de los cuales se vale el hombre para conceptualizar y construir la realidad, con la especificidad que lo caracteriza: los componentes del orden de lo visual, distintos de los componentes de

---

<sup>1</sup> Las planificaciones y proyectos escolares de Fernanda, que se adjuntan a continuación de su historia, sirven como ejemplo de la apropiación de los nuevos Diseños Curriculares por parte del docente.

otros lenguajes artísticos (danza, música, teatro) y los procedimientos de los que se vale para materializarse. Este es un aspecto central en el enfoque que intenta superar las translaciones forzadas de las ciencias del lenguaje (D.G.C.yE., 2011, p.10).

Partiendo de esta apreciación, será entonces interesante colocar la mirada en estos “ajustes” o modificaciones que se realizaron para revertir el cauce de la práctica, tanto en el nivel de concreción nacional materializados en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP), como en el nivel regional, instancia desde donde se crean los Diseños Curriculares para cada área y disciplina.

A nivel Nacional se establecieron los NAP, organizando la enseñanza en función al desarrollo de capacidades, habilidades, etc. en relación a un currículo organizado a partir de competencias. Braslavsky (1999) señala que, si bien éstos no priorizan los contenidos disciplinares, tampoco significa que se divorcian de ellos, aclara la autora, y es por ello que se lo puede entender como “conocimiento en acción” (citado en Ferreyra y Orrego (coord.), 2008, p. 6). Los NAP se ordenan como lista de acciones encaminadas a desarrollar competencias vinculadas al ámbito artístico.

Más allá de esta característica compartida por todos los NAP de las distintas áreas, en los específicos para las Artes Visuales, sobresale una diferencia con respecto a lo estipulado para otros lenguajes artísticos: los NAP para las Artes Visuales se organizan en función de dos ejes, en lugar de tres, debido a que los elementos del lenguaje visual (que fueron organizados en el eje 1 en los demás lenguajes artísticos), se encuentran articulados y fusionados dentro de lo que sería el eje: *En relación a la práctica del lenguaje visual* (eje 2 para el resto de los lenguajes y eje 1 para las Artes Visuales). Esta aclaración se realiza en el documento ministerial, a modo de nota al pie de página, sin ninguna alusión o referencia que haya justificado esta decisión.

Sin conocer las razones, es posible pensar que, como estrategia, podría contribuir a orientar el abordaje integral y contextualizado del lenguaje y poder así revertir la enseñanza aislada de los componentes del lenguaje visual, como se viene dando. Más aún, esta disposición permite pensar que, en mano de los docentes, sería un eficaz orientador y redireccionador de la práctica hacia la solución de las problemáticas antes mencionadas que, a grandes rasgos, se sintetizan en propiciar una práctica educativa integradora de los procesos de producción y de análisis crítico en vinculación con el contexto socio-cultural. En otras palabras, si el docente tiene como instancia de referencia destrezas y habilidades que debe buscar desarrollar en sus alumnos, organizará actividades que, en conjunto con otras, logren conseguir estas capacidades vinculadas al arte, y se minimizará así el riesgo de quedar focalizada su atención a la enseñanza de contenidos disciplinares, como sería la línea, la forma, el espacio, etc., pues ése ya no será su objetivo final.

Pero, por supuesto, no se espera que los NAP guíen la práctica docente. Falta aún la instancia provincial de concreción, y con ello, los Diseños Curriculares provinciales, a los que sí deben ajustarse las planificaciones docentes.

Por su parte, el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires dispuso para la enseñanza primaria que los contenidos de los núcleos temáticos: 1- Espacio plástico-visual bi y tridimensional, 2-componentes del lenguaje plástico visual, 3- imagen y procedimientos compositivos- sean atravesados o problematizados desde cuatro ejes: Lenguaje, Producción, Recepción y Contexto. Atendiendo a los cuatro ejes, el docente estaría propiciando el “conocimiento relacional y contextualizado de la plástica visual” (D.G.C.y E., 2008, p. 315). Cada eje propuesto tiene sus particulares orientaciones didácticas.

Nuevamente, los docentes tienen como documentos prescriptivos de sus planificaciones, listas o cuadros de contenidos conceptuales (depende del nivel educativo) que *deben* enseñar, corriéndose el riesgo de que sin una adecuada formación, una reflexiva lectura de los diseños curriculares, no se comprenda el sentido otorgado al cambio curricular.

La particular presentación de los NAP –quizás por su vocación orientativa y con ello generalista, o de forma deliberada (si se puede interpretar así a la fusión del núcleo de contenidos disciplinares dentro del productivo) supo interrelacionar y desplazar el énfasis de los contenidos disciplinares a las competencias, y, en el terreno específico de la Plástica Visual, de la enseñanza de los contenidos del lenguaje visual a la producción de sentido-. Con la adecuación provincial ha quedado debilitado.

No es que los NAP no requieran una formación correspondiente para una adecuada implementación, pero su simple lectura obliga a interrogarse por los tradicionales contenidos conceptuales, por su centralidad o papel en la enseñanza; obliga a percibir que hay propósitos en término de habilidades, capacidades, como elementos centrales.

En este marco, resulta esperable que un docente que no haya recibido específica capacitación, interprete, al tener en sus manos el nuevo diseño curricular, que más allá de las formas, todo sigue igual.

### **Alcances de la “lectura contextual”**

Los fundamentos teóricos de los nuevos diseños curriculares permiten vislumbrar un alcance mayor de lo que se traduce en términos de contenidos y abordaje didáctico.

En un documento de trabajo destinado a la formación docente se destaca la necesidad de acercar la escuela a la realidad vivida, por lo que considera que la “cultura de masas” debiera verse reflejada en los currículos escolares, no solo como andamiaje y motivación para el intercambio cultural, sino pensado con un sentido político, desde la posibilidad de que la educación pueda:

(...) constituir un canal de redistribución de bienes materiales y simbólicos a través de la formación de sujetos que puedan acceder a los mismos, construir una identidad común, interpretar críticamente su realidad socio histórica, operar sobre ella en acciones conjuntas para transformarla, superando la reproducción de orden hegemónico de cada etapa histórica.(M.E., 2009, 21).

En este sentido, el documento hace referencia al lugar preponderante que tiene la producción audiovisual en los medios de comunicación masivos, siendo una de las industrias más redituables y en expansión en la actualidad. De allí que la complejidad del lenguaje audiovisual y su alta difusión otorgan un papel relevante para el desarrollo de capacidades que permitan abordar diferentes interpretaciones de la realidad y, a su vez, pensar en otras posibles. Al respecto señala:

La alfabetización en los diferentes lenguajes artísticos - música, artes visuales, danza, teatro, entre otras - resulta fundamental para posibilitar un análisis crítico de estas realidades

y evitar quedar sometidos pasivamente a las necesidades impuestas por una lógica de concentración económica. En todo caso, se trata de interpretarlas como manifestaciones de un mundo complejo y portadoras de planteos estéticos – que contienen valores e ideologías - para luego ser capaces de elegir y tomar decisiones (M.E., 2009, p.21).

El siguiente propósito planteado en el Diseño Curricular para la Educación Secundaria da muestra de una complejidad en términos de la formación escolar que se pretende:

(...) la educación artística en la escuela secundaria debe favorecer que los alumnos /as puedan resignificar y reconstruir sus relaciones con las diferentes manifestaciones de lo estético que constituyen su contexto cotidiano. A partir del estudio de cualquiera de las disciplinas artísticas, se aspira a que los alumnos/as estén en condiciones de identificar las estructuras a partir de las cuales se opera con un lenguaje artístico, de intervenir como productores, de revisar su lugar como público espectador desde una posición activa y crítica, y de considerar la incidencia decisiva del contexto en cada una de estas instancias (D.G.C.yE., 2009, p.176).

Retomando alguno de los conceptos previamente desarrollados en el capítulo de las reformas educativas, se encuentran párrafos como el siguiente:

El universo visual enseña a mirar y a mirarse, y ayuda a los alumnos/as a construir representaciones sobre sí mismos y sobre el mundo. En este sentido, el diseño curricular promueve la percepción y la interpretación de la dimensión visual, entendiendo que la relación entre mirada y subjetividad permite comprender la imagen como una construcción cultural. La idea de la mirada como una práctica social, como algo fundado y localizado culturalmente, amplía considerablemente el universo visual hacia la gran diversidad de las formas de arte y diseño del mundo contemporáneo.

Esto prevé comenzar en el 1º año de la SB por el conocimiento del lenguaje plástico visual y los componentes y procedimientos que hacen al trabajo básico con la bidimensión. Para el 2º año de la SB se profundizará en los modos de producción atendiendo principalmente al proceso de reversibilidad entre lo bidimensional y lo tridimensional. Finalmente, en el 3º año SB se focalizará la atención en el contexto y la recepción involucrando al espacio físico, social y cultural (D.G.C.yE., 2009, p.209)

Los conceptos condensados en los anteriores párrafos contrastan notoriamente con el ejemplo de propuesta didáctica que se presenta en el currículo para aclarar el sentido del término “contexto”, mientras realiza una comparación entre un abordaje descontextualizado y otro contextualizado del mismo contenido. La propuesta que, a modo de ejemplo, aborda el núcleo temático Espacio plástico bidimensional y tridimensional en la Escuela Primaria, se detalla a continuación:

(...)se trabajan los conceptos de línea y espacio problematizados desde los distintos ejes. Con anterioridad se han realizado trabajos donde la línea se ha reconocido como generadora de formas, (aunque siempre en el plano, a partir de “garabatos” (...) Haciendo “líneas de plastilina” u otra masa, que se juntan a otras, (...). Ahora se les propone “modificar el espacio del salón” con hilos, sogas, lanas, tiras de tela, etc. (se trabaja acá pensando en las posibilidades del **Contexto**). Se les explica que las líneas con las que hasta ahora se ha dibujado comenzarán a atravesar el espacio. (...). El/la docente debe anticipar -e intentar

que los chicos anticipen- los posibles inconvenientes que se producirán, los cuidados que deberán tenerse, observar los posibles lugares desde donde se atarán los hilos (...). Quizá sea conveniente que no todos comiencen a la vez para poder ir observando cómo queda, es decir, planificar un posible modo de acción (se les está pidiendo que piensen en la realización de trabajo: eje de la Producción). Una vez comenzado el trabajo, se hace necesario detenerse más de una vez e invitar a los niños/as a observar los espacios resultantes (entre los hilos y entre éstos y los objetos del lugar), (...). Aquí se pone en juego el reconocimiento perceptual, y desde la frecuentación de un espacio conocido trascendiéndolo para llegar a los conceptos plásticos. Invitar a otro docente a mostrar lo que se ha hecho podría ser una manera de comentar la experiencia tomando conciencia de qué han aprendido (aquí se termina de problematizar la Recepción cuando no sólo ellos se han detenido a mirar sino que alguien de afuera les aporta su mirada). En la clase siguiente, con los mismos materiales, trabajarán individualmente sobre hojas de papel “dibujando con hilos”, y el maestro/a podrá guiar la reflexión sobre las diferencias en los resultados, las posibilidades y limitaciones de trabajar en uno y en otro espacio así como también lo de hacerlo solos en forma grupal (D.G.C.yE., 2008, pp. 67-68).

La atención al “contexto”, tal como se expresa en los documentos, permite suponer un alcance que supera los límites de la representación de la imagen, a las cuestiones puramente del lenguaje visual. Es decir, aspirar a que se enseñe la línea, la forma o el color dentro del contexto de la obra, podrá ser un objetivo a conseguir, pero no debiera agotarse ahí, teniendo en cuenta el propósito formativo que, según los documentos curriculares más los fundamentos teóricos como los anteriormente citados, la materia tiene en la escuela secundaria.

### **Alcances del término “cultura visual”**

En conexión con lo que permite interpretar la lectura de los fundamentos curriculares y lo que se traduce en términos didácticos, la utilización del término “cultura visual” despierta como interrogante el sentido que se le da al mismo. Hay conexiones con el enfoque de la Cultura Visual, si se presta atención a la bibliografía, e incluso a citas de algunos documentos, en que se hallan trabajos del autor español Fernando Hernández<sup>2</sup> -particularmente en material teórico ministerial como son los diseños curriculares para el área- y también del autor estadounidense Mierzoeff, en el caso del libro de Nun de Negro de 2010<sup>3</sup>-. Incluso, conceptos de estos autores son trabajados en el cuerpo teórico de alguno de los textos. Se podría decir que estos indicios predominan en las fundamentaciones teóricas tanto de los documentos curriculares como de los textos bibliográficos. Sin embargo, cuando se avanza en la lectura de los contenidos curriculares o en las propuestas pedagógicas, por ejemplo, la contradicción se produce con notoriedad, evidenciando una

---

<sup>2</sup> Hernández, Fernando, *Educación y cultura visual*. Barcelona, Octaedro, 2000. El libro más citado del autor. Otros trabajos como: Hernández, Fernando, *La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual*. Congreso Ibérico de Arte-Educación. Porto, Portugal, 2001, Hernández, Fernando. “Los estudios de Cultura Visual”, en *La Puerta*, revista de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP, Año 2, N° 2. La Plata, 2007, citados en documentos curriculares o ministeriales como: *Diseño curricular para la Educación Secundaria. 2º año*. Educación Artística; *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo*, Dirección General de Escuelas Provincia de Buenos Aires.2007, y en: *Introducción al Diseño Curricular Educación Artística*. Serie documentos para capacitación a distancia. Segundo año de la Educación Secundaria. Dirección General de Cultura y Educación. Introducción al Diseño Curricular de Educación Artística / coordinado por María Alejandra Paz y Claudia Venturino. - 1ª edición - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

<sup>3</sup>Nicholas Mierzoeff (2003) “Una introducción a la cultura visual”, edición original, 1999.

educación artística que continúa anclada a orientaciones disciplinares, a los enfoques surgidos en la década del ochenta y noventa en Estados Unidos y Europa, es decir, cuando se gestaron los proyectos para la disciplinarización del área.

Nuevamente la producción bibliográfica de la autora argentina Nun de Negro se presenta como referencia para advertir tendencias o discursos actuales sobre la situación de la Educación Plástica argentina. Alrededor de treinta años han pasado desde la publicación de su primer libro y tal como lo afirma, desde entonces hasta el presente:

(...) han sucedido importantes cambios en la orientación de esta área. Nuevos enfoques didácticos, renovadas teorías acerca de la enseñanza de las artes en la sociedad (...). Y sea bienvenida esta evolución, ya que ella implica un acercamiento al contexto de vida de los estudiantes (Nun de Negro, 2008, p.13).

Son los avances en los campos de la ciencia y la tecnología, así como las nuevas propuestas en el terreno de las artes, su impacto y penetración en el tejido social, lo que –para la autora- obliga a una reflexión sobre los currículos de la enseñanza de las artes. En el marco de estas ideas, subraya –en el prólogo del libro *Los proyectos de arte* (2008) – la necesidad de “atender la presencia omnipotente de la imagen en todos los medios de comunicación de cualquier carácter y tipo imaginable”. En consecuencia, cree indispensable promover la adquisición de una *cultura visual y su lectura*, destacando “su asistencia como referente en los proyectos de trabajo de arte en la enseñanza, en todos los niveles de la escolaridad” (p.14, la cursiva es mía).

El análisis reflexivo de las imágenes propias y de las construidas por otros, el ejercicio de “una aguda observación y el desarrollo perceptivo del entorno y su realidad” (p.14) son exigencias que la actual sociedad impone al área. Para la autora, es primordial que los niños y niñas conozcan “*dónde y por qué* nacen las imágenes”, ya que suelen consumirlas sin captar “sus profundas y específicas finalidades y reflexionar sobre ellas” (p.17). El hincapié en la necesidad de promover una *cultura visual y su lectura*, está en sintonía con los documentos curriculares actuales. En este libro, desarrolla conceptos que a lo largo de una década vienen conformando el entramado de los fundamentos teóricos de la disciplina. La preponderancia de la imagen en la sociedad actual, el hincapié en el rol fundamental de la disciplina para formar personas capaces de comprender los significados y mensajes visuales, la utilización del término “cultura visual”, son ideas ampliamente desarrolladas en los materiales bibliográficos, documentos normativos, proyectos educativos y planificaciones áulicas para la disciplina.

En el capítulo “Lectura y Cultura Visual”<sup>4</sup> la autora desarrolla consideraciones entorno al abordaje contextualizado de una obra de arte en el ámbito escolar. El “contexto” queda referido principalmente a la producción de la obra, y menos, a su recepción o circulación. A su vez, contempla teóricamente el amplio espectro de las imágenes producidas por los medios de comunicación masiva. Reflexiona sobre las manipulaciones visuales que responden a intereses particulares y que debieran encontrar en la escuela un adecuado tratamiento o respuesta. Además de la televisión, menciona la atención a los cómics, historietas, revistas para adultos o publicaciones infantiles, sosteniendo “que sería de una inocencia absoluta suponer que muchas de ellas no son manipuladas para crear falsos héroes, o figuras emblemáticas de tal o cual índole y manifiesta ideología.”(p.142). Ofrece experiencias educativas que se gestan - según explica - a partir de dos aspectos esenciales:

---

<sup>4</sup>Ese mismo título posteriormente dará nombre a su libro de 2012.



- La organización del currículum de arte mediante la instrumentación de proyectos de arte, con nuevos recursos didácticos, donde la presentación de la obra de arte es un referente importante.
- La adquisición de una cultura visual, mediante la lectura, comprensión y contextualización de la imagen, junto a la práctica de las actividades plásticas (p. 17).

Sin embargo, centra sus propuestas y estrategias metodológicas en el tradicional campo del arte, aclarando que “el análisis de las imágenes y los textos que los acompañan, como la radio (publicidad oral), la publicidad pública en la televisión; los cómics, las publicaciones infantiles, etc. merecen otro enfoque de alfabetización visual”, que no encara en esa publicación. Al respecto, la autora explica que requiere un trabajo de mayor profundización por la importancia en cuanto a “lo que significa su intromisión en la vida privada de cada ciudadano, dado los factores que la implican (ideológicos, persuasivos y manipuladores)”, se requiere profundización para “conocer cómo cada uno de estos factores inciden en nuestras vidas y actúan como agentes de penetración dirigidos a fines establecidos” (p.174).

### ***El conocimiento del código visual - plástico y la lectura formalista de la imagen***

Tal y como ocurre con la lectura de los diseños curriculares para el área, luego del marco teórico precedente, de aquello que fundamenta la importancia de la Educación Plástica Visual en las escuelas, Nun de Negro vuelve a transitar dentro de los límites de un enfoque disciplinarista, manteniendo la idea de que los contenidos del área “no son otros que los propios” (p.16), y al respecto señala: “La comprensión del lenguaje visual hará que los intentos de comunicarse mediante las líneas, formas o colores sean productos que informen de una actitud emocional y cognitiva, sensible y racional, no fortuita u ocasional como ocurre, generalmente, en la actualidad” (p.17).

Coincidiendo con los diseños curriculares, Nun de Negro afirma: “las experiencias llevadas a cabo, particularmente en la década de los noventa hasta la actualidad, materializan la siguiente afirmación: *“el arte se enseña y aprende”*<sup>5</sup> (p.34). Dentro de la continuidad de rumbo, sin embargo es posible interpretar -por lo menos a nivel teórico- un ajuste en la estrategia de enseñanza de este lenguaje, ya no como elementos formales aislados, desprovistos de *sentido*. “No se trata de someter a los estudiantes a prácticas destinadas a desplegar únicamente contenidos formales, sin la apreciación sensible que otorga el sentido a las imágenes” (p.17), aclara la autora.

Con respecto a la primacía de los contenidos formalista, junto a la necesidad de profundizar hacia una lectura y cultura visual es, quizás el siguiente párrafo de la Nun de Negro, el que condense mejor esta postura:

Practicar la lectura visual del arte desde el punto de vista formal al analizar su estructura, formato, tamaño o encuadre; formular una descripción global particular o sectorial de la composición; destacar los códigos visuales que la identifiquen en su origen cultural. Éste es el primer paso hacia la alfabetización visual (p. 133).

---

<sup>5</sup> La cursiva es de la autora.

En el texto de 2012, *Lectura y Cultura Visual*<sup>6</sup>, continúa el camino iniciado en el libro del 2008, avanzando hacia una transversalidad en la enseñanza, con actividades estructuradas a partir de un eje temático, como por ejemplo los “juegos infantiles”. Esas actividades son trabajadas a partir de una serie de imágenes vinculadas por esa temática. Éstas siguen siendo del campo de las artes plásticas, aunque propone construir un archivo que contemple imágenes de cualquier orden: revista, diarios, publicidades, etc., aportadas tanto por el alumno y su familia, como por el docente. Sin embargo, las propuestas pedagógicas no surgen de este tipo de imágenes, y los criterios de ordenamiento y clasificación responden en general a aspectos formales plásticos y lo que representan. Imágenes agrupadas por el sexo, edad, la ubicación espacial, según las expresiones, por temática (festivos, musicales, deportivos), entre otros. En cuanto al análisis de las imágenes, considera dos momentos:

Un momento de la mirada analítica, en el que la forma, el color, la composición, el espacio, las texturas, el encuadre... se comprenda como elementos constitutivos del lenguaje plástico y herramientas del relato visual. Éstos, según su realización, pueden confundir o exaltar el relato, y adecuarse o no al contenido. Por eso, es necesario su análisis.

El segundo momento puede considerarse de carácter sensible; nos orientamos a la comprensión del relato, sea éste figurativo o abstracto (Nun, 2012, p.16).

En cuanto a este último momento, el análisis *sensible*, las preguntas que ofrece se refieren al contexto del personaje representado, por ejemplo, en la obra de Berni, explora los sueños y las situaciones que atraviesa su personaje, Juanito Laguna; en otros caso, apela a las experiencias vividas de los alumnos, en relación a la temática representada en la obra, por ejemplo:

¿Alguna vez remontaste un barrilete?, ¿lo hiciste solito o te ayudó alguien a construirlo?, (...), ¿En alguna ocasión se enredó en un árbol o en un cable de la calle?, (...), ¿Te parece que podrías escribir en el barrilete un saludo a otros niños, y dejarlo partir? (...), ¿Qué verá el barrilete desde tan lejos? (...) (Nun, 2012, pp. 21-22).

La lectura de la imagen que propone la Nun (2012) consta, por lo tanto, de un análisis denotativo, que sería el racional o analítico, y un análisis connotativo, o sensible como lo denomina la autora: “Toda imagen tiene un tratamiento y un contenido. Analizar su forma y percibir su contenido es una tarea a practicar asiduamente en toda la escolaridad (...)” (p.16).

Aunque en el discurso explicita la necesidad de exceder los límites tradicionales de las Artes Visuales y exponga la problemática de la imagen contemporánea en términos de mayor complejidad, las estrategias metodológicas siguen abordando la imagen en los niveles de la representación.

### 5.2.2. Vacíos didácticos en los diseños curriculares

En los diseños curriculares provinciales para 6to año, también se cueban conceptos y bibliografía vinculados con la Cultura Visual. Este diseño organiza sus contenidos en cuatro núcleos temáticos.

---

<sup>6</sup> En este libro la autora figura de la siguiente manera: Berta Nun.

Excepto el primero, los tres siguientes –“Organización del campo de la imagen”, “El problema de la luz”, “El color”-aglutinan conceptos disciplinares. El primero, llamado “La imagen visual en perspectiva histórica” se detalla bajo los siguientes contenidos:

La historia de la mirada. La imagen moderna y la imagen posmoderna. Los enfoques de la cultura visual. La imagen en el mundo actual. Resignificaciones. Imagen fija: secuenciada, temporalizada. El estereotipo visual (D.G.C.y E., 2011, p.12).

Se menciona “los enfoques de la cultura visual” si mayores aclaraciones, y por el contrario son debidamente desglosados los contenidos que comprenden los otros núcleos temáticos referidos a los contenidos tradicionales de la disciplina, contenidos que hace más de una década- bien o mal- están siendo trabajados en las escuelas. Entonces ¿cómo esperar que las clases cambien su rumbo, cambien el énfasis? ¿Cómo esperar que los docentes desarrollen actividades en el contexto de “los enfoques de la cultura visual” si no se ofrece un desarrollo explicativo y una orientación didáctica?

En el diseño curricular para segundo año de la escuela Secundaria Básica, en el apartado de las orientaciones didácticas, se puntualiza en distintas acciones, como la **comprensión crítica**, aclarando que no se trata de valoraciones individuales, sino:

(...) la aplicación de diferentes modelos de análisis, una red de interpretaciones de los objetos, imágenes y prácticas visuales del contexto socio cultural de referencia para lograr este reconocimiento de la omnipresencia y el poder que tienen las imágenes.

En este sentido, la comprensión de cómo se puede aprender y enseñar con una imagen pictórica determinada, con una publicidad o fotografía, implica tener en cuenta aspectos vinculados no sólo con el lenguaje plástico y visual, sino también con la producción, el contexto y la recepción (D.G.C.yE., ¿2007?, p. 2014).

Como contracara de esto, el documento menciona que las interpretaciones que comúnmente realizan los alumnos/as en el intento de entender una imagen u obra plástica se dirigen a identificar y explicar el contenido narrativo, que, si bien es válido, no es el único camino de comprensión, ya que las producciones artísticas “constituyen formas de interpretación del mundo y de generación de relatos sobre él y corresponde que sean utilizadas por los docentes como mediadoras del conocimiento, portadoras de sentido y como productoras de nuevos significados” (p.215). Reducir el abordaje de la imagen a la descripción de la temática representada y a un análisis formalista –se sostiene en el documento- desestima la posibilidad de que “los alumnos/as aprendan de sus propias interpretaciones. Adoptar esta perspectiva implica relacionar las trayectorias particulares de los individuos con los referentes desde los que construirán sus miradas y producciones” (p.215).

Este párrafo ejemplifica muy bien las intenciones de viraje hacia nuevos caminos interpretativos de la imagen, pero no se condice con el desarrollo de contenidos o actividades concretas que el docente tendrá como referencia.

Volviendo al inicio de este apartado, luego del ambicioso marco teórico que se expone en los documentos curriculares, la organización y estructuración de los contenidos son los vinculados al lenguaje visual y a la organización compositiva y estructural de la imagen bi o tridimensional. El problema radica en que, en la mayoría de los casos, el desglose de los contenidos termina siendo el referente principal –si no el único- de los docentes a la hora de planificar.

En el diseño curricular para el 6to. año de la escuela secundaria dice: “Se intentará reflexionar sobre el sentido que construyen las imágenes. Ese sentido será siempre social; su funcionamiento, operaciones, legitimación y circulación podrán ser motivo de estudio” (D.G.C.y E., 2011, p.9).

¿Por qué no se generan estrategias didácticas enfocadas a desarrollar estos aspectos que se encuentran más orientados a los objetivos redactados en virtud de nuestra contemporaneidad?

Personalmente considero que abordar la imagen desde esta perspectiva se encuentra en la dirección del objetivo más recurrentemente encontrado, tanto en normativa como en diseños curriculares, es decir, aquel que señala que el docente debe propiciar, a través de las actividades que planifique, la *mirada crítica y reflexiva*, tanto en la producción como en la recepción. Si no es el objetivo que los alumnos aprecien e interpreten las imágenes desde cuestiones formales y visuales, ¿por qué el énfasis sigue estando en el aprendizaje del código del lenguaje visual?

### **5.2.3. Persistencia del interés en la *representación***

#### ***Abordaje formalista de la imagen: ¿etapa previa para otras lecturas posibles?***

Como ha quedado expuesto, ciertos fundamentos conceptuales del enfoque educativo basado en la Cultura Visual se entrelazan en los documentos y escritos sobre la Educación Artística argentina, pero lejos están de direccionar prácticas áulicas. Más aún, esos fundamentos contrastan notablemente con los contenidos prescriptivos del área con los que se pretende generar, por ejemplo una lectura crítica de la sociedad. En contraposición a tan ambiciosos propósitos, el enfoque y la bajada didáctica continúan anclados en el abordaje formalista de la imagen, y la lectura contextual se limita básicamente al contexto espacio-temporal de la obra, como de su autor. La autora Nun sostiene que se trata del primer paso para la formación visual del alumno. Afirmación que genera un enorme interrogante en relación a su fundamento.

La experiencia educativa indica que se sabe que esta instancia, sea o no etapa previa a la formación de ciudadanos críticos, con herramientas para desenvolverse en un entorno altamente visual, demandará probablemente todo el trayecto formativo de la primaria e incluso de la secundaria, en situaciones desfavorecidas para la disciplina, quedando otras lecturas más urgentes fuera de toda posibilidad de experimentación y concreción. Al respecto, y retomando las ideas de Duncum desarrolladas en el capítulo de los cambios de tendencias de Educación Artística, el contexto tiene mayor alcance si se estudia la imagen como práctica cultural, pues involucra la experiencia vivida de la gente y sus subjetividades, cuestiones socioeconómicas y la historia de producción y recepción de las imágenes. De esta manera se estudia la imagen en función a las actuales relaciones sociales que establece la gente con las imágenes que les rodea, analizando el sentido y los significados que les otorgan; cómo los aceptan, resisten o negocian.

Si bien el valor educativo de la imagen visual es uno de los ejes principales del fundamento del libro de Nun, y aun explicitando en los diseños curriculares un viraje hacia la atención de los valores y significados socioculturales que se condensan en las imágenes, la autora reconoce que en la actualidad la Educación de las Artes no aborda este tipo de lecturas y análisis. Esta afirmación

es sustentada por la autora con conceptos de Hernández, reconociendo que no se trata de introducir una materia más en el programa, sino de la “presencia de una cultura visual que, en una ‘primera aproximación, se define como el conjunto de valores, creencias y significados que utilizan nuestros alumnos y alumnas para dar sentido al mundo que viven’ (Hernández, 2000: 20)” (Nun de Negro, 2008, p.134).

Con este último párrafo, la autora deja entrever que el cambio en la dirección teórica que desarrolla su libro, conlleva transformaciones profundas y estructurales que superan la propia disciplina e involucran a todo el sistema educativo.

Mientras tanto, cada docente tiene la posibilidad de iniciar la transformación desde su pequeña parcela, y en función a la interpretación que haga de los procesos de cambio y reforma en los que nos encontramos. Personalmente, aprovecho las alusiones a enfoques que abordan y conciben lo visual más allá de la superficie de la imagen, de sus relaciones formales y de lo que representa, aunque estas alusiones se desdibujen en las orientaciones y propuestas didácticas que ofrecen. Considero que, aún así, abren la posibilidad de ensayar propuestas que insten al alumno a cuestionar y desafiar procesos naturalizados que se producen en el encuentro con las imágenes, y acercarse al arte como producto cultural y, a través de éste, entender y actuar en su mundo social. Aún si con esto incurro en un “exceso interpretativo”, tengo la convicción de estar asumiendo con este abordaje, el compromiso ético de educar.

## 5.3. Autorreflexión del quehacer docente. El cambio disciplinar

---

### 5.3.1. Relación docente-alumno. Prácticas democráticas escolares

Una de las problemáticas que atraviesa mis clases a lo largo de todo el año está referida al aspecto vincular. En el encuentro generacional que se da en la escuela, los adolescentes y jóvenes suelen resultar extraños, hostiles y hasta peligrosos para sus docentes (Débora Kantor, 2008, p. 17). A su vez, los conflictos afectivos que se producen entre jóvenes y docentes se intensifican en los últimos años del trayecto escolar secundario (Liwski, 2005, p. 154). Es por ello que comenzaré a reflexionar sobre este aspecto, ya que, de los resultados que alcance en este plano, dependerán los logros educativos propiamente dichos.

### Conflictos entre alumnos y docentes: cultura letrada y concepciones hegemónicas

Los conflictos vinculares que conlleva el trabajo con adolescentes y jóvenes requieren una lectura institucional mayor. En el espacio escolar, en los encuentros interpersonales y multigeneracionales que se producen, chocan concepciones e imaginarios contrapuestos en muchos de los casos. Predominan las prácticas escolares ancladas aún en la cultura letrada (Alabarces, 2013, pp.130-131), dirigida exclusivamente desde la mirada del adulto, manteniendo patrones y formas de organización tradicionales, con muy poca cabida para la mirada joven, para las nuevas formas de hacer de ellos, que son vistas como desordenadas e irresponsables. La imagen de "rebeldes", "estudiantes revoltosos", "subversivos", "delincuentes" y "violentos", - denominaciones con que la sociedad ha bautizado a los jóvenes a partir de la última mitad del siglo (Reguillo Cruz, 2000, p. 21) - operan con mucha fuerza dentro de la institución escolar, aun cuando en los documentos oficiales y trabajos bibliográficos, se intenten contrarrestar. María Inés Gabbai se refiere a la construcción hegemónica que se hace de la juventud a través de diferentes discursos (mediático, político, social, escolar, académico), "no solo habla *de* ellos sino que también pretende hablar *por* ellos: "‘están desganados’, ‘están aburridos’, ‘no les interesa la escuela’, ‘no les interesa estudiar’" (p.168). Mientras estos discursos se naturalizan dentro de la escuela, ellos, los adolescentes y jóvenes, están ansiosos por lo que vendrá después de la escuela, por los derechos y responsabilidades que asumirán; quizás influenciados por los discursos que - como explica Reguillo Cruz (2000)- perduran en la sociedad y siguen pensando a la juventud como una categoría de tránsito, como una etapa de preparación para lo que sí vale; la juventud como futuro, valorada por lo que será o dejara de ser. En muchas de las expresiones de los adolescentes se entre lee el valor simbólico de límite, de quiebre que tiene el concluir la secundaria. Concluirla es salir de la adolescencia, es superar una instancia social antes de entrar en el mundo adulto, y sin embargo, nuestros adolescentes ya se sienten capacitados para hacerlo y lo hacen saber con mucha claridad, tanto a sus profesores como al resto de la comunidad educativa. Como señala Pablo Alabarces (2013), la escuela y la sociedad en su conjunto, "se empeñan en marcar distancia entre aquello que se imaginan que deberían ser los jóvenes y aquello que los jóvenes persistente y testarudamente insisten en mostrar que son" (p.130).

## ***Educar desde la negociación y el reconocimiento***

Mientras tanto, se siguen perdiendo oportunidades de aprendizaje en la escuela secundaria. Localizar el problemas en ellos, en un la nueva generación, es fácil y recurrente. Por lo contrario, deberíamos pensar qué hacemos nosotros para motivarlos, para que encuentren sentido en nuestra materia. Sería un granito de arena importante. Norberto Liwski (2005) expresa con claridad lo que observo y vivo en el aula:

(...), el adolescente de nuestro tiempo constituye un actor social capaz de proponer nuevos términos de negociación. Le compete al adulto ser capaz de contener esos nuevos aspectos para que tenga lugar verdaderamente una negociación, en la que el adolescente no avasalle lo institucional ni el adulto lo sostenga rígidamente. Este escenario se ve afectado cuando los adolescentes y jóvenes advierten que en la interlocución o aun en la confrontación, el rol del adulto queda asociado a la hipocresía o al doble discurso (p. 153).

Como sostiene María Cristina Reigadas (2006), aprender supone “poner en práctica un modelo de lazo social basado en la escucha, en la confianza, el respeto y el reconocimiento mutuo”. Concebir así el aprendizaje descarta el pensamiento único y prioriza la articulación de prácticas, experiencias y sentidos múltiples, con el fomento del diálogo entre historias y experiencias propias y ajenas (p.40). En ese sentido, son relevantes las siguientes palabras de Liwski (2005): “Debemos trascender la visión adultocéntrica y aprender que hablar más de adolescencia significa hablar más *con* los adolescentes” (p. 155). Necesitamos conocer las concepciones que tienen sobre la política, sobre las diversas culturas, las cuestiones sociales, etc., las destrezas que desarrollan, los modos de relación con el propio cuerpo, con las instituciones, las experiencias y modos con los que se relacionan con el entorno visual, etc., como también “su singular estado de necesaria confrontación” (Liwski, 2005, p.155). En estas condiciones lograremos generar auténticos espacios para el aprendizaje, reconociéndolos e incluyéndolos en la reflexión y decisiones de temas que resultan de su directo interés.

### **5.3.2. Las culturas juveniles y contemporáneas: materia pendiente para la escuela**

Hablar del vínculo con nuestros alumnos –adolescentes y jóvenes- conduce a reflexionar sobre un factor fundamental a tener en cuenta como educadores: la brecha cultural sin precedente –como explica Débora Kantor (2008)– que existe actualmente entre las diferentes generaciones de la sociedad: aquello que es superado por buena parte de “los ‘incultos’ de doce años resulta difícil de pensar o imposible de resolver para la mayoría de los ‘cultos’ de sesenta años”(Balardini, 2006, citado en Kantor, 2008, p. 17). Al respecto, Paul Duncum (2002) señala la necesidad de tener en cuenta la cada vez mayor diferencia generacional en el modo en que los sitios culturales se experimentan. Para muchas personas adultas, las características propias de los sitios culturales contemporáneos son un anatema, es decir, ven estos sitios como la representación de un embrutecimiento de la experiencia cultural y el cambio de la experiencia natural por una artificial e inauténtica. Sin embargo, la historia de las nuevas tecnologías evidencia una naturalización gradual, por lo que tenemos que aceptar que lo que es natural para una generación no es necesariamente natural para la otra. Lo que comienza como una intrusión en la vida diaria llega a ser aceptado como escenario natural para la actividad cotidiana, ejemplo de ello fue Internet en sus

inicios que, como tecnología nueva, resultó confusa para muchas personas, pero muy normal para los jóvenes que nunca habían vivido sin ella (Duncum, 2002, pp.20-21). De igual manera ocurre en el aula, lo que para los maestros sigue siendo desconcertante, para los jóvenes es la base de sus referencias para vivir.

Los jóvenes son el presente en todos los sentidos y sus representaciones y prácticas debieran ser leídas como “metáforas del cambio social”, tal como lo sugiere Reguillo (2000). Ellos son los actores “mejor dotados” para asumir la irreversibilidad de los cambios operados por elementos tales como la mundialización, el desarrollo iconológico, la internacionalización de la sociedad, entre otros” (p.63). Después de todo, mi saber carece de valor para ellos si no lo puedo poner en diálogo con sus experiencias de contemporaneidad.

Soy consciente de que los saberes disciplinares con los que llego al aula no son suficientes para lograr objetivos de enseñanza vinculados con la formación actual de ciudadanos. La mayoría de nosotros, sus docentes, de alguna manera estamos más vinculados al pasado, con tramos formativos anclados en el acervo cultural. Son los saberes válidos socialmente los que nos habilitan para estar frente a una clase, pero el cambio acelerado de nuestra época nos obliga más que nunca a reconocer lo que no sabemos, lo que ellos dominan. El trabajo con los adolescentes y jóvenes nos permite nutrirnos de “lo nuevo”, mantenernos alertas, en constante revisión de concepciones y construcción de conocimientos, porque –como sostiene Reguillo (2000)- “el análisis de estas dimensiones revela las formas y contenidos que puede ir asumiendo la sociedad” (p.64). En suma, ambas posiciones –la del docente y las de los adolescentes y jóvenes- son valiosas en sí mismas para nutrirse unas de otras.

Como señala Reigadas (2006), “(...) el diálogo, la conversación, los discursos, constituyen las figuras por las cuales se construye un pensamiento complejo que acepta sostener la ambigüedad en su búsqueda de la certeza” (p.40). Dentro de la cuestión vincular que planteo como problemática, es pertinente mencionar la dificultad que se me presenta para lograr instancias de debate donde los alumnos se sientan invitados a traer al espacio escolar sus más significativas experiencias de vida. Establecer puentes y diálogo con ellos, nuestros alumnos, es un logro de incalculable valor de cara a los objetivos educativos concretos que nos planteemos. Cada año lectivo renuevo el esfuerzo de seguir desarrollando estrategias didácticas y manejo de grupo. Este es, probablemente, el gran desafío y mayor expectativa con lo que año a año inicio las clases.

Volviendo a mi experiencia dentro del aula, un ejemplo claro de lo que llegamos a negociar –mientras entablamos una relación de confianza y mutuo respeto-, es el uso en el aula de Internet a través de sus celulares. Es un riesgo personal que asumo, conozco las consecuencias del mal uso que por lo general le dan los alumnos, por ello la escuela no se los permite, pero pienso que vale la pena negociar su uso pues hoy en día, negar la tecnología dentro del aula es perder espacios genuinos de aprendizajes. Para la mayoría de ellos, su celular es una extensión de sus cuerpos, visualizan, conocen y experimentan su propia vida a través de él. Si restringiera la investigación teórica y de imágenes visuales a su desarrollo en sus casas, el resultado sería notoriamente bajo respecto a permitir su uso en clase. La instantaneidad y la inmediatez con la que suelen vivir, se refleja en sus procesos reflexivos: si estamos trabajando y analizando una cuestión, la situación de pausar y retomarla horas más tarde -o días- en sus casas para buscar ejemplos y complejizar lo hablado, no suele dar los resultados que, desde mi perspectiva, podría dar. La tranquilidad que debieran encontrar en sus casas, la soledad para reflexionar, no son elementos que aseguren resultados. Por supuesto que existen excepciones y sus logros son excelentes, por eso prefiero



habilitar ambas situaciones. Con respecto a la producción plástica, es muy útil y necesario tener acceso a internet para recurrir a imágenes que posibiliten creaciones propias (una práctica válida, muy usada por artistas contemporáneos). Ni hablar si se desea buscar una imagen, analizarla desde lo discursivo y posteriormente construir otra para contrarrestar dicho discurso. La contracara de esta decisión, como mencioné, es la posibilidad del mal uso de sus celulares y de Internet. Pero como sostiene Laurence Cornu (1999), en el interior de la escuela, en el interior de la clase, la confianza es constitutiva de la relación pedagógica. La idea de confianza está directamente vinculada al hacer-docente. Se busca, se indaga, se construye (p.19.)

Es sorprendente cuán complicado le resulta a la escuela –en los casos en que lo intenta- dejarse permear por los cambios que vive la sociedad en general y sus alumnos, en particular. Coincido plenamente con la siguiente reflexión de Reguillo Cruz (2000):

La escuela se erige en fiscal, juez y jurado, pero difícilmente se asume como parte de la problemática de las culturas juveniles y mucho menos como propiciadora de esa problemática por su incapacidad de entender que el ecosistema bidimensional que descansaba centralmente en la alianza familia-escuela ha sido agotado, y que entre una y otra institución hay un conjunto complejo de dispositivos mediadores, entre ellos los medios de comunicación, que posibilitan al joven el acceso simultáneo a distintos mundos posibles (p.62).

Como explica la autora, el sistema educativo “no atina a incorporar los cambios acelerados que experimenta la sociedad”, y desconoce que el ciudadano de hoy es “un actor conectado a múltiples redes e interpelado por discursos muchas veces incompatibles”. Si bien la tarea específica del docente está condicionada por lo institucional, delimitada por normativas diseñadas por otras personas, condiciones y disposiciones edilicias que son escenario obligatorio y muchas veces no consensuado, como docentes somos también responsables de lo que se dice de esa “escuela” y en nosotros también recae la responsabilidad y posibilidad para gestionar el cambio, la misma capacidad que tenemos para el *no* cambiar aun cuando desde la institución escolar o ministerialmente se plantea alguno.

A través de la música, de los llamados "fanzines", del acceso a la información mediante complejas redes internacionalizadas y, especialmente, a través de la porosidad comunicativa entre distintos colectivos juveniles, los jóvenes han rebasado a la institución escolar, que permanece, en términos generales, al margen de los procesos de configuración sociocultural de las identidades juveniles, y sigue pensando al "joven" como "ejemplo de libro de texto" con un proceso de desarrollo lineal que debe cubrir ciertas etapas y expresar ciertos comportamientos.

Sería importante preguntarnos: ¿qué hacemos para conocer a nuestros alumnos? Los jóvenes rebasan la escuela con su música, con los llamados “fanzines”, a través del acceso a complejas redes de información “y, especialmente, a través de la porosidad comunicativa entre distintos colectivos juveniles”, explica Reguillo Cruz (2000, p.61). Entonces, ¿qué sabemos de estos procesos y productos culturales que concentran la atención y el tiempo de nuestros alumnos, que son escenarios y disparadores de las experiencias más intensas que los conforman en lo que son? ¿Nos interesa conocerlos, conocer sus culturas, o solo nos preocupamos por la parcela del conocimiento que debemos “transmitirles”? Tal como lo explica la autora: “seguimos pensando al ‘joven’ como ‘ejemplo de libro de texto’ con un proceso de desarrollo lineal que debe cubrir ciertas etapas y expresar ciertos comportamientos” (p. 61).

Los jóvenes hoy son capaces de obtener fuera de la escuela y sobre la base de la alfabetización adquirida en la escuela elemental, los instrumentos que se requieren para el diálogo cultural, a través de otras agencias no escolares, fundamentalmente mediante el uso de las tecnologías de comunicación electrónica. Necesitamos recurrir a investigaciones y a ellos mismos para intentar acercarnos y acortar la brecha generacional. Personalmente, localizo en este aspecto el mayor desafío que tengo en clases. Me faltan estrategias y tiempo para familiarizarme con sus entornos, para investigar sobre las culturas juveniles, aprender de sus sitios culturales vinculados a Internet y a la tecnología; para incorporarlos al análisis que podamos plantear en clase, para instarlos a que produzcan desde estos espacios, para guiarlos en investigaciones, búsqueda de relaciones y significados, y lecturas críticas. Si yo, como docente, no conozco estos escenarios y herramientas, pierdo el gran potencial que seguro tienen para fines educativos.

### **5.3.3. La construcción identitaria y la necesidad de reconocerlos como sujetos de derechos**

Como contracara a la problemática que se vive en las escuelas, los documentos ministeriales y la bibliografía actual sobre los adolescentes y jóvenes exponen, como punto de partida, la necesidad de que éstos sean pensados y tratados como sujetos de derechos (Kantor, 2008; Liwsky, 2005; Bracchi, 2013). Así queda expresado en el documento curricular de Arte para 6to. año (DGCyE, 2011):

Una Escuela Secundaria inclusiva apela a una visión de los jóvenes y los adolescentes como sujetos de acción y de derecho, antes que privilegiar visiones idealizadoras, románticas, que nieguen las situaciones de conflicto, pobreza o vulnerabilidad. Esto hará posible avanzar en la constitución de sujetos cada vez más autónomos y solidarios, que analicen críticamente tanto el acervo cultural que las generaciones anteriores construyeron, como los contextos en que están inmersos, que puedan ampliar sus horizontes de expectativas, su visión de mundo y ser propositivos frente a las problemáticas o las situaciones que quieran transformar (p.5).

Para Liwsky (2005), cuando se insta y propicia a que los adolescentes asuman prácticas de ciudadanía – y con ello construyan sus identidades- se los está posicionando como sujetos de derecho. En este proceso, “la escuela resulta un espacio constituyente de subjetividad y ciudadanía, y esta experiencia concentra sus componentes positivos pero también las cargas negativas” (p. 153). Los adolescentes –explica Kantor (2008)- se encuentran “entre el extrañamiento, la desorientación, la reapropiación del cuerpo, la resignificación de los espacios cercanos y la apropiación de lo social”. Precisan espacios de confrontación y ruptura (p.22), y la presencia de “un adulto con capacidad para soportar el choque de oposición” Liwsky (2005, p.153). En este tránsito, agrega Kantor (2008):

... las referencias identificatorias que se ofrecen a los/as adolescentes podrán contribuir positivamente al trabajo psíquico y social que implica la constitución de su subjetividad toda vez que se acompañen de intervenciones afirmativas: afirmativas porque contribuyen a afirmarlos y porque se desmarcan de supuestos y prácticas que sistemáticamente los niegan o los negativizan (p.22).

Teniendo en cuenta esto, la autora señala que:

Un trabajo con adolescentes sustentado en el reconocimiento de sus derechos procurará, entonces, oportunidades y condiciones para la demanda, la propuesta, la autonomía y la responsabilidad. Confrontará, por eso, no solo con los relatos expiatorios, sino también con los propios adolescentes, dado que muchos de ellos han asumido, junto a la exclusión que estructura su vida cotidiana, la inevitabilidad de un recorrido marginal de horizontes empobrecidos y contenidos mortíferos” (Kantor, 2008, p. 26)

#### **5.3.4. ARTE en 6to. año de la Secundaria: para qué**

Entonces, ¿cuál podrá ser el sentido de la materia Arte para alumnos de 6to. año (de TODAS las orientaciones, no solo la orientación en ARTE), teniendo en cuenta la problemática madurativa y contextual (sociedad contemporánea) y la necesidad de reconocerlos como sujetos de derecho? A partir del anterior fragmento del currículum de 6to. año y las ideas de Kantor expuestas, intentaré dar explicación a cómo desde lo personal doy respuesta al interrogante.

Resulta interesante prestar atención a la problemática de fondo que se refleja en el último párrafo citado de la autora, que involucra en gran medida a los medios de comunicación. Se trata de los supuestos y prácticas que sistemáticamente niegan o negativizan a los adolescentes y jóvenes. Y en este punto –entendiendo las imágenes visuales como práctica social y, dada la importancia de lo visual en las sociedades actuales y su implicancia cada vez mayor en nuestro conocer y en la conformación de identidades–, es necesario que los docentes de artes visuales nos sintamos interpelados por dicha problemática.

Como explica Nancy Pauly (2003), las imágenes visuales y la experiencia asociada a ver y ser vistos, saturan los espacios públicos y privados e influyen cómo los niños, adolescentes y profesores aprenden, se desenvuelven o transforman sus identidades, valores y creencias. Las imágenes -como práctica social- participan en *networks* de procesos mediáticos culturales y relaciones de poder, mientras aparecen como sentido común o “el modo como debe ser”. Se han involucrado en los rituales cotidianos de la gente, y materializando poderosos conflictos entre grupos sociales opuestos. La gente se encuentra y enfrenta a las imágenes de *mass media* que fueron diseñadas para vender productos, versiones de la historia, y otras miradas culturales, conectándolas con narrativas, deseos simbólicos o placeres. Estas narrativas hablan de lo que es considerado de valor cultural, como las identidades sociales son imaginadas, quién es considerado bello y qué futuro es posible soñar (p. 267). En este contexto, Hernández (2001) se refiere a la importancia del universo visual como conformador de identidades, la cual se debe no sólo a su omnipresencia sino a su fuerte poder persuasivo: se asocia a prácticas culturales (lo que significa que forma parte de lo que está pasando), se vincula a las experiencias de placer (se presenta de forma agradable, con una retórica visual y narrativa atractiva y produce satisfacción) y se relaciona con formas de socialización (los sujetos se sienten parte de un grupo con el que se identifican). En suma, el universo visual enseña a mirar y a mirarse, ayuda a construir representaciones sobre sí mismo (la identidad) y sobre el mundo (lo que constituye la realidad) (p.1).

En virtud al enorme poder que tienen las imágenes visuales de nuestra cultura contemporánea en la vida de los alumnos, encuentro de suma importancia desarrollar una Educación Artística que sea –como explica K. Freedman (2003)- socialmente reconstructora; basada en acciones proyectadas a mejorar las vidas de individuos y grupos sociales , que contribuya a la formación de sujetos autónomos, con capacidad de analizar críticamente el entorno en el que viven, ampliar la visión que tienen del mundo y sus expectativas de futuro, que promueva democráticos debates sobre problemas y conflictos, y ayude a estudiantes a tomar responsablemente sus propios aprendizajes (p.39). Todas cuestiones centrales en el documento curricular mencionado.

### **Abordar la complejidad de la imagen contemporánea en el aula: dificultades y desafíos**

Para ello creo necesario descentrar el currículo artístico de los conceptos disciplinares y procedimientos y técnicas propias del ámbito artístico, lo cual no significa olvidarlos sino organizar su desarrollo pedagógico en función de las problemáticas mayores que aquejan a nuestros alumnos y responden directamente a las necesidades de la actual sociedad contemporánea, y demandan un acercamiento a la imágenes más allá de la lectura basada en cuestiones estético-formales.

Aunque las imágenes visuales han emergido en la última centuria como una de las formas de comunicación más persuasiva, su enorme poder social y cultural como textos de cultura sigue siendo ignorada en los colegios. Sin una profunda investigación de la compleja red de significados y poder que conectan a las imágenes, los estudiantes continuarán pensando que la gran cantidad de imágenes y narrativas que consumen cada día simbolizan la normalidad cultural. Por ello resulta importante que los profesores y estudiantes de arte examinen este encuentro con las imágenes. Es decir, que analicen cómo el significado está negociado por los espectadores a través de las lentes culturalmente aprendidas, contextos socio-culturales y experiencias corporales (Pauly, 2003, p.267).

Dicho enfoque requiere del docente una mirada y estrategias multidisciplinares, ya que las cuestiones e imágenes trabajadas para cuestionar, problematizar o analizar, expanden los aprendizajes más allá de los límites tradicionales de la disciplina artística. En este aspecto radica la otra gran problemática que surge de la práctica, con una formación sumamente disciplinar se requiere continuamente investigación y conocimiento de otras áreas del saber, junto a nuevas estrategias vinculadas al trabajo a partir de tema-problema, o como propone Duncum (2002), en torno a preguntas extensas y amplias que nos hacemos nosotros mismos como sociedad, por ejemplo referidas a representaciones sobre clases sociales, de género, la desigualdad de posibilidades, lo que dejamos de representar, lo invisible y por qué. Del mismo modo ocurre cuando comenzamos por una imagen y pretendemos realizar interpretaciones y su análisis como narrativas de discursos o categorías sociales sobre lo que significa para nosotros o para otras culturas ser, por ejemplo, adolescente o joven. Se necesita abarcar otras disciplinas como la historia, la sociología, la antropología, etc.

A su vez, se requiere un trabajo previo con los alumnos que vienen preparados para que les transmitan contenidos conceptuales específicos y formas únicas de ver y comprender algo, en este caso el arte. La primera cuestión que trabajo con mis alumnos de 6° año, que me lleva

prácticamente la primera parte del año escolar, es instarlos a reflexionar sobre las distintas categorías y concepciones con las que construimos nuestro entorno social y con las que nos manejamos socialmente. Que comprendan que las diferentes concepciones del mundo son específicas de una cultura y un momento histórico determinado. Que tanto “Arte” como “adolescente” y “juventud” son categorías construidas, y por tanto “no son neutras, ni aluden a esencias; son productivas, hacen cosas”, como explica Reguillo Cruz (2000, p.29). Eso significa que la verdad – es decir, las concepciones del mundo generalmente aceptadas hoy día y sujetas a variaciones históricas y culturales- no derivan de la observación del mundo, sino de los procesos y de las interacciones sociales que tenemos en cada momento (Burr, 1996, p.26).

La forma práctica que fui encontrado para que comprendan esta cuestión es abordando la trama institucional del Arte, desde los paradigmas Moderno y el Postmoderno. Es decir, no como definición cerrada y naturalizada, sino analizar el concepto del artista, el concepto de obra, el papel del espectador, etc., desde estas dos grandes formas de comprender el mundo. A nivel de producción plástica, comenzamos con la realización de una obra abstracta como gran exponente del arte moderno, haciendo hincapié en cuestiones de composición, de relaciones formales. Finalizada, reflexionamos sobre la intención que tuvieron al realizar una obra como ésta, sus vinculación con cuestiones sociales, traspolamos sus experiencias a la de un artista del arte “abstracto”, pensamos sus motivaciones, qué esperaríamos este artista del espectador, etc. Luego, pasamos a la obra de arte comprometido, basada en la construcción de un proyecto artístico, planteando instancias de reflexión, escogiendo procedimiento, técnica, imágenes, etc. bajo la fundamentación de dichas elecciones. Para este trabajo los alumnos deben compaginar trabajo reflexivo, intelectual, con producción plástica. Profundizamos en el trabajo de artistas que parten de problemáticas sociales para gestar una idea creativa, hacemos hincapié en el proceso, desde la planificación de la obra hasta su circulación, lo que se espera de los espectadores. En suma, con esos trabajos analizamos las categorías de artista como genio, como intelectual, etc.; la de espectador y su relación con la obra y el significado, etc. Todas posibles formas de concebir una misma cosa. Paralelamente a este último ejercicio de producción artística, introduzco trabajos prácticos teóricos para centrarnos en el tema de la construcción narrativa del mundo social, la conformación de categorías y sus variaciones a lo largo del tiempo y de los contextos geográficos. Nos centramos en el género y su construcción cultural, la concepción de la mujer, a modo de ejemplo. Hacia el último trimestre planteamos el tema de la identidad y su construcción situada en un espacio-tiempo, sobre cómo las imágenes nos dicen formas de actuar y ser. Así llegamos a la cuestión de la adolescencia, las imágenes que circulan sobre ellas, las problemáticas que ellos reconocen, los análisis que realizan sobre las estigmatizaciones. Para este último tramo, generalmente me encuentro hacia el final del año, sin lograr abordar en profundidad la problemática, sin posibilidades para reflexionar discursos de los medios, y sin poder concretar a nivel producción un contra-discurso o contra-imagen de aquello que la sociedad dice de ellos. El trabajo previo teórico-reflexivo fue necesario porque no están acostumbrados a abordar prácticamente ninguna materia desde este enfoque. Sin embargo, el desafío está en desarrollar mejores estrategias y actividades para lograr resultados en instancias previas y así disponer de tiempo para el último proyecto que despierta mucho interés en los alumnos.

Como sostiene Josefina Semillán (2005), en relación a la parálisis que vivimos, que nos impide accionar y cambiar aquello que vemos mal, “si nuestros chicos tuvieran un pasaje medianamente lúcido por nuestras aulas e instituciones, saldrían ‘saboreadores’”. Quien saborea se abre a un mundo desconocido, seguirá averiguando y analizando... seguirá entusiasmado... “no lo para nadie...tiene el principio de la libertad como el abrir de los caminos”. El perfil de nuestros

egresados nos coloca a nosotros los educadores en el centro de la crítica. “¿Qué pasó que no los invitamos (...) a “abrir cabezas” (expresión que ellos usan)?”, insta a preguntarnos la autora.

Cada año es una nueva oportunidad para seguir profundizando en esta forma de abordar la materia, y para que mis alumnos encuentren un sentido a este espacio curricular, que no es más que el despertar en ellos la necesidad de cuestionar, de preguntar y de indagar, para propiciar, como señala Semillán, un pensamiento crítico que genere acción y posibilite el cambio.

**CONSTRUYENDO SABER PEDAGÓGICO**  
Nexos entre las historias

## 6.1. Ser docente de Artes Plásticas<sup>7</sup>

---

### *Comenzando por el principio*

Convertirse en “Profesor en Artes Plásticas” en la Facultad de Bellas Artes y ejercer la profesión en el sistema de educación escolar parece estar atravesado por la disyuntiva, tensión o disociación de un binomio difícil de resolver: ser artista o docente de escuelas (primarias, secundarias o terciarias). Arte y educación como elementos autónomos se van combinando y tensionando. Un aspecto asfixia al otro, y lograr un equilibrio es suerte de pocos.

Y señalo “convertirse” porque tanto Sandra como Fernanda iniciaron sus estudios en la Facultad para licenciarse en Artes Plásticas, es decir, la motivación fue producir arte (como la mayoría de los ingresantes). Ya eran Maestras de Dibujo; lo decidieron mientras concluían el trayecto de la educación secundaria, como una opción laboral más para el futuro, pero no como una profesión...*tenía el título de maestra que me servía para, en algún momento, salir a trabajar*, explica Sandra, pero cuando pensó una profesión decidió: *Quiero dedicarme a otra cosa, el título ya lo tengo*. Categóricamente la docente expresa: *empecé la carrera sin ganas de recibirme con el profesorado*, y agrega, *un mito de que uno va a estudiar Arte, no a ser docente; hay como una disociación entre lo que es ser un artista y ser docente y yo ya estaba formateada así...* Sandra concibió la relación arte y docente como dicotómica. Y agrega: *Quizás tenía miedo de que, si me dedicaba a la docencia, me iba a alejar del arte, y de alguna manera sucedió (risas)...*

La relación tensa entre arte y educación es una cuestión presente en los ingresantes de carreras artísticas universitarias, que no conciben el “Profesorado en artes plásticas” como una carrera con entidad propia, sino como título agregado, complementario a la licenciatura, que posiblemente necesitarán, teniendo en cuenta que *del arte no se vive*, imaginario social que aún persiste en la actualidad, aunque haya mutado quizás la idea de artista como el pintor, escultor o dibujante, a una más amplia y en términos contemporáneos: instalador, video-artista, fotógrafo, intervencionista, etc. Sin embargo, la docencia escolar también está instalada en la sociedad como “ese grupo’ con poco futuro económico, (...) que trabaja mucho y del que muchas veces se dice que no hace las cosas bien” (Gvirtz, 2007). De allí la actitud de mantenerse apartado del terreno educativo y apostar por el desarrollo de la producción artística; o la de optar por ambos títulos como complemento. Fernanda escogió la docencia como destino ineludible, ya que no se planteó ni imaginó posible ser artista sin ser docente. La docencia sería el contrapeso necesario de contención institucional y estabilidad laboral. Para Fernanda, la docencia es la otra cara de la moneda de su profesión: *No veo al quehacer artístico como salida laboral completa, siempre lo docente está presente...tiene peso*.

Sin embargo, Sandra también se gradúa como profesora. En el proceso por lograr el preciado equilibrio, la docencia conquista y absorbe, o las circunstancias contextuales, fundamentalmente económicas, redireccionan la trayectoria hacia la enseñanza, guste mucho o poco. La decisión de Sandra tuvo que ver con el requerimiento de título habilitante de “profesor” para enseñar en el nivel secundario del sistema educativo, cuando ya estaba dedicada por completo a docencia,

---

<sup>7</sup> Se utiliza el término “docente” para incluir tanto la labor de Maestro (nivel primario) como la de Profesor (nivel secundario y terciario).



carrera que inició gracias al título de maestra y ante la imperiosa necesidad de trabajar. No obstante, ella reconoce que lo que fue una necesidad en un principio, un trabajo para ganarse la vida, se convirtió en una condición, una forma de estar en el mundo. Como expresó en una oportunidad, *la docencia me atravesó*.

Pero los desequilibrios del arte y la educación se viven, asimismo, dentro de la oferta formativa de grado. Ninguna de las docentes reconoce el trayecto formativo pedagógico útil o suficiente en relación al título habilitante de “profesor”<sup>8</sup>. En la actualidad<sup>9</sup> la formación se diferencia de la Licenciatura tan solo por dos materias específicas del profesorado, vinculadas a los fundamentos psicopedagógicos de la educación y la didáctica de la enseñanza de las artes. A modo de agregado, se trata de un trayecto formativo fuertemente inclinado hacia la formación de profesionales para la producción de objetos y/o eventos artísticos, elaboración, gestión de proyectos culturales, entre otros aspectos, otorgando los conocimientos disciplinares propios del lenguaje plástico-visual, conocimientos prácticos de diversas orientaciones, procedimentales y técnicos, junto a marcos teóricos, históricos y contextuales de las artes. Formación enriquecedora sin duda, pero definitivamente insuficiente para la especificidad de un profesor, en cuanto al conocimiento práctico y pedagógico del quehacer docente. Sandra expresa tal desequilibrio: *La Facultad prepara muy bien en cuanto a todos los contenidos que uno tiene que dar [vinculados al lenguaje visual, procedimientos, técnicas]. Por ahí lo que faltó es lo que uno va ganando con la experiencia: cómo se da una clase, qué se hace cuando hay desinterés en el alumnado, cómo generar interés, cómo lograr el disfrute de un hecho artístico... Eso me lo dio la experiencia básicamente...*

El panorama laboral del profesor de artes de escuela secundaria no se ve reflejado en la formación que ofrece la Facultad. Tanto Fernanda como Sandra aprendieron a ser docentes ejerciendo la profesión. Ninguna fue preparada para los desafíos de las sociedades contemporáneas y sus complejidades sociales, económicas y culturales. Las historias de vida dan muestra de que a lo largo de sus trayectorias necesitaron capacidades y conocimientos que excedieron los límites de la formación propiamente “artística”, es decir, de los contenidos disciplinares que debieron enseñar, porque enseñar en el sistema escolar es una tarea sumamente compleja. Como explican Juana Sancho y Fernando Hernández (2014), en el quehacer docente se entrecruzan una serie de ejes: “las prescripciones legislativas, la relación con sus compañeros y la cultura del centro, el trabajo cognitivo y afectivo con un alumnado heterogéneo y la responsabilidad de fomentar un desarrollo integral” (p.20). En este punto y como se desprende de las historias, muchas veces la tarea pedagógica se debe compaginar con tareas asistencialistas, producto de las necesidades sociales y económicas de sectores desfavorecidos de la sociedad argentina que, en la actualidad, se incrementaron por el ingreso de estudiantes al nivel secundario, gracias a las políticas educativas que extendieron la obligatoriedad. El desafío de cómo incluir y retener a jóvenes atravesados por procesos de vulnerabilidad social, anteriormente expulsados por las propias instituciones educativas, cae con contundencia sobre los hombros de profesores que, con lo que son y tienen, deben afrontar la nueva realidad, siendo la calidad educativa la gran afectada. Por otro lado, también quedó reflejado en las dos historias que el sistema de otorgamiento de cargos promueve la fragmentación del tiempo en varios centros educativos, debiendo el docente recurrir a varias

---

<sup>8</sup> Además de la Facultad de Bellas Artes, los Institutos Terciarios de Formación Docente otorgan título de Profesor de Artes Plásticas-Visuales. Se analiza el caso de la Facultad por ser el lugar de formación de las docentes.

<sup>9</sup> Sandra y Fernanda se recibieron con el Plan de estudio de 1985. En ese plan, tres materias cuatrimestrales (Teoría de la Educación, Fundamentos psicológicos y Diseño y Planeamiento Curricular) se cursaban en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En los nuevos planes de 2006, las tres materias se fusionaron en la materia anual Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación, que se dicta en la Facultad de Bellas Artes. Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza perduró y continúa anual como en el Plan de estudio 1985.

escuelas para lograr un sueldo que le permita vivir. Pero falta mencionar más ejes. Junto a la necesidad de formación permanente, los autores señalan que el trabajo docente es atravesado, a su vez, por la tarea de evaluar los aprendizajes, el contacto y las relaciones que se entablan con las familias, y además, -agregan- “sin olvidar su vida personal, cultural y social” (p.20). Es sencillo comprender por qué Sandra se alejó de la producción artística y Fernanda mantuvo de manera discontinua trabajos pautados y técnicos, sin considerar con esto el desarrollo de lo que imaginó para su desempeño como artista. Pero, ante todo, permite situar la problemática en la cuestión fundamental: la formación inicial. Si bien la formación del docente es un proceso que se da a largo de toda la trayectoria y, por tanto, un eje de su trabajo; es necesario empezar por el principio. Porque quien decide ser profesor de Educación Plástica-Visual debiera atravesar un trayecto formativo acorde al ejercicio específico de esa profesión y, a través de él, obtener el título habilitante.<sup>10</sup> En este sentido, se necesita una reformulación del trayecto formativo a partir de la comprensión compleja del trabajo que deberá desarrollar un profesional dentro del sistema formal educativo, pero también -y como lectura del contexto en el que vivimos- dentro del ámbito no formal. Porque las nuevas configuraciones sociales no solo cambiaron la escuela, sino que crearon nuevos ámbitos no formales, gestionados por la sociedad civil, que desde la década de los noventa asumieron la responsabilidad educativa, entonces desatendida por el Estado. Comunidades y organizaciones societarias gestionan espacios con actividades políticas, sociales, culturales y recreativas, desde particulares lógicas organizacionales, propósitos, formas de participación, y comunidades claramente heterogéneas. Partiendo de este relevamiento, el artículo de Claudia Castro (2010), en el marco del Congreso Iberoamericano Metas 2012, considera imprescindible el desarrollo de investigaciones destinadas a comprender estos espacios emergentes, que proporcionen información específica, para que las ofertas formativas del docente de Educación Artística se hagan eco de estas demandas. Pero también, agrega la autora, que permita “fortalecer y profundizar el análisis de la dimensión política de la educación y de la participación cultural a través del arte como una constante de todos los programas de formación pedagógica” (p.2). La ausencia de preparación en relación a los contextos cambiantes de la sociedad y del ámbito local (ahora sí, formación como proceso continuo), atraviesa la historia de Fernanda cual hilo invisible que conecta silencios, impotencia y parálisis. Es lo que se escucha sin articulación de palabras: el conflicto personal por brindar lo mejor de sí y el reconocimiento de no poseer suficientes estrategias para actuar.

Volviendo a la formación inicial, el título de Profesorado que otorga la Facultad de Bellas Artes de la UNLP se obtiene al cabo de cinco años, tiempo más que suficiente para que sus egresados tengan una formación enfocada a las demandas y desafíos actuales de una profesión cambiante como la sociedad en la que se inscribe, que atienda la multiplicidad de ejes por la cuál es atravesada la tarea del docente dentro del sistema formal y no formal, e inste por el desarrollo de profesionales críticos que tengan la capacidad de posicionar con injerencia social la disciplina.

---

<sup>10</sup> En la página web del Departamento de Plástica se puede acceder a las incumbencias y alcances del título: “El Profesor en Artes Plásticas en las diferentes orientaciones podrá desempeñarse en: Dictado de asignaturas de educación plástica, plástico-visual o denominaciones afines en el nivel inicial y en la educación general básica. Dictado de asignaturas de Plástica, Lenguajes Artísticos (Plástica), Culturas y Estéticas Contemporáneas, Imágenes y Contextos o denominaciones afines vinculadas con la producción plástica o la comprensión crítica del campo cultural o artístico en el nivel polimodal o educación media. Dictado de asignaturas de taller, producción plástica, lenguaje visual, como así también relativas a la didáctica especial o denominaciones afines en instituciones de nivel superior no universitario. Conducción de estudios e investigaciones y elaboración de planes y proyectos que impliquen aspectos pedagógicos y de la enseñanza de las artes plásticas, (...)” Consultar en [http://plastica.fba.unlp.edu.ar/?page\\_id=1375](http://plastica.fba.unlp.edu.ar/?page_id=1375)

## ***La constitución del ser docente***

Mientras la formación inicial sigue planteada en esos términos, las historias de vida hablan de cómo se aprende a ser docente de arte en contextos de precarización y conflictividad social, impulsadas por la necesidad de trabajar. Se entrelazan en los primeros momentos del trayecto, para luego adentrarse en realidades distintas. En el proceso de palpar la realidad, se conocen como personas. Frente al dolor humano, la impotencia, el rechazo social y escolar hacia los que menos tienen, de los excluidos, Sandra y Fernanda se reconocieron en cualidades, defectos, debilidades y fortalezas. Comparten inicios sacrificados, las une la disciplina y la pesada mochila de reivindicarla y reposicionarla en cada institución y en la sociedad en su conjunto. Fue y continúa siendo una lucha por ellas mismas, por la valoración de su trabajo y el reconocimiento como profesionales intelectuales. Libraron sus propias batallas, y lo sigue haciendo, cada una encontró o siguió buscando respuesta al interrogante sobre el sentido de educar desde el arte. Fernanda se apoya en el derecho de todo ciudadano por la cultura y se embarca contra viento y marea en el desafío de democratizar el arte como patrimonio de la humanidad. Sandra, en su camino, traspasó los límites disciplinares hasta enarbolar la bandera de la educación como lucha social. Tanto fue así, que se convirtió en directora, encarnando la política educativa de la última Reforma y convirtiéndose en actora principal de la creación de la nueva secundaria.

En medio de la singularidad de cada historia, se generan intersecciones para establecer nuevos diálogos en la producción de significado: ¿qué condujo a Sandra a optar por el cargo de directora de la Escuela de Oliden, y con esto, paulatinamente ir dejando su labor como docente de educación plástica-visual? ¿Qué instó a Fernanda a buscar escuelas “tranquilas” e instituciones cuya impronta estética o artística posibilitarían mejores condiciones laborales? Las respuestas a estos interrogantes y otros vinculados a las formas de apropiarse de concepciones de educación artística, de dialogar con y significar los cambios legislativos a los que está sujeta su labor profesional, instan a colocar la mirada en las oportunidades y condiciones de trabajo, las experiencias formativas y las características de los centros educativos, que a lo largo de su trayectorias han podido influir en su ser docente.

## ***Las instituciones: comunidad y pertenencia***

La dimensión institucional del quehacer docente fue crucial para el rumbo de ambas trayectorias, entendida ésta como la localización dentro del sistema educativo y la escuela como espacio específico de actuación. Los espacios institucionales determinan condiciones de trabajo, definen procedimientos y normas específicas. La Educación Artística, a través de sus diversos lenguajes (danza, teatro, música, plástica, entre otras) está presente en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires en los distintos niveles de la educación común y el que se brinda en las instituciones especializadas de arte, por ejemplo las Escuelas de Estética, trayecto formativo complementario de la formación escolar obligatoria. La diferenciación de los contenidos y competencias, fines y funciones quedan claramente expuestas en el sitio web de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires, Dirección de Educación Artística:

En el primero, la formación se orienta al desarrollo del pensamiento crítico, interpretativo, abstracto y divergente, destinado a la educación común necesaria para una actuación ciudadana plena en la contemporaneidad.

La formación en el segundo supone un plus de significación en el área, desarrollando capacidades más específicas que profundizan el conocimiento de conceptos, procedimientos y desarrollo de competencias estructurales de cada lenguaje artístico (...).

Dentro de instituciones con características sumamente distintas, las docentes fueron perfilando su identidad, otorgando una determinada orientación a su quehacer. Los primeros cuatro años de la trayectoria laboral de Fernanda transcurren en dos escuelas en las que vivirá una “transición”, antes de ingresar de lleno a la realidad, en su versión más temida por la docente: el nivel primario del sistema educativo público. La primera, la Escuela privada Saint Simon, donde transcurrieron sus estudios primarios, en la que se reconoció como docente allí donde había sido alumna. Sus clases aún no tenían la característica de la enseñanza escolar básica, porque eran talleres de estética extraprogramáticos y, con ello, mantenían un carácter más recreativo y de mayor libertad, tanto para el docente como para el alumno. La experiencia como docente en el taller de arte que desarrollaba en la casa de sus padres y la formación como maestra en el Bachillerato de Bellas Artes le sirvieron para manejar los grupos y acordar con sus colegas los lineamientos básicos disciplinarios de cada grupo etario. El trabajo realizado le permitió poner en práctica su rol docente e, incluso, contrastar con la práctica la teoría del enfoque de la autoexpresión creativa desde el cual fue formada como maestra. Todo, en un contexto familiar. El aprendizaje continuaría en la Escuela de Estética. Esta institución la ubicó fuertemente en su rol de docente de artes plásticas, a través de requerimientos formales, aporte de conocimientos prácticos y pedagógicos, y énfasis en la especificidad de las disciplinas artísticas, sus procedimientos, contenidos etc. (tal como quedó anteriormente diferenciado en relación a las escuelas de educación común y básica). En ambas instituciones su disciplina, y con ello su trabajo, estuvo reconocida, no había nada que defender ni explicar, su lugar, su espacio estaba asegurado.

Las historias hablan del sentido de pertenencia asociado a una institución como contención, respaldo, plataforma mayor desde la cual *ser*. Este sentido de pertenencia que permite crecer y también reconocerse eslabón fundamental para el crecimiento de la institución, genera un compromiso hacia el trabajo y responsabilidad por lo que allí ocurre. Al cabo de cuatro años, con la fuerte impronta de lo vivido y con experiencias desalentadoras en el contexto de sus prácticas para recibirse de maestra (que le imprimieron la idea de la docencia escolar primaria pública como situación caótica), Fernanda pierde su lugar laboral y queda “a la deriva” en la difícil realidad escolar pública. En su peregrinaje por escuelas (en forma coloquial peregrinar significa “andar de un lugar a otro buscando o resolviendo algo”) propiciado por el sistema público provincial de asignación de cargos, Fernanda intenta resguardarse en escuelas “tranquilas” para suavizar tanta aspereza y poder concentrarse en su función pedagógica. Con esfuerzo y paciencia va escogiendo espacios institucionales donde poder desplegar todo su ser, o parte de éste...porque ella sabe adónde llegó y lo duro que le resultó batallar sin suficientes herramientas, en situaciones para las que no estuvo preparada. Fernanda relata su trayectoria haciendo hincapié en experiencias vinculadas a la desvalorización de la disciplina, el desconocimiento de directivos y docentes sobre la especificidad de ésta (objetivos, formas de trabajo...), junto a las condiciones sociales, económicas, culturales del alumnado que dificultan el desarrollo de las propuestas pedagógicas y desvían la atención a otras cuestiones: vinculares, motivacionales, etc.

Luego de *pertenecer* a la Escuela de Estética, transitadas varias experiencias laborales en solitario, Fernanda encuentra una escuela rural donde desarrollar su trabajo pedagógico y, cuando tiene la oportunidad, la escoge para quedarse. En esa escuela se siente parte de una comunidad,

pero ya no por la disciplina que imparte, sino por las características de las escuelas alejadas de los centros urbanos, con menos alumnos y profesores, que le permiten, además de cumplir su función pedagógica, una injerencia significativa en la vida escolar.

La enseñanza escolar del arte convierte muchas veces a sus docentes en trabajadores solitarios y desconectados de la institución. Como bien lo ha explicado Fernanda en reiteradas oportunidades, las asimetrías en las relaciones de poder dentro de las escuelas, los posicionamientos y lugares otorgados en subordinación y/o complementariedad, han sido frecuentes a lo largo de su trayectoria. Como explica Josefina Semillán, en todas las relaciones interpersonales, se trate de colegas, integrantes de una familia, etc., la condición primera esperable es la simetría vincular, es decir, posicionamientos de los sujetos en interrelación, en un plano de horizontalidad vincular. Si no hay simetría, no hay posibilidad de educación ni posibilidad de paz en el mundo; solo hay fragmentación, y como se lee a lo largo de la historia de Fernanda, “es inseguro *ser* si no se tiene un “con quien” (Semillán, 2005). En las instituciones que se siente acompañada, escuchada, valorada, se siente segura. La historia de Fernanda es la búsqueda de una posibilidad “de ser” dentro de la sociedad.

Por su parte, Sandra, con el título de maestra, se enfrenta tempranamente con la realidad en sus versiones más duras. A diferencia de Fernanda, sus prácticas para graduarse como maestra fueron positivas, también realizadas en el trayecto secundario del Bachillerato de Bellas Artes. En referencia a estas, señala: *hice experiencias en escuelas especiales, me encantaron o sea que a mí me gustaba...mi vieja era docente,... ya estaba la cuota.*<sup>11</sup> Con esta formación con balance positivo, se sumerge de lleno en los desafíos de ser docente, explora y conoce sobre la base de “ensayo y error” las más variadas realidades educativas. En un contexto socio económico argentino de recortes y precarización laboral, su trayectoria por ámbitos de alto riesgo social y rurales del sistema educativo público le enseña a ser docente en el sentido general del término, le imprime una identidad vinculada a la educación pública y su rol social.

Pero en esta historia también hay una institución elegida. Llega a la escuela rural de Oliden y comulga con las necesidades varias de su población. Por primera vez, las condiciones le permiten construir su espacio laboral, forma parte de una comunidad educativa y, sobre los hombros de su disciplina, contribuye al desarrollo integral de niños y adolescentes dentro de una mirada global y de urgencias básicas. Frente a las desigualdades, su labor de educadora se perfiló hacia el cambio y transformación de realidades, es decir, la educación asociada al cambio social más que a la continuidad y permanencia del *statu quo*. En una argentina que luchaba por sus derechos educativos y donde la educación era el arma principal para la lucha social, Sandra compromete su trabajo y todo su ser en transformar su lugar en el mundo, su escuela.

En el material visual que se incluye en la investigación, se puede apreciar el largo camino recorrido junto a la escuela que se convirtió en parte importante de su mundo. Muchas fotografías quedaron fuera (de experiencias de viajes, de eventos escolares, junto a alumnos y maestros) porque la prioridad fue mostrar su rol como profesora de artes plásticas. No obstante, el compromiso que Sandra asumió en esa escuela queda implícito en lo que muestran estas fotos: muchas horas de vida puestas al servicio de la comunidad educativa de Oliden.

---

<sup>11</sup>El tipo de influencia que su madre, como modelo docente, pudo haber ejercido sobre su identidad no fue elemento o cuestión abordada en las entrevistas más que con la referencia expuesta. Pero es posible pensar que la seguridad que, desde el principio de la trayectoria, Sandra expresó en relación a sus experiencias y el carácter que mostró frente a cada situación compleja (Por ejemplo, cuando fue a dar clase, recién graduada, a un instituto de menores de alto riesgo) haya sido fortalecida o inculcada desde su casa, y con ello, el sentido de la docencia dentro del sistema público escolar.

## 6.2. Formaciones para el cambio. Las regulaciones legislativas y concepciones disciplinares

---

El quiebre que Fernanda vivió con la pérdida de su trabajo en la Escuela de Estética, también lo vivió en lo formativo. Su trayectoria está caracterizada por procesos formativos significativos, que calaron fuertemente en la conformación de su identidad como docente de artes plásticas. Estos procesos, y no por casualidad, también encuentran su referencia en la Escuela de Estética. El sentido de pertenencia que Fernanda desarrolló en esa escuela tiene como ingredientes las formaciones institucionales como dinámica de su trabajo, gestionadas por la dirección. Las observaciones que la directora realizaba del trabajo de Fernanda hoy son recordadas con nitidez en cuanto a experiencia de gran aprendizaje, y no duda en situar esta modalidad como formación deseable para su presente y futuro laboral. La directora continúa siendo un modelo docente, un referente que la acompañó y lo sigue haciendo, desde la inevitable proyección sobre el resto de directoras, con el deseo también de encontrar alguna que se le asemeje. Luego de la Escuela de Estética, prosiguieron observaciones de directores, pero ninguno afín a su disciplina, que pudieran guiarla en cuestiones puntuales a la didáctica en general, sino, generalmente, desde la extrañeza y el desconocimiento sobre lo que observaban. De estas experiencias recuerda la necesidad de explicar por qué sus clases no son como otras clases, por qué es válido trabajar en el suelo, organizar de otras formas los bancos, etc.

La formación de maestra, más allá de sus prácticas, que no incidieron positivamente en los comienzos como docente, se dieron en un espacio de diálogo, de reflexión, de mirada atenta de un docente formador que hizo de la conversación, del análisis sobre cuestiones concretas, una dinámica útil y significativa para la formación inicial de Fernanda. En algún momento, la docente menciona que fue formada con mucho arraigo en el enfoque de la autoexpresión creativa (enfoque en auge para la educación plástica primaria por la década de los ochenta). De hecho, hoy sobreviven cuestiones claves del enfoque en los objetivos educativos que plantea en la actualidad. De esta manera, su primera etapa se caracteriza por procesos de apropiación, contrastación con la realidad y reelaboración de enfoques enseñados desde muy temprano en el contexto del Bachillerato de Bellas Artes.

En la escuela de Estética, los abordajes didácticos aprendidos para ser maestra continuaron, luego de su paso por los talleres del Saint Simon, su proceso de apropiación, reelaboración y contrastación con la realidad. El énfasis en la especificidad de las disciplinas artísticas, sus procedimientos, contenidos, fue crucial para reposicionarse frente al enfoque de la expresión creativa y producir cambios en su concepción disciplinar. *Desde mi punto de vista, - señaló la docente- a la teoría de Lowenfeld y Read le falta una vuelta de tuerca, es como que se necesitan dar herramientas para que se expresen, sobre todo a los chicos más grandes...* Este cambio se produce por la conjunción de factores, un contexto significativo de aprendizajes, un énfasis en la enseñanza de las cuestiones disciplinares propio del perfil institucional de la Escuela de Estética, bibliografía de la disciplina que en sintonía con el cambio disciplinar ya instalado a nivel internacional, se iniciaba en Argentina y sería implementado con la Ley Federal de Educación. Las herramientas que había que aportar a los alumnos para que se expresen quedaron orientadas a la enseñanza de contenidos disciplinares. En este contexto, los cambios que la ley trajo en cuanto a formas de planificar, a estructuras de contenidos, cobraron significancia en Fernanda que acababa

de dejar la Escuela de Estética, luego de un aprendizaje exhaustivo de planificaciones, contenidos, y conceptualizaciones varias, específicas de la enseñanza de la disciplina. Todo tenía sentido.

La historia de Fernanda tiene mucho de enseñanza por cómo cuajaron los diferentes elementos contextuales de su trabajo y marcaron con ahínco su identidad docente. Con el cambio de contexto laboral, los procesos de confrontación a los que quedó sujeta, evidenciaron carencia de herramientas pedagógicas y didácticas y la necesidad de rever lo que hasta entonces le había servido para desempeñar su trabajo. Si bien, en la escuela de Estética concluyó la formación como elemento constituyente del ejercicio de su trabajo, Fernanda mantuvo viva la necesidad por capacitarse. En la búsqueda, comparte experiencias de capacitaciones docentes en área humanística, dada la escasez de formaciones específicas para su área del saber. Cuando supo traspolar estos aprendizajes a su trabajo, a las necesidades específicas de su disciplina, pero también a problemáticas comunes a la labor docente, se convierten en capacitaciones significativas. La mayoría de estas formaciones, si bien fueron pocas, marcaron cambios concretos en las formas de abordar el proceso enseñanza-aprendizaje.

La historia de Fernanda, dentro del incansable trabajo que significó ser docente e intentar cada día entregar lo mejor de sí a sus alumnos, lucha contra la parálisis de no poder llevar a la acción aquello que siente, cambiar muchas cosas que no ve bien, revertir miles de situaciones que le duelen. Mientras tanto, recibe los nuevos diseños curriculares de la última reforma, vacíos de sentido para ella, que solo representan más carga de trabajo en el intento de *ajustarse* a nuevas disposiciones formales. Así se va adaptando, en una especie de sobrevivir. En la actualidad, la forma en que Fernanda expone la mirada que tiene sobre su trabajo, permite comprender cómo el proceso de adquisición y transformación de concepciones disciplinares pierde potencia a medida que se aleja de esta primera etapa, en la que se localizan procesos claramente significativos, en ese sentido.

Sus palabras son contundentes en relación a la problemática del cambio educativo: *En general me cuesta encarar los cambios, pero una vez que me ubico, puedo adaptarme a ellos. Suelo mantener resabios de actividades anteriores, difícil es que realice cambios rotundos.* Tal como quedó ya expuesto en su oportunidad, frente a cualquier tipo de cambio, las personas reaccionan según su propia construcción de la realidad, a partir de la cual “somos capaces de añadir sentido personal a las experiencias, al margen del sentido que posean para otros” (Marris, 1975, p.22, en Fullan, 2002, p.76).

Incluso, el material visual que aportó en las entrevistas (se ordena en el apartado Diálogos Complementarios), revela los cambios puntuales que en el último tramo de su trayectoria y gracias a la experiencias formativas significativas anteriormente mencionadas, contribuyeron a mejorar su abordaje en la dirección ya consolidada, es decir, hacia la enseñanza de contenidos que otorguen herramientas para que sus alumnos se expresen de forma auténticamente libre. Asimismo, conserva trabajos considerados caducos según los discursos actuales sobre la disciplina y, sin embargo, sus alumnos le confieren interés, significancia y manifiestan gusto por la ejecución. Disyuntiva, contradicción, cuestionamiento es lo que intenta evidenciar con estos trabajos que conserva e integra a su historia de vida, tal vez como materialización de los “resabios” que perduran, y que con una mirada consciente de lo que significan, cuestiona cambios disciplinares que los ve alejados de la realidad áulica, y los ratifica como ejercicios desde la validez que le otorgan sus alumnos.

La reflexión que la docente ofreció sobre su relación con los cambios, su dificultad para proponerlos, para accionarlos, se conecta con la certeza que tiene a su vez, de que el posicionamiento de la disciplina depende de cada docente, exponiendo así con contundencia el problema del cambio disciplinar. Efectivamente, como quedó desarrollado al inicio de la tesis, “el protagonismo del cambio en las escuelas es de los educadores, “si ellos no toman la reforma como cosa propia, todo es una ilusión, basada en la creencia de que los cambios pueden hacerse promulgando leyes y decretos” (Ander-Egg, 1999). Llegamos así a la cuestión fundamental de poner en marcha más investigaciones destinadas a conocer las condiciones de trabajo del profesorado, sus formas de aprender, de vincularse con procesos de cambio profesional. Para que los procesos de transformación, potencialmente planteados desde ámbitos ministeriales, cobren sentido en el plano individual del docente, y generen en éste, la convicción y necesidad de llevarlo a cabo. Para ello, como queda claramente evidenciado en las historias de vida de este estudio, se necesita ofrecer formaciones significativas para que el cambio sea sentido por el profesorado como propio. La carencia de estas formaciones es una problemática que atraviesa la historia de vida de Fernanda, pero también a gran parte del colectivo, que hoy socializa y expone vivamente en foros y grupos de discusión en internet la necesidad de respuestas frente a problemáticas actuales como la desmotivación, la apatía y la inacción del alumnado. En estos diálogos participan muchos docentes recién graduados que buscan en sus colegas de mayor trayectoria apoyo y guía, la experiencia dialoga sobre cómo hacer frente a los desafíos de la escuela.

Y ahora, es la historia de Sandra la que enseña de forma contundente. Su historia muestra que es posible que el profesorado sienta como propias las reformas y se convierta en protagonista principal. Esto es sumamente alentador.

Aprendió a ser docente en situaciones difíciles, con la necesidad económica de contribuir al sostén económico familiar. Las experiencias vivenciadas le otorgaron, para entonces, una visión global y una dimensión contextual real que luego supo utilizarla como herramienta para proponer y gestionar cambios. Sus aprendizajes se dieron en el seno de comunidades educativas y en contextos institucionales: una escuela que le permite sentir pertenencia, que le presenta la oportunidad de crecimiento, mientras crece como institución en el marco de reformas educativas y un sindicato docente como espacio de formación y comunidad de aprendizaje, que le otorga las herramientas necesarias para convertirse en actora del cambio.

Dentro de su sindicato docente, participó de seminarios formativos que tenían como estrategia esencial la articulación de experiencias docentes, para aprehender la teórica y proponer estrategias de acción. El material bibliográfico que, solo en parte se reúne en la investigación, permite acercarnos al trabajo reflexivo que, dentro de seminarios, los docentes fueron invitados a realizar. Como temáticas, sobresale la escuela pública como espacio de distribución democrática del conocimiento, la didáctica como herramienta política, formas de distribución del conocimiento en el aula, el director y su intervención pedagógica en la distribución del conocimiento, entre otros. Como metodología, la articulación de charlas a cargo de especialistas, el trabajo con modalidad taller, el análisis de proyectos institucionales y áulicos, elaboraciones de propuestas específicas según la institución escolar de pertenecía, lectura y reflexión de material bibliográfico. En relación al material bibliográfico, la configuración de un proyecto político pedagógico se destaca como orientación principal. Junto al material referido a los seminarios, se incluye parte de la revista “*La Memoria funda el mañana*”, porque su lectura, reflexión y trabajo en el contexto de estos seminarios formativos, motivó a Sandra a proponer en su escuela uno de los proyectos pedagógicos más significativos que realizó con sus alumnos. Asimismo, se incorporan a la historia



de vida las primeras hojas de una revista que plantea “desamordazar la historia”, a 25 años del golpe militar, y profundiza en la necesidad de enseñar el discurso meditativo en la escuela, con propuestas didácticas. El siguiente párrafo extraído de materiales de los seminarios, explica el sentido de los cursos en la misma dirección que pudo vivenciar Sandra:

Proponemos tomar el espacio de la capacitación como reflexión desde la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica. Esto implica una posición frente a la tarea cotidiana como agentes críticos y capacitados para realizar un trabajo de investigación y análisis de proyectos que se vuelvan acción, que posibiliten el avance de cada alumno y la reflexión por parte del docente.

Siguiendo la idea, podríamos decir que en la historia de vida de Sandra efectivamente los “proyectos que se vuelven acción”.

Los cambios que llegaron de la mano de reformas educativas impulsaron su crecimiento y el de su escuela. Tuvo la oportunidad y la dicha de ser partícipe del costado más virtuoso que probablemente alcanzaron los dos procesos reformista de Argentina. Incluso cuando su gremio docente luchaba contra el ajuste y la precarización que representó la Ley Federal. Cómo no encarnar la responsabilidad del Estado a través de la educación para el desarrollo social, si ella fue testigo directo, si creció como docente, si se ampliaron las oportunidades a muchos sectores relegados de la sociedad. El cambio fue posible y continuó; lo enarboló en aquel momento y ahora. En relación a la reforma iniciada en 2006, en el marco de la Ley de Educación Nacional, explica: *Con esta reforma se pretende refundar la Escuela Secundaria, porque no es la misma secundaria que la tradicional, la de los orígenes, realmente tiene otra impronta... Es obligatoria y, al ser obligatoria, se supone que es para todos, y esto implica un gran desafío.*

En diálogo con las ideas formuladas anteriormente por Fernanda en relación al cambio, la siguiente frase de Sandra, con igual contundencia, sintetiza una de las actuales certezas que se tienen en relación al rol del profesorado en la viabilización del cambio: *Estoy muy de acuerdo con la política educativa, me sale muy natural porque es lo que pienso, sería terrible estar bajando algo que no te convence y creo que si no fuese así, no sería directora.*

En este proceso, ella tomó las riendas del cambio de su escuela. Cuando se convirtió en Directora, se reconoció con virtudes frente a la transformación de una escuela secundaria tradicional y elitista a una inclusiva en el marco de la Ley Nacional de Educación. Creatividad, flexibilidad, vinculación afectiva con alumnos, actitud de diálogo y consenso, que el perfil de la disciplina escolar del arte le había otorgado durante años de siempre luchar por un espacio, por sus convicciones. Participar de las formaciones del Gremio que, como quedó expresado, buscan formar “agentes críticos”. El mismo liderazgo con el cual posicionó el arte dentro de la institución, le permitió encarnar el cambio educativo en su sentido más amplio, excediendo los límites de su disciplina del saber. Su crecimiento en la escuela de campo la convirtió en una docente comprometida con lo social. Su Gremio docente fue plataforma de análisis de esta realidad, a la luz de marcos teóricos supo desarrollar una capacidad de acción que sorprende.

Pienso que estas historias revalidan un concepto expuesto en el capítulo de la Metodología, en relación a la enseñanza que han dejado los estudios dirigidos a entender las razones de la resistencia de los docentes al cambio: lejos de estudiar al docente de manera aislada, o desde un análisis sincrónico, es necesario indagar a lo largo de su trayectoria para comprender su presente y hacerlo agente de *cambio*, es decir, “comprender el ‘lugar’ en el que se sitúa y su disposición para

la innovación y el cambio” (Hernández, 2004, p.11). Es claro que prestando atención a las trayectorias docentes, comprendiendo como ha cambiado su modo de enseñar, en el contexto de qué tipo de experiencia formativa, con qué modelos docentes e instituciones educativas, tendremos mejores posibilidades de conocer su presente y de brindar formaciones efectivas para que el motor del cambio se ponga en marcha. Y, más allá de que se traten de investigaciones necesarias para gestionar reformas educativas, considero que cada futuro docente y docente en ejercicio merecen formaciones significativas para hacer frente a la complejidad de su trabajo. Estas historias movilizan en cuanto al compromiso y entrega que un profesional de la educación es capaz de asumir, pero también, generan impotencia de saber cuan desvalidos pueden estar para enfrentarse al mundo actual. Asimismo, revelan que lejos de conformismo, existe deseo de cambio, mucho más intenso y consciente que el que la sociedad les reconoce. Un deseo de cambio que choca con la imposibilidad de accionar.

Valoro el camino que ambas docentes han sabido construir, la posibilidad de aprendizaje que me brindaron al compartir su historia, conocer un poco más la compleja realidad de la disciplina escolar que nos une. Necesitamos más investigaciones que sumen una a una las experiencias individuales, como también necesitamos con urgencia formaciones que nos respalden y nos permita *ser*, para así repetir ese proceso en nuestros alumnos.

En diálogo con la historias, detengo la mirada en el preciso momento en que, como docentes, nos planteamos la necesidad de cambiar, cuando se impone la actitud de ensayar nuevas formas de hacer, cuando nos detenemos y podemos leer nuestra práctica en clave teórica, cuando podemos poner en marcha nuevos modelos para nuestra práctica... Todo esto gracias a experiencias que han calado en nosotros, que nos han convertido en profesionales críticos y nos permiten accionar frente a la parálisis que fácilmente domina. Son experiencias que germinan porque una multiplicidad de factores se combinan para que así sea.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y FUENTES

---

## Educación Artística. Historia de la Educación Artística argentina

---

- ABRAMOWSKI, A. L. (2004). "La maestra de las maravillas". El monitor de la educación. Ministerio de Educación de la Nación, 1. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/conversaciones.htm>
- AGIRRE, I. (2001) "Bases estéticas del programa expresionista para la educación artística" en Hernández, F., Juanola, R. y Morejón, L. (2001) IV Jornades d'Historia de l'Educació Artística. Barcelona: Bellas Artes Universidad de Barcelona.
- \_\_\_\_ (2005) Teorías y prácticas en educación artística. Ensayo para una revisión pragmatista de la experiencia estética en educación. Barcelona: Octaedro.
- AKOSCHKY, J.; BRANDT, E.; CALVO, M.; CAHPATO, MA E.; HARF, R., KALMAR, D.; SPAVKIN, M.; TERIGI, F. Y WISKITSKI, J. (1998). Artes y escuela. Buenos Aires: Paidós.
- ARNHEIM, R. ([1969]1985). El pensamiento visual. Buenos Aires: Eudeba,
- ATIENZA-MEDRANO, A. (1890, octubre). "Educación estética". El Monitor de la Educación Común. (Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires), XI (188), 635-638. [http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150811&num\\_img=635](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150811&num_img=635)
- \_\_\_\_ (1893). "La educación artística en la escuela". El Monitor de la Educación Común. (Consejo Nacional de Educación), XII (240), 489-492. Recuperado de: [http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90019031&num\\_img=489](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90019031&num_img=489)
- AZAR, S. (2009, febrero). "El arte en la educación: antecedentes y proyección". Revista Quehacer Educativo (FUM TEP- Montevideo-Uruguay), XIX, (93). Recuperado de [http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90019045&num\\_img=123](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90019045&num_img=123)
- BALTAR, R. (2006). "Francisco de Paula Castañeda o breve tratado sobre la irreverencia", en Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero34/fpcastan.html>
- BARBOSA, A. M. (2002, marzo). "Arte, educación y reconstrucción social", Revista Cuadernos de Pedagogía, 311, 56-58.
- BERRA, F. A. (1895). "La enseñanza del Dibujo" (Párrafos de una carta). El Monitor de la Educación Común (Consejo Nacional de Educación), XV (266), 242-245. Recuperado de: [http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/101835/Monitor\\_3068.pdf?sequence=1](http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/101835/Monitor_3068.pdf?sequence=1)
- BERRÍOS, P., CANCINO, E., GUERRERO, C., PARRA, I., SANTIBÁÑEZ, K., VARGAS, N. Del taller a las aulas. La institución moderna del arte en Chile (1797-1910). Santiago de Chile: Estudios de Arte.
- BRAVO, H. F. (1993). "Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888)". Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, (3-4), 808-821. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/sarmientos.PDF>
- BELLA DE PAZ, L. (2004). "Prólogo", en Menin, O., Caballero, Z., Ciunne, L., Gutierrez, M., Peralta, Z., Ravenna, A. y Stringaro, S., Huellas de la escuela activa en la argentina: historia y vigencia. Rosario: Laborde Editor.
- BIBLIOTECA NACIONAL DEL MAESTRO. MEDAR (Memoria de la Educación Argentina). Nota: "La escuela y la comunidad". Recuperado de [http://www.bnm.me.gov.ar/e-recursos/medar/historia\\_investigacion/archivos/doc\\_1/info.php](http://www.bnm.me.gov.ar/e-recursos/medar/historia_investigacion/archivos/doc_1/info.php)

- BRUCKMANN, R. (1901). "El conocimiento de las formas en la escuela popular". *Monitor de la Educación Común* (Consejo Nacional de Educación), 21(343), 123-166. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/103382>
- BUENOS AIRES CIUDAD. (n.d.) Sitio Web. "Instituto Vocacional De Arte "Manuel José De Labardén-I.V.A". Sección. Educación Artística. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/cultura/ensenanzaartistica/instituto-vocacional-labarden>
- \_\_\_\_\_. (n.d.) "Instituto Vocacional de Arte". Sección; Bienes culturales. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/bienes/institutodearte>
- BUFFO, G. (1928). *La Educación Estética en la enseñanza primaria y secundaria. El Dibujo como expresión del sentimiento, del raciocinio, de la imaginación*. Primera edición. Buenos Aires: Editorial Estrada.
- CABALLERO, Z. (2004) "La nueva pedagogía en los procesos de consolidación capitalista", en MENIN, O. et al., *Huellas de la escuela activa en la argentina: historia y vigencia*. Rosario: Laborde Editor.
- CABRERA SALORT, R (2010). "La mirada de una isla despierta. Dos siglos de arte y enseñanza en Cuba". *Bordón. Revista de pedagogía*, ISSN 0210-5934, 62, (2), 93-106. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3235627>
- CALVO, M. (1998). "La educación por el arte", en Akoschky, et al., *Artes y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- CLAPARÉDE, M. E. (1922, abril) "Rousseau y la significación de la infancia", en *Revista de Pedagogía* (Madrid), I (4), 121-131.
- \_\_\_\_\_. (n.d.) *La escuela y la Psicología Experimental*. Traducción: M. Navarro de Luzuriaga y J. Comas. Recuperado de <http://documents.mx/documents/claparede-edouard-la-escuela-y-la-psicologia.html>
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (CFE). (2009). Capítulo 1: "La Ilustración y la pedagogía del dibujo: antecedentes de la enseñanza artística superior en Chile (1797-1854)". En *Del taller a las Aulas. La Institución moderna del arte en Chile (1797-1910)*. Santiago de Chile: LOM Ediciones LTDA. Recuperado de <http://estudiosdearte.files.wordpress.com/2010/03/capitulo-1.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2009, Octubre). *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de la Nación. Versión Final-Resolución CFE N° 84/09. Recuperado de <http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/84-09-anexo01.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2009, Nov.). *Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria. Planes Jurisdiccionales. Planes de Mejora Institucional*. Ministerio de la Nación. Resolución CFE 88/09. Recuperado de <http://portal.educacion.gov.ar/files/2010/01/88-09-anexo.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2010). *La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional. Aprobación para la Discusión*. Ministerio de la Nación. Resolución CFE N° 104/10 - Anexo I. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/104-10\\_01.pdf](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/104-10_01.pdf)
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (C.N.E.). (1882, mayo) "Informe de la Comisión encargada de La Exposición Escolar". *Revista El Monitor de la Educación Común*, 1 (6), 162-163.
- \_\_\_\_\_. (1884, noviembre). "Programas de enseñanza primaria". *El Monitor de la Educación Común*, 4 (69), 275-281. Recuperado de: [http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90019008&num\\_img=275](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90019008&num_img=275)
- \_\_\_\_\_. (1885). "Informe de los inspectores nacionales de Escuelas en las provincias de Tucumán y Entre Ríos", *El Monitor de la Educación Común* (Consejo Nacional de Educación), 5 (74), 433-442. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/105537>
- \_\_\_\_\_. (1888, febrero). "Bellas Artes". *Revista El Monitor de la Educación Común*, IX (126) 241-245. Recuperado de: [http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150806&num\\_img=241&num\\_fin=245](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150806&num_img=241&num_fin=245)

- \_\_\_\_ (1888, agosto). “Cómo se hace agradable y verdaderamente útil la escuela”. Revista El Monitor de la Educación Común, IX (138), 830-831. Recuperado de: [http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150806&num\\_img=830](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150806&num_img=830)
- \_\_\_\_ (1888). “Informes de las comisiones de textos de música, dibujo y ciencias naturales”. Julio 13 de 1888. El Monitor de la Educación Común (Consejo Nacional de Educación), 9 (135), 704-707. Recuperado de: [http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/98794/Monitor\\_1130.pdf?squence=1](http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/98794/Monitor_1130.pdf?squence=1)
- \_\_\_\_ (1890, octubre). “La inauguración del monumento a Pestalozzi: en Yverdon, Suiza”. Revista El Monitor de la Educación Común, XI (180), 638-640. Recuperado de: [http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150811&num\\_img=638&num\\_fin=640](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150811&num_img=638&num_fin=640)
- \_\_\_\_ (1893, abril) “Informes de las comisiones de textos: Música y Dibujo”. El Monitor de la Educación Común (Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires), XII (224), 80. Recuperado de: [http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00150813&num\\_img=00150813\\_0489-00&mon=1&vn=s&vi=s&vt=n&vp=s&vv=s&vh=s&modo=&zoom=100&c=&buscar=&ir\\_a=80&buscar=Ir+a+p%Elg](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00150813&num_img=00150813_0489-00&mon=1&vn=s&vi=s&vt=n&vp=s&vv=s&vh=s&modo=&zoom=100&c=&buscar=&ir_a=80&buscar=Ir+a+p%Elg).
- \_\_\_\_ (1893, diciembre). “La educación artística en la escuela”. Revista El Monitor de la Educación Común, XII (240) 489 -492. Recuperado de: [http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150813&num\\_img=489](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150813&num_img=489)
- \_\_\_\_ (1894). “Los trabajos manuales en la Escuela primaria”. Conferencia del Sr. D. Casio Basaldúa, El Monitor de la Educación Común. Buenos Aires, 1894, pp. 1162-1167
- \_\_\_\_ (1894, enero). “Programa de Trabajo Manual”. Revista El Monitor de la Educación Común, III (242) 596-597. Recuperado de: [http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00150814&num\\_img=00150814\\_101300&mon=1&vn=s&vi=s&vt=n&vp=s&vv=s&vh=s&modo=&zoom=100&c=&buscar=&ir\\_a=596&buscar=Ir+a+p%Elg](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00150814&num_img=00150814_101300&mon=1&vn=s&vi=s&vt=n&vp=s&vv=s&vh=s&modo=&zoom=100&c=&buscar=&ir_a=596&buscar=Ir+a+p%Elg).
- \_\_\_\_ (1894, julio). “Las ocupaciones Froebelianas en la Escuela Primaria”. Apartado: Noticias. Conferencias Pedagógicas. Sección Práctica. Revista El Monitor de la Educación Común, XIII, (250) 1013-1016. Recuperado de: [http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00150814&num\\_img=00150814\\_097200&mon=1&vn=s&vi=s&vt=n&vp=s&vv=s&vh=s&modo=&zoom=100&c=&buscar=&ir\\_a=1013&buscar=Ir+a+p%Elg](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00150814&num_img=00150814_097200&mon=1&vn=s&vi=s&vt=n&vp=s&vv=s&vh=s&modo=&zoom=100&c=&buscar=&ir_a=1013&buscar=Ir+a+p%Elg).
- \_\_\_\_ (1897). “Memoria del ministro de instrucción pública”. Sección: Interior: Tucumán. En El Monitor de la Educación Común. Buenos Aires, pp. 806-807 Recuperado de: [http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150816&num\\_img=806](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150816&num_img=806)
- \_\_\_\_ (1898, diciembre). “Educación Práctica. Congreso Pedagógico”. Revista El Monitor de la Educación Común, XVIII (309), 393-394. Recuperado de: [http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00150817&num\\_img=00150817\\_039300&mon=1&vn=s&vi=s&vt=n&vp=s&vv=s&vh=s&c=&zoom=100&modo=](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00150817&num_img=00150817_039300&mon=1&vn=s&vi=s&vt=n&vp=s&vv=s&vh=s&c=&zoom=100&modo=)
- \_\_\_\_ (1907). “Importancia del trabajo manual en la escuela primaria. Su utilidad social”. El Monitor de la Educación Común. Buenos Aires, pp. 102-103. Recuperado de: [http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90900010&num\\_img=102](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90900010&num_img=102)
- \_\_\_\_ (1922). “El problema de las manualidades”, en El Monitor de la Educación Común. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, p. 118-120. Recuperado de: [http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150878&num\\_img=118](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150878&num_img=118)
- DÍAZ, C. L. y PASSARO, Ma. M. (2008). “EL ZONDA, portavoz del espacio público sanjuanino”. *Question. Revista Especializada en Periodismo y comunicación*. ISSN 1669-6581 (Universidad Nacional de La Plata), 1 (18). Recuperado de: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/526/445>
- DIEZ MORI, S.; FRONCINI, M.; BATLLE, R. (1882, mayo). “Informe de la comisión encargada de la exposición escolar”. El Monitor de la Educación Común. (Consejo Nacional de Educación. Buenos

Aires), 1 (6) 161-164. Recuperado de: [http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/100104/Monitor\\_151.pdf?sequence=1](http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/100104/Monitor_151.pdf?sequence=1)

DI LEVA, C. (2009) De pinceles y acuarelas. Patrimonio artístico argentino. Buenos Aires: Fundación de Historia Natural Félix de Azara; Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de [http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/De\\_pinceles\\_y\\_acuarelas0.pdf](http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/De_pinceles_y_acuarelas0.pdf)

DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS. (Mayo 2009). “Andando el bicentenario. La patria es la América”. Dirección de Nivel Inicial y Primario, Gobierno de Mendoza. En <http://www.mendoza.edu.ar/contenidosdigitales/downloads/Institucional/Primaria/199.pdf>

DONDIS, D. A. (1976). La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.

DOSIO, P. (2014) “Aprender a dibujar los contornos del país: Vínculos entre la enseñanza del dibujo escolar y los conocimientos geográficos en el Buenos Aires finisecular (1880-1900)” ISSN 2318-2962 Cuaderno de Geografía, v.24, n.42, 2014 P.101

DUNCUM, P. (2002a). “Visual Culture Art Education: Why, What and How”, *Jade* 21, 1, (NSEAD), 14-23,

\_\_\_\_ (2002b). “Clarifying visual culture art education”. *Visual. Art Education*, 55 (3), 6-11.

EDUCAR. Portal educativo del Estado Argentino. (n.d. a) “Manuel Belgrano: ante todo, la educación”. Sección: Recursos educativos. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Consultado 20 enero 2012 desde [http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml\\_\\_get\\_\\_c9ed6b3d-7a07-11e1-821f-ed15e3c494af/index.html](http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml__get__c9ed6b3d-7a07-11e1-821f-ed15e3c494af/index.html)

\_\_\_\_ (n.d. b) “Sarmiento: hechos y perspectivas”. Sección: Recursos educativos. Consultado 16 febrero 2012 desde [http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml\\_\\_get\\_\\_18ced9fc-7a08-11e1-8052-ed15e3c494af/index.html](http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml__get__18ced9fc-7a08-11e1-8052-ed15e3c494af/index.html)

EFLAND, A. ([1990] 2002). Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales. Edición original en inglés por Teachers College. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_ (2004). Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum. Barcelona: Octaedro.

EFLAND, A., FREEDMAN, K. y STHUR, P. ([1993] 2003). La Educación en el Arte Posmoderno. (Edición original en inglés por The National Art Education Association). Barcelona: Paidós.

ENCUENTRO. “Luis F. Iglesias, el camino de un maestro”. Sinopsis del Documental, producido por el Instituto Nacional de Formación Docente. Canal del Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Argentina. Sitio web. Recuperado de: [http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/detallePrograma?rec\\_id=111852](http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/detallePrograma?rec_id=111852)

ERRÁZURIZ, L. H. (1994). Historia de un Área Marginal. La enseñanza artística en Chile 1797–1993. Santiago: Ediciones de la Universidad Católica.

ESCUELA DE PSICOPEDAGOGÍA (2008, septiembre). “Édouard Claparède”. *Revista Cuadernos de psicopedagogía*. ISSN:1794-9580. (Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia), 5, 159-164. Recuperado de: [http://www.uptc.edu.co/facultades/f\\_educacion/pregrado/psicopedagogia/documentos/psicopedagogia5.pdf](http://www.uptc.edu.co/facultades/f_educacion/pregrado/psicopedagogia/documentos/psicopedagogia5.pdf)

FREEDMAN, K. (2003). “The Importance of Student Artistic Production to Teaching Visual Culture”, *Art Education*, 56 (2), 38-43.

\_\_\_\_ (2007). “Armaking/Troublemaking: Creativity, Policy, and Leadership in Art Education”. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, National Art education Association, 48(2), 204-217

FALCINI, L. (1930). “El lenguaje gráfico: Su función en la escuela primaria”, *Cuadernos de temas para la escuela primaria* (UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación), (22).

- FUSONI, F. (1898). "La enseñanza del dibujo en las escuelas comunes: lo que es y lo que debería ser". *Monitor de la Educación Común* (Consejo Nacional de Educación), XVIII (309), 388-393. Recuperado de: [http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90019041&num\\_img=388](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90019041&num_img=388)
- GARCÍA MARTÍNEZ, J. Ma. (1985). *Arte y enseñanza artística en la Argentina*. Buenos Aires: Fundación Boston.
- GARCÍA-SÍPIDO, A. (1995). *Educación de la mirada. Propuesta de una dimensión visual en el conocimiento del entorno*. Guía Didáctica. Madrid: UNED.
- GONZÁLEZ ZARAGOZA, N. (2010, febrero). "El dibujo: orígenes de su inclusión en el sistema educativo". *Eduinnova*. Revista digital- ISSN 1989-1520, (19). Recuperado de: [http://www.eduinnova.es/feb2010/EL\\_DIBUJO.pdf](http://www.eduinnova.es/feb2010/EL_DIBUJO.pdf)
- GUASCH, A. M. (2003, noviembre). "Los Estudios Visuales. Un estado de la cuestión". *Estudios Visuales*. (Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo. CENDEAC. Madrid), 1, 8-16.
- GUTIÉRREZ VIÑUALES, R. (2002) "La infancia entre la educación y el arte. Algunas experiencias pioneras en Latinoamérica (1900-1930)". *Artigrama*, 17, 127-147. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/frobels.PDF>
- HERNÁNDEZ, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- \_\_\_\_ (2001) "La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual", Congreso Ibérico de Arte-Educación Porto, Portugal, noviembre 2001. Recuperado de: [https://docs.google.com/document/d/1ofNjHTXbnCiC\\_HhBpbJt3KhtkzUk4ytjROeY0BLB7N0/edit?pli=1](https://docs.google.com/document/d/1ofNjHTXbnCiC_HhBpbJt3KhtkzUk4ytjROeY0BLB7N0/edit?pli=1)
- \_\_\_\_ (2003). *Los estudios de cultura visual: una propuesta interdisciplinaria para el estudio del universo visual*. Material teórico. Curso: La investigación sobre la Cultura Visual. Una propuesta para repensar la Educación de las Artes Visuales. Doctorado "Educación Artística: enseñanza y aprendizaje de las Artes Visuales". Bienio: 2003-2004.
- \_\_\_\_ (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. y TRAFÍ, L. (1994) I Jornades sobre Historia de l'Educació Artística. Barcelona, 19 i 20 mayo. Facultad de Bellas Arts. Universidad de Barcelona.
- HERNÁNDEZ, F. y RICART, M. (1998) III Jornades d'Historia de l'Educació Artística. Barcelona, 29 y 30 de Octubre de 1998. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona.
- HERNÁNDEZ, F. y MOREJÓN, L. (2003) V Jornades d'Historia de l'Educació Artística. Barcelona, 20 y 21 de Febrero. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona.
- HERNÁNDEZ, F. y VIDIELLA, J. (2006) VI Jornades d'Historia de l'Educació Artística. Terrasa, 1, 2 y 3 de Septiembre. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona.
- HERNÁNDEZ, F., JODAR MIÑARRO, A. y MARÍN VIADEL, R. (coords.) (1992) "¿Qué es la Educación Artística?". Barcelona: Sendai ediciones.
- HERNÁNDEZ, F., JUANOLA, R. y MOREJÓN, L. (2001) IV Jornades d'Historia de l'Educació Artística. Barcelona, 24 de noviembre. Girona 25 de noviembre. Facultad de Bellas Artes Universidad de Barcelona. Universidad de Girona.
- INSTITUTO LEÓN XIII. *Arte Argentino Siglo XX*. Recuperado de [http://leonxiii.edu.ar/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=224&Itemid=99999999](http://leonxiii.edu.ar/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=224&Itemid=99999999)
- INSTITUTO PROFESIONAL LUIS GALDAMES (2003). "Método María Montessori", *psicopedagogia.com - Psicología de la educación para padres y profesionales*. Santiago- Chile. Recuperado de: <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=350>



- INSTITUTO MUNICIPAL DE EDUCACIÓN POR EL ARTE DE AVELLANEDA. Sitio web: <http://www.imepa.edu.ar/>
- JAFELLA, S. A. (2002, mayo). "Escuela nueva en Argentina y Brasil: retrospectiva de un ideario pedagógico en la formación docente" *Revista de Pedagogía* [online], Caracas, 23 (67), 333-344. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922002000200008&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000200008&lng=es&nrm=iso)
- KEIFER-BOYD, K., AMBURGY, P. y KNIGHT, W. (2003). "Three Approaches to Teaching Visual Culture in K-12 School Contexts". *Art Education*, 56 (2), 44-47
- LA ESCUELITA. Jardín y Primaria de Educación por el Arte. Sitio web. <http://www.laescuelitavea.com.ar/>
- LAURITI, C. (1968) *La Actividad Plástica en función educativa*. Buenos Aires: Real Grafica.
- LAZOTTI FONTANA, L. (1983) *Comunicación visual y escuela. Aspectos psicopedagógicos del lenguaje visual*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.
- LOWENFELD, V. ([1947]1961). *Desarrollo de la capacidad creadora. Primera parte*. Buenos Aires: Kapelusz.
- MALHARRO, M. (1906a). "En la 'Escuela Presidente Roca'. Una visita a La Exposición de Dibujos". *Monitor de la Educación Común (Consejo Nacional de Educación)*, XXVI (403), 1-13 Recuperado de: [http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90019048&num\\_img=1](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90019048&num_img=1)
- \_\_\_\_ (1906b). "El dibujo en la Escuela Primaria: una excursión provechosa y un ensayo feliz" *Monitor de la Educación Común (Consejo Nacional de Educación)*, XXVI (403) 60-71 Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/104413>
- \_\_\_\_ (1906c). "El dibujo en la Escuela Primaria. Croquis de una excursión escolar efectuada por la escuela Presidente Roca el 20 de julio p. p.". *Monitor de la Educación Común (Consejo Nacional de Educación)*, XXVI (404), 160-171 Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/104428>
- MARECHAL, L. (1928). "Ideas sobre el alcance de la educación estética en la escuela primaria", *Monitor de la Educación Común (Consejo Nacional de Educación)*, XLVII (47), 415-419. Recuperado de: [http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/108466/Monitor\\_9036.pdf?sequence=1](http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/108466/Monitor_9036.pdf?sequence=1)
- MARÍN VIADEL, R. (1992). *La enseñanza de las artes plásticas*, en: Hernández, F., et al., ¿Qué es la Educación Artística?".
- \_\_\_\_ (2003) en Hernández, F. y Morejón, L. *V Jornades d'Historia de l'Educació Artística*
- MENIN, O. (1998, ene-jun). "El ensayo de «escuela serena» realizado por las hermanas Cossettini en la República Argentina". *Revista da Faculdade de Educação*, San Pablo, 4 (1). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000100011>
- \_\_\_\_ (2008). "Actividad y prevención desde la Psicología Educativa" *PRAXIS Educativa. Facultad Ciencias Humanas. UNLPam*, 12, 22-29. Recuperado de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n12a03menin.pdf>
- MENIN, O., CABALLERO, Z., CIUNNE, L., GUTIERREZ, M., PERALTA, Z., RAVENNA, A. y STRINGARO, S. (2004) *Huellas de la escuela activa en la argentina: historia y vigencia*. Rosario: Laborde Editor.
- MIRZOEFF, N. (2003) *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós Arte y Educación.
- MITCHELL, W. J. T. (2003, noviembre). "Mostrando el Ver: una crítica de la cultura visual". *Estudios Visuales Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo. CENDEAC*. Madrid, 1, 17-40
- MORALES ARTERO, J. J. (2001) *La evaluación en el Área de la Educación Visual y Plástica en la Educación Secundaria Obligatoria*. (Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la

- Educación). Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma01de16.pdf.pdf?sequence=1>
- NUN DE NEGRO, B. ([1983]1992). La expresión plástica en la escuela primaria. Técnicas y fundamentos. Buenos Aires: Magisterio de La Plata
- \_\_\_\_ (2008) Los proyectos de arte. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen- Magisterio de La Plata.
- \_\_\_\_ (2012) Lectura y cultura visual: una propuesta integradora. Buenos aires: Magisterio del río de la Plata.
- PALAMIDESSI, M. (2003) “El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980)”. Conferencia pronunciada el 28 de junio de 2003 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA. Documento de Trabajo N° 14. 2004.
- \_\_\_\_ (2006) “El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo”, en Flavia Terigi (comp) Diez Miradas sobre la Escuela Primaria. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- PADAWER, A. (1997, julio-agosto) “Luis Iglesias y la escuela rural unitaria: una visión antropológica sobre la construcción social de propuestas pedagógicas alternativas”. Ponencia. V Congreso de Antropología Social. La Plata – Argentina. Recuperado de: <http://www.antropologia.com.ar/congresos/contenido/laplata/LP2/10.htm>
- PAULY, N. (2003) “Interpreting Visual Culture as Cultural Narratives in Teacher Education” Studies of Art Education (National Art Education Association), 44 (3), 264 -284.
- PINEAU, P. (compilador) (2005) Relatos de escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar. Buenos Aires: Paidós.
- RAMALLO, J. Ma. (n.d.) Etapas Históricas de la Educación Argentina. En sitio web: Argentina Histórica. Sección: Cultura y Educación. Recuperado de: [http://argentinahistorica.com.ar/intro\\_libros.php?tema=26&doc=87&cap=0](http://argentinahistorica.com.ar/intro_libros.php?tema=26&doc=87&cap=0)
- RAMÍREZ BURILLO, P. y CAIRO, C. (1988). Educación Plástica 1. Buenos Aires: Santillana
- \_\_\_\_ (1989) Educación Plástica 2. Buenos Aires: Santillana
- \_\_\_\_ (1990) Educación Plástica 3. Buenos Aires: Santillana
- RAVAISSON MOLLIEEN, F. (1902) El arte en la educación. Revista El Monitor de la Educación Común. (Consejo Nacional de Educación), 956-960. Recuperado de: [http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150819&num\\_img=956&num\\_fin=960](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150819&num_img=956&num_fin=960)
- READ, H. (1964) La educación por el arte. Tercera Edición castellana. Buenos Aires: Paidós.
- ROUSSEAU, J. J. ([1762]2000). Emilio o la Educación. (Traducción de Ricardo Viñas) Editado por elaleph.com. Recuperado de <http://escritoriocentros.educ.ar/datos/recursos/libros/emilio.pdf>
- RUFFINENGO, A. “La enseñanza inolvidable de la Escuela Serena”. Cap. Final de un sueño. Sitio web: Investigarte <http://www.galeon.com/investigarte>
- RUIZ, G.; MARZOA, K.; MAUCERI, Ma. L.; MOLINARI, A.; SCHMIDT, M. (2006) “La Estructura Académica del Sistema Educativo analizada a partir de los contenidos de la enseñanza. La educación básica durante las primeras décadas del siglo XX”. Anuario de Investigaciones (Facultad de Psicología - UBA / Secretaría de Investigaciones), XIV, 237 - 250 Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v15/v15a57.pdf>
- SARLE, P. (2011) Juego y Educación Inicial. Coordinado por Silvia Laffranconi. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: [http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/97021/2Juego%2BEducacionInicial\(tapas\).pdf?sequence=1](http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/97021/2Juego%2BEducacionInicial(tapas).pdf?sequence=1).

- SCARPA, J. (1895) “Los textos en la enseñanza primaria” (conferencia realizada el 10 de agosto de 1895). El Monitor de la Educación Común (Consejo Nacional de Educación. Buenos aires), 341-351. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/101884?show=full>
- SPRAVKIN, M. (1997) La educación Plástica en la escuela: un lenguaje en acción. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- \_\_\_\_ (1998).”Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones”, en AKOSCHKY, J.; BRANDT, E.; CALVO, M.; CAHPATO, M. E.; HARF, R., KALMAR, D.,... WISKITSKI, J. (1998). Artes y escuela. Buenos Aires: Paidós.
- STERN, A. ([1956]1961) Aspectos y técnica de la pintura infantil. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- \_\_\_\_ ([1959]1962) Comprensión del arte infantil. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- \_\_\_\_ ([1963]1965) El lenguaje plástico. Estudio de los mecanismos de la creación artística del niño. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- TAPIA DE OSORIO, G. (1997). “Enfoques para el abordaje de los contenidos básicos comunes desde la educación estético-expresiva”. En: VVAA, “Fuentes para la Transformación Curricular. Educación Artística y Educación Física”. Buenos Aires: Dirección General de Investigación y Desarrollo. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/artesfisica.pdf>
- TERIGI, Flavia (1998) “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar”, en Akoschky, J. et al. (1998). Artes y escuela. Buenos Aires: Paidós.
- WILSON, B. (2003) “Of Diagrams and Rhizomes: Visual culture, Contemporary Art, and the Impossibility of Mapping the Content of Art Education”, Studies in Art Education (National Art Education Association), 44 (3), 214-229.

## Legislación Educativa. Reformas. Sistema Educativo argentino

---

- ANDER-EGG, E. (1999). Qué es una reforma educativa. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- BAQUERO, R.; TERIGI, F.; TOSCANO, A. G.; BRISCIOL, B. y SBURLATTI, S. (2009). “Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires”. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf>
- BRITO, A. (2009, sept.-dic.). “Acerca de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en argentina”. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 51. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie51a07.htm>
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2009) Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria. Versión Final. Recuperado de <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/files/2010/01/84-09-anexo01.pdf>
- CTERA. 15 diciembre 2006. La ley Federal de educación ha sido derogada. Nota de opinión de la Secretaría de Educación. Recuperado de <http://www.ctera.org.ar/item-info.shtml?x=62288>
- CTERA e INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS MARINA VILTE. “Consecuencias de la implementación de la estructura “definida” por la ley federal de educación. Los pedazos del sistema o un sistema hecho pedazos. Informes y estudios sobre la situación educativa N° 2. Recuperado de: [http://www.ctera.org.ar/index.php?option=com\\_k2&view=item&task=download&id=154](http://www.ctera.org.ar/index.php?option=com_k2&view=item&task=download&id=154).
- CTERA, CNTE COLEGIO DE PROFESORES, AFUTU – FENAPES LPP. (2005). Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico, Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/reformas/reformas.html>
- DELGADO, Marta (agosto, 2003) “Implementación de la Transformación Educativa en las escuelas rurales de la Provincia de Buenos Aires, Argentina”. Observatorio Ciudadano de la Educación. México. Volumen III, número 66. Recuperado de <http://www.observatorio.org/colaboraciones/delgado/delgado2.html>
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (D.G.C.y E.) (1995) Módulo 0. Capítulo 6: Educación Artística. La Plata.
- \_\_\_\_ (2006). Problemas de la Enseñanza Artística. Documento de trabajo para Capacitadores de Artística de Los Equipos Técnicos Regionales. Mar del Plata, 19 y 20 de diciembre de 2006. Recuperado de <http://www.slideshare.net/alicreativa/problemas-de-la-enslartstica>
- \_\_\_\_ (2006). Introducción al Diseño Curricular. Educación Artística. Serie documentos para capacitación semipresencial. Educación Secundaria 1° año (7° ESB). Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direcciondecapacitacion/modulos/documentosdescarga/artistica.pdf>
- \_\_\_\_ (¿2007?). Diseño curricular para la Educación Secundaria. 2do. año. Secundaria Básica. Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/escuelasecundaria.pdf>
- \_\_\_\_ (2008). Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo. La Plata. Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/primaria1ciclo.pdf>
- \_\_\_\_ (¿2008?). Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. La Plata. Recuperado de: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>

- \_\_\_\_ (2009). Educación Artística. Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 2009. Coordinado por Claudia Bracchi. La Plata. Recuperado de: [http://www.fmmeduccion.com.ar/Sisteduc/Buenosaires/ESBdiseniocurricular/ESB\\_3\\_artistica.pdf](http://www.fmmeduccion.com.ar/Sisteduc/Buenosaires/ESBdiseniocurricular/ESB_3_artistica.pdf)
- \_\_\_\_ (¿2009?). El diseño curricular en la escuela: Educación Artística. Plástica. Documento de trabajo. Curso a Distancia. Educación Primaria. La Plata. Recuperado de: <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/modplastica%20EP.pdf>
- \_\_\_\_ (¿2010?). Escuela Secundaria. Ciclo Superior. Marco General. Versión preliminar. La Plata. Recuperado de: [http://www.fmmeduccion.com.ar/Sisteduc/Buenosaires/ESSdiseniocurricular/0-Documentos/02-marco\\_general\\_del\\_ciclo\\_superior\\_de\\_la\\_escuela\\_secundaria\\_anexo\\_i.pdf](http://www.fmmeduccion.com.ar/Sisteduc/Buenosaires/ESSdiseniocurricular/0-Documentos/02-marco_general_del_ciclo_superior_de_la_escuela_secundaria_anexo_i.pdf)
- \_\_\_\_ (2011) Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6° año: Orientación Arte / coordinado por Claudia Bracchi y Marina Paulozzo - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires
- DIRECCION NACIONAL DE GESTION CURRICULAR Y FORMACION DOCENTE. Ministerio De Educación. (D.N.G.C.F.D.). Presidencia de la Nación. Educación Artística. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/currifom/mod\\_artistica\\_mas.html](http://www.me.gov.ar/currifom/mod_artistica_mas.html)
- EDUC.AR. El portal educativo del Estado argentino. 15 diciembre 2006. Se aprobó la nueva Ley de Educación Nacional. Recuperado de: <http://portal.educ.ar/noticias/actualidad-educar/se-aprobo-la-nueva-ley-de-educ.php>
- EL ARCA. Asociación Civil por los derechos de los chicos y chicas. (2006, Agosto). Aportes para el Debate sobre la Ley de Educación Nacional. Desde la voz de los chicos / as, y desde la experiencia de articulación entre ONG e instituciones educativas; en zona de pobreza estructura. Recuperado de [www.earca.org.ar/docs/prop\\_ley\\_educ.pdf](http://www.earca.org.ar/docs/prop_ley_educ.pdf)
- ESCOLARES.COM.AR La nueva Ley Nacional de Educación por Adriana Puigros. Sección Pensamiento y Debates. Recuperado de <http://www.escolares.com.ar/pensamiento-y-debates/la-nueva-ley-nacional-de-educacion-por-adriana-puigros.html>
- FALLETI, T. G. (2004, julio-sept.) “Descentralización educativa en Argentina: condicionantes institucionales y consecuencias políticas”, e-l@tina: Revista electrónica de estudios latinoamericanos (Buenos Aires), 2 (8), 17-36. Recuperado de <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal/elatina/08jul-set2004.pdf>
- FERREYRA, H; PERETTI, G. Competencias Básicas. Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires, Argentina, 13, 14, 15 de septiembre de 2010, p.1
- FERREYRA, H. y ORREGO, S. (coord.). (2008). “De aprendizajes, competencias y capacidades en la educación primaria. Desandando caminos para construir nuevos senderos...”, Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653, n. ° 47/3 – 25 de octubre de 2008. Organización de Estados Iberoamericanos.
- FINOCCHIO, S. (2009) La escuela en la historia argentina. Buenos Aires: Edhasa.
- FULLAN, M. ([1982]2002) Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro.
- GVIRTZ, S.; GRINBERG, S. y ABREGÚ, V. (2009) La Educación ayer, hoy y mañana, Buenos Aires: Aique Grupo Editor
- HERBÓN, A.; ROMÁN, C. y RUBIO, M. Transformación del Sistema Educativo en Argentina a partir de la nueva Ley Federal de Educación, en A.P.D.H. Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.apdh-argentina.org.ar/educacion/trabajos/edleyeduc.asp>
- HERRERA, M. (1999) “La innovación pedagógica en educación artística” Revista El Cardo. (Facultad de ciencias de la educación. UNER. Paraná Entre Ríos), 2 (5), 66-67.
- HIRSCHBERG, S. (2000) Implementación y Localización del Tercer Ciclo de EGB. Las prescripciones y su impacto en los actores institucionales. Informe de investigación. Ministerio de Educación. Secretaría de

Educación Básica. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/92716/EL002969.pdf?sequence=1>

IMPULSOBAIRES. El diputado morán analiza la nueva ley educativa. Nota Sección Política Recuperado de <http://www.impulsobaires.com.ar/nota.php?id=5983>

JUANOLA, Roser (1992): "Reforma Educativa y Educación Artística", en Cuadernos de Pedagogía, 208, 12-17. ISSN 0210-0630.

KRAWCZYK, N., Y VIEIRA, V. (2007). "Homogeneidad y heterogeneidad: un estudio comparativo sobre la reforma educativa de la década del 90 en Argentina, Brasil, Chile Y México". *Estudios Pedagógicos. Universidad Austral de Chile*, 33, 59-80. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052007000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052007000200004&script=sci_arttext).

KRICHESKY, G. y BENCHIMOL, K.(2008) La Educación argentina en democracia. Cambios, problemas y desafíos de una escuela fragmentada. Buenos Aires: Universidad Nacional General de Sarmiento y Biblioteca Nacional.

LA NACIÓN.COM. (1999,15 de julio). El desempleo trepó a 14,5% Nota Sección Economía. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/145824-el-desempleo-trepa-a-145>

\_\_\_\_ (1999, 14 de noviembre). En el ojo de la tormenta. Nota de Opinión de Joaquín Morales Solá Recuperado de [http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota\\_id=161175](http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=161175)

LACAPITALMDP.COM. 28 septiembre 2009. "Nace una nueva escuela secundaria bonaerense". Recuperado de: <http://www.lacapitalmdp.com/noticias/La-Ciudad/2009/09/28/122333.htm>

LÓPEZ, N. (2007) Las nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a la luz del panorama social de la región. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001872/187227s.pdf>

MARDONES, M. (2006) Educación Artística. Aportes para el debate. Dirección de Educación Artística. Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.acaedu.edu.ar/espanol/paginas/novedades/jornadaarte2006/Conferencia%20Mardones%20%20Academia.doc>

MASSANO, M. y SMITSAART, P. (1999) El Neoconservadurismo en La Ley Federal De Educación N° 24.195. Sitio web Educar-Argentina. Recuperado de <http://www.educar-argentina.com.ar/AGO2000/educ4.htm>

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (M.C.E.) (1994a). Cuadernillo 2: "Aplicar la ley. Transformar la escuela". Ley Federal de Educación: la escuela en transformación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.

\_\_\_\_ (1994). Cuadernillo 3: "En el aula". Ley Federal de Educación: la escuela en transformación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.

\_\_\_\_ (1995). Contenidos Básicos Comunes. Educación General Básica. Consejo Federal de Cultura y Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>

\_\_\_\_ (1995?). Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica Artística. Consejo Federal de Cultura y Educación. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/egb/artistic.pdf>

\_\_\_\_ (1996, marzo). "La transformación será gradual, pero integral: reportaje Ministro Jorge Rodríguez". Revista Zona educativa, 1, (1), 25-28

\_\_\_\_ (1996) Discurso de apertura de la XXII Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación, 29 de noviembre de 1994. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, (1996). Los CBC en la escuela. Segundo Ciclo. p.5

\_\_\_\_ (1997). Contenidos Básicos comunes para la Educación Polimodal. Lenguajes Artísticos y comunicacionales. General Básica- Artística. Consejo Federal de Cultura y Educación. Argentina. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/polimodal/cbcep/lenart.pdf>

- \_\_\_\_ (1998, septiembre). “Educación Artística”. Sección EGB3. Revista Zona Educativa, 3 (27).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2000). Secretaría de Educación Básica “Implementación y Localización del Tercer Ciclo de EGB. Las prescripciones y su impacto en los actores institucionales”. Informe de investigación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN de la Nación (MEduc.) (2009). Instituto Nacional de Formación Docente. Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Artística.
- \_\_\_\_ (2009b) Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación Secundaria. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002702.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (M.E.C.T.) (2007). NAP. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Artística. Primer ciclo de Educación Primaria. Presidencia de la Nación. Buenos Aires. Buenos Aires. Recuperado de: [http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/95713/nap\\_eduartistic\\_2007.pdf?sequence=1](http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/95713/nap_eduartistic_2007.pdf?sequence=1)
- \_\_\_\_ (2007). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Artística. Segundo ciclo de Educación Primaria. Presidencia de la Nación. Buenos Aires. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109594/NAPsegundociclo2011.pdf?sequence=1>
- \_\_\_\_ (2007). Cuadernos para el aula : Lengua 5 - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. (1995) “Actualización Curricular. Artes. Documento de Trabajo”. Recuperado de: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/artes/doc1.pdf>
- NOSIGLIA, MARÍA CATALINA (2007). “El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas”. Revista Praxis Educativa, 114 (11), 113-138.
- OIBERMAN, I. y ARRIETA, M. E. (2001). Los cambios en el sistema educativo argentino entre 1990-2000. DiNIECE. Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/55348/Cambios.pdf?sequence=1>
- PAGINA/12. (2005, 19 de abril). “Para que aprendan lo mismo. Aprobaron Núcleos de Aprendizaje Prioritarios”. Sección País. Nota de Santiago Rodríguez. Recuperado de: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-49934-2005-04-19.html>
- \_\_\_\_ (2006, 14 de diciembre). “Poner de pie a la educación, antes que sea tarde”. Nota de opinión de Hugo Yasky, Secretario General de la CTA. Recuperado de [http://www.amsafelacapital.org.ar/NO\\_dic\\_hugoyasky.php](http://www.amsafelacapital.org.ar/NO_dic_hugoyasky.php)
- PERAZZA, R. y LEGARRALDE, M. (2007). El sindicalismo docente en la Argentina. Proyecto de investigación: “Los Sindicatos y la educación pública en América Latina” Director: Gustavo Iaies. Programa regional de la Fundación Konrad Adenauer: Política Social en América Latina (SOPLA). Recuperado de: <http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2007/12/El-sindicalismo-docente-en-la-Argentina.pdf>
- PESADO RICHARDI, Ma. B. (2007). Una mirada de la última Reforma de la Educación Argentina desde las Políticas de Cooperación Educativa de los Organismos Internacionales. Buenos Aires: Centro Argentino de Estudios Internacionales (CAEI). Recuperado de <http://www.caei.com.ar/es/ooii.htm>
- POPKEWITZ, Thomas (1997). Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación, Madrid: Ediciones Morata.
- RUIZ, G. (2009, enero-abril). “La nueva reforma educativa argentina según sus bases legales”. Revista de Educación, 348, 283-307 Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re348/re348\\_12.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re348/re348_12.pdf)

SOCIÁS BATET, I. (1996). "El valor del arte y la renovación de la didáctica en las Ciencias Sociales", en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Graó-Barcelona)* III (8), 36-44.

SUTEBA (2007, 27 junio) Se aprobó la nueva ley de educación provincial (n° 13.688) Sección Educación. Recuperado de <http://www.suteba.org.ar/se-aprob-la-nueva-ley-de-educacin-provincial-%28n-13.688%29-2792.html>

TEDESCO, J. C. y TENTI FANFANI, E. (2001). *La Reforma Educativa en La Argentina. Semejanzas y Particularidades. Documento para discusión. Proyecto: Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID.* Recuperado de: <http://scholar.google.com.ar/scholar?hl=es&q=author:%22Tedesco%22+intitle:%22La+Reforma+Educativa+en+la+Argentina:+semejanzas+y+...%22+&um=1&ie=UTF-8&oi=scholar>

TERIGI, F. (2005) "Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional", en Tedesco, J.C. (comp.) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento educativo (IIPE), UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144318s.pdf>

UNION DE DOCENTES ARGENTINOS (UDA). *Críticas a la Ley Federal de Educación y ejes propuestos para una nueva Ley de Educación.* Recuperado de: <http://www.sindicatouda.com.ar/2005/prensa/estaticosNuevos/LeyFederaldeEducacion.htm> 18-10-07

VILAS, C. (2003). *Descentralización de Políticas Públicas: Argentina en la Década de 1990.* Instituto Nacional de la Administración Pública.( INAP). Dirección de Estudios e Información. Recuperado de: [http://www.sgp.gov.ar/contenidos/inap/publicaciones/docs/politicas\\_publicas/politicaspUBLICAS.pdf](http://www.sgp.gov.ar/contenidos/inap/publicaciones/docs/politicas_publicas/politicaspUBLICAS.pdf)

VVAA (2005). *Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico.* ISBN 987-1183-18-6. Buenos Aires: CLACSO Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/edicion/reformas/reformas.html>

ZIEGLER, S. (2003). "Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina". *Revista mexicana de investigación educativa (Consejo Mexicano de Investigación Educativa)* 8 (19), 653-677. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001905>

#### NORMATIVAS:

Ley de Educación común de la Provincia de Buenos Aires N° 988 de 1874.

Ley de Educación común (de la Nación Argentina) N° 1.420 de 1884.

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 5.650 de 1952.

Ley Federal de Educación (de la Nación Argentina) N° 24.195 de 1993

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 11.612 de 1994.

Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006.

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 de 2007.



## Profesorado. Investigación Educativa

---

- ABRAMOWSKI, A. (2010). *Maneras de querer*. Buenos Aires: Paidós.
- BIDDLE, B.; GOOD, T. y GOODSON, I. (2000). *La enseñanza y los profesores 1. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós
- CORNÚ, L. (1999). "La confianza en las relaciones pedagógicas." En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- CULLEN, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*, Buenos Aires: La Crujía.
- EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós
- GVIRTZ, S. (2007) "Ser docente en la Argentina de hoy", artículo de revista recuperado de:  
<http://live.v1.udesa.edu.ar/files/EscEdu/Articulos/Revista%20Noticias%2016%20junio%2007.pdf>
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. ([1990]1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- SANCHO GIL, J. M. y HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ (coords.). (2014). *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual*. Barcelona: Octaedro.
- SUÁREZ, Daniel; OCHOA, Liliana y DÁVILA, Paula (2003). *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Manual de Capacitación sobre Registro y Sistematización de Experiencias Pedagógicas. [Modulo 1] Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Organización de los Estados Americanos Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD]*

## Perspectiva metodológica. Historias de Vida. Relatos biográficos

---

- ARFUCH, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BERTAUX, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra, S.L.
- BOLIVAR, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". En *Revista electrónica de investigación educativa*, 4, (1), 40 -65. Recuperado de:  
<http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-bolivar.pdf>
- \_\_\_\_ (2005). "Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros". *Revista Con-ciencia social* (Sevilla), 9, 58-69
- BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (2006, Sept.). "La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual", *Qualitative Social Research*, 7, (4). Recuperado de  
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- BOLIVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1998). *La investigación Biográfica-Narrativa en Educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Grupo FORCE y Grupo Editorial Universitario.
- BRUNER, J. (1988) *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

- \_\_\_\_ ([1990]1995). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza Editorial
- BURR, V. (1997). Introducció al construccionisme social. Barcelona: Proa.
- DE MIGUEL, Jesús M. (1970, Jul.- Dic.). "Review: Hacer la América Autobiografía de un inmigrante español en la Argentina". Revista española de la opinión pública, 21/22, 399-402
- BUTT, R.; RAYMOND, D.; McCUE, G. y YAMAGISHI, L. (2004) "La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado". En GOODSON, I. (2004) Historias de vida del profesorado. Barcelona: Octaedro.
- EISNER, Elliot: El ojo ilustrado, Barcelona, Paidós, 1998.
- GIAMBELLUCA, V. (2008) La investigación como proceso compartido. Reflexiones desde una experiencia de formación", en Revista "Arte e Investigación". La Plata: Publicaciones y Postgrado. Facultad de Bellas Artes. U.N.L.P. Argentina. Año 12 Número 6º, 2008, pp. 111 a 115.
- GOODSON, I. ([1992]2004). "Prefacio" y Cap. 1 "Profesorado e historias de vida: un campo de investigación emergente". En Goodson, I., Historias de vida del profesorado. Barcelona: Octaedro.
- GURPEGUI VIDAL, J. (2003). Postulados para una didáctica crítica: la educación del deseo. En Documentos para la discusión de los postulados fedecarianos sobre la didáctica crítica. Curso 2003-04. Fedecaria: [http://www.fedecaria.org/miembros/fedAragon/0304/2\\_educar\\_eldeseo\\_03\\_04.pdf](http://www.fedecaria.org/miembros/fedAragon/0304/2_educar_eldeseo_03_04.pdf)
- HERNÁNDEZ, F. (2013) Poner en cuestión el significado de 'generar conocimiento' en la investigación educativa de carácter biográfico. En Lopes, A., Hernández, F., Sancho, J.M., Rivas, J.I. (2013). Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/47252>
- \_\_\_\_ ([1992]2004). "Prólogo". En Goodson, I. Historias de vida del profesorado. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. y RIFÀ, M. (coords.) (2011). Investigación autobiográfica y cambio social. Barcelona: Octaedro.
- MEASOR, L. y SIKES, P. ([1992]2004) "Una historia de vida: ética y metodología de la historia de vida". En Goodson, I. Historias de vida del profesorado. Barcelona: Octaedro.
- PLUMMER, K. (1989). Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista. España: Siglo XXI de España Editores.
- RICHARDSON, L. (1994). "Writing. A method of Inquiry". En Denzin, N. y Lincoln, Y. Handbook of Qualitative research. Sage: London.
- SALTALAMACCHIA, H. (1997). La Historia de Vida. Reflexiones a partir de una experiencia de investigación. Ediciones CIJUP. Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0ByWPE8pyxezIRn13dXRrbGgyQTg/edit?pli=1>
- SANDÍN ESTEBAN, M. P. (2003) .Investigación cualitativa en educación, Madrid, Ediciones Mc Graw Hill,
- SANCHO, J, M. (coord.) (2011). Con voz propia. Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes. Edición digital. ISBN: 978-84-9921-222. Barcelona: Octaedro.
- SANCHO, J, M. y HERNÁNDEZ, F. (2011) "Las historias de vida y las experiencias del profesorado ante los cambios", en Sancho, J, M. (coord.) Con voz propia. Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes. Edición digital. ISBN: 978-84-9921-222. Barcelona: Octaedro.
- SANCHO, J.; HERNÁNDEZ, F.; CREUS, A.; HERMOSILLA, P.; MARTÍNEZ, S.; GIAMBELLUCA, V.; CID, A.; DURAN, P. (2007, Marzo). "Historias vividas del profesorado en el mundo digital". PRAXIS Educativa (Santa Rosa. La Pampa), XI, (11), 10-30.
- THOMAS, D. (1995). "Treasonable or trustworthy text: Reflections on teacher narrative studies", en Thomas, David. (Ed.) Teachers' stories. Philadelphia: Open University Press Buckingham.

## Escuela. Adolescencia y Juventud

---

- CASTRO, C. (2010) "Educación artística, formación docente y nuevas configuraciones sociales" Congreso Iberoamericano Metas 2012. Buenos Aires, 13, 14,15 de septiembre de 2010.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2013) "Imágenes y discursos sobre los jóvenes" / Gloria Beatriz Chicote... [et.al.]; compilado por Carina V. Kaplan y Claudia C. Bracchi. - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- KANTOR, D. (2008) "Rasgos de las nuevas adolescencias y juventudes", en Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Buenos Aires: Del estante Editorial
- REGUILLO CRUZ, R. (2000) Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Norma
- LIWSKI, N. (2005) "El adolescente, sujeto de derechos". Anales de la Educación Común. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1 (1-2), 151-156
- REIGADAS, M. C. (2006) "Los desafíos de la educación argentina en el siglo XXI". Anales de la educación común. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2 (3), 36-41
- SEMILLÁN, J.(2005, octubre) "Construcción de la paz. Ética y Educación" [video] Encuentro Argentino-Cubano. VII Latinoamericano "Misión Educar", organiza Misión Futuro. 12, 13, 14 de octubre de 2005. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=tIP8U9mt15s>
- \_\_\_\_\_ (2010, Mayo 27). Para ser docente hay que mostrar pasión. Mdz online. Recuperado de <http://www.mdzol.com/nota/212608-josefina-semillan-para-ser-docente-hay-que-mostrar-pasion/>