

Arte, educación y democracia. Desafíos para la plena participación ciudadana

Clase 3: Educación Artística y formación ciudadana

Bienvenida

¡Saludos! En este tercer encuentro, nos proponemos ofrecer preguntas y posibles recorridos para comprender aspectos institucionales de la educación artística y su contribución a la formación ciudadana.

Seguiremos en un recorrido temporal entre el pasado reciente, nuestro presente y lo que proyectamos. En esta oportunidad nos adentramos en los pendientes de la educación artística, recorreremos las tradiciones que resisten innovaciones posibles y necesarias, advertimos sobre la importancia de hacer presente lo diverso, y reivindicamos las transformaciones estratégicas que sostenidamente ocurren en articulación con la comunidad educativa y las instituciones.

Prioridades, tradiciones, urgencias y posibilidades

Las artes que trabajan la imagen a partir de su fijación en un soporte mediado por tecnología fotocromática (la fotografía y el cine) resignificaron la figura humana. Por un lado, porque la tematizaron nuevamente, y por otro, porque la hicieron accesible a otros sectores sociales, es decir, la popularizaron. En la pintura, el retrato también fijó la figura humana en el tiempo, pero a él accedían mayoritariamente sectores altos de la sociedad o personalidades destacadas por diferentes motivos. Personas que no tienen mayor incidencia en las políticas públicas o en las decisiones que afectan a grandes poblaciones pueden, desde comienzos del siglo XX, ser fotografiadas y exponerse en portadas de revistas de escala global; ya en el siglo XXI, ser viralizadas en redes sociales y modelizar una idea respecto de un rasgo particular en un determinado grupo social. Esa particularidad, a la que aludimos con la cita de Hito Steryl en la primera clase, es producto de la fotografía y de la sociedad de masas en la que se inserta. A su vez el cine, es decir la imagen en movimiento, también nos acercó otra dimensión de un orden social creciente en masividad. Con él es posible capturar algo de lo que vemos y volver a verlo incluso con las mismas personas que aparecen en pantalla. Pero para ver en el cine es necesario pagar una entrada y mirar sentados la luz proyectada en un recinto oscurecido. Esos cambios tecnológicos, como la cinematografía, la fotografía, la fonografía e incluso la radiofonía

fueron los que produjeron una transformación notoria en la comercialización de las artes del entretenimiento y permitieron que los conciertos, los *café concerts* y las ferias de variedades volvieran a convocar más y más público, expandiendo la economía del entretenimiento. Constituyeron un sistema transnacional de *broadcasting*, con cambios en la forma de producir arte y de usarlo o consumirlo, a la vez que generaron una ampliación en el mercado de los consumos culturales a escala global.



Los muchachos peronistas. Fotografía de Sara Facio, disponible en <https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/9937/>

La foto fue tomada en 1974 y pertenece a la serie (Funerales del presidente Perón, 1974).

De la fotografía de Sara Facio, nos indica Rodrigo Alonso en la curaduría del Museo Nacional de Bellas Artes, que el

“...rasgo más prominente se encuentra en la frontalidad de los protagonistas y en la fuerza inquisidora de su mirada, dirigida resueltamente hacia la cámara y a través de ella al observador. El personaje central concentra la tensión compositiva, apoyado por los tres rostros recortados que lo circundan y secundan en su encuentro con el dispositivo fotográfico. Su proximidad enfatiza

la noción de grupo a la que alude el título, haciendo eco de una frase de inmediato reconocimiento político y social. La iluminación suave y sin contrastes capta con precisión los detalles de unos cuerpos y unos rostros difíciles de olvidar”.

(Alonso, disponible en <https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/9937/>)

Como vemos en el caso anterior, no solo es posible considerar el testimonio visual de un segmento de un hecho histórico que está capturado en la fotografía, sino que con ella se construye una mirada de ese hecho, de su inscripción contextual y de la forma de presentarlo a otros.

La educación artística tiene, entre muchos otros desafíos, la ampliación de las disciplinas que se enseñan en la educación obligatoria, aun cuando no ha logrado asegurar las cuatro disciplinas mencionadas legalmente en las normas vigentes (sobre todo en el caso de la danza y el teatro). Y no es posible siempre asumir que, porque el audiovisual involucra una dimensión sonora, todos y todas las docentes de música puedan dar clases de artes audiovisuales. De igual forma, porque la formación de los docentes de artes visuales sea con base en la imagen, no necesariamente pueden dar una clase de fotografía; por lo que las necesidades de las futuras ciudadanas y de los futuros ciudadanos, en relación con una alfabetización sobre las producciones culturales actuales, involucra revisiones disciplinares y aperturas institucionales a nuevos especialistas.

La institucionalización de la educación artística en la escuela

Aun cuando transcurrieron más de cien años de la existencia de la fotografía o de la cinematografía, su inclusión en la educación artística en Argentina es de reciente logro, y no sin serios problemas de implementación real. Dichos problemas no estuvieron siempre vinculados al acceso a los dispositivos necesarios para la producción (cámaras, proyectores, software). Y excepto en la inmediatez de cualquier registro pasajero, producir una foto controlando la luz, seleccionado un encuadre, incorporando un filtro, implica un tiempo de producción además de un saber específico. Ya es complejo, por no decir audaz, esperar que la profesora o el profesor de nivel inicial enseñe a niños y niñas de cuatro años a elaborar una composición visual en la que dos figuras están ubicadas en direcciones diferentes en un plano (una hoja), hecho que sigue siendo una práctica en muchas escuelas del nivel, donde las artes visuales son mediadas por las y los profesores de nivel inicial, que no son profesores o profesoras de artes visuales. Mucho más complejo o poco probable es que en las horas de arte se planifique una experiencia que para los/as estudiantes involucre saber ver o hacer

un encuadre con una cámara. Esa realidad contrasta con la experiencia cotidiana de toda la comunidad educativa, en donde gran parte de sus consumos culturales son audiovisuales. Entonces, si no aprendemos en la escuela a ver y elegir audiovisuales, a comprender las lógicas narrativas y las significaciones poéticas de esas imágenes en movimiento ¿por qué creemos que podremos garantizar un acceso igualitario a la ciudadanía?, más aún, si todos, todas y todes consumen productos audiovisuales ¿por qué no esperamos que estos estén en la escuela como objeto de conocimiento disciplinar específico?

Un aspecto central de estos inconvenientes también reside en las concepciones del arte que se naturalizan y, más aún, sobreviven en la educación artística. Por ello, comprender que la educación artística no tiene como objetivo el desarrollo de técnicas para la expresión de la subjetividad mediante algún tipo de práctica representativa, es condición necesaria para pensar en la diversidad de maneras en la que podemos proponer un aprendizaje sobre las prácticas artísticas y su contribución a la formación de ciudadanos y ciudadanas. Sin dejar de reconocer en la educación artística su contribución posible al desarrollo de la sensibilidad, “...cuando el interés recae sobre los procesos formales de enseñanza y de aprendizaje, estos enfoques presentan debilidades” (Res. del CFR. 1110/10). La práctica artística enseñada en la escuela aporta saberes no sustituibles por otras disciplinas. La divergencia, como pensamiento lateral que orienta una acción no predeterminada, o la interpretación polisémica de la realidad son dominios inherentes al arte que pueden enseñarse y aprenderse.



“La función de las artes a través de la historia cultural humana ha sido y continúa siendo una tarea de ‘construcción de la realidad’. Las diferentes artes construyen representaciones del mundo [...] que pueden inspirar a los seres humanos para comprender mejor el presente y crear alternativas de futuro.” (Arthur Efland, 2004, p. 229).

Claro, dichos saberes no se desarrollan únicamente por la mera exposición sostenida a fenómenos artísticos, de lo contrario bastaría con la asistencia asidua a las instituciones formales, en las cuales se alberga o tiene lugar el arte convencional –por ejemplo, un museo, un teatro, una sala de música, etc.– o incluso donde ocurre el arte popular –un estadio, la calle, un teatro, el cine, la televisión, entre otros–. Por un lado, la enseñanza de las disciplinas artísticas se basa actualmente en un aprendizaje

significativo, que incorpora la acción concreta de los sujetos en dicho proceso. Esto no debe confundirse con la práctica profesional del arte, tal y como sucede en cualquier otra disciplina. Nadie cree que por realizar ejercicios de matemática es un matemático, ni que por reproducir una experiencia en un laboratorio es un químico. De igual forma, producir una pieza tridimensional no nos convierte en escultores. Pero para valorar la dirección, los soportes, los pesos de los materiales, la forma, las texturas y el volumen de un objeto que esperamos evoque, rememore, convoque o aluda a una idea y que produzca una mirada divergente de la realidad cotidiana es necesario también dar forma con volumen a un material.



[Enlace a video](#)

En este separador de Paka Paka, la lógica del discurso es desviado a partir de la presencia en otro contexto del grupo de estatuas- niños. Modificar lo esperable, sustituir un hábito, instar a lo impredecible son algunas de las propuestas con las que trabaja el arte.

Entonces, lo que la clase de arte enseña se produce cuando alguien con conocimiento sobre cómo enseñar arte propone una serie de recursos, estrategias y procedimientos a un grupo de personas para que puedan hacerse de dichos procesos, elaborar acciones y pensamientos que propongan miradas disruptivas, divergentes, innovadoras a lo previamente conocido por ellas. De ahí que, resulta importante la formación de los y las docentes de arte, su actualización disciplinar y pedagógica. Pero también es importante que la escuela y el sistema educativo al que pertenece dicha institución comprendan ese factor nodal de la presencia de la educación artística: la formación de saberes específicos, no son sustituibles por otros.



En esta [entrevista](#) a Leonardo Favio podremos encontrar reflexiones importantes que, desde la experiencia audiovisual, como cineasta, nos enseña respecto del trabajo en equipo, de los procesos de aprendizaje y particularmente de la necesidad de profundizar en la formación.

El propio cineasta explica cómo entre una y otra de sus películas ha aprendido cuestiones fundamentales de la composición de la imagen, del rodaje, de su responsabilidad en la dirección de actores. Esto expone la necesidad de entender a la formación a partir de la acción y, fundamentalmente, en el proceso temporal en el que esa acción mediada por la reflexión construye conocimiento. Una gran analogía que podemos hacer de esa entrevista a Favio es la actitud que el cineasta tiene en el rodaje con la situación áulica, cuando expone que

“...también me fijo mucho en la mirada de los técnicos, o sea yo estoy filmando, pero por el rabillo estoy mirando al tipo que tira el carrito, al que prepara los rieles para el *traveling*, porque si bostezan o, bueno, tarda, algo está fallando, algo hay ahí, porque ellos saben mucho”.

(Favio, 2008, min 16: 36)

Logros, desafíos y propuestas en la formación de ciudadanos desde la educación artística

En la actualidad existen legislaciones que avalan el consenso establecido sobre la educación artística como forma particular de conocimiento; no obstante, las realidades institucionales diversas a lo largo de nuestro país no siempre son reflejo directo de la norma vigente. Y en algunos casos, esa situación se debe al desconocimiento y a la reproducción de prácticas instaladas, institucionalizadas y naturalizadas. Por ejemplo, disponer una misma ubicación de la carga horaria de las *materias especiales*. De esta forma, los viernes en la última hora de clase hay plástica; así, cuando ya están todos cansados, pueden dibujar y se relajan. Los lunes a la mañana temprano hay música; entonces, cuando todas y todos están dormidos, no hacen ruido. La distribución horaria, la carga horaria, la disponibilidad de las instalaciones existentes, la priorización de materiales, la no disposición de las horas de enseñanza para la resolución de eventos institucionales que requieren de participación de la comunidad educativa (actos varios) son situaciones institucionales que afectan la forma en la que enseñamos arte desde hace décadas, y pueden modificarse fácilmente.

Existen normas nacionales y provinciales que avalan la reorganización institucional para promover el acceso al conocimiento o la retención o la prevención del fracaso escolar que perfectamente son adecuadas en estos casos. El pensamiento crítico sobre el rol de la educación artística en el sistema escolar obligatorio no puede deslindarse de su interrelación con los sujetos y las instituciones; es decir, funcionarios y funcionarias, directivos y directivas, maestros y maestras, estudiantes, familiares constituyen una comunidad educativa que opera con y en una institucionalidad de los actos. Dicha institucionalidad delimita las acciones, las legaliza, las promociona o las inhibe. Pongamos un ejemplo más del comportamiento institucional habitual en cualquier escuela de proporciones medias: durante el horario de clases (que es para todos los estudiantes y maestros el mismo) no suelen existir actividades fuera de los espacios delimitados para las acciones educativas, o sea las aulas. Entonces, todo lo que ocurre en las aulas es para aprender o enseñar. Así, los pasillos se conforman en un espacio de circulación del *no saber* valorado por la escuela. Y, por consiguiente, en un espacio de paso o tránsito hacia otro lugar. Pero a veces, los estudiantes necesitan más espacio físico que el que propone el aula, porque, por ejemplo, están en una clase de danza, o necesitan alejarse de otros grupos porque están ensayando músicas diferentes. Ahí es cuando a algún docente (generalmente novel en la tarea) se le ocurre convertir al pasillo en un aula, o en una extensión del aula. Y en ese acto de transgresión, habilita a ese espacio para ensayar, probar, coordinar con otros pares una consigna que recibieron un grupo de estudiantes. ¿Cuánto tiempo creemos que podrá nuestro

maestro sostener dicha práctica sin que ningún otro colega le indique que los/as chicos/as deben estar en el aula? ¿Hay razones reales por las que existe un riesgo para los y las estudiantes en aprender en el pasillo aledaño al aula? Es cierto que gran parte de los establecimientos educativos no están pensados con espacios preparados para las disciplinas que se enseñan, excepto las escuelas que cuentan con grandes salones de usos múltiples, o de actos, o laboratorios. Pero la mayoría no tiene esa forma, por lo que la incorporación de dinámicas de trabajo grupal, al menos, tiene el primer escollo de tener que reorganizar el aula; a eso se suma que, cuando practican resolución de cálculos aritméticos o resolución de consignas escritas, o hacen una puesta en común respetando turnos, no están produciendo sonido o desplazamiento de sus cuerpos, ni coordinado al unísono en un espacio reducido. Esto nos indica dos cosas importantes:

- A.** el espacio físico y su uso institucionalizado pueden condicionar el proceso de enseñanza y aprendizaje, fundamentalmente porque la inercia de su uso tiene el peso de la tradición naturalizada, y cuestionarlo involucra estrategias concretas para lograr su reconsideración.
- B.** Modificar la lógica de uso del espacio físico requiere de argumentos, de desarrollos de responsabilidades y puede transformarse en una resolución de problemas reales que fundamentalmente atañen a la educación artística.

La transformación de la práctica docente implicó siempre desafíos y dificultades que exceden los lineamientos curriculares y las normas existentes, porque las nuevas propuestas se asientan sobre prácticas preexistentes que tienden a resistir dicha modificación. Por ello, desconocer el peso de la institucionalidad de las acciones y hábitos existentes en los contextos del proceso de enseñanza y aprendizaje obstaculiza el análisis necesario para plantear los problemas, cotejar los propósitos y proponer soluciones. Sin embargo, experiencias existentes en muchas escuelas de Argentina y en diferentes modalidades educativas, como la de ruralidad y el plurigrado o la educación en contextos de encierro, nos demuestran que aún en condiciones tan diferentes a las habituales es posible generar enseñanza y acompañar procesos de aprendizaje que cumplan con los derechos de las personas; por lo que aún más debemos apostar a la resolución de los conflictos pensando alternativas para resolver resistencias institucionales.

Un logro sostenido en la sociedad argentina es el establecimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria en el contexto de la sociedad del conocimiento a partir de la [Ley de Educación Nacional 26.206](#). Esto implica un esfuerzo importante del pueblo argentino para garantizar el acceso educativo

a los y las jóvenes y adultos que deben transitar dicha formación. En esta meta existen diversos desafíos que no siempre son absorbidos por las instituciones o los funcionarios, sino que son encarnados por los y las docentes e incluso por los y las estudiantes. En tal sentido, nos explica Emili Tenti Fanfani que



“Se afirma que ‘cuando un sistema educativo se extiende, alcanza a más capas de la población y se prolonga más en el tiempo, su función selectiva decrece o al menos se retrasa’ (Pozo J. I, Martín E, y Pérez Echeverría M.P., 2002). En otras palabras, la vieja función selectiva entra en crisis. Los viejos problemas típicos de los alumnos ya no pueden ser resueltos por los mecanismos clásicos (la autoexclusión, la expulsión, la repetición, etc.). Las formas tradicionales de autoridad pedagógica, condición ineludible para el ejercicio de cualquier acción educativa eficaz han entrado en crisis y no han sido reemplazadas por otras. El debilitamiento de las instituciones (en el sentido amplio de la expresión) deja librado a los docentes a la movilización de sus propios recursos (capacidad de seducción, vocación y compromiso, voluntad, etc.). Bajo estas condiciones varias actitudes son probables. O bien los docentes invierten tiempo, pasión y hasta recursos financieros propios para seguir adelante y encontrarle un sentido a su profesión, o bien se refugian en las rutinas y el trabajo a desgano. En el medio están quienes se movilizan para hacer frente en forma colectiva a los problemas cotidianos que deben resolver. Mientras unos se refugian en el individualismo (‘heroísmo’ o ‘renunciamento’) otros eligen la gesta colectiva y actúan en forma de red (entre pares, con organizaciones sociales locales, proyectos institucionales y comunitarios, etcétera)”.

(Tenti Fanfani, 2003, p.17)

Por ello, considerar los comportamientos institucionalizados, pensar sobre lo que se naturalizó en la educación dentro de la escuela resulta de importancia, no solo para señalar la vacancia o la irracionalidad de ciertas prácticas, sino para plantear estrategias inteligentes que permitan convivir con tradiciones y dar lugar a innovaciones o cambios necesarios para garantizar el derecho a aprender un saber socialmente válido y actualizado.

Diversidad, educación artística y formación ciudadana

En el pensamiento occidental una de las principales divisiones, varón y mujer, se convirtió en la modernidad en un binario, en una bipolaridad, donde un término excluye al otro y se propone como superior. Esta bipolaridad fue *naturalizada* y fijada y, mediante el principio de no contradicción, instala que una proposición y su negación no pueden ser ambas verdaderas al mismo tiempo y en el mismo sentido. Toda otra posibilidad queda excluida. El pensamiento binario y las relaciones de género que de él se derivan son observables, por ejemplo, entre los instrumentos aptos para los músicos y los propios a las músicas, o entre los roles de los bailarines y los de las bailarinas. Pensemos en la fijación y clasificación de los y las cantantes en registros y cuerdas masculinas o femeninas que le permitió a la música occidental una distinción inequívoca de roles.

Sin embargo, en las poblaciones indígenas, negras y mestizas de Nuestramérica, existieron y existen, en materia de género, relaciones y experiencias más equitativas que aquellas que propone la modernidad occidental. Y, a pesar del genocidio y epistemicidio que significó la conquista, en muchas de nuestras músicas y ocasiones artísticas y festivas es posible encontrar vigente y sonando concepciones y aspectos de *esos-otros* sistemas de relaciones que emanan de la articulación y simultaneidad entre diversos horizontes históricos. En algunos casos, el rol de género se organiza en la distribución de instrumentos, como ocurre en las prácticas musicales Mya Guaraní o en el candomblé o incluso en el toque del lonco Mapuche.

Los colectivos y sociedades indígenas de Nuestramérica, por ejemplo, poseían y poseen un pensamiento que no es binario, sino trivalente, donde, a pesar de existir diferencias de género, estos no son conceptos absolutos de establecimiento fijo de las personas o las cosas. Aunque existen lo femenino, por un lado, y lo masculino, por otro, hay un tercer componente, impensable para Occidente, que es la relativización de ambos. Por eso, en estas sociedades son más frecuentes las aberturas al tránsito y circulación entre esas posiciones, incluyendo lenguajes y contemplando prácticas transgenéricas.

Giuseppe Campuzano fue un filósofo, investigador, artista multidisciplinar y activista travesti peruano que investigó sobre la historia del travestismo en Perú, la sexualidad y sus construcciones de identidad. Sus producciones e investigaciones se encuentran en consonancia con los trabajos de Rita Segato, quien señala que los componentes del "género" eran en Nuestramérica, y continúan siéndolo, estratos móviles que componen a la persona como un rompecabezas bastante mutable, en

el que masculinidad y femineidad constituyen los dos polos de un *continuum* entre los cuales se da la posibilidad de tránsitos múltiples, donde la "transitividad de género" era la norma.

El obispo Martínez Compañón, quien recorrió en el siglo XVIII su diócesis del Trujillo del Perú, documentó en su código (1782-1785, Real Biblioteca de Madrid), entre otras cosas, las músicas y danzas de las haciendas del lugar, donde según se sabe, confluyeron diferentes tradiciones y culturas subalternas. Allí, por ejemplo, en el folio E150 registra la "Danza de los parlampanes. Danza de hombres vestidos de muger", donde los hombres usan trajes típicos y bailan, como lo hacían entonces las mujeres. Se trataba, según Campuzano de una de las formas de travestismo ritual y las sucesivas castas de hombres-mujeres y sus funciones en las sociedades americanas.

Prácticas parecidas podemos encontrar actualmente en muchas ocasiones carnavalescas latinoamericanas como en las Farotas –músicas danzables que se desarrollan en el Carnaval de Barranquilla en Colombia–, en el candomblé afrobrasileño o la fiesta de los negritos de Huancavelica y el baile de la Tunantada en el propio Perú. Se trata de persistencias del pasado, *saberes-otros*, que se mantienen y reactualizan a pesar del proceso trágico que fue la conquista, y en ese sentido, *relaciones-otras* que están latentes y que, desde la participación y lo sonoro, subvierten el orden patriarcal para recordarnos y demostrarnos que el respeto a la diversidad, así como otras formas de identidades y relaciones de género son, fueron y pueden ser posibles.

Alfabetización, educación artística y democracia

En el mundo actual gran parte de los contenidos informativos involucran aspectos estéticos ineludibles, nuestros consumos culturales están presentes incluso en momentos de traslados (en el colectivo o en el tren escuchamos música, vemos videos, compartimos fotos o publicamos memes, por ejemplo), lo que implica una presencia ineludible de la dimensión artística y estética en los hábitos cotidianos. Para poder elegir, producir y comprender los sentidos sociales de dichas experiencias es necesario que tengamos acceso a diversas formas de construir representaciones, ideaciones y realidades artísticas. Es decir que de alguna forma tengamos una alfabetización en artes. María Emilia Ferreiro reconocía la necesidad de una multiplicidad de saberes necesarios en la actualidad.



Estar alfabetizado para seguir en el circuito escolar no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana. Las mejores encuestas europeas distinguen cuidadosamente entre parámetros tales como: alfabetizado para la calle, alfabetizado para el periódico, alfabetizado para libros informativos, alfabetizado para la literatura, etc. A esta lista es necesario agregar ahora: alfabetizado para la computadora y para Internet.

(Ferreiro, [2000] 2007, p. 102)

En tal sentido, queda claro que la disociación de la alta y la baja cultura o entre el gran arte y el arte popular no solo es una ficción de la colonialidad del norte global, sino que además es insostenible en la realidad institucional de las escuelas. Y la diversidad artística es parte de las culturas que la construyen. La escuela ofrece la oportunidad de aprender sobre diferentes formas de arte, múltiples estéticas y sobre culturas diversas, por lo que los principios básicos del ejercicio democrático son sustantivos para su enseñanza, ya que es imposible respetar formas culturales que no se conocen y mucho menos valorarlas o reconocerlas como propias. De ahí que la formación en el contexto heterogéneo del aula es una oportunidad para experimentar de forma vital el respeto por la diferencia, el interés por las culturas ajenas y la ampliación de criterios necesarios para la convivencia democrática. En ese sentido Ferreiro nos advierte que



(...) La democracia, esa forma de gobierno a la cual todos apostamos, demanda, requiere, exige individuos alfabetizados. El ejercicio pleno de la democracia es incompatible con el analfabetismo de los ciudadanos. La democracia plena es incompatible sin niveles de alfabetización por encima del mínimo del deletreo y la firma.

(Ferreiro, [2000] 2007, p. 103)

En relación con los y las docentes de arte –e incluso podemos pensarlo en general para la práctica educativa–, las transformaciones educativas ubican a un actor determinante: el o la docente, en función de que dicha transformación aparentemente es observable en resultados que producen, adquieren o desarrollan los y las estudiantes. Sin embargo, sabemos por diversas investigaciones (como las de Francesco Tonucci, Emilio Tenti Fanfani, Inés Dussel, Paulo Freire, etc.) que las

transformaciones en la escuela involucran a la comunidad educativa y ocurren en las instituciones, no solo en la conciencia de los y las docentes. Estereotipos concretos sobre el modelo innovador de docente en la esfera pública son contruidos con películas sumamente populares, que además la tradición pedagógica suele ampliar en su capacidad reproductiva utilizándolas en cuanto encuentro de capacitación existe. Esos modelos de docentes aportan habitualmente una mirada crítica de las instituciones minimizando su capacidad de resistencia al cambio, justamente porque lo muestran como instantáneo, anulando los procesos y las tensiones que aletargan dichas transformaciones. De esa forma presentan a un protagonista docente con capacidades extraordinarias para imponer su innovación didáctica exitosa. El uso reiterado de dichos recursos renueva la fantasía de un docente capaz de instalar de forma automática y autónoma las transformaciones, habitualmente con uso de recursos artísticos (la poesía, la música, la danza, entre otras). Esa desarticulación de la tarea docente de la comunidad educativa que pertenece y de la institución (con su historia) en la que desarrolla su tarea favorece creencias falaces que ocultan la necesidad de la organización, de la previsión estratégica y de la argumentación que requieren las transformaciones, que habitualmente se logran implantar cuando son acciones colectivas. Tal vez podamos atender mejor a la sensación de imposibilidad de transformar la realidad cotidiana en la escuela si nos permitimos articular con colegas, escuchar argumentos, presentar necesidades y planes para resolver problemas de forma clara, entendiendo que no solo es posible modificar algunas de nuestras prácticas docentes, sino que las mismas impactan y traccionan a otros.



La velocidad con la que se suceden y solapan las crisis requiere de planteos renovados y desarrollos teóricos que no ubiquen al docente ni en el papel de salvador ni en la apatía. La manera más segura de arruinar una clase es entrar al aula con la sensación de que todo está perdido.

(Daniel Belinche, 2019, p. 140)

Material de lectura, escucha o visualización obligatoria

Daniel Belinche (2008). Diez formas de arruinar una clase. Cap. 8 La Pasión. Argentina: Malisia- Papel Cosido. Disponible en <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/pdf/libros/Diez%20formas%20de%20arruinar%20una%20clase.pdf>

Material de lectura, escucha o visualización sugerido

Emilia Ferreiro ([2000] 2007). Leer y escribir en un mundo cambiante. *La palabra escrita*, N.º 11, disponible en <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/159/159>

Resolución del Consejo Federal de Educación N 111/10.

Lucina Jiménez Imanol Aguirre Lucia G. Pimentel (coord.). (2012). Educación artística, cultura y ciudadanía. <https://www.educ.ar/recursos/fullscreen/show/22957>

Mariel Ciafardo (comp.). (2020). La enseñanza del lenguaje visual: bases para la construcción de una propuesta alternativa. Disponible en: <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/pdf/libros/Ense%C3%B1anza-lenguaje-visual.pdf>

Nelly Richard (2011). Lo político en el arte: arte, política e instituciones. *Hemispheric Institute E-Misférica*. Disponible en: <http://hemi.nyu.edu/hemi/en/e-misferica-62/richard>

Bibliografía de referencia

Arthur D. Efland (2004). Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum, Barcelona, Octaedro.

Emilia Ferreiro ([2000] 2007). Leer y escribir en un mundo cambiante. *La palabra escrita*, No. 11, disponible en <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/159/159>

Resolución C.F.E. N.º 340 - Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Sexual Integral

Créditos

Autores: <nombres y apellidos>

Cómo citar este texto:

Apellido autores, Nombres (2023). Clase 3: Educación Artística y formación ciudadana. Arte, educación y democracia. Desafíos para la plena participación ciudadana. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)