

Julio Schinca y Silvia Lalli

Los desafíos de la formación docente continua en el área de Educación Artística

PONENCIA DEL 1ER. CONGRESO PROVINCIAL DE FORMACIÓN CONTINUA EN ESTA CONFERENCIA SE ANALIZAN LOS SUPUESTOS Y CONCEPCIONES RESPECTO DE LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN LAS AULAS

Para comenzar nos gustaría poner en contexto los comentarios que vamos a compartir. Probablemente no digamos nada nuevo o revelador, sino que intentaremos retomar y poner de relieve algunos temas que venimos debatiendo al interior del Equipo de Capacitadores de la Dirección de Formación Continua de la Provincia de Buenos Aires del cual formamos parte desde el año 2007.

En las voces de los docentes que participan de las aulas de Capacitación, encontramos los insumos que nos permiten diseñar los dispositivos para atender a sus demandas y abordarlas en un cruce con las prioridades que define cada Dirección de Nivel y Modalidad y los debates actuales que comprometen a la enseñanza artística hoy.

Sólo vamos a desarrollar los más generales, que son transversales a todos los niveles. Consisten en un conjunto de concepciones y supuestos -sobre el arte y su enseñanza- que en las aulas de formación es imprescindible poder visibilizar, poner en palabras y cuestionar.

Para comprender un poco más lo que sucede en las clases de enseñanza artística e interpretar los problemas que allí se expresan nos parece imprescindible primeramente volver a la pregunta de qué es el Arte y su objeto de enseñanza;

luego problematizar el vínculo que suele establecerse entre los “profesores especiales” y la institución ya que condiciona y repercute en las prácticas; y por último, en estrecha relación con lo anterior poder analizar las prácticas concretas en el marco de una historia curricular que fue proponiendo modelos pedagógicos particulares a lo largo del tiempo.

¿Qué es el Arte? ¿Es posible enseñarlo?

Entonces, en primer término nos referiremos a la concepción más extendida y tradicional de qué es el Arte. Lo que conocemos comúnmente como Arte, es el producto de un proceso que comienza con la Modernidad, más precisamente en el Renacimiento italiano (siglo XVI aproximadamente) y luego se expande al resto de Europa. El historiador Eric Hobsbawm dice que dicho proceso “hunde sus raíces en las antiguas culturas principescas, regias y eclesiásticas anteriores a la Revolución Francesa; es decir, en el mundo del poder y la riqueza extrema, los patronos por excelencia del arte y las exposiciones de prestigio [...]” [1] y va a tener como objeto central a la Belleza. Sus valores fundamentales -bajo la consigna de que el hombre es la medida de todas las cosas- serán el equilibrio, la simetría, la proporción y la armonía, tomando estas concepciones de los clásicos griegos, en particular del platonismo.

Por lo tanto ¿de qué se encargaba el Arte? ¿Cuál era su campo epistemológico? La Belleza, sin duda, ¿cómo era esa Belleza? Equilibrada, proporcionada, armoniosa, una creación original y única, blanca y europea.

Y ¿quiénes eran capaces de crearla? Sólo los genios, los talentosos, los dotados de manera innata. Esto trae aparejada una idea paradigmática sobre el artista, construida a lo largo del tiempo. Se lo caracteriza como una persona solitaria, incomprendida en su subjetividad, taciturna y atormentada, extremadamente sensible, que necesita de musas que lo inspiren para la creación. Sólo en esos momentos casi de arrebatos y como torrentes incontenibles de creatividad, vislumbra lo que nadie -atrapando un rayo en la tormenta-. En ese momento le es revelada la obra genial que realiza con una pasión y energía inusitada. Si bien

esta imagen está exagerada, es sólo con el propósito de enfatizar el estereotipo más común que subyace en el imaginario social respecto del artista y su proceso creativo.

Estos valores son los que han venido cimentando la tradición del Arte y del artista en América Latina y en el mundo, impuestos sin ahorrar sangre, ni fuego -entre otras cosas-. De acuerdo con este modelo de las Bellas Artes se ha venido enseñando y formando a los artistas y docentes del área por nuestras tierras.

Pridiliano Pueyrredón.-Un-alto-en-el-campo- Óleo sobre tela, 75,5 x 166,5 cm. Donación Alberto López. Imagen: MNBA. Área fotografía.

Lo curioso es lo paradójico de dicho modelo: si la obra artística sólo la crean los talentosos, los dotados de nacimiento, pues entonces el Arte es imposible de enseñar. O en el mejor de los casos, su enseñanza se reduciría a la instrucción en determinadas técnicas para que luego el sujeto talentoso se exprese libremente por medio de ellas. Ésta también es otra de las concepciones que han tenido, y tienen, un alto impacto en la enseñanza del Arte y de la Música en particular -el tecnicismo-.

Volviendo al tema de la Belleza, durante siglos el Arte construyó su aura y se ocupó de lo Bello como eje central y natural. Todos los temas de la vida, el amor, las pasiones, la muerte, las traiciones debían ser tamizados por los cánones instituidos de la Belleza. Sin embargo, este modelo comienza a resquebrajarse con la irrupción de las vanguardias artísticas y de la cultura popular de masas a comienzos del siglo XX. Estos dos factores ponen en crisis los valores consagrados del Arte en la Modernidad.

La institución del Arte y sus obras perderían su hálito sagrado. La Belleza dejaría su lugar a nuevas imágenes del hombre: imágenes urbanas, ruidosas y maquinales, angustiantes e insatisfechas, donde convive lo horroroso y lo sublime del ser humano.

Retomando la cuestión sobre el tecnicismo -otra de las vertientes con gran influencia en la educación artística- el Dr. Daniel Belinche dice:

El Arte es procesual, produce imágenes ficcionales y metafóricas en todas sus disciplinas. Es fruto más del trabajo riguroso que de la inspiración repentina, que no prescinde de las técnicas ni de la expresividad pero su propósito fundamental es la producción poética de sentido y su procedimiento es la metáfora.[2]

La confianza en la técnica por fuera de la producción de sentido fue un rasgo distintivo en las dos últimas décadas, más allá de que se trate de un debate ya clásico entre las concepciones positivistas que predominan en algunos campos de la ciencia y los enfoques históricos o críticos. La escisión entre los saberes instrumentales y las justificaciones sociales de esos saberes encontraron su correlato en diseños curriculares que casi eliminaban las asignaturas de formación teórica, interpretativa o conceptual. Estas eran consideradas una pérdida de tiempo. El artista debía concentrarse en su instrumento y todo lo que “perturbara” la concentración en el aprendizaje de las destrezas técnicas resultaba innecesario al mejor estilo de las posiciones del conductismo más radicalizado. Dominaba el qué sobre el cómo y el para qué. El fracaso de estos enfoques fue rotundo.[3] Además, el Dr. Belinche nos amplía:

La naturaleza del proceso artístico difiere de la comunicación verbal, al menos en una proporción de grado, en el hecho de que el objeto no es comunicado sino más bien presentado, que esta sustitución del objeto se produce de manera enmascarada sin buscar la claridad del mensaje sino un nuevo objeto, que en los diferentes materiales no es posible advertir un sistema organizado como el de los lenguajes naturales y en la mayoría de los casos ni siquiera un código universalizable en base a signos arbitrarios y convencionales, salvo (parcialmente) en el caso de la música tonal. Uno de los estereotipos tal vez más reiterado es el de asignar, en artes plásticas, significados invariables al color: blanco/pureza, rojo/pasión, etcétera. [4]

A partir de aquí, la primera consecuencia para la enseñanza artística es la desorientación que puede observarse en lo que respecta a sus contenidos: si el objeto o el fin del arte ya no son la belleza, ni la técnica ni el mensaje a develar... ¿qué hay que enseñar? Y aunque reconozcamos

de antemano la imposibilidad de una respuesta acabada, nos la tenemos que formular junto con los docentes una y otra vez -en ese diálogo que no puede interrumpirse: ¿cuáles son hoy los contenidos del arte?, ¿qué tienen que aprender los chicos o los jóvenes en la escuela acerca del arte? Ante tanta confusión es frecuente que se recurra sólo a la enseñanza de técnicas o a la libre expresión. En Inicial se hace fuerte el expresivismo -el niño necesita expresarse-y en los Niveles superiores, el tecnicismo. O bien conviven en alternancia ambas sin llegar a abordar contenidos propios de la educación artística. Pues entonces cabe preguntarnos ¿qué enseña el Arte?

Según José Jiménez el arte permite una liberación sensitiva, una suerte de emancipación de los sentidos cuya función es irreemplazable en tanto privilegia la corporización de lo otro. Y esta emancipación se fabrica en el ámbito de la ficción, de la apariencia, evitando el despliegue literal de la subjetividad, de la permanente revelación de las emociones. [5] Por el contrario la obra se despoja de lo obvio, se vuelve leve y se carga de nuevas significaciones.

Los problemas del Tiempo, del Espacio y de la Forma son los contenidos que aborda el arte a través de la aplicación de diferentes operaciones y procedimientos en los materiales propios de cada disciplina, con propósitos poéticos y estéticos. Sus competencias desarrollan las capacidades de interpretar, desligar, metaforizar, distanciar, ficcionalizar, limitar, expandir. Enseña el silencio, la tela vacía, el espacio vacío, lo micro y lo macro. Enseña sobre la lentitud, lo multitemporal y lo que no se puede medir.

Además, la frecuentación del Arte ensancha la subjetividad,[6] al presentárenos en obras que bordean la ambigüedad, proponiendo incertezas inquietantes y perturbadoras. La vuelve más compleja ante la posibilidad de formular al interior del sujeto, múltiples y variadas interpretaciones que nutren la imaginación y la pertenencia. También desempeña una función social como portador de valores simbólicos.

El arte como conocimiento: diseños curriculares

En este sentido, los Diseños Curriculares se fundan en un paradigma que entiende el arte como conocimiento: así, los cuatro lenguajes que aparecen -Danza, Música, Plástica-Visual y Teatro- son medios para interpretar y construir la realidad a partir de una enseñanza que, se espera, debe poner el acento en la experimentación con la metáfora y el juego ficcional. Pero... ¿cómo resuena esto en los docentes?, ¿cómo es interpretado este paradigma que no es el que sostiene el común de la sociedad?

Carlos-Alonso-Retrato-de-LES-C4

Los maestros y profesores tampoco han sido formados para enseñar “esto”. Se hace evidente una fractura entre el discurso y las prácticas áulicas: los docentes transcriben en sus planificaciones la prescripción curricular pero no logran que ese enfoque se plasme en sus clases y manifiestan explícitamente la necesidad de acompañamiento en “la bajada” al aula.

Podría decirse que los documentos curriculares no solo explicitan los contenidos a enseñar, sino que aportan orientaciones para su enseñanza y para evaluar los aprendizajes de los alumnos, pero sabemos que la prescripción escrita no alcanza y es el docente quien termina interpretándola según su saber y su experiencia biográfica y de esta mezcla resultará lo que transmita. “El contenido a enseñar es, en buena medida, algo relativamente indeterminado; está parcialmente abierto y debe ser materializado a través de la enseñanza [...] el contenido a enseñar puede llenarse, completarse o concretarse de muy distintas maneras”. [7]

Si trasladamos esta preocupación al aula de formación continua para decidir con qué estrategias provocar la reflexión sobre tales cuestiones, Delia Lerner nos recuerda que “Las situaciones cuyo análisis resulta más fértil al inicio del proceso formativo son aquellas que permiten redefinir el objeto de enseñanza tomando como referencia las prácticas sociales”. [8] Destacamos esto último por allí, creemos encontrar la puerta de entrada a un cambio: ¿Cuáles son esas prácticas sociales de

las que participan habitualmente tanto alumnos como docentes pero que la escuela se resiste a recibir? Es común encontrarse en las escuelas con una población donde conviven graffiteros, creadores de bandas de rock, participantes de murgas, performances, actores de teatro callejero, escritores de poesía en las paredes...

Creemos que en esas prácticas artísticas y en esos circuitos de experimentación habría que encontrar los contenidos a transmitir en la escuela, son prácticas en las se trabaja con lo que hay, con poco y nada, con materiales no convencionales, muchas veces con las llamadas “nuevas tecnologías”; prácticas que se potencian en la participación colectiva donde un grupo se con-mueve alrededor de un tema que interesa a muchos. Porque hay que recordar en la escuela que los contenidos “no solo son conceptos, temas o informaciones” sino también “técnicas, actitudes, hábitos, habilidades, sentimientos. Solo una porción del contenido está compuesta por el saber académico”. [9] En el aula de formación se deberá promover que cualquier reflexión didáctica en la que nos embarquemos dialogue con este horizonte cultural lleno de cambios, hibridaciones, e incertezas, para poder establecer puentes algo más reales entre la cultura y la escuela.

El primer desafío entonces es atrevernos a plantear que hemos perdido el objeto de enseñanza, lo cual nos acerca a la construcción del primer gran problema sobre el que debemos trabajar en la formación continua de los docentes.

Claro que esto es solo el principio, ya que con solo reconocerlo no habremos de avanzar demasiado. Habrá que trabajar para que algo de todo este movimiento resuene en el aula. Recuperar ese objeto perdido implica indagar y discutir cómo se acercan o se alejan esas prácticas artísticas contemporáneas en cada propuesta de enseñanza, en la realidad concreta de cada escuela. Recuperar el objeto de enseñanza es recuperar el sentido de enseñar hoy arte en la escuela, y requiere de una conversación en la que participen más colegas que acompañen y ofrezcan una mirada cuestionadora de cada decisión didáctica que se tome.

Ahora nos referiremos al segundo desafío, el vínculo de los docentes con la institución como problema y su repercusión en la enseñanza. Debemos aclarar que vamos a detenernos en algunas dificultades, que mencionan de manera explícita y se encuentran sin demasiadas variantes en lo que respecta a cada nivel educativo, y que los docentes suelen exponer inmediatamente al llegar al aula de formación continua, sea cual fuere la temática que se aborde en ese dispositivo. Intentaremos analizar un poco esas demandas, que son vividas muchas veces angustiosamente por los docentes para comprender su origen e imaginar posibles estrategias de abordaje.

El ejercicio de la docencia implica involucrarse profesional y afectivamente con el espacio en donde se trabaja, conocerlo, pensarlo y compartirlo experiencialmente con otros. En el Nivel Primario esto no es fácil porque los profesores trabajan en varias escuelas, entran y salen a las apuradas y no hay tiempos reales para tejer demasiados lazos. En el Nivel Secundario esta situación se agudiza porque es la misma para todos los docentes. No estamos diciendo nada nuevo y hasta aquí es un problema que hace a la lógica organizacional de las instituciones. Podría pensarse entonces que el trabajo inicial debería hacerse con los directivos para que estos lazos flojos en algo puedan sujetarse ayudándolos a pensar y gestionar espacios de encuentro entre dos o más profesores de arte -distribuyendo la caja horaria de manera tal que se “encuentren”-, planificando alguna/s reunión/es obligatorias en el año para que entre todos se conozcan y puedan pensar en ejes de trabajo que integren contenidos de los distintos lenguajes; ofreciendo vías de comunicación efectivas para que la información circule entre toda la comunidad docente, involucrándolos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) mediante la solicitud de aportes del área artística en el documento que se escriba, etcétera, etcétera. No es fácil en la cotidianidad de la escuela que el directivo tenga estos tiempos. Pero es necesario crear en los profesores la necesidad de encontrarse con sus colegas -presencial o virtualmente- para favorecer el intercambio, la pertenencia a la institución y la mejora en las prácticas.

Por otra parte, es interesante profundizar la situación de “desenganche” analizando con los propios docentes cómo dicen que se ven y cómo

creen que los ven sus colegas. Nos parece que en ese imaginario anida algo de aquel artista sensible y perturbado que no encaja con las normas sociales.

Desde la mirada institucional, se fue naturalizando con los profesores “especiales” la misma tensión que la materia mantiene con el currículum: el arte es necesario en la escuela, a los docentes se los valora por su creatividad, por los logros que con ellos alcanzan alumnos “con dificultades” en otras materias, por la pasión con que se embarcan en proyectos casi sin tener recursos, pero la escuela los sigue ubicando en los bordes de su dinámica.

El segundo desafío entonces será pensar en esta relación que se construye entre el docente y la institución para mejorarla.

Por su parte, los propios profesores suelen adoptar una manera de estar que también los deja al margen de la gramática escolar. Al igual que la materia que dictan, quedan siempre un poco al costado, un poco afuera -incluso a veces de algunas responsabilidades-. Sin justificarlo, podemos entender esta visión en el marco de la historia curricular de las materias artísticas y esta mirada deberá estar presente al analizar cualquier práctica. No lo vamos a desarrollar ahora pero solo pensemos en que estamos lejos de que el área artística integre el grupo de “materias básicas”. Es “modalidad”, casi siempre ofrecida al final del día o a contraturno, la hora “especial” se suele pensar en Primaria como estímulo y en Secundaria como apoyatura de un tema abordado en ciencias o en literatura. El segundo desafío entonces será pensar en esta relación que se construye entre el docente y la institución para mejorarla. Steiman nos aporta lo siguiente:

Vivimos nuestra vida como un relato que nos hacemos. La conciencia de nosotros mismos es fruto de dicho relato. Hay una narración en cada sujeto y una narración compartida constitutiva del sujeto cultural. Uno de los elementos más intensos de la relación del sujeto con la realidad es la narración y ésta articula la vida personal con las prácticas sociales. [...]
[10]

Escritura y relato para mejorar las prácticas

La escritura y el relato compartido se constituyen en la principal herramienta para pensarnos y nombrar los problemas que debemos abordar.

Creemos que desde el aula de formación continua hay que focalizar en la construcción y la revisión de la tarea como miembros de un colectivo institucional en donde hay problemáticas que nos acercan, obligaciones, derechos y deseos compartidos, y propósitos que están por encima de la especificidad de cada espacio curricular. En la base de todos ellos, la centralidad de la enseñanza nos aúna. Pensar estas cuestiones desde el arte no es una tarea fácil, y para eso se vuelve imprescindible, otra vez, ahondar en los supuestos instalados por la historia del arte y su enseñanza en la escuela. Por último, delinearemos la problemática que presentan las clases de educación artística y la reflexión sobre esas prácticas en el marco de una historia curricular que fue proponiendo distintos modelos pedagógicos.

Llegado el punto de pensar en la práctica concreta dentro del aula, los docentes suelen manifestar dificultades y pedir ayuda a la hora de planificar y de evaluar los aprendizajes de los alumnos. Reunimos ambas demandas a propósito en un mismo apartado ya que, si bien merecen estudios particulares a los efectos de pensarlos como problemas de la didáctica, en razón de mencionarlos como dificultades que plantean los profesores les encontramos un origen común. Podemos interpretar en este pedido de ayuda un problema subyacente: la ausencia en el área -o en la historia del área, mejor dicho- de una preocupación real por la enseñanza. Mientras se impuso la presencia, en cambio, de una tradición que nos marcó con el lema de que el arte “no se aprende, se vivencia” por lo que ni siquiera nos preguntamos, durante mucho tiempo qué enseñar y cómo hacerlo. Tampoco lo que los alumnos aprendían.

La pervivencia de modelos pedagógicos que promovieron el espontaneísmo exploratorio y la “libre expresión”, después la enseñanza de técnicas, o los ejercicios de discriminación y clasificación, no solo

vaciaron de contenido las clases sino que mantuvieron alejada la preocupación por la didáctica disciplinar y todavía hoy ponen trabas a la reflexión sobre lo que significa enseñar y aprender un lenguaje artístico.

Frecuentemente nos encontramos con planificaciones didácticas donde aparecen “copiados y pegados” textualmente los contenidos del Diseño Curricular (DC), sin referencias a estrategias o condiciones o intervenciones para alcanzar los propósitos seleccionados. O vemos la misma planificación presentada en más de una escuela. Sin sentido para muchos docentes, las más de las veces su elaboración se resuelve como una obligación burocrática para cumplir con el directivo. Las artes siempre han tenido un lugar en el currículum escolar. Es central comprender, en perspectiva histórica, con qué propósitos fueron incluidas, qué intereses y valoraciones llevaron a una determinada selección de los contenidos curriculares, qué corrientes pedagógicas se cruzaron con algunas concepciones sobre el arte y dieron por resultado el ecléctico escenario que hoy tenemos.

Y aunque es común leer en el encabezado de toda planificación áulica que el arte es una forma de conocimiento tenemos que reconocer que el aspecto declarativo nos gana porque la manera de transmitirlo -de enseñarlo- aún no queda clara. Aunque, podemos decir con alegría que hace no mucho tiempo comenzó a encararse como preocupación. Otra vez aparece la fractura entre lo discursivo y las prácticas: lo que deberemos encarar.

El primer paso es entender que la dificultad para planificar no pasa por lograr claridad comunicativa en la escritura o por encontrar el formato correcto -como al principio escuchábamos- sino por poder clarificar lo que debemos enseñar y saber cómo hacerlo.

El tercer desafío que se nos presenta es hacernos cargo de la “dificultad” que plantea la tensión entre la planificación didáctica como anticipación de la tarea y la coherencia con las prácticas abordadas desde los marcos que prescriben los Diseños Curriculares (DC).

De aquí que, desde hace tiempo, la planificación es en todos los cursos

estrategia de trabajo y a la vez contenido. Sea cual sea el recorte temático que se aborde. Porque el análisis de planificaciones primero y después la construcción o reconstrucción grupal de una secuencia didáctica obliga a explicitar y fundamentar las decisiones que se van tomando haciendo visibles los supuestos sobre los que se asientan, comprobando que ninguna planificación es neutra: la selección e incluso la organización de sus componentes responden implícita o explícitamente a determinados modelos pedagógicos, y en esas elecciones subyacen creencias y supuestos construidos durante su formación como alumnos primero y como docentes después.

Al mismo tiempo, este trabajo colectivo en el aula de formación permite entender el proceso de producción de conocimiento que se genera mediante la escritura y la lectura compartida, las preguntas y las interpelaciones de los colegas. Al planificar con otros se producen discusiones que ponen en tensión todos los aspectos de la enseñanza pero también los contenidos del arte: ¿qué se enseña, cómo se enseña, qué se evalúa y cuándo?, ¿qué problemas plantear a los alumnos? ¿qué procesos incentivar?, ¿cuánto tiempo otorgar a la reflexión sobre lo hecho?, ¿cómo agrupar a los alumnos?, ¿qué materiales didácticos seleccionar, dónde encontrarlos y cómo usarlos?...

Luego propiciamos la implementación de esa secuencia en el aula, el registro que pueda hacerse y el posterior análisis con el grupo de lo sucedido para echar luz sobre algunos momentos que se reconozcan complejos. Idealmente el trabajo finaliza con la reescritura que permita un mejor ajuste al contexto institucional y al paradigma curricular.

Otro aspecto a tener en cuenta es la débil relación del docente con el Diseño Curricular que se establece en términos de una lectura incompleta y realizada en soledad. Dicha lectura, a veces, se realiza de manera espasmódica y fragmentaria, por lo tanto, no permite establecer relaciones entre los contenidos disciplinares y las orientaciones para la enseñanza de cada lenguaje, o con la fundamentación de la materia, o entre esa fundamentación teórica y los propósitos de cada nivel educativo, etcétera.

Es una prioridad en las aulas de formación continua la relectura compartida y problematizada del Diseño curricular, principalmente del Marco de Política General. Y es una obligación de nuestra parte, ayudar a encontrar esas relaciones perdidas, acortando la distancia entre un discurso que se instaló pero que si no lo realizamos en las prácticas se irá vaciando de sentido.

En este punto, insistimos en la necesidad de acompañar la reflexión crítica -en donde se vuelven visibles los supuestos que mencionábamos y se los ponen en crisis- con algunas orientaciones y ejemplos de buenas prácticas que los mismos docentes puedan modificar y contextualizar junto con sus pares. Situaciones o secuencias didácticas no para copiar sino para convertirlos en objetos de reflexión.

Las artes siempre han tenido un lugar en el currículum escolar. Es central comprender, en perspectiva histórica, con qué propósitos fueron incluidas.

El desafío estará en encontrar esas buenas prácticas. Tenemos que decir que pesar de haber planteado en general un escenario atravesado por diversas dificultades, sabemos de la existencia de numerosas experiencias llevadas a cabo en muchas escuelas que apuntan a los sentidos que pretendemos tenga la enseñanza artística en los niveles obligatorios. Proyectos donde se prioriza lo colectivo, cuyos temas interpelan realmente los intereses de los alumnos, pero por sobre todo, expresan la pasión de los docentes que los encaran. Y aunque estas experiencias son aisladas y producto de la voluntad de algunos docentes, casi siempre cuentan con el apoyo y el acompañamiento institucional.

Es de suma importancia contar con documentación de esas experiencias, socializarlas y discutirlos.

Para terminar, sin la pretensión de dar por concluidos los temas mencionados, digamos que desde las aulas de formación continua nos comprometemos en el arduo trabajo de recuperar el sentido del arte en la escuela, cuestión con la que comenzamos esta ponencia: ¿qué enseña el arte?, ¿de qué forma puede ayudar a formar sujetos críticos, partícipes

de una cultura con derecho a disfrutar y a producir?, ¿cómo lograr estos objetivos tan amplios desde lo cotidiano de una clase de danza, o de música, plástica o teatro?

Las artes siempre han tenido un lugar en el currículum escolar. Es central comprender, en perspectiva histórica, con qué propósitos fueron incluidas, qué intereses y valoraciones llevaron a una determinada selección de los contenidos curriculares, qué corrientes pedagógicas se cruzaron con algunas concepciones sobre el arte y dieron por resultado el ecléctico escenario que hoy tenemos.

Hay que trabajar para que algo de la experiencia cultural suceda en la escuela y colocar como prioridad la reflexión sobre la enseñanza, inscribiéndola en la responsabilidad política que asume el docente cuando reconoce a sus alumnas/os como sujetos con derecho a participar como productores y consumidores críticos de la cultura. Entender que los saberes que proporciona la praxis artística no son producto de un don ni se alcanzan gracias al desarrollo evolutivo. La intervención docente para facilitar esto es imprescindible.

El arte ofrece modos de entender la realidad que otras formas de conocimiento no proveen. Probablemente el lugar de marginalidad anteriormente referido, nos permita desde la educación artística hacer los mayores aportes para enfrentar la crisis por la que atraviesa el sistema con más facilidad que a otras áreas. Al no tener tan en claro su “deber ser”, tiene la posibilidad de inventarlo y encontrar caminos para fortalecer las trayectorias escolares, procurar la continuidad pedagógica, la inclusión en la cultura y la democratización”. [11] En las aulas de formación continua estamos pensando en esto.

Muchas gracias.

Referencias Bibliográficas

Belinche, Daniel, Arte, poética y educación, Edición a cargo del autor, La Plata, 2011.

Ciafardo, Mariel, Belinche, Daniel, “El bueno y el malo. Los estereotipos: un problema de la educación artística.” En revista La Puerta, Publicación

Internacional de Arte y Diseño, Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, Año 3 N° 3, Junio de 2008.

Gvirtz, Silvina y Plamidessi, Mariano, El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza, Buenos Aires, Aique, 2010.

Hobsbawn, Eric, Un tiempo de Rupturas. Sociedad y cultura en el siglo XX, Crítica. Buenos Aires, 2013.

Lerner, D., Stella, Paula y Torres, Mirta, Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos, Buenos Aires, Paidós.

Plan Educativo Jurisdiccional 2013 de la Provincia de Buenos Aires.

Steiman, Jorge, Relatos que hacen a la identidad, Serie Cuadernos de Cátedra, UNSAM, 2007.

ANALES DE LA EDUCACIÓN COMÚN