

ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

Profesorado de Educación Primaria

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO

**EDUCACIÓN ARTÍSTICO
EXPRESIVA**

ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

Directora editorial

Prof. Mgter. Liliana Abrate

Coordinación pedagógica y supervisión editorial

Mariana de la Vega Viale

Claudia Castro

Sofía López

Sol Eva Galán

Producción de contenido

Candela Gencarelli

Corrección de Estilo

Sandra Curetti

Victoria Picatto

Diseño

Luis F. Gómez y Romina Sampó

EQUIPO DE DISEÑO PROFODI·MC



2023

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

PRÓLOGO

La experiencia vivida durante la pandemia por Covid-19 en los años 2020 y 2021 modificó, de manera inédita, las coordenadas para transitar y comprender lo propio de la educación. Dentro del sistema educativo, a fin de sostener los procesos pedagógicos, fue necesario introducir cambios drásticos e imprevistos. Estas modificaciones implicaron un fuerte impacto en los modos de desarrollar la tarea escolar, en general, y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en particular. Para responder a las necesidades planteadas por el contexto, los/las docentes de todos los niveles debieron adaptar y transformar sus programas y planificaciones, sus estrategias didácticas y modalidades de evaluación, así como los modos de vincularse y sus propios entornos de trabajo. Ineludiblemente, además, se vieron en la necesidad de incluir diversas herramientas para trabajar en la virtualidad como entorno. Asimismo, estudiantes y familias se encontraron ante un nuevo e inesperado desafío: aceptar la irrupción de la escuela en sus hogares, disponiendo de espacios, tiempos y recursos que antes eran ofrecidos en el ámbito escolar.

En una sociedad donde los avances tecnológicos no cesan de producirse, en tiempos cada vez más acelerados, toda esa experiencia acumulada por docentes, estudiantes y demás actores institucionales conforma un saber de gran valor. En este sentido, el nuevo e intempes- tivo encuentro con las tecnologías digitales supone la reflexión sobre su inscripción en el ámbito educativo y su potencialidad formativa, e implica la necesidad de construir una mirada crítica sobre el acceso a la cultura digital en perspectiva de derecho.

Otro aprendizaje crucial que dejó el contexto de pandemia es la re- definición de los tiempos y espacios de lo escolar, así como de los modos de hacer vínculo *en* y *con* la institución educativa. Si bien con resultados heterogéneos, quedó demostrado que es posible repensar la configura- ción horaria, los espacios y modalidades de encuentro para el trabajo pedagógico, las estrategias de acompañamiento de las trayectorias for- mativas, los modos de comunicación y participación institucional, entre otros aspectos relevantes que tradicionalmente se asociaron a la educa- ción presencial. Sin afán de sustituir lo que pasa en la copresencia física a la que estaba habituada la comunidad educativa, se ensayaron diversos dispositivos para habitar las instituciones, que pueden considerarse como nuevos y valiosos modos de *hacer escuela*, sin necesidad que todo suce- da en el edificio escolar.

A partir de estos saberes acumulados y poniendo en valor las experiencias realizadas en las instituciones de formación docente de la provincia de Córdoba, en 2021 la Dirección General de Educación Supe- rior (DGES) crea el Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada (ProFoDI-MC). Este se inicia como una experiencia piloto des- tinada a cuatro instituciones, con la finalidad de brindar un acompaña- miento durante el pasaje hacia esta nueva modalidad de trabajo –en los aspectos pedagógicos, tecnológicos y organizativos–. En el año 2022, en el marco de la normativa jurisdiccional, se establece la implementación de esta modalidad en todos los institutos superiores dependientes de la DGES para profundizar los procesos de democratización en el acceso, per- manencia y egreso a las carreras de formación docente, considerando las necesidades que presentan los diversos territorios de nuestra provincia.

Estas definiciones de la política educativa para la formación do- cente inicial buscan desplegar y potenciar experiencias formativas que combinen, de manera creativa y situada, lo valioso del trabajo en la pre- sencialidad y las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales. En este

sentido, la modalidad combinada plantea nuevos desafíos teóricos y metodológicos en relación con los objetos de saber, los formatos curriculares y las estrategias de enseñanza y evaluación, abriendo la discusión sobre las formas de *hacer presencia* en los diversos entornos que se transitan durante el desarrollo de una propuesta formativa.

Si bien el lugar del/de la docente se ha visto conmovido ante el desafío de lo virtual –no sólo por las condiciones materiales y tecnológicas, sino también por la transformación estructural de sus formas de trabajo–, este/esta sigue siendo protagonista en las definiciones y diseños de situaciones de enseñanza, confirmando la centralidad de su tarea. Es por ello que la coordinación del ProFoDI-MC, junto a las áreas del equipo técnico de la DGES y especialistas provenientes de las diversas disciplinas, emprenden la elaboración de itinerarios pedagógico-didácticos enmarcados en el contexto actual de modalidad combinada. La intención del programa es ofrecer a docentes de carreras de formación docente inicial algunos caminos, orientaciones y recorridos posibles para la construcción de propuestas de enseñanza inscriptas en el diseño curricular vigente.

¿Qué entendemos por *itinerario pedagógico-didáctico*?

Recurrimos a la metáfora de *itinerario* para ilustrar el sentido que quisiéramos asuman estos recorridos, que se ofrecen a los/las docentes como textos abiertos y flexibles para ser utilizados en la creación de propuestas de enseñanza en esta modalidad. Se trata de producciones que *se hacen lugar* entre el currículum y la enseñanza, y pueden orientar la elaboración de propuestas didácticas, colaborando en la re-territorialización del espacio-tiempo particular propio de la presencialidad y la virtualidad. Estas producciones ponen a disposición caminos posibles que articulan enfoques teóricos y perspectivas didácticas, ofreciendo mojones de sentido a través de preguntas orientadoras, nudos problemáticos, sugerencias para la construcción de actividades, selección de materiales de lectura y diversos recursos en diferentes lenguajes (académico, artístico, digital, etc.). Constituyen trazados que pueden ser reescritos por cada docente –y en conjunto con sus colegas– en función de posicionamientos y decisiones propias, recuperando experiencias y saberes. Pueden resultar una oportunidad para visitar, desde lo disciplinar y lo didáctico, enfoques, conceptos y propuestas metodológicas sugeridas en los diseños curriculares, incorporando saberes y experiencias que el contexto actual requiere para el Nivel Superior y los niveles para los cuales se forma.

Los itinerarios pedagógico-didácticos persiguen, principalmente, la finalidad de mantener abierto el canal de diálogo con docentes de la formación docente inicial y apuntan a la construcción colaborativa de propuestas de enseñanza en la modalidad combinada, teniendo en cuenta que estas, fundamentalmente, se definen en las aulas y se recrean en las instituciones junto a estudiantes y colegas. Estos recorridos, entonces, convocan a una escritura colectiva que puede dialogar, discutir y reconstruir saberes desde la experiencia historizada y los desafíos del futuro.

Dirección General de Educación Superior

Equipo técnico-pedagógico de la DGES

Programa de Formación Docente en Modalidad Combinada

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO

EDUCACIÓN ARTÍSTICO EXPRESIVA

Formato: Taller

Año: 3°

Carga horaria: 2 h cátedra

Campo de la formación: Específica

Régimen de cursado: Anual

Presentación

El espacio Educación Artístico Expresiva es un taller que, en la trama curricular del Profesorado de Educación Primaria, se encuentra ubicado en tercer año. Establece una continuidad con el taller de Lenguaje Artístico y Expresivo, de segundo año, y con Lenguaje Corporal y Lenguaje Digital y Audiovisual, de primero. El énfasis de estos espacios curriculares está puesto en la formación de la sensibilidad, en el sentido en que lo plantea Rancière (2008), como una formación estética capaz de alimentar el pensamiento del *sensorium*. Este *sensorium* implica la corporeidad y las relaciones que se desprenden de ella en el campo perceptivo que, como se plantea en el *Itinerario pedagógico-didáctico de Lenguaje Artístico y Expresivo* (Córdoba. Ministerio de Educación [ME], Dirección General de Educación Superior [DGES], 2022), no se agota en el círculo de lo que llamamos *artes*, sino que se extiende a las manifestaciones culturales y, por ende, a las formas que asumen las *tecnologías* en cada tiempo.

La propuesta curricular apunta a que los/las estudiantes puedan conocer y apropiarse de las formas de educación y enseñanza del arte, por lo que la materia de estudio será la educación artística, sus tradiciones y las formas en que se enseña, junto a los desafíos que plantea la digitalidad y los nuevos soportes tecnológicos. Cabe destacar que este itinerario pedagógico-didáctico no aborda todos los contenidos nominados en el *Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria* (ME, 2015), sino que se enfoca en algunos aspectos, con el objetivo de

favorecer debates, discusiones y preguntas que acompañen la elaboración de propuestas de enseñanza situadas. La intención es consolidar un espacio de reflexión y pensamiento común, que dialogue con las trayectorias profesionales de los/las docentes a cargo de este taller, caracterizadas por su diversidad (tanto en sus recorridos de formación inicial como en su práctica docente en los distintos niveles del sistema educativo). Se propone, entonces, un trayecto desde una mirada amplia, que no desconoce las múltiples disciplinas que conforman la educación artística: Artes Visuales, Música, Teatro, Danza, a la vez que privilegia algunos de los desafíos que supone la formación de la sensibilidad.

Propósitos de la formación

Tal como se enuncian en el *Diseño Curricular* (ME, 2015), los propósitos de la formación son:

- ▼ Conocer la particularidad y singularidad de los distintos lenguajes artísticos, reconociendo sus potencialidades didácticas en una perspectiva de enseñanza integral. (p. 187)
- Valorar el aporte de estos lenguajes a la formación específica del docente para sus prácticas áulicas. (p. 187)
- Ampliar las posibilidades de percepción e interpretación estéticas evitando la producción de estereotipos en la enseñanza. (p. 187)

Aportes teórico-metodológicos sobre la Educación Artístico Expresiva

Este itinerario, como punto de partida, reconoce las condiciones compartidas¹ que inciden en el marco escolar, y por lo tanto en la educación artística y expresiva. No nos detendremos a desarrollar un panorama teórico exhaustivo, sino que indagaremos en las condiciones locales, propias de nuestra región, que configuraron las formas de hacer experiencia² en la escuela.

¹ Es muy difícil reparar en el alcance de estas condiciones compartidas, sin embargo, creemos que es crucial ejercitar un modo de ver que nos permita reconocer procesos, actuando simultáneamente en variadas escalas de la experiencia social. En conjunto, para fortalecer y enriquecer esta mirada, recomendamos leer la propuesta de Bruno Latour (2008) *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*.

² En el *Itinerario pedagógico-didáctico de Lenguaje Artístico y Expresivo* (ME, DGES, 2022) insistimos en la importancia de prestar atención al sentido que atribuimos a este término y propusimos algunas formas de abordarlo. En este nuevo recorrido, sostenemos la misma perspectiva. Para profundizar en este concepto, recomendamos consultar: *Experiencia y pobreza*, de Walter Benjamin (1933) y *Feminismo, experiencia y representación*, de Nelly Richard (1996).

Destacamos que el modo en que la enseñanza en torno a esta disciplina se hace presente en las escuelas se compone de acciones permitidas y acordadas para desarrollar estos saberes en la Educación Primaria. Se trata de formas que, con el paso del tiempo, se volvieron convencionales, y por lo tanto, repercuten sobre el vínculo que los/las docentes y estudiantes establecen. Identificamos estas formas que a diario conviven en la escuela y son parte del conjunto de prácticas y saberes incorporados –es decir, *hechos cuerpo*– que naturalizamos.

Organización de la educación artística y expresiva en el Nivel Primario

En esta unidad curricular es importante analizar con los/las estudiantes las distintas maneras en que se hace presente, en la organización de la educación pública³ en las escuelas, la educación artística: como materia del currículum, como propuesta extracurricular o como parte de colaboraciones con proyectos externos. Se trata de poder comprender los modos en que la política educativa organiza la presencia del saber artístico y expresivo en la escuela, con el fin de generar una participación activa. Creemos que es importante estudiarlos y analizarlos porque muchas veces, en el ámbito escolar, se repiten concepciones del saber artístico no consensuadas teóricamente, que tienden a disminuirlo y ponerlo en un lugar subsidiario respecto de otros saberes, reduciéndolo a un conocimiento aplicado que ingresa a la escuela en ayuda o apoyo de ciertas actividades.

A continuación haremos un repaso por estas formas de organización:

- ♦ **Como materia de estudio en el currículum.** En el Nivel Primario, el saber artístico y expresivo es una materia de estudio autónoma, que forma parte del currículum escolar y cuenta con docentes especialistas para su enseñanza. En la actualidad, comprende las siguientes disciplinas: Música, Teatro, Danza, Artes Visuales. Respecto de las formas de nombrar a los saberes artísticos, cabe destacar que en el propio mundo del arte existen conflictos debido a estas denominaciones: ¿hasta dónde llega una forma de expresión u otra? ¿Son la literatura y la poesía una forma artística? ¿Por qué en la escuela se conciben estos campos del saber artístico como independientes unos de otros? ¿Qué tipo de expresiones engloba la palabra *arte* en nuestra ciudad, provincia, escuela? ¿Por qué ya no se usa la designación Plástica y se utiliza Artes Visuales? A estos interrogantes, se suman otros impulsados por las tecnologías digitales y sus formas transmediales. Estas cuestiones son centrales para que

³ Usamos esta expresión siguiendo el artículo 2 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206: “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”.

los/las estudiantes de Nivel Superior puedan reconocer el modo de organización del saber artístico en el currículum, tejiendo diálogos que favorezcan el desarrollo pedagógico mutuo y en conjunto entre los/las docentes de Educación Artístico Expresiva y los/las docentes de Nivel Primario.

- ▶ **Como parte de programas extracurriculares y en la extensión de jornada.** Muchas escuelas de gestión privada y todas las escuelas primarias de gestión estatal de Córdoba se ven en la responsabilidad de garantizar un espacio de extensión de jornada en el que se ofrezcan programas extracurriculares de arte. La intención es que los/las estudiantes puedan explorar sus intereses artísticos y desarrollar habilidades propias de estos campos. En este ámbito, en lo que respecta a expresiones artísticas y culturales, encontramos una vasta cantidad de propuestas, ya que su regulación curricular es abierta y no presenta límites disciplinares. Se ofrecen proyectos que trabajan con tradiciones y técnicas artísticas, dando lugar a prácticas de creación y expresión no tan frecuentes en la escuela, por ejemplo la serigrafía en Artes Visuales o la murga en Música, Teatro o Danza.
- ▼ **Como un saber integrado en otras asignaturas.** En algunas escuelas, la práctica de la educación artística se lleva a cabo fuera de las horas que estipula el currículum. Se integra con otras materias, para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los/las estudiantes. Este tipo de propuestas son propicias para favorecer el diálogo entre los saberes propios (Teatro, Danza, Música y Artes Visuales) y aquellos provenientes de otras disciplinas (Historia, Matemática, ciencias), para evidenciar la diversidad de formas de cada lenguaje (sus gramáticas) y sus tradiciones respecto del saber específico (las formas de hacer y sus prácticas).
- ▶ **A través de la colaboración con organizaciones artísticas y/o empresariales.** En muchas escuelas se desarrollan proyectos de colaboración con organizaciones artísticas locales, fundaciones, museos, movimientos sociales y/o empresas, que promueven programas de vinculación con el arte. El objetivo que se persigue, a través de este tipo de proyectos, es brindar a los/las estudiantes experiencias artísticas enriquecedoras fuera del aula, ampliando la red de instituciones que accionan conjuntamente con la escuela e inciden en la formación de niños/niñas. Muchas veces, este vínculo ofrece la posibilidad de financiar y garantizar salidas, paseos, experiencias con el arte por fuera de la institución, a la vez que abre la posibilidad de recibir el equipamiento necesario para favorecer la producción artística que se realiza en las escuelas. Es fundamental entender estos aportes como un apoyo complementario y no

unidireccional, para no perder la perspectiva pedagógica acordada entre los equipos de conducción y gestión educativa, cada equipo docente y la comunidad escolar.

Materiales

- **Materiales curriculares para la modalidad Educación Artística** (Portal *Educar*).
- **Augustowsky, G. (2012). *El arte como experiencia*.** En *El arte en la enseñanza* (pp. 17-42). Paidós.

Escuela, territorios y lenguajes artísticos

Para avanzar en esta revisión acerca del sentido de la presencia de estas disciplinas en la educación, proponemos pensar a la escuela como un *territorio*, pero no en términos de propiedad, pertenencia, sino como lo propone la investigadora Vincian Despret (2022)⁴: como la materia de expresión que forma lugar, que otorga intención a partir de su *sentido estético y musical*, que le da su estilo, su forma de presentación, su energía, su coreografía y sus gestos⁵.

En este sentido, la escuela puede ser considerada como un *territorio*, en tanto puede pensarse también como una materia de expresión estética en la que se proponen instancias igualitarias de acceso a los bienes culturales y artísticos desigualmente distribuidos en la sociedad; un territorio en el que se crean necesidades culturales y, al mismo tiempo, se brindan herramientas conceptuales y prácticas para satisfacerlas.

Por lo tanto, en el territorio escolar, las artes pueden constituirse en una forma de experiencia singular para los/las estudiantes. Tal como lo propone Augustowsky (2012), garantizar esta experiencia en la escuela supone crear actividades, proyectos, propuestas en las que los/las estudiantes participen y formen parte de un movimiento, involucrándose personal e íntimamente. Mediante una experiencia artística que

⁴ Para entender esta concepción de territorio, recomendamos la lectura de *Habitar como pájaro. Modos de hacer y pensar los territorios*, de Vincian Despret (2022). Si bien la autora trabaja en una propuesta de análisis más general y no toma específicamente la formación social escolar, su propuesta sobre la construcción de vínculos y espacios sociales, proveniente de la filosofía de la ciencia, propone perspectivas que ayudan a abrirse a otras territorialidades y territorializaciones.

⁵ Entenderla como territorio es una manera de mirarla. Otros abordajes recientes han propuesto comprenderla como una *máquina estetizante*. Para continuar indagando en esta mirada, sugerimos revisar el texto *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870 – 1945)*, de Pablo Pineau (2013).

convoque y favorezca la construcción de sentidos propios, se abre la posibilidad de verse, pensarse y recrearse, individual y colectivamente.

Al finalizar el taller, desde la singularidad de sus prácticas en la Educación Primaria, resulta crucial que los/las estudiantes puedan reconocer de qué se trata la naturaleza del objeto que se enseña en este espacio y cuáles formas son deseables para incidir en la materia expresiva que constituye el territorio escolar. A partir de este reconocimiento, es posible elegir dónde y qué detalles mirar, qué escuchar, cómo orquestar la sinfonía de voces y sonidos del aula. Sentir cómo se mueven los cuerpos en la escuela y proponer gestos que habiliten maneras de relacionarnos más amables, consensuadas y, por lo tanto, compartidas, permite un acercamiento diferente a las problemáticas, realidades y orígenes disímiles que conviven en la escuela.

Para llevar adelante este accionar, se requiere darle un lugar preponderante al abordaje del lenguaje artístico y expresivo, y desde allí, visitar el saber pedagógico; sin embargo, este movimiento, que parece simple, pocas veces se concreta. Con esto queremos hacer hincapié en cómo el saber artístico, con sus propios códigos, prácticas, formas de comprensión y producción, alimenta la reflexión y habilita consideraciones acerca del saber pedagógico. Desde del arte, apostamos a un espacio que propicie la construcción de un lugar y un tiempo para comprender a la escuela como un territorio. En los dilemas pedagógicos propios de la Educación Primaria, supone un desafío pensar, por ejemplo, el papel que juegan las artes en las formas de adquisición del lenguaje en la infancia, es decir, en la etapa de alfabetización inicial. Si pudiéramos entender la complejidad de esta adquisición sin ajustarla tempranamente a una palabra impuesta, podríamos considerar un abanico más amplio e inclusivo de formas del lenguaje y, por lo tanto, alimentar de otro modo estas formas de comunicarnos a las que nos referíamos con anterioridad.

Ideas desde los saberes artísticos para pensar la escuela

A fin de identificar su materia expresiva y tal como lo enuncia Augustowsky (2012), las líneas de indagación que ofrecemos a continuación proponen ejes para propiciar este movimiento desde las artes en la escuela. El objetivo de esta propuesta es ejercitar la contemplación estética.

En pos de realizar un análisis, es posible solicitar a los/las estudiantes que recuperen algún registro de sus experiencias en Práctica Docente, o que trabajen con fotografías o audiovisuales de escenas escolares; también se puede realizar una visita a una escuela primaria para incentivar una experiencia que revise lo escolar desde algunos registros del arte.

Interrogantes para habilitar la contemplación estética

- ♦ **Cuerpos-movimiento.** Identifica dos secuencias de movimiento que se repitan en los cuerpos que ves en estas escenas: ¿qué cuerpos las realizan?, ¿qué intensidad tienen?, ¿son fuertes, suaves, sacudidas, controladas, libres, tranquilas y/o inquietas? ¿Qué te provocan? ¿Cuál es la velocidad con que se expresan estas secuencias?, ¿son intermitentes?, ¿cuál es el tiempo que reconocemos entre el momento que se realizan y cuando vuelven a suceder?, ¿puedes repetir las? Ahora, prolonga los tiempos: ¿cambia la sensación que provoca la secuencia? Lo que ves, ¿te trae algún recuerdo en particular, te genera alguna sensación? ¿Creés que es una sensación familiar, que vives con regularidad, o más bien una experiencia pocas veces vivida?, ¿por qué?
- ▶ **Visión.** Elegí una posición desde la que puedas observar la escena que se presenta. Desde allí, reflexiona: ¿qué elementos puedes reconocer? ¿Qué pistas te permiten identificar cada elemento? ¿Qué elementos visuales encuentras para inferir lo que hay en la escena?, ¿qué colores priman?, ¿a qué elementos se asocian esos colores? Esos colores y esos elementos en conjunto, ¿te producen algo particular?, ¿te recuerdan a algo?, ¿a qué? Si tuvieras que describir los elementos que ves en la escena, ¿dirías que te provocan familiaridad, miedo, confianza, entusiasmo?, ¿se te ocurren otras sensaciones?, ¿cuáles? ¿A qué crees que se asocia ese sentimiento que te genera lo que ves?, ¿por qué?
- ▶ **Sonido/musicalidad.** Antes de tener contacto con la escena escolar que trabajarán, es posible solicitar a los/las estudiantes que cierren sus ojos y recuerden sonidos de su propia experiencia en la escuela primaria, que los traigan desde la memoria. Pasados algunos minutos, deberán anotar en una hoja los sonidos que más claro se hayan hecho presentes en su memoria auditiva. Les podemos pedir que reserven esa hoja para más adelante.
Ahora, tomamos contacto con la escena escolar que hayamos elegido para trabajar. Les solicitamos a los/las estudiantes que durante un minuto escuchen (aquí es importante cronometrar el tiempo) y anoten en otra hoja todos los sonidos que puedan registrar durante ese periodo de tiempo. Una vez finalizado el registro, repetimos la actividad, pero esta vez les solicitamos que sumen a la lista sonidos nuevos, intentando identificar desde dónde provienen y qué los provoca. Terminado el ejercicio, es importante compartir el registro de la última escucha y compararlo con el registro previo, el de la memoria: ¿difiere uno de otro?, ¿qué palabras seleccionaron para mencionar/describir lo que suena?, ¿es algo vacío, convulso, tranquilo, suave, ruidoso?, ¿pueden reconocer voces o sonidos que se sostienen en el tiempo?, ¿qué sonidos predominan?, ¿algunos se superponen con otros?, ¿cuáles?

En este espacio curricular es imprescindible detectar el valor diferenciado que se le ha atribuido a los distintos saberes/lenguajes propios del arte en la Educación Primaria. En ese sentido, el artículo “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar”, de Flavia Terigi (1998), resulta un buen aliado para trabajar estas problemáticas con los/las estudiantes, porque ayuda a mirar e identificar cuándo estos saberes son asociados con un sentido decorativo⁶ y se les atribuye un valor accesorio: armar escenografías, coreografías y cantos especiales para actos y carteleras de información institucional.

Materiales

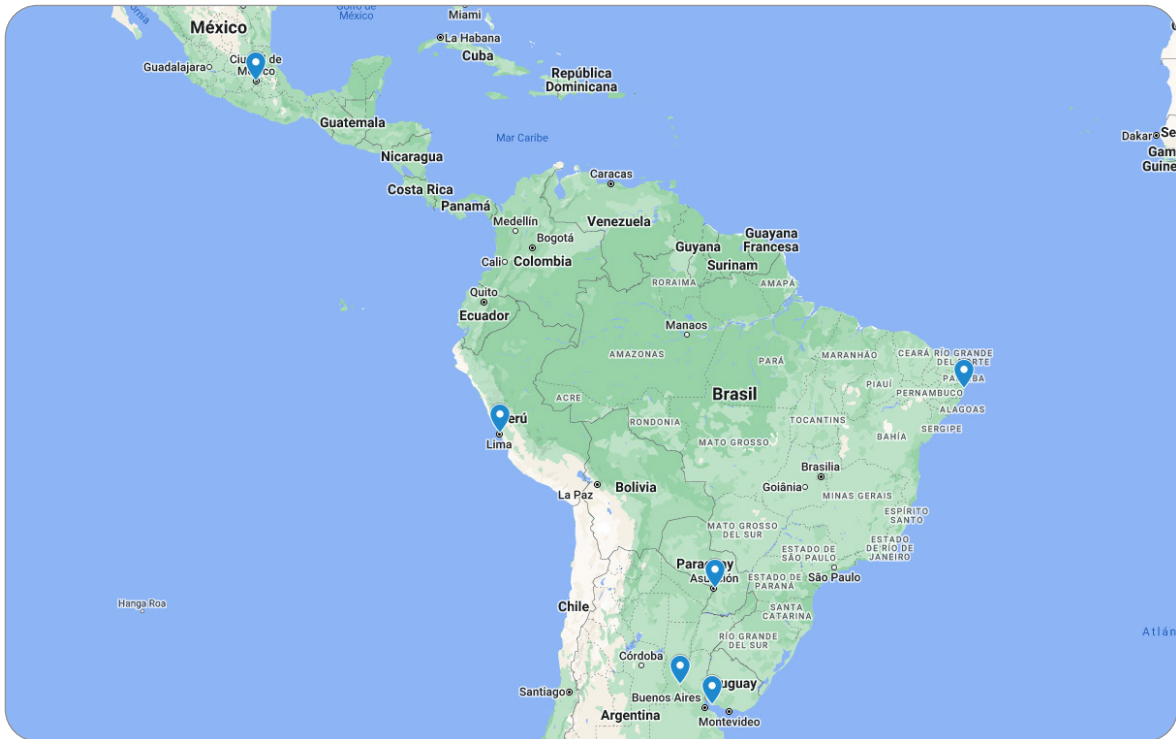
- **Terigi, F.** (1998). *Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar*. En J. Akoschky et al., *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 13-92). Paidós.
- **Welti, M. E.** (2016). *Las historias de la educación artística y la escolarización de las artes plásticas: aproximación a un estado de la cuestión*. Universidad Nacional de Rosario.

Creemos que una forma simple y efectiva de comprender de dónde proviene esta valoración disminuida del *saber artístico*, a la vez que una manera de superarla, consiste en rastrear e investigar propuestas pedagógicas que en el pasado pusieron a la educación artística en el centro del debate educativo. Esto puede permitirnos tomar distancia respecto de las formas que asume la escuela en nuestro tiempo, ofreciéndonos nuevas perspectivas o posiciones desde las cuales reflexionar.

En el siguiente *mapeo* compartimos algunas propuestas pedagógicas de distintos países y épocas, interesantes por su diversidad, que nos gustaría pudieran contemplar valorativamente. A la vez, ofrecemos algunas actividades para realizar con los/las estudiantes. El objetivo es comprender que la educación artística y expresiva no es una discusión nueva en nuestra región y, lejos de ser concebida como un saber accesorio, ha sentado potentes tradiciones e iniciativas históricas en América Latina, con bases fuertes para pensar los horizontes de una educación liberadora y emanci-

⁶ Usamos el término *decorativo* en un sentido irónico, considerando el debate surgido en el campo del llamado Arte Decorativo de los años 70. Fue impulsado por el colectivo de artistas feministas reunidas en torno a la revista *HERESIES*. Al releer los textos básicos del Arte Moderno, estas artistas sostenían que era posible identificar el prejuicio contra lo decorativo y que este tenía una larga historia, cimentada en un sistema de creencias basado en la superioridad moral del arte de la civilización occidental: las Bellas Artes por encima del Arte Decorativo, el arte occidental por encima del arte no occidental, el arte de los hombres por encima del arte de las mujeres. Para profundizar en esta temática, sugerimos leer el siguiente artículo “*Art hysterical notions of progress and culture*” [Nociones artísticas históricas sobre el progreso y la cultura] (Valerie Jaudon y Kozloff, 1978).

padora⁷. Es en este punto donde reside la importancia de valorar estas expresiones en la formación de futuros/futuras docentes de Educación Primaria.



La imagen ubica geográficamente diversas experiencias artísticas y educativas de Latinoamérica. Fuente: Google My Maps. Ingresar al mapa interactivo: <https://bit.ly/mapa-experiencias>

Actividad

En primer lugar, los/las invitamos a recorrer el mapa, ingresar a los enlaces disponibles para cada propuesta y navegar, prestando especial atención al tipo de objeto digital con el que interactúan:

- ✓ ¿Cuál es su formato?, ¿es una entrada de blog, libro digitalizado, material de publicación digital, página institucional, una publicación de red social?, ¿siempre fue digital o se convirtió a este lenguaje?, ¿de qué manera? ¿Cómo identificamos de qué objeto se trata?, ¿qué marcas visuales nos dan esta información?, ¿reconocemos un logo, un sello o alguna insignia que indique esto? ¿Cómo se organiza la información? ¿Qué colores predominan y cómo influyen visualmente?, ¿cómo es la forma de las letras?

⁷ Nos referimos al conjunto de pensamientos e ideas que generalmente catalogamos bajo el nombre *educación popular*, a las perspectivas inauguradas por Paulo Freire en *La educación como práctica de la libertad* (1965) y en *La pedagogía del oprimido* (1971). Recientemente el MALBA, en Buenos Aires, y TEOR/ética, en San José, Costa Rica, han colaborado en la compilación de un material común que repasa el campo de la educación artística y la función pedagógica que ha tenido el arte en América Latina, desde una diversidad rica en reflexiones y experiencias: *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos* (Cervetto y López, 2016).

- ✓ De la experiencia que estás recorriendo digitalmente, ¿qué notas te llaman más la atención? ¿Qué detalles de las fotografías, de los libros, dibujos, logos te gustaría recortar?

Ya iniciada esta primera exploración, les solicitamos que elijan una de las propuestas pedagógicas contenidas en el mapeo (de los distintos objetos que la conforman) y realicen un registro de lectura visual. Para esta lectura, les sugerimos el uso de dos herramientas de trabajo: por un lado, una aplicación de captura de pantallas (generalmente hay una instalada por defecto en su PC o teléfono móvil, pero en el siguiente enlace pueden acceder a un [tutorial](#) que los/las ayude a usarla), y por otro lado, un documento de *Google Drive*.

Los/las estudiantes recortarán las partes que les interesen, para pegarlas en el documento en blanco de *Google*. Nuestro objetivo final es incentivar un tipo de estudio y exploración compositiva cercana al trabajo de crear un collage, de componer un sistema visual propio capaz de comunicar un pensamiento.

¿Qué formas nos ofrece el lenguaje artístico y expresivo para invitarnos a conocer estas experiencias?

- ✓ Compartimos un [registro de lectura visual](#) para inspirar otros recorridos personales.

Interrogantes para acompañar el trabajo de los/las estudiantes

Tachar palabras, subrayar, borrar, recortar detalles, hacer notas son opciones válidas para dar lugar a otras expresiones personales que los/las estudiantes propongan. Para guiar la creación de un sistema visual propio, que permita comunicar y estimular el análisis y la mirada, tanto como el uso de las herramientas de edición incluidas dentro de la herramienta de recorte, consolidando procesos de lectura personal, compartimos algunos interrogantes:

- ✓ **Sobre el recorte:** ¿tienen dificultades para seleccionar qué recortar? ¿Hay coincidencias entre el material que se obtiene del recorte y lo que se quiere decir? ¿Qué notan en sus recortes?, ¿hay detalles?, ¿texturas? ¿Han podido identificar marcas de época o iconografías de movimientos estéticos? De ser así, ¿cuál es el sentido de estas marcas?, ¿qué comunican? ¿Aparecen cuerpos en estos recortes?, ¿cómo los describirían?, ¿cómo se mueven?, ¿qué ropa usan? Las personas que aparecen en estos recortes, ¿tienen distintas edades? ¿Qué objetos escolares y artísticos se representan? ¿Hay instrumentos musicales, libros, cámaras, pinceles, dibujos? Las imágenes, ¿fueron realizadas por personas adultas o por niños/niñas?, ¿qué elementos te permiten inferirlo?

- ✓ **Sobre el uso del color:** ¿hay repetición en los colores del recorte? ¿Qué colores se eligen para destacar cierta información? En la composición, ¿se le puede atribuir un valor comunicativo a esos colores?, ¿se utiliza la predominancia de un color para comunicar algo?
- ✓ **Sobre las marcas y la composición:** ¿qué tipo de marcas dejan o inscriben los/las estudiantes sobre los recortes?, ¿encontramos algún sentido en esas marcas? ¿Qué morfología tienen y a qué se le atribuye? ¿Qué quieren comunicar y compartir a través de sus recortes? ¿Encuentran que hay mucha distancia entre lo que quisieron decir y las composiciones elaboradas? Una vez compartidos los registros, ¿se observan formas similares de seleccionar la información?, ¿cómo está organizada? ¿Aparecen grupos o estilos de trabajos parecidos?, ¿qué elementos los asemejan?

Preguntas para una posible organización del contenido

Como docentes de este taller en Nivel Superior quizás hayan tenido inquietudes, se hayan formulado preguntas, incluso hayan experimentado incomodidades... Al respecto, compartimos algunos interrogantes: considerando el presente itinerario, ¿qué relación hay entre los textos bibliográficos que se proponen, este texto y el programa de estudios que elaboran para los/las estudiantes? En otro orden, si mi formación docente tiene relación con una sola disciplina del arte, ¿tengo que enseñar el resto de las disciplinas? Entonces, ¿cómo organizo el programa de estudios de este taller? ¿Qué es lo importante, lo que debo enseñar?, ¿cuáles son los núcleos de aprendizaje mínimos que debería garantizarles a los/las estudiantes? ¿Cuáles son las expectativas de logro que deberían alcanzar los/las estudiantes al finalizar el cursado? ¿Cómo registro y recupero sus propias expectativas?

En relación con los programas de estudio, optamos por evitar las referencias directas a una organización temática, pues creemos valioso que cada docente que asuma la tarea de enseñar en este espacio curricular, pueda aportar su saber desde el propio recorrido disciplinar en las artes. Esto nos exige encontrar un balance entre las incursiones personales en el mundo del arte, el estudio de la historia de la educación artística y las contribuciones que estas realizan a la práctica de enseñanza de los futuros/las futuras docentes de Nivel Primario.

Las reflexiones precedentes nos llevan directo al segundo conjunto de preguntas, que tienen relación con el recorrido formativo de cada docente como especialista en una disciplina artística: en este taller, entonces, ¿tengo que enseñar las otras disciplinas? Quizás una buena forma de ensayar una respuesta consista en volver a

considerar el nombre de esta unidad curricular y su condición de taller. Por un lado, los/las estudiantes deberían encontrar aquí la posibilidad de entender cómo dialogar y qué tipo de intercambios promover con los/las docentes especialistas en la educación artística y sus diferentes disciplinas, por lo que surge un nuevo interrogante: ¿qué formas de hacer serían poderosas para trabajar en conjunto con los/las docentes que se ocupan especialmente del área artística en el currículum de la escuela primaria? Por otro lado, el componente expresivo supone un aporte singular a este diálogo y exploración entre las disciplinas y los lenguajes artísticos, por lo tanto es imprescindible para transmitir el valor de esos espacios formativos en la educación de niños/niñas.

Es fundamental que los futuros/las futuras docentes puedan conectarse con su creatividad, reconociendo el valor de sus propias elaboraciones sensibles. Proponemos imaginar formas deseables, y desde allí, las que puedan ser posibles para el desarrollo de la educación artística y expresiva en la Educación Primaria. En las aulas de los institutos de formación docente, para elaborar referencias y favorecer la creación de propuestas de trabajo vinculadas con la capacidad inventiva, resulta valioso recuperar propuestas pedagógicas desarrolladas en otro contexto histórico (compartidas previamente en el mapa). Estas constituyen un poderoso *magma* de ideas y permiten tomar una distancia reflexiva de la práctica cotidiana, para identificar problemáticas y desafíos aún vigentes. Son desafíos atravesados por las contradicciones propias de nuestro tiempo, por el conjunto de transformaciones sociales y tecnológicas consolidadas fuertemente en los años 90, de las que han surgido una serie de reflexiones e iniciativas, cuyas preguntas actualizan indagaciones acerca de las posibilidades que tiene la educación de cuestionar las relaciones de poder en el campo del arte y en el mundo social.

En este punto, volvamos a las propuestas de educación artística distribuidas en el mapeo. La selección que propusimos incluye ciertas disciplinas artísticas que se asocian a la noción de arte moderno, y desde esta forma de arte propia de los inicios del siglo XX, estas disciplinas reivindican un tipo de relación con los sujetos basada en la exploración activa y personal de los materiales y expresiones. Según algunos autores/algunas autoras, esto evidencia una red de alianzas históricas entre los movimientos pedagógicos escolanovistas o de renovación escolar y la idea de una educación estética capaz de transformar a los sujetos (Calvo, 2002), alianza que aún convive en nuestras tradiciones escolares, y sobre la que creemos necesario volver.

Identificamos un componente común en las propuestas que trazamos en el mapeo, un sentido emancipador y/o liberador, que radica en las resistencias frente a la imposición de modelos estéticos europeos o imperiales. Estas resistencias, si bien

avanzan más sobre temas y modelos de representación que sobre la discusión acerca de las jerarquías artísticas entre disciplinas, prácticas y técnicas, también discuten algunos aspectos relacionados con las formas de distribución y el valor desigual atribuido a las expresiones artísticas que organizan los sistemas educativos y culturales. A la vez, objetan modelos tradicionales y, sin embargo, conviven en los márgenes institucionales con las propuestas de formación artística de visión clásica, como los conservatorios musicales, seminarios de danza y academias de bellas artes.

Las propuestas de formación que mapeamos coinciden en que lo importante en la transmisión del hacer artístico es la expresión propia de los sujetos y de las comunidades, una expresión que se considera manifestación directa de la experiencia social y cultural, fiel y acorde a las vivencias, que nos permite comprender al otro/a la otra, valorando el componente popular como expresión del pueblo y no de la popularidad. Esta mirada justifica la preocupación por el indigenismo, las raíces latinoamericanas y la historia de los pueblos. Esta perspectiva, desde una visión expresiva basada en el enfoque de educación a través del arte⁸, influyó el trabajo educativo en las décadas del 50 y 60, impulsando planes de estudio e inversión en las carreras artísticas, y creando facultades especializadas en artes en las universidades y en otros espacios educativos, como las escuelas primarias. Por ello, una de las primeras acciones que el recorrido por este mapeo habilita es poner distancia respecto de una idea común en las propuestas que trabajan a partir de la noción de arte moderno: lo artístico no es una manifestación directa o mimética de la vida social, sino una elaboración que requiere de un trabajo pedagógico sostenido.

Desafíos comunes en distintas disciplinas. La mimesis⁹ y el impulso creador

Los movimientos vinculados al arte moderno han abierto debates e instalado preocupaciones en la escolaridad y la formación de las sensibilidades. Estas problemáticas han sido entendidas como demandas propias de cada disciplina artística

⁸ *La educación a través del arte* se refiere a un enfoque pedagógico-interdisciplinario, que se utiliza con frecuencia en programas de enriquecimiento escolar y en programas de educación alternativa. En este, el arte se configura como medio para enseñar materias tradicionales como Matemática, Historia y Literatura. En lugar de enseñarlas de manera aislada, se integran en experiencias artísticas, como la dramatización, la música, las artes visuales. Su objetivo es proporcionar a los/las estudiantes una forma más atractiva y significativa de aprender, en la que puedan desarrollar habilidades creativas y emocionales, así como fomentar su conexión con el mundo que los/las rodea (Calvo, 2002).

⁹ *Mimesis*: es un término que proviene del griego y que se refiere a la imitación de la realidad en la literatura, el arte y la cultura en general. Esta imitación puede ser tanto literal como figurativa, y tiene como objetivo representar el mundo tal y como es o tal y como se percibe. La mimesis es un concepto muy importante en la teoría literaria y estética, ya que se considera que la literatura y el arte en general tienen la capacidad de imitar la realidad y, de esta manera, crear una representación del mundo que puede llegar a ser tan convincente como la realidad misma.

(Música, Artes Visuales, Teatro y Danza) y han tendido a aislar –sin proponérselo– cuestiones comunes o compartidas, como si pertenecieran sólo a un ámbito disciplinar. Sin embargo, tal como lo plantean las formas de arte contemporáneo que describe Gabriela Augustowsky (2012), no hay escisiones en el proceso de creación artística, ni en el hecho artístico y su contemplación, sino focos que priorizan algunas de sus dimensiones –visualidad, movimiento, sensorialidad, su potencialidad performática, sonoridad y su fuerza instalativa–, así como saberes y tradiciones de un hacer.

Para pensar nuestras propuestas de enseñanza, en esta entrada ofrecemos pistas que parten de las rupturas del arte moderno. A continuación, tomaremos uno de los principios que atraviesan las preocupaciones de las propuestas pedagógicas que mapeamos: la necesidad de entrar en la contemplación artística, los límites de la imitación y la copia para el desarrollo de la sensibilidad estética.

- ✓ **Entrenar la contemplación y sus formas:** proponemos considerar el caso de las Escuelas de Pintura al Aire Libre de México, de principios del siglo XX, basadas en incentivar la mimesis. Estos ejercicios de pintura individuales, pero en espacios y tiempos comunes y compartidos, tenían por objetivo estimular la creación de paisajes personales a partir de la contemplación del paisaje natural. El foco de la actividad artística estaba puesto en observar un espacio, apreciar su naturaleza, y encontrar las formas de imprimir esas emociones en un lienzo. El objetivo de estos ejercicios era lograr una impresión propia del paisaje. Esta actividad requería materiales, técnicas, una guía y un tiempo de trabajo sostenido.

Pensemos ahora en nuestras prácticas y en ese *entre disciplinar* que se trama en cada propuesta de formación estética que acercamos a los/las estudiantes, en pos de ejercitar la contemplación y el trabajo expresivo que emerge entre el percibir, imaginar, involucrarse con una propuesta estética e imprimir estos sentidos en una obra. Podemos ampliar esta iniciativa, el lienzo puede convertirse en un paisaje sonoro, en una breve escena o dramaturgia (Pardo, 2018), en una propuesta de danza-movimiento (Argentina. Ministerio de Educación, 2015, p. 35), en una propuesta instalativa o en un libro-objeto. Sin embargo, hay notas comunes para potenciar y fortalecer el modo de estar en el proceso de crear, fijar y elaborar una impresión estética:

- **Crear espacios y momentos:** para favorecer una distancia en la propia percepción es imprescindible usar el espacio y el tiempo creando grietas, pequeños instantes, momentos que rompan la rutina, que vuelvan raro lo familiar. A fin de realizar estos ejercicios de contemplación, ¿qué lugares podemos transitar con los/las estudiantes (plazas, patios, sectores olvidados del instituto, rincones, lugares no transitados)?

- **Disponer los cuerpos a la experiencia:** es crucial considerar los cuerpos, sus movimientos, sus costumbres, sus reiteraciones, sus formas de hacer grupo. Ciertas indicaciones de movimientos no esperables tienen un gran poder para llamar la atención y promover la concentración en niños/niñas, despertando curiosidad sobre lo naturalizado.
- **La guía:** resulta fundamental poder realizar un movimiento común guiado, para ello las preguntas son un sostén, un hilo sobre el que se comparten las percepciones. Estas preguntas nacen a partir de considerar las distancias entre lo que percibimos y lo que creemos, entre lo que imaginamos y la experiencia que llamamos real, entre lo que nos parece familiar y lo que se sale de la norma, entre lo que conocemos y lo que no.

Para profundizar estas formas de trabajo, sugerimos la lectura del libro *Arte/Educación. Textos seleccionados Ana Mae Barbosa* (2022), una recopilación realizada entre la Universidad Nacional de las Artes (UNA) y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), que reúne entrevistas, conferencias y ensayos publicados por la autora. Esta profesora, luego de sus más de 30 años de experiencia y práctica acumulados en la propuesta pedagógica de las *Escolinhas* de Arte en Brasil, opta por utilizar el término arte-educación para referirse a sus formas de enseñar. Plantea que no se trata sólo de buscar una expresión espontánea de los niños/las niñas, ya que esta, en sí misma, no garantiza una forma liberada ni transformaciones en sus hábitos perceptivos o en sus modos de contemplación o sensibilidades. Afirma que para esto se requiere más que una intención de distender o hacer espacio para la exploración artística, y sostiene también que esta libertad de exploración es la base desde la que se debe partir. Sin esta libertad, no hay posibilidades de profundizar los sentidos y el valor de la educación artística, de allí la importancia de ofrecer ejercicios que nos permitan reconocer, incentivar y despertar estas formas de contemplación.

Ana Mae Barbosa se pregunta: ¿qué era arte-educación para nuestra *Escolinha*?

El Arte-Educación era una especie de gran paraguas del arte y el arte en un sentido extenso, no más ese arte definido, clasificado por los museos europeos, por el código europeo-estadounidense blanco (...) Queríamos abarcarlo todo, la artesanía, el trabajo manual. El guión quería significar diálogo (...) La enseñanza del arte tiene compromiso curricular pero el Arte-Educación es un gran paraguas. Ahora bien, la educación artística fue demonizada porque era un término que usaba la dictadura en Brasil, y que se utilizó en la reforma curricular que impulsó la dictadura en Brasil siguiendo los parámetros de la Universidad de San Diego de los Estados Unidos. (2021, p. 19)

El arte-educación es una forma de unión elaborada en la experiencia local de hacer y percibir con otros/otras, en una distancia generacional entre infancias, adolescencias y adulteces, en un anclaje territorial respecto de los lugares y las formas

en que vivimos. Es un *paraguas* que nos protege del sol y la lluvia, para resguardar dentro estos momentos preciados en los que se desplazan las miradas y producimos una contemplación capaz de experimentar distintos modos de percepción y comprensión estética. Para ello, Barbosa sugiere que, al momento de pensar nuestra labor de transmisión pedagógica, tengamos en cuenta una metodología triangular que no pierda de vista que una propuesta de arte-educación siempre integra producción, lectura y contexto. Se trata de un conocimiento de las artes producido en la intersección de la experimentación, la decodificación y la información, y esto es equiparable a los términos que propone como *producción, lectura y contexto*.

Como afirma Arfuch (2016), esta mirada cobra más sentido con las nuevas dinámicas de tiempo, espacio y experiencia que nos demandan atención para considerar la dimensión política de la práctica educativa frente a los marcos culturales presentes, atravesados por la implementación de reformas económicas neoliberales, la velocidad de los cambios tecnológicos y los medios de comunicación, la transformación de los sistemas de producción laboral y los efectos de la globalización.

El taller Educación Artístico Expresiva, en la formación de docentes de Nivel Primario, puede ofrecer a los/las estudiantes maneras de entender la práctica de un modo que incentive su capacidad de creación. Para esto, es importante reconocer las historias que aún perviven en nuestras prácticas y, a la vez, los dilemas de este tiempo, propios de las transformaciones que atraviesa el lenguaje artístico y expresivo a partir de la digitalidad. En este sentido, es fundamental tener herramientas para leer un escenario tan cambiante e inestable como el que nos toca atravesar.

La incidencia de la digitalidad en los saberes del arte

Estudiar no es repetir.

El valor de los ejercicios que proponemos para dar batalla a la literalidad.

En el *Itinerario pedagógico-didáctico de Lenguaje Artístico y Expresivo* (ME, DGES, 2022) planteamos que las artes nos ofrecen una manera de conocer y comprender que no es resultado de una única situación, tampoco este conocimiento es una condición congénita o innata, sino que requiere de frecuentes oportunidades de explorar el uso poético del lenguaje.

En este apartado, queremos poner a prueba nuestras ideas de *creación y arte* en pos de potenciar la formación de la sensibilidad de los/las estudiantes de este

tiempo, caracterizado por las condiciones¹⁰ que impone la digitalidad. Recuperamos aquí las palabras de Elliot Eisner (2016) para caracterizar cómo es que estas formas de elaboración actúan creando significados mediante indirectas, alusiones e insinuaciones, estimulando una forma de trabajo pedagógico que nos exige ejercitar la sutileza y disminuir el uso de los lugares comunes, a menos que decidamos volver a ellos como parte del gesto poético.

Estas formas de elaboración o procesos de trabajo creativo, *los ejercicios*, abren un desafío ineludible para quien aborde el campo de la educación artística y expresiva. Para Jorge Larrosa “el ejercicio es una entrega y un lugar de preparación” (2018, p. 151). La escuela, como un lugar para ejercitarse, deviene también *un lugar de preparación*, repetición, prueba, error, duda, experimentación y no de méritos adquiridos por talento innato o lugar de nacimiento. Esta concepción nos permite desarticular la idea de una educación meritocrática, tan comúnmente asignada a las artes y repetida en expresiones como: “las artes no son para todos/todas”, “yo no sirvo para esto porque no soy creativo/creativa”, “yo no sé dibujar”, “soy desafinado/desafinada y no sé cantar”.

Esta segunda parte del itinerario la dedicamos a proponer un ejercicio, para practicar y vivenciar cómo la digitalidad incide en las formas del arte. En coincidencia con el sentido que le asignan a la experiencia Benjamin (1933) y Richard (1996), como una fuerza que atraviesa las generaciones y modela formas de sentir, creemos que para comprender los desafíos de las tecnologías digitales es imprescindible estudiarlas y probarlas. Por eso, proponemos ejercicios y no verdades.

Antes de avanzar, recordemos algunas ideas centrales de pedagogía que pueden ser útiles para guiar el trabajo con los/las estudiantes:

- 1. Los/las estudiantes no son artistas, ni bailarines, ni instrumentistas.** Los ejercicios no tienen que ver con la competición, ni con certámenes o concursos, porque “las aulas no son lugares de exhibición (ni del profesor, ni de los estudiantes)” (Larrosa, 2018, p. 153).
- 2. Los ejercicios son entrenamientos de la atención.** De lo que se trata es de llamar la atención, sostenerla y crear sujetos atentos al mundo y no a sí mismos. En la escuela se realizan ejercicios de estudio y creación, para trabajar y conectarnos con una materia que nos permite socializar, estar con otros/otras, desde una tarea que nos mantiene unidos/unidas.
- 3. Entrar a la lógica del ejercicio.** Demanda interactuar con sus reglas, sin preguntarnos por qué. Para lograrlo, primero es importante aceptar la con-

¹⁰ Para profundizar de qué se tratan estas condiciones recomendamos la lectura del texto *The game*, de Alessandro Baricco (2019).

signa que guía el hacer, reconocer la tarea que nos convoca y nos vuelve grupo (Fernández, 1989). Luego, podemos discutirla, ponerla en consideración, cambiarla a partir de la experiencia vivida en conjunto. Por eso, tal como afirma Larrosa (2018), hay que entregarse al ejercicio sin necesidad de saber cuál es su finalidad o su sentido, porque en la experiencia estética –especialmente– necesitamos suspender cualquier juicio posible durante ese hacer con otros/otras, para que algo pase y nos conecte.

- 4. Los ejercicios no se pueden hacer de cualquier manera.** Para que algo pase, hay que estar en lo que se hace y ese ejercicio de concentración, en este tiempo de aceleración y pantallas, requiere mucho trabajo para los/las docentes. En la contemporaneidad, en un tiempo como el nuestro donde la ansiedad y la individualidad autocentrada rigen el ritmo de los cuerpos, aprender y registrar los modos que permiten lograr estados de concentración en los sujetos es una de las enseñanzas más valiosas (Sadin, 2023).

Actividad

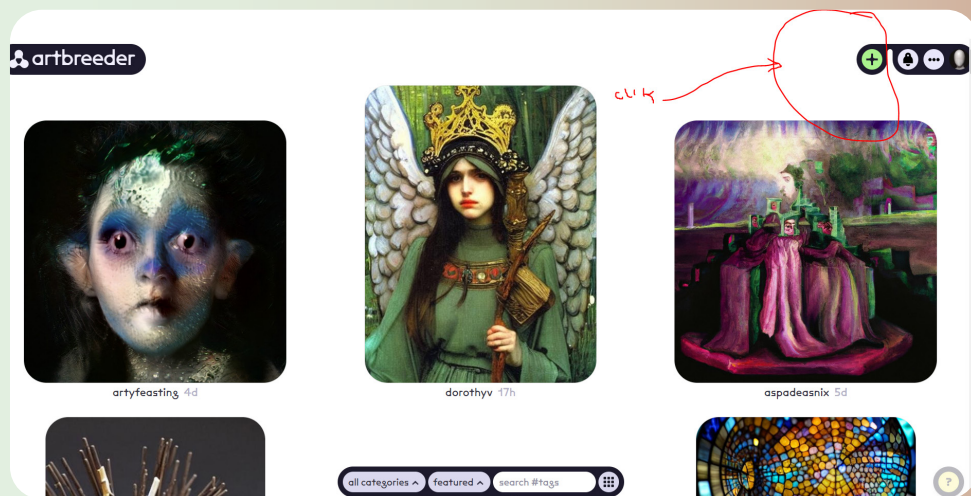
Les proponemos realizar un ejercicio con dos plataformas de generación de contenidos asistidos por Inteligencia Artificial. Suspendemos aquí los juicios valorativos sobre estas herramientas, para experimentar sus límites y potencialidades en relación con la labor creativa.

Si bien la propuesta de trabajo va orientada a los/las estudiantes, entendemos que sería pertinente que los/las docentes probaran previamente estas plataformas, para vivir la experiencia y construir la propia visión, desde los saberes y conocimientos provenientes de su formación y de su práctica. Nos interesa que puedan jugar con la mezcla y los borramientos de las fronteras disciplinares que las plataformas digitales provocan, especialmente entre movimientos estéticos, técnicas, temáticas, usos del color, épocas, referencias geográficas. El objetivo será prestar atención al modo en que las etiquetas –*prompt*¹¹– que usamos para nombrar definen lo que vemos y, también, actúan estereotipando asociaciones en la contemporaneidad. Es importantísimo avanzar en nuestra capacidad de análisis y lectura sobre ellas, para incidir en las formas en que los niños/las niñas de las generaciones que vienen entenderán el mundo y las artes.

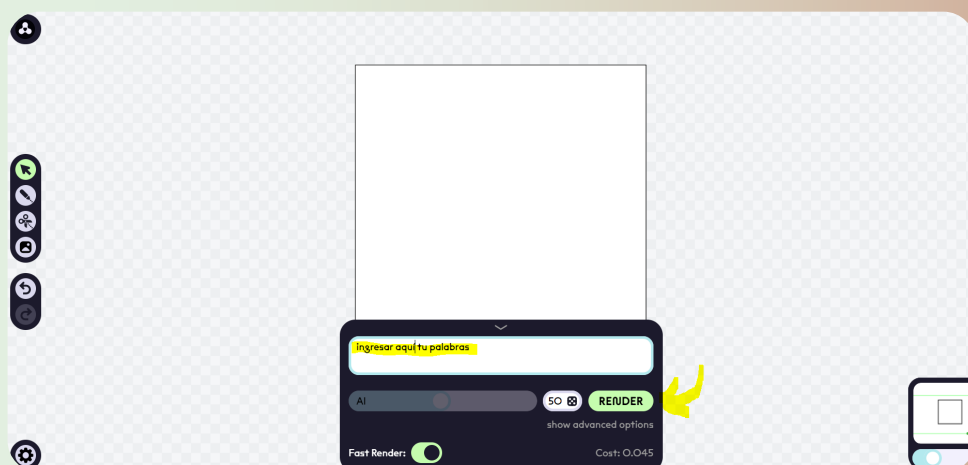
¹¹ Se llama *prompt* al carácter o conjunto de caracteres que se muestran en una línea de comandos para indicar que está a la espera de órdenes. Este puede variar dependiendo del intérprete de comandos y suele ser configurable.

Detallamos el paso a paso, que es muy simple y, si bien hay muchísimas aplicaciones de prueba que hoy están disponibles con el fin de crear contenidos visuales y narrativos, seleccionamos las que son de más fácil interacción, para evitar restricciones técnicas al realizar la experiencia.

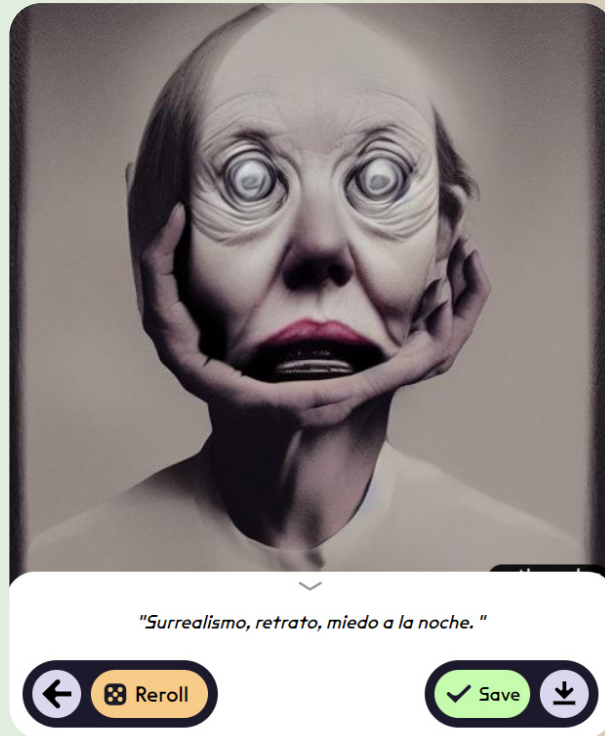
1. Ingresar a la página www.artbreeder.com y crear una cuenta. Es posible optar por loguearse con una cuenta que ya haya sido creada en *Google* o *Facebook* o generar una nueva.
2. Al loguearse, aparece esta pantalla. Hacer *click* en el ícono verde que tiene un signo + y seleccionar la opción "collage" en el menú que se despliega a continuación.



3. El programa abrirá una pantalla en la que se podrá crear la propia imagen desde un *input* de texto, es decir, desde una frase o referencia textual. Esta será un insumo a partir del cual la Inteligencia Artificial procesará y propondrá una imagen digital. Sugerimos que la frase a ingresar contenga una referencia a un movimiento estético o nombre de un/una artista, un formato y un tema separado por comas, por ejemplo: Surrealismo, retrato, miedo a la noche.



4. Ingresar una frase en el espacio señalado en amarillo, luego presionar el botón "render" y ver el resultado.
5. El programa ofrecerá una alternativa y se verá en la pantalla de esta manera:



Al presionar el botón naranja "reroll" se podrá volver a editar el *prompt* y obtener variaciones en la imagen.

También sugerimos experimentar con la aplicación [Poesía Asistida por Computadora](#) (PAC). Esta página va guiando a quien la usa y ofrece instrucciones para escribir versos a partir de *prompts*. Se trata de un sistema de algoritmos que interviene los versos o frases ingresadas por los usuarios/las usuarias. Una vez que se tipea un verso, aparecen opciones para modificarlo, por ejemplo presionando sobre una palabra de lo escrito y luego activando el botón "sacudir", o también siguiendo la opción "retocar". Este programa incentiva preguntas sobre la creación a partir de la interacción entre lenguaje humano y algorítmico, donde este último contribuye, de forma automatizada, a la creación poética.

Una vez realizada las exploraciones, ofrecemos algunas preguntas para estimular el análisis y la crítica:

- ✓ **Sobre la relación entre la indicación textual y la propuesta visual resultante:** ¿qué marcas visuales en la imagen final permiten reconocer el movimiento estético sobre el que se pretendía trabajar? ¿Hay alguna relación entre la imagen generada y los parámetros que se planteaban al momento de realizar la búsqueda? Si la hay, ¿es posible identificar de qué tipo es esa relación (color, forma, textura, de sentido)? ¿Qué otras imágenes/referencias no están incluidas en la imagen obtenida?
- ✓ **Sobre las imágenes producidas:** ¿qué sensaciones provoca la imagen generada?, ¿es agradable?, ¿sorprende?, ¿provoca un poco de escozor?, ¿genera rechazo?, ¿entusiasmo?, ¿enoja? Elijamos una para mirar con detenimiento: ¿es posible recordar algo que ya se haya visto?, ¿qué? ¿Qué reglas para componer la imagen es posible reconocer?, ¿cómo se organizan los elementos en la composición? ¿Presenta una visión del tema planteado?, ¿cuál? ¿Presenta un punto de vista? ¿Qué tipo de relación se propone entre los sujetos y las formas principales que organizan la composición?, ¿con que se la puede vincular? ¿Es posible apreciar la influencia de algún movimiento estético en la imagen?, ¿a partir de qué rastros de la imagen se logra identificarlo?
- ✓ **Sobre la creación de poesía:** ¿qué provocan las palabras que sugiere el programa?, ¿es conocido el significado de todas las palabras propuestas? Los versos, ¿expresan una emoción, un pensamiento, una sensación?, ¿provocan alguna reacción en particular?, ¿cuál o cuáles? ¿Es posible identificar la predominancia de un estilo o movimiento estético? En caso de haber escrito poesía antes, ¿se parecía a la que el programa sugirió?, ¿en qué?, ¿qué la hacía diferente?

Nota didáctica

Creemos que este ejercicio puede ser un buen puntapié para abrir conversaciones y proponer modos de estimular el interés y el debate en torno a las temáticas que atraviesan el mundo de la creación artística en el presente. Además, puede ayudarnos a romper algunos estereotipos arraigados en las concepciones del arte escolarizado, aferradas a su funcionalidad didáctica. Entendemos que esta propuesta, simple y accesible, despierta una multiplicidad de alternativas, abordajes e itinerarios que pueden desarrollarse para trabajar las distintas unidades de su programa de estudios. En este sentido, nos parece un poderoso desafío alimentar experiencias renovadas con el arte y enriquecer la mirada a través de lo digital, porque ambos aportan al proceso de trabajo creativo. No sólo se trata de desplegar una técnica de creación, sino de comprender las lógicas de un pensamiento y una sensibilidad estética atenta a los modos de vivir que nos gustaría sostener.

La educación artística y sus posibilidades en el contexto del aula

En el último apartado de este itinerario pedagógico-didáctico, los/las invitamos a recorrer materiales que recuperan y narran distintas experiencias de educación artística, en escuelas primarias de la provincia de Córdoba y otras llevadas adelante en provincias vecinas. Los materiales se vinculan con diferentes disciplinas artísticas como Artes Visuales, Música, Danza, Teatro, y también hay propuestas para promover articulaciones creativas entre estas disciplinas y otros saberes. Estas experiencias no se presentan simplemente como ejemplos a seguir, por el contrario, esperamos que permitan reflexionar y analizar, de manera crítica, la educación artística y sus posibilidades en el contexto actual. Por esta razón, las presentamos acompañadas de algunas preguntas que guiarán este trabajo reflexivo y de análisis crítico. Entendemos que son un aporte para visitar las propias prácticas.

Estos materiales proponen formas de hacer desde el registro de experiencias vividas en las aulas, para descubrir su riqueza y complejidad, y poder tomarlos como herramientas en pos de desarrollar una educación artística más inclusiva, creativa y significativa.

- ◆ ***Experiencias de educación artística, cultura y ciudadanía*** (Mardones, 2011) es una propuesta para el diseño y la implementación de proyectos de educación artística en la escuela primaria en Argentina. Se basa en un enfoque constructivista y participativo, que busca involucrar activamente a los/las estudiantes en los procesos de aprendizaje y creación artística. En el documento se describen diferentes estrategias y recursos didácticos para trabajar los lenguajes artísticos en el aula, así como criterios de evaluación y seguimiento. Además, se enfatiza en la importancia de la educación artística en la formación integral de niños/niñas, y su relación con el desarrollo cognitivo, emocional y social.
- ▶ La iniciativa llamada ***Graffitis en el aula*** (ICIEC-UEPC, 2011) busca fomentar la creatividad y la expresión artística en las aulas de Educación Primaria y Secundaria en Argentina. Propone utilizar el arte urbano y los *graffitis* como herramientas pedagógicas para trabajar temas como la inclusión, la diversidad y la participación ciudadana. En la página web referenciada, se pueden encontrar diferentes recursos y materiales para docentes que se interesen en implementar esta propuesta en sus clases, así como experiencias exitosas llevadas a cabo en la región.

- **Más tiempo, mejor escuela. Propuestas para la enseñanza en el área de Ed. Artística - Música** (Larregui et al., 2012) es un material con orientaciones para la enseñanza del arte, especialmente del lenguaje musical, en la Educación Primaria en Argentina. La guía proporciona una serie de indicaciones para el desarrollo de habilidades artísticas de los/las estudiantes, a través de actividades que involucran la exploración, experimentación y reflexión. Promueve la utilización de diversos recursos y técnicas didácticas que permiten el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad y la expresión personal de los/las estudiantes. Además, destaca la importancia de la educación artística en la formación integral de niños/niñas, y su relación con el desarrollo cognitivo, emocional y social. El material enfatiza en la necesidad de trabajar, de manera colaborativa y participativa, con los/las estudiantes, para que se involucren en el proceso de planificación, ejecución y evaluación de las actividades artísticas.
- **La danza va a la escuela. Procesos de escolarización de la danza en el sistema educativo cordobés** (Rodríguez et al., 2020) es un material que analiza la implementación de la enseñanza de la danza en la Educación Primaria y Secundaria de la provincia de Córdoba. Se enfoca en los procesos de escolarización en torno a esta disciplina, los discursos y las prácticas que sustentan su inclusión curricular, así como las experiencias de los/las docentes en las escuelas. El libro destaca la importancia de la inclusión de la Danza en la educación, como una forma de enriquecer la formación de los/las estudiantes en lo que respecta a su desarrollo físico, emocional y cognitivo. Además, identifica desafíos vinculados a la formación docente y la necesidad de una mayor inversión en infraestructura y recursos para este desarrollo.
- El **Proyecto Veo-Hago-Artes** (Organización de Estados Iberoamericanos, s.f.) tiene como objetivo principal promover la educación artística en América Latina y el Caribe. Busca fomentar la creatividad, la innovación y la inclusión social a través del arte y la cultura. En su página web oficial se pueden encontrar diferentes recursos educativos para docentes y estudiantes, así como experiencias artísticas significativas llevadas a cabo en la región. Además, invita a usuarios/usuarioas a compartir sus propias experiencias y a unirse a su comunidad de educación artística.

Claves didácticas

Compartimos ahora algunas consideraciones o ideas, en clave didáctica, que puedan incentivar y acompañar a los/las docentes a la hora de replantearse este ejercicio en sus clases con los/las estudiantes. En primer lugar, creemos que este puede

ser un punto de partida para abrir conversaciones y proponer modos de estimular el interés y el debate en torno a las temáticas que atraviesan el mundo de la creación artística en el presente, contribuyendo al cuestionamiento de estereotipos muy arraigados en las miradas que dominan el arte escolarizado en la formación docente, demasiado atentas a una funcionalidad didáctica. Con el término *funcionalidad didáctica* nos referimos a las decisiones didácticas en torno a la organización de la tarea de enseñar arte, basadas en que los/las estudiantes dibujen, pinten, realicen carteles, produzcan diversos materiales y al predominio de producciones que apuntan a realizar un objeto útil y estetizado, antes que a tomarse el tiempo para explorar en la forma de elaborar estas creaciones. La capacidad de planificar, el trabajo con materiales diversos y su conocimiento profundo, la visualización de proyectos posibles y sus formas de concreción, las consecuencias que tienen las elecciones estéticas, el conjunto de reglas que elegimos seguir para crear y los códigos a los que aludimos, constituyen las tareas cruciales de la educación artística y expresiva. Nos entrenan para pensar de un modo distinto, cercano a la sensibilidad, potente para comunicar aquello que, en nuestros mundos sociales y comunidades de origen, no puede ser dicho con la palabra. Estas tareas pueden ofrecernos formas, nuevas perspectivas y combinaciones diferentes sobre el mundo, constituyéndose en una usina de invención. Proveen maneras de ver el mundo que no habíamos experimentado antes y nos permiten alimentar la capacidad de pensar, degustar, sentir, leer, comunicar.

Un desafío crucial para los/las docentes de la Educación Primaria, encargados de incidir en la formación de niños/niñas que provienen de comunidades de origen, es comprender e interpretar sus formas de socialización, sus experiencias estéticas y con el lenguaje, completamente singulares y diversas, pero al mismo tiempo, parecidas. Nuestro mundo social tiene la capacidad de marcar formas de acceso, y quienes nos encontramos en las aulas, aprendemos rápidamente a reconocer estas marcas que evidencian la clase, el origen y la etnia, así como las estructuras familiares que se repiten en niños/niñas. Es importante que en la escuela podamos abrir un espacio de experiencia desanclado de estas marcas que a veces pesan en los cuerpos, para probar otras formas de ver, pensar, degustar, sentir, leer.

Variables para el análisis de propuestas de educación artística

Les acercamos algunos interrogantes generales que pueden servir como variables de análisis. A la vez, ofrecemos otros para favorecer la comprensión de la pertinencia que tiene una propuesta de educación artística en la escuela primaria:

◆ Interrogantes generales

Objetivos: ¿cuáles son los objetivos de la propuesta y cómo se relacionan con los objetivos generales de la Educación Primaria?

Relevancia: ¿es relevante la propuesta en relación con los intereses y necesidades de los/las estudiantes, la comunidad y la sociedad en general?

Contenido: ¿qué contenido se aborda en la propuesta?, ¿es coherente con los objetivos de la educación artística?, ¿está actualizado?

Enfoque pedagógico: ¿qué enfoque pedagógico se utiliza en la propuesta?, ¿se consideran las necesidades e intereses de los/las estudiantes?, ¿se promueve un aprendizaje activo y significativo?

Evaluación: ¿cómo se evalúa el aprendizaje?, ¿se utilizan diferentes instrumentos?, ¿se promueve la autoevaluación y la coevaluación?

Recursos: ¿qué recursos se utilizan?, ¿son accesibles y adecuados para la población estudiantil y la institución educativa?

Formación docente: ¿se ofrece un acompañamiento a los/las docentes al momento de la implementación de la propuesta?, ¿cómo se los/las apoya en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje?

▶ Interrogantes desde los desafíos de la educación artística

¿Cómo incide la propuesta de enseñanza en la integración de las artes que propone el plan de estudios de la Educación Primaria? ¿Qué habilidades creativas se fomentan? ¿Cómo se involucran los/las estudiantes en el proceso creativo y en la toma de decisiones? ¿Qué recursos se utilizan para sostener, incentivar y crear redes de trabajo colaborativo en el espacio de la educación artística en la escuela (por ejemplo, materiales, tecnología, profesionales de las artes)? ¿Cómo se adaptan estas propuestas para satisfacer las necesidades de los/las estudiantes con diferentes niveles de habilidad y experiencia? ¿Qué oportunidades tienen los/las estudiantes para presentar y compartir su trabajo con la comunidad escolar y el público en general? ¿Cómo se aborda la diversidad cultural? ¿Cómo se fomenta la exploración y la experimentación? ¿Cómo se conecta el arte con otras áreas de estudio?

◆ Interrogantes a considerar en la relación escuela-comunidad-mundo del arte

Relación con el contexto: ¿la propuesta tiene en cuenta las necesidades, intereses y características de la comunidad educativa y barrial en la que se encuentra la escuela primaria?, ¿de qué formas?, ¿busca fomentar la identidad y cultura local a través de las disciplinas artísticas? ¿Tiene en cuenta las particu-

laridades culturales y artísticas de la región/localidad? ¿Se utilizan materiales, técnicas y formas de expresión que sean relevantes y significativos para la comunidad? ¿Se promueve la valoración y preservación del patrimonio cultural de la región/localidad?

- **Relación mundo del arte-escuela:** la propuesta, ¿fomenta la participación de artistas locales?, ¿busca generar un diálogo creativo y enriquecedor entre las prácticas artísticas locales y otras manifestaciones culturales de diferentes lugares? ¿Se planifican actividades de visita e intercambio de los/las estudiantes de la escuela primaria a instituciones artísticas del barrio, de la ciudad, de otras ciudades?, ¿qué tipo de actividades e intercambios se propician? ¿Cuál es la forma de participación que podría favorecerse? La propuesta, ¿permite que los/las estudiantes sean espectadores/espectadoras, hacedores/hacedoras, críticos/críticas?, ¿cómo rotan esas posiciones?

Cierre

Esta propuesta puede despertar una multiplicidad de alternativas, abordajes e itinerarios posibles para desarrollar en las distintas unidades de los diversos programas de estudio. Entendemos que es un modo de proponer a los/las estudiantes de la formación docente un ingreso a la tarea artística alejado de lo que comúnmente se asocia al arte: museos, obras realizadas por artistas consagrados/consagradas y tareas decorativas que tanto valor tienen en nuestras formas de habitar los espacios y, por ende, en las escuelas. La experiencia digital nos parece un poderoso desafío para alimentar una mirada del arte renovada y enriquecer las prácticas, reconfigurando el proceso de trabajo creativo. No se trata sólo de desplegar una técnica de creación, ni tampoco de ofrecer una experiencia instruccional con las tecnologías (de enseñar a usar dispositivos), sino de comprender las lógicas de un pensamiento y una sensibilidad estética atenta a los modos de vivir a los que nos gustaría darle continuidad. Es una oportunidad de habilitar espacios para reflexionar sobre lo que estas nuevas formas de materialidad limitan y, en su contracara, permiten.

Bibliografía

- Argentina. Ministerio de Educación (2015). *Cuadernos de Educación Artística - Danza*. <https://www.educ.ar/recursos/129757/cuadernos-de-educacion-artistica-danza>
- Arfuch, L. (2016). *Pensar este tiempo. Espacios, Afectos, Pertenencias*. Paidós.
- Augustowsky, G. (2012). El arte como experiencia. En *El arte en la enseñanza* (pp. 17-42). Paidós.
- Benjamín, W. (1933). *Experiencia y pobreza*. Centro de Estudios Miguel Enríquez. <https://semioticaenlamla.files.wordpress.com/2011/09/experienciabenj.pdf>
- Calvo, M. (2002). Educación por el arte. En J. Akoschky et al., *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Paidós.
- Cervetto, R. y López, M. (Ed.). (2016). *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos*. MALBA y TEOR/ética.
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2022). *Itinerario pedagógico-didáctico de Lenguaje Artístico y Expresivo*. Dirección General de Educación Superior. http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2022/12/03_IT-LENGUA-JE-ARTISTICO-EXPRESIVO_v8.pdf
- Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Cactus.
- Eisner, E. (2016). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Fernández, A. (1986). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Nueva Visión. <https://fre.uy/a/55778b8e/Ana-Maria-Fernandez-El-campo-grupal.pdf>
- Larrosa, J. (2018). *P de Profesor*. Noveduc.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor red*. Manantial.
- Mae Barbosa, A. (2022). *Arte/Educación. Textos seleccionados*. CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169337/1/Arte-educacion.pdf>

- Pardo Pescador, P. (2018). Escritura dramática, recursos para docentes.
<https://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2018/05/ESCRITURA-DRAMÁTICA-RECURSOS-PARA-DOCENTES-Patricia-Pardo.pdf>
- Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé [El espectador emancipado]*. La Fabrique.
- Richard, N. (1996). Feminismo, experiencia y representación. *Revista de Crítica Cultural*, LXII, 733-44.
- Sadin, E. (2022). *La era del individuo tirano. El fin de un mundo común*. Caja Negra.
- Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En J. Akoschky et al., *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 13-92). Paidós.
- Welti, M. E. (2016). *Las historias de la educación artística y la escolarización de las artes plásticas: aproximación a un estado de la cuestión*. Universidad Nacional de Rosario.

Autoridades

Juan Schiaretti

Gobernador

Manuel Calvo

Vicegobernador

Walter Mario Grahovac

Ministro de Educación

Noemí Patricia Kisbye

Secretaria de Promoción de la Ciencia y las Nuevas Tecnologías

Delia Provinciali

Secretaria de Educación

Jorge Jaimez

Subsecretario de Planeamiento, Evaluación y Modernización

Edith Teresa Flores

Directora General de Educación Inicial

Stella Maris Adrover

Directora General de Educación Primaria

María Cecilia Soisa

Directora General de Educación Secundaria

Claudia Aída Brain

Directora General de Educación Técnica y Formación Profesional

Liliana del Carmen Abrate

Directora General de Educación Superior

Alicia Beatriz Bonetto

Directora General de Educación Especial y Hospitalaria

Carlos Omar Brene

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Hugo Ramón Zanet

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Santiago Amadeo Lucero

Director General de Programas Especiales

Edgardo Atilio Carandino

Director General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional

Luciano Nicolás Garavaglia

Secretario de Gestión Administrativa

Virginia Cristina Monassa

Directora General de Coordinación y Gestión de Recursos Humanos

Carlos Ricardo Giovannoni

Director General de Infraestructura Escolar

ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

