

11.10. ARTE Y EDUCACIÓN: LA CUESTIÓN DE LA PROFESIONALIZACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESORAL

DCV Valentina Perri - DCV Denisse Patrault - DI Mariana Kafa

Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Aunque la educación actual esté enmarcada a partir de políticas curriculares con bases y fundamentos en la pedagogía crítica, persisten prácticas docentes ancladas en una concepción netamente tecnicista y tradicional en detrimento de la construcción y reconstrucción del arte como parte de la cultura visual.

Dicha afirmación nos servirá para desarrollar los conceptos que nos permitan analizar a la Educación Artística en la formación general obligatoria y lo que ocurre con los diversos actores institucionales que intervienen en el acto de la enseñanza. Para ello, debemos plantearnos algunos interrogantes:

¿Qué entendemos por arte? ¿A qué se refiere el término educación? ¿Cómo se entiende el arte en la educación común obligatoria? ¿Las políticas curriculares están ancladas en una mirada crítica de la educación? ¿Están aún presentes en el curriculum huellas de la pedagogía tradicional, el escolanovismo y el tecnicismo pedagógico?

¿Los distintos actores institucionales traen consigo el eco de ese pasado? ¿En qué prácticas salen a la superficie?

¿Cuál es el valor que la sociedad le asigna al arte (producciones de la cultura)? ¿Cuál es el valor que le asigna a la educación artística? ¿Qué valor le asigna el docente de arte? ¿Y los alumnos?

Palabras clave

Arte; educación; Cultura Visual; profesionalización

Una instantánea

Saquen una hoja blanca y la regla para trabajar. Hoy vamos a seguir con el tema perspectiva, pero a un punto de fuga. Hagan el recuadro de siempre, y con la hoja vertical divídanlo en tres partes iguales dejando un espacio de 1cm entre cada uno... En el primer campo hagan una línea horizontal a 2cm desde arriba, así... esa va a ser la línea de horizonte. Desde el final del recuadro tracen dos líneas oblicuas que se encuentren en un punto en el centro de la línea de horizonte: ésta va a ser la calle principal (pausa para esperar que todos avancen hasta ese punto en la producción)... Ahora, en el encuentro de la base con la calle levanten una línea de 3 o 4 cm. Esos van a ser los edificios...

Profesora de Plástica Visual |3° año ESB |2015

Respecto de la concepción del arte

El **arte** es un campo de conocimiento constituido por diferentes disciplinas, que *producen y transmiten sentido* a partir de lenguajes específicos, que se estructuran sobre la base de convenciones culturales. Se trata de sistemas conceptuales complejos en los que las *técnicas intervienen como medios* para concretar lo que se quiere manifestar, y en los que el público no es un receptor pasivo, sino un intérprete que interactúa con la producción estética. La instancia productiva requiere, además, un carácter interpretativo, ya que un realizador siempre se desenvuelve en un contexto espacial y temporal determinado, y en el que atiende a múltiples factores que condicionan la realización.¹

El arte es sin dudas, un fenómeno complejo, una construcción social cambiante en el espacio, el tiempo y la cultura, que hoy se refleja en las instituciones, los medios de comunicación, los objetos artísticos y de consumo masivo, los artistas y los diferentes públicos. “Es un mediador cultural de representaciones sociales relacionadas con la belleza, la religión, el poder, el paisaje, las relaciones sociales, el cuerpo, etc.” (Hernández. 2000, 47.)

Y en este sentido, como parte de la cultura visual, contribuye a que los seres humanos construyan su relación-representación con los objetos materiales de cada cultura.² La importancia primordial de la cultura es mediar en el proceso de cómo miramos y cómo nos miramos y contribuir a la producción de mundos, es decir, a que los seres humanos sepan mucho más de lo que han experimentado personalmente, y a que su experiencia de los objetos

¹ Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Educación Artística. Dcción. General de Cultura y Educación. Pcia. de Buenos Aires. 2008.

² Se entiende por función mediadora una derivación de la idea de Vigotsky que entiende que “el signo es poseedor de significado”.

y los fenómenos que constituyen la realidad sea a través de los objetos mediacionales que denominamos *artísticos*. La cultura visual así entendida tiene la función de construir las experiencias de los seres humanos, mediante la producción de significados visuales, sonoros, estéticos, etc. Estos significados contribuyen a la *construcción de la*

conciencia individual y social, mediante la incorporación de indicios visuales con valor simbólico producidos por diferentes grupos en los procesos de intercambio social.

Los signos y símbolos son vehículo de significado, y juegan un papel en la vida de la sociedad... se trata de considerar al Arte, a los artefactos de la cultura visual, como modos de pensamiento... de entender los significados de las cosas a partir de la vida que los rodea (Hernández. 2000, 49).

El arte provee insumos para la interpretación crítica de la realidad y la producción cultural en el contexto de la contemporaneidad, y ofrece modos de entender la realidad que le son propios y diferentes de otras formas de conocimiento.

El arte en la educación

Si nuestra cotidianeidad está plagada de imágenes, sonidos, movimientos, gestos, que conforman discursos portadores de múltiples significados; si el arte provee insumos para la interpretación crítica de la realidad y la producción cultural, y ofrece modos de entender esa realidad que otras formas del conocer no pueden dar, entonces parece ineludible hoy el rol activo de la educación artística para formación de ciudadanos capaces de comprender el mundo en que vivimos.

Dentro del territorio de la educación artística, las **artes visuales** deben posicionarse como un modo de conocimiento específico que, a través de la interpretación, permita apropiarse de los significados y valores culturales pertenecientes a diversos grupos sociales. El núcleo de la enseñanza se centra entonces, en la interpretación de las producciones visuales considerando sus contextos, involucrando en esto el desarrollo de la **percepción**, la **producción** y la **reflexión** como modos de acceso al conocimiento artístico.

La **percepción** en tanto proceso complejo, que articula la experiencia de las representaciones propias y el imaginario colectivo, constituye un acto cognitivo que permite la elaboración de la información visual desde determinadas estructuras de referencia, construcciones que se realizan social y culturalmente en la interacción con los otros. La **producción**, en tanto elaboraciones que dan cuenta de un conocimiento visual y que articula las representaciones simbólicas particulares del mundo que surgen de los actos de percepción y del análisis crítico-

reflexivo. La **reflexión** estará presente en los otros modos de acceso al conocimiento artístico, tanto en la acción como fuera de la acción.

En síntesis, la enseñanza de las artes visuales compromete el abordaje de propuestas didácticas que posibiliten el tránsito por la producción y el análisis, favoreciendo la multiplicidad de interpretaciones, atendiendo al carácter abierto, ambiguo y metafórico de los discursos artísticos.

El Diseño Curricular para la Educación Artística, elaborado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, vigente desde el año 2008, que se

conforma como una propuesta político educativa -que se alcanza a través de negociación e imposición social- marcan una línea en coincidencia con esta concepción de la educación artística.

Y sin embargo, yacen en el aula asignaciones de sentido al espacio curricular propio de otras visiones de lo artístico.

Las huellas del pasado

La segregación que históricamente ha padecido la educación artística respecto de otros espacios de conocimiento considerados más relevantes para la formación de los sujetos, se basa en un recorte ideológico construido en el Renacimiento y consagrado en el siglo XIX. Este enfoque se funda en la estética del **iluminismo enciclopedista**, y entiende al arte como complemento del conocimiento, reducido a la esfera de lo emotivo y lo sensible (opuesta a lo inteligible). En este enfoque romántico, quien no tiene predisposición “natural” no tiene posibilidades frente al genio creador.

Otras concepciones habituales sobre la educación artística limitan su aprendizaje a la adquisición de **técnicas**, habilidades o destrezas que son soporte de asignaturas tradicionales, asignándole al arte un valor meramente instrumental.

Finalmente, el arte como autoexpresión y manifestación de la libertad individual, que se sustenta en la corriente **expresivista**, se centra en el ideal de sujetos libres, donde la imaginación y la creatividad se desarrollan bajo la mirada sin trabas de un adulto, que no debe interferir en su potencial – corriente que aparece con mayor fuerza en los primeros años de la escolarización-.

Estas concepciones han sido objeto de revisión, reflexión y superación. Hoy podemos advertir la importancia que los lenguajes artísticos han adquirido en la contemporaneidad, y que han

propiciado no sólo un reposicionamiento de la concepción de arte, sino de la educación de las disciplinas artísticas.

Una concepción de arte como manifestación de la cultura, que se vale de sistemas conceptuales complejos en los que las técnicas intervienen como medios para concretar lo que se quiere manifestar, y en los que el público no es un receptor pasivo, sino un intérprete que interactúa con la producción estética. Que entiende que el arte provee insumos para la interpretación crítica de la realidad y la producción cultural en el contexto de la contemporaneidad y ofrece modos de entender la realidad que le son propios y diferentes de otras formas de conocimiento

Y que incorpora la noción de *cultura visual*, como resultado de la construcción de las experiencias de los seres humanos, mediante la producción de significados visuales, sonoros, estéticos, etc., que contribuyen a la *construcción de la conciencia individual y social*,

mediante la incorporación de indicios visuales con valor simbólico producidos por diferentes grupos en los procesos de intercambio social.

Sin embargo, las huellas del pasado parecen estar aferradas en cada rincón del salón de clases. En el nombre del espacio curricular que no termina de definir su competencia, en el pizarrón ubicado atrás del escritorio del docente, en los pupitres individuales dispuestos hacia el frente, en las paredes lisas que no cuentan con dispositivos para el intercambio reflexivo. Y sobre todo en nuestro ADN. Como si nos hubieran programado desde que nacimos, con nociones de las que no podemos liberarnos, y que surgen en el momento menos esperado, cuando un joven dice “*yo no sirvo para esto*”, cuando lo que se enseña ensancha la brecha entre los intereses de los jóvenes y las estrategias pedagógicas que se ponen en juego, o cuando la docente de plástica corrige un trabajo argumentando que “*faltan unas ventanitas a los costados*”. Vuelven a escena esos modelos que le han dado al arte un lugar decorativo y prescindible dentro de la currícula y de los proyectos institucionales.

El rol docente: actor político y servidor social

El docente es un agente activo que participa en el desarrollo curricular como actor protagónico de la acción pedagógica. Se encarga de interpretar las indicaciones de los currículos descontextualizando y recontextualizando los saberes propios de las distintas disciplinas para recrearlos y transmitirlos. Esto los ubica como profesionales críticos/as productores de conocimiento capaces de dar sentido a su accionar diario a medida que generan las condiciones que posibilitan los aprendizajes en cada uno de los contextos.

Sabemos que los docentes se encuentran exigidos ante la multiplicidad de funciones y tareas (muchas veces imprevisibles) para la cuales deben aplicar su habilidad, su experiencia y su saber, en la búsqueda de estrategias que organicen su accionar en las circunstancias específicas del aula.

Hoy es preciso entender que cada campo disciplinario está en permanente reconfiguración, así como cuáles son las reglas de producción de conocimiento que hacen que ese nuevo conocimiento sea válido.

La enseñanza sigue siendo un tratamiento del conocimiento con unos seres que aprenden y, por eso, siempre hay que contemplar la materia a enseñar, hay que dominarla mucho más de lo que se pretende que los alumnos incorporen. Pero esto muchas veces no sucede. En las observaciones y prácticas llevadas a cabo en la Escuela Secundaria Básica N°31 (Ex Comercial) nos encontramos con un claro ejemplo de docente que utiliza en su asignatura, “plástica visual”, las ejercitaciones como la base estratégica didáctica por excelencia.

Los alumnos trabajan en el tratamiento de un contenido disciplinar a partir de una metodología inscripta bajo una pedagogía tradicional-tecnicista, en una suerte de

estandarización de la producción. La docente inaugura sus clases de manera similar. Hace que los alumnos saquen una hoja N°5 de la carpeta de dibujo y comiencen con el copiado que la docente va efectuando en el pizarrón. Sin explicitar cual es la finalidad o los propósitos que se pretenden con la actividad, los alumnos deben realizarla, las dos horas que dura la clase.

Aquí todo está previsto, cada alumno debe comportarse en base a una forma predeterminedada, de acuerdo a cánones o patrones anticipados. La actividad de los alumnos se limita a incorporar modos mecánicos de producción, en donde la reproducción es la base para el “afianzamiento de los contenidos”. La asignación de significados a los elementos de la plástica visual es llevada al extremo, lo que supone garantizar el éxito de la producción, completamente por fuera de las intenciones comunicativas y del contexto cultural.

Desde nuestra perspectiva, sostenemos que si la experiencia consiste en hacer siempre lo mismo, desde el primer año de trabajo, no sirve. El docente tiene una responsabilidad política. Si lo entiende así no va a repetir durante veinte años lo mismo y va a revisar si su formación aporta las herramientas necesarias, aun cuando sus alumnos continúen fracasando año tras año. Igualmente, aquí deberíamos preguntarnos: ¿Será realmente un fracaso? O bien, ¿No será que dichos métodos benefician al docente y la enseñanza logra su cometido?

Hablar de fracaso o beneficio, abre las puertas a un desafío docente. Se debe analizar reflexivamente las prácticas de la enseñanza con el fin de revisarlas y mejorarlas. Para ello, es

preciso que se apropien críticamente de los documentos curriculares como instrumento esencial de su práctica educativa, profundicen su conocimiento acerca de los contenidos disciplinares a transmitir y encuentren procedimientos originales para no alienar su tarea.

El análisis de los enfoques explicitados en los documentos curriculares, provee la revisión de las propias prácticas para favorecer su enriquecimiento.

Aquí, las vivencias escolares de cada educador (formación inicial e interacción en la institución con pares y colegas) juegan un rol fundamental en la construcción del saber docente y compromiso ético y político con la escuela.

Formación y profesionalización docente

Muchos de los docentes comprenden la importancia y lo que implica vivir en los tiempos actuales. Pero no todos se muestran entusiasmados con los cambios y se resisten a participar de lo nuevo y el cambio que generan las capacitaciones. Algunos por comodidad, otros por soberbia y sobre todo, están aquellos que sufren los obstáculos que les impone una realidad que los obliga a trabajar dos y hasta tres turnos diarios, dejándolos sin horarios libres para perfeccionarse. Aun así, las políticas de formación docente tampoco han estado

a la altura de los nuevos desafíos que plantea el ejercicio de la docencia. En las últimas décadas, numerosos problemas han afectado tanto la formación inicial de los/las maestros/as y profesores como la capacitación de los/las docentes en ejercicio. La ausencia de un sistema nacional de formación, la profunda fragmentación institucional, las débiles relaciones entre el sistema educativo y las necesidades locales de la población, han sido algunas de sus mayores dificultades.

Frente a dichas ausencias, en el año 2007, a través de la Resolución CFE N°30/07 se crea el INFD (Instituto Nacional de Formación Docente), en el cual se establece que la función principal del Sistema de Formación Docente es contribuir a la mejora general de la educación argentina a través de una formación inicial y continua de los agentes que se desempeñan en el sistema educativo, en el marco de las políticas educativas que establece la Ley de Educación Nacional.

Conforme a dicha resolución, la formación docente debe ser entendida como un proceso que comienza con la formación inicial pero que continúa a lo largo de toda la carrera y para ello se necesita ser un intelectual bien formado en uno o varios campos específicos del saber, quien además, debe poder transmitirlos de manera interesante y con trato adecuado, a determinado grupo de personas.

En este sentido, la formación, debe tener muy en cuenta el contexto en el cual tendrá lugar el desempeño profesional, el sentido político, social y cultural de la acción educativa, y la idea de profesionalismo colectivo que implica una gran capacidad para trabajar en equipo, un fuerte compromiso con la igualdad y confianza en el aprendizaje de sus alumnos/as.

El rol de los directivos

Para el análisis del acto de enseñanza también es necesaria una mirada introspectiva al interior de la institución escolar. Es responsabilidad del equipo directivo difundir y garantizar la socialización de las propuestas curriculares entre los docentes de la escuela, abriendo espacios de diálogo y reflexión. Observar el desempeño de los docentes en las aulas, analizar las planificaciones, y hacer un seguimiento de las producciones de los alumnos, para conocer el trabajo escolar, y garantizar la progresión de la enseñanza y la articulación entre años y ciclos en la institución a su cargo. Los supervisores y directivos cumplen un rol fundamental en incentivar las capacitaciones, las tutorías y el seguimiento de los docentes que integran su equipo.

En la entrevista realizada al Director Rubén Izquierdo, de la Escuela Secundaria N°31 –con orientación en Artes Visuales y Teatro entre otras-, tuvimos una experiencia enriquecedora en cuanto a la manera de ver la institución y los actores que intervienen en él. En su relato, se repite con frecuencia frases como “hemos charlado” o “nos juntamos...”, y se pone en evidencia un gran conocimiento de las trayectorias personales de los alumnos. La interacción y la comunicación son la base:

“Desde la escuela tratamos de incentivarlos para el estudio, hablar de su importancia”.
 “...los adultos están con los chicos y al servicio de ellos...” “...Y a pesar de que la realidad de muchos es dura, ven que acá hay un respaldo, que se los escucha y que se les puede dar un consejo. Y estoy convencido de que muchos no abandonan porque tienen este espacio”.
 “en una reunión a principio de año, deslindé de toda responsabilidad a los profesores y les dije: no me importa si llegan a dar el 100% de la currícula. Busquen desde el principio de año donde está la base... y si a fin de año, lo que terminaron dando el chico lo aprendió, pudimos lograr algo”.

En este enfoque de ver la educación, la enseñanza se transforma en una guía, donde se elige, elabora y evalúa lo que se enseña. Se asiste al estudiante para que se convierta en una persona capaz de asumir la responsabilidad de lo que es y lo que tiende a ser. Sin embargo, muchas veces entra en contradicción con el enfoque docente que se utiliza en las aulas. La materia Plástica Visual perteneciente a dicha institución, así lo demuestra.

En la entrevista a Vanesa Lorenzo, la actual Vicedirectora de la Escuela Secundaria n°29 –con orientación en Artes Visuales-, la experiencia fue diferente. Nos habló de la institución a la

manera de un recitado más que de una charla distendida y como si estuviera realmente acostumbrada a este tipo de situaciones. Nos preguntamos entonces, si es su mirada o es la mirada que pretende que nos llevemos de la institución.

En cuanto a las preguntas referidas a las problemáticas propias de los contextos sociales, le siguió una respuesta de estatuto. Las contingencias son resueltas siempre de un modo presuntamente eficaz. Su *versión*, en el sentido de Ávila,³ estuvo anclada siempre en lo que *debe ser*, en lo permitido, en el reglamento:

“... en el caso de que esto no suceda, los alumnos deberán aprovechar las horas libres”.

“... el máximo permitido es de 2 años. El adolescente, debe adaptarse a sus compañeros y viceversa”.

“... pero nuestra obligación es verificar que el chico egrese”.

“Cuando se gestiona una escuela no se pregunta la orientación, uno se adapta”.

Puso la atención en el cumplimiento del deber, la obtención de resultados, sin tener en cuenta el contexto ni los intereses individuales de los alumnos. En el relato no hubo interrogación, y eso se convierte en un interrogante. ¿Es posible crecer hacia algo mejor desde la parálisis que implica el tener respuestas para todo?

Cuestionar es un camino para aprender. Aprender a identificar y desafiar suposiciones y explorar e imaginar alternativas. Preguntar quiere decir abrir, abrir la posibilidad de discutir y pensar sobre el sentido de lo que se pregunta. Se orienta hacia la reflexión de lo que se piensa, al por qué y para qué se piensa así. Toda pregunta es una búsqueda, es buscar la

respuesta, comprender. Y comprender el presente permite construir el futuro. “En las preguntas se ven las escuelas que no han dejado de aprender en el proceso de dedicarse a enseñar.” (Brejman, B. 2001,17)

Estas visiones distintas, casi antagónicas, son disparadores para la reflexión. Son los directivos los responsables de advertir que prepararse para dar clase en los nuevos tiempos, exige comprender el rol político que cumplen maestros y profesores para garantizar el derecho de niños y adolescentes a aprender y, en consecuencia, para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

³ El autor sostiene que “*el sujeto no dispone de verdades, sino de versiones construidas desde un particular punto de vista*”, y valora la construcción a partir de la mirada, como forma de construcción de conocimiento. Ávila, R. 2004, 197.

Cuando la conducción conforma un equipo, es un factor dinamizador muy importante. En cambio, cuando hay aislamiento y fractura, demora las transformaciones. Entonces, el cambio docente se desarrolla más rápido si los supervisores y directivos los impulsan.

¿Qué ocurre con los alumnos?

Existe la necesidad de preparar docentes que puedan trabajar con la diversidad de chicos que hoy habitan el país y las aulas, y que se hagan cargo de que la educación es un derecho social: “Había docentes que decían que si los chicos no aprendían era un problema de ellos y de sus familias; hoy tienen que entender que garantizar el aprendizaje es una responsabilidad de los docentes”.⁴

Hoy la tarea docente es compleja, porque los estudiantes proceden de historias sociales, de trayectorias culturales y de aprendizajes humanos muy diversos. Lo único que tienen de igual es **el derecho a aprender**. El docente tiene que acompañar a los chicos en esta construcción.

Toda la formación docente entra en crisis cuando sectores tan golpeados entran a la escuela.

Los comentarios de dos alumnos que cursan la materia “Plástica Visual” (Escuela N°31) así lo evidencian: Juan expone con resignación su situación al decir “*ya perdí la materia, no pierdas el tiempo, soy un fracaso*”, y Valentín sentencia “*total... yo no tengo futuro*”.

Expresiones tan crudas, tan cargadas de resignación por un futuro perdido en jóvenes que apenas están empezando a vivir, nos hacen repensar la tarea que tiene el docente. En múltiples ocasiones, los profesores sienten que no tienen las herramientas necesarias para hacer frente a esto y dejan ver las huellas de un modelo de educación supuestamente superado... en un costado del salón de clase, al margen de la práctica, la docente titular nos comenta por lo bajo “*yo no sé por qué todavía pierden el tiempo viniendo a clase*”.

Al docente que está cansado, que trabaja muchas horas y siente que no es reconocido, le resulta más fácil plantear que el problema es del chico y que él no tiene nada que ver. Siente hasta que hablan un idioma diferente.

La formación docente da por sentada una realidad que no es la del aula. Maneja poca información sobre el sujeto con el que va a trabajar y en ocasiones no se prepara para tender puentes hacia el alumno.

⁴ Lombardi, G, directora del Instituto Nacional de Formación Docente.

Lerner, en uno de sus escritos, señala: *“la enseñanza considera e incluye los esquemas de asimilación de los alumnos, tiende puentes entre sus conocimientos previos y los que se quiere enseñar”*. (Lerner D. 2007, 12). Esto es válido siempre, en cualquier contexto didáctico, y es aún más importante cuando nos referimos a alumnos que pertenecen a grupos sociales con menos poder.

La escuela en democracia tiene como desafío despertar en los jóvenes el interés por los saberes, esos saberes que les permitirán inscribirse en una historia y proyectarse en el futuro. Los alumnos viven la escolaridad como una forma de sumisión frente al adulto. Por el contrario, aprender a leer, a escribir o a operar con el lenguaje de las artes los procedimientos compositivos, los materiales, las herramienta y soportes propios de los discursos visuales, no es someterse a un adulto sino acceder a la libertad. *“Los saberes fueron y siguen siendo una herramienta de emancipación”* (Merieu. 2013,9).

Los jóvenes naturalmente persiguen la transgresión. Les debemos enseñar a los alumnos que no es con la transgresión social como se van a emancipar, sino a través de una transgresión mucho mayor: la transgresión de la inteligencia en contra de los prejuicios.

La docencia es también una cuestión de actitud

El mejor camino para poder formarse en buen docente es teniendo una actitud de permanente, autónoma, inherente a su forma de ser. Es importante hablar de la cuestión actitudinal, y sobre todo ante la vida de una profesión abierta, de interesarse por la cultura, por el cambio, y esa actitud hay que saber volcarla a los estudiantes. Lo más importante es aprender a aprender, el gusto por seguir perfeccionándose.

El profesor debe comprender que es un servidor social, que le pagan para que cumpla una función. Ya no es un problema si está motivado o no, sino que es su obligación porque el alumno tiene el derecho a que se le dé la mejor educación posible.

La capacitación constante no tiene que ver con cuestiones generacionales sino con cuestiones de actitud. El aprendizaje permanente aparece al discutir con otros, al pensar, al volver sobre un tema y repensar criterios de evaluación... Para esos cambios es fundamental

la conducción. Hay directores que hasta que comenzamos a trabajar nunca han visto una clase de sus maestros⁵ (Askerald, 2011).

⁵ Betina Akselrad en Cuadernos de Discusión n°2. *¿Cómo se forma un buen docente?* Universidad Pedagógica de Buenos Aires, Editorial Universitaria. La Plata, 2011.

Conclusión

Aunque no lo planteamos como un modelo único, concebimos un docente que piense la enseñanza como una construcción, que a los chicos les ofrezca información para problematizar, que más que contenidos otorgue interrogantes. Aspiramos a un docente que invite a leer, a buscar información en diversas fuentes y que después pueda sistematizarla. El educador debe enseñar; la escuela sigue siendo el único lugar donde los estudiantes aprenden cosas que no les transmiten ni en la casa ni en el barrio, por lo menos para los sectores más vulnerados. Por eso es muy importante que trabajen en serio, que sean los más preparados. No es lo mismo decir “copien lo que está en el pizarrón a medida que lo hago” que preguntarse qué busco con esta actividad.

También los directivos como demás actores institucionales deberán estar más presentes en las aulas y ver lo que ocurre, colaborando con el docente para que pueda desarrollarse de la mejor manera como profesional de la enseñanza para el desarrollo de la cultura visual.

Cuando por fin comprendamos los diferentes actores institucionales, pero fundamentalmente los propios docentes de *Plástica*, que la docencia requiere de una postura teórico-epistemológica y política comprometida, al constituirse en autor creativo de alternativas de enseñanza; que los saberes a desarrollar en la educación común resultan estratégicos, en tanto contribuyen a la formación de ciudadanos capaces de *intervenir y participar plenamente* en la sociedad; y que el de las artes visuales es un campo de conocimiento que permite la *interpretación crítica de la realidad y la producción cultural* en el contexto de la contemporaneidad, que ofrece modos de entender la realidad que le son propios, que otras formas de conocimiento no proveen... entonces, recién entonces, tendrá sentido nuestra disciplina: *la educación artística hará posible una comprensión más compleja de la realidad.*

Bibliografía

- Avila, R (2004). “La observación, una palabra para desbaratar y re-significar”. *Cinta moebio* 21: 189-199. www.moebio.uchile.cl/21/avila.htm
- Belinche, Daniel (2010). *Arte, poética y educación*. La Plata: Publicación de la UNLP. FBA.
- Catibiela, Alejandra (2009). “Qué hay que saber sobre Plástica”. *Revista El Monitor de la Educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ciafardo, Mariel (2010). *¿Cuáles son nuestras sirenas? Aportes para la enseñanza del lenguaje visual*. La Plata: FBA. UNLP.
- Cuadernos de Discusión n°2 (2011). *¿Cómo se forma un buen docente?* La Plata: Universidad

Pedagógica de Buenos Aires, Editorial Universitaria.

Dirección General de Cultura y Educación - Provincia de Buenos Aires. Consejo General de

Cultura y Educación (2009). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria – 3er año*. Buenos Aires: DGCyE.

Dirección General de Cultura y Educación - Provincia de Buenos Aires. Consejo General de Cultura y Educación (2007). *Marco General de Política Curricular*. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. Buenos Aires: DGCyE.

Fenstermacher, Gary D; Soltis, Jonas F. (1998). *Enfoques de la Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Hernández, Fernando (2000). “Educación Artística para la comprensión de la cultura visual”. En *Educación y Cultura Visual*. Cap. 2. Barcelona: Ed. Octaedro.

Hernández, Fernando (2001). *La necesidad de repensar la educación de las artes visuales*. Desde los estudios de cultura visual. Congreso ibérico de Arte Educación. Portugal.

Lerner, Delia (2007). *Enseñar en la diversidad*. 1º Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.

Ley de Educación Nacional N°26.606.

Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. Dcción. General De Cultura y Educación. Buenos Aires, 2007.

Merieu, Philippe (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Conferencia. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. *La Educación Artística en el Sistema Educativo nacional*. Resolución 111/10. CABA, 2010.

Pruzzo, Vilma. “Las prácticas: una concepción epistemológica, ética política y didáctica de la formación docente”. Praxis Educativa. N° 14. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa.

Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Artística. Ministerio de Educación de la Nación. 2009.