



Didáctica de las artes en contexto universitario. Una construcción a cuatro voces.

Helena Alderoqui¹

Beatriz Mastrángelo²

María Guadalupe Neyra³

Mariana Spravkin⁴

¹ halderoqui@unsam.edu.ar Licenciada en Artes orientación Artes combinadas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Docente adjunta cátedra de Didáctica del Teatro, Licenciatura en Artes, modalidad a distancia, Escuela de Humanidades, Universidad de San Martín. Especialista en Artes y educación. Consultora de la UNESCO para proyectos de Artes, Bogotá. Directora Educación Artística, Ministerio Educación, Ciudad de Buenos Aires. Coordinó el equipo de ARTES en la Dirección de Currícula, Ministerio Educación (CABA).

² arteyeduc@unsam.edu.ar Licenciada Enseñanza de la Música y Magíster Didáctica de la Música (UCAECE). Profesora Nacional de Música (Conservatorio Nacional). Maestra Normal Nacional. Postítulos INFoD y FLACSO. Docente de Música en todos los niveles, especialidad: Práctica docente musical. Directora y docente: Licenciatura en Artes, Diplomatura en arte y educación, Universidad Nacional de San Martín. Docente en Maestría Didáctica de la Música, Universidad Nacional de las Artes.

³ mneyra@unsam.edu.ar Licenciada en Composición Coreográfica Mención Danza y Profesora Universitaria de Arte, Instituto Universitario Nacional de Arte. Docente de la cátedra de Didáctica de la Danza de la Licenciatura en Artes, Universidad Nacional de San Martín. Coordinadora del departamento de Danza Clásica, Escuela Municipal de Danza José Neglia. Docente del Profesorado de Arte, Orientación Danza Clásica. Cursó diversos postítulos: Especialización en Educación y Tic, Educación y Tic en Nivel Superior (Ministerio Educación Nación), especialización Nivel Superior Teatro Danza comunitario (CABA). Realiza proyectos de articulación interinstitucional para la formación docente con la Escuela Municipal de Danzas y con instituciones de arte y transformación social.

⁴ mspravkin@unsam.edu.ar. Licenciada en Artes, orientación Artes Visuales, Universidad Nacional de San Martín. Egresada de la Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón. Especialista en enseñanza de las Artes Visuales.



Resumen

La Licenciatura en Artes de la Universidad Nacional de San Martín se creó como un Ciclo de Complementación Curricular para la formación universitaria de docentes que ya contaban con una titulación oficial superior en alguna disciplina de las artes y desde 2012 se implementó con modalidad a distancia. Este artículo analiza la génesis de esta cátedra de formato virtual, a distancia y asincrónico, su continuidad en el tiempo y su actualización permanente. Describe el desafío de la construcción colectiva, la integración de saberes y la consideración de los rasgos identitarios de cuatro disciplinas: Artes Visuales, Teatro, Música y Danza, a partir de sus problemáticas comunes, encuadres y vínculos pedagógicos. Se detallan y fundamentan también, los instrumentos de trabajo y de evaluación que se utilizan a lo largo de la cursada. Se describe la consolidación de un equipo docente reflexivo ante una cátedra en permanente revisión, que se adecua a las problemáticas que los contextos plantean. De este modo, se apunta a construir conocimiento situado acerca del proceso de enseñar arte, teniendo en cuenta que está dirigido a un estudiantado altamente heterogéneo y especializado.

Palabras clave: educación artística, universidad, entorno virtual, Art Education, University, Virtual Environment.

Abstract

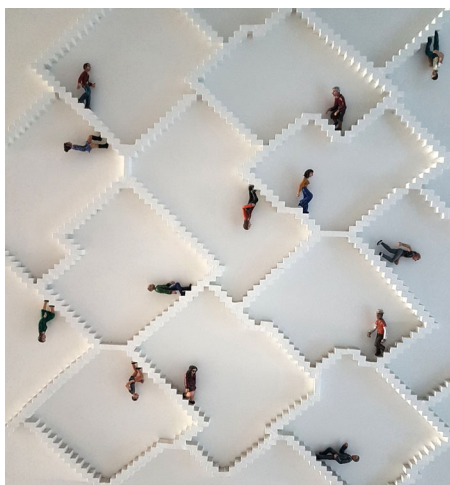
The Bachelor of Arts program at the National University of San Martín was established as a curricular completion program designed for the university-level training of teachers who already held an official higher education degree in an arts discipline; a distance-learning modality was implemented in 2012. This article analyzes the origins of this course—cha

Docente de Didáctica de las Artes Visuales (Licenciatura en Arte) y Pedagogía del Arte: lenguajes artísticos y educación (Diplomatura en Arte y Educación) de la Universidad Nacional de San Martín. Se desempeñó como docente en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Luján. Integró los equipos de Artes de la Dirección de Currícula (CABA) y de Educación Artística, Ministerio de Educación de la Nación. Formadora y capacitadora docente. Participó de los Diseños Curriculares de CABA y de la Provincia de Córdoba, entre otros documentos de desarrollo curricular.



racterized by its virtual, distance, and asynchronous format—as well as its continuity over time and its ongoing updating. It describes the challenges involved in a collective construction process, the integration of knowledge, and the consideration of the distinct identities of four disciplines—Visual Arts, Theater, Music, and Dance—based on their shared issues, frameworks, and pedagogical connections. The working and assessment tools used throughout the course are also detailed and justified. The article describes the consolidation of a reflective teaching team managing a course that undergoes constant review and adapts to the challenges posed by various contexts. In this way, the aim is to build situated knowledge regarding the process of teaching art, taking into account the highly heterogeneous and specialized nature of the student body.

Keywords: art education, university, virtual environment.



Cabanellas, Agustina, (2019), *Sin título*,
[masilla epoxi modelada sobre soporte de madera pintada, 100 cm x 100 cm]
Archivo personal de la artista. Reproducida con autorización.



Sobre la génesis y el contexto de nuestro trabajo

La carrera

La Licenciatura en Artes, modalidad a distancia, de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)⁵ se creó como un Ciclo de Complementación Curricular para la formación universitaria de docentes que ya contaban con una titulación oficial superior en alguna disciplina de las artes, es decir, que ya habían transitado el campo de la producción, ya fuera en artes visuales, danza, música, teatro o ramas afines.

En 2000, la carrera había sido creada en su modalidad presencial y pasó a la virtualidad en 2012. La finalidad original de brindar la posibilidad de obtener el grado de Licenciatura a docentes de arte que provenían de diversas disciplinas, intereses y formaciones -en general terciarias no universitarias-, hizo que este trayecto se centrara en considerar al arte como objeto de conocimiento y estudiarlo así desde las diversas miradas que nos proponen, por ejemplo, la Psicología, la Filosofía, la Antropología, la Historiografía, la Epistemología, etc. Asimismo, se puso el eje en la práctica profesional docente apoyándose en lo específico de cada disciplina y su didáctica.

Con el objetivo de ampliar los alcances de esta licenciatura y permitir el acceso de estudiantes de diversas jurisdicciones y aprovechando que ya se disponía en la UNSAM de una plataforma para la oferta de carreras virtuales, se propuso la creación de la Licenciatura en Artes con modalidad a distancia.

⁵La UNSAM funciona en la localidad de San Martín, ciudad cabecera del partido de General San Martín, provincia de Buenos Aires, lindante con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, lo que la hace parte de lo que hoy se denomina AMBA. (Área Metropolitana de Buenos Aires), que abarca la ciudad capital y alrededores.



Al pasar a la virtualidad el plan tuvo importantes modificaciones en su estructura curricular, pero no en su esencia. Desde su inicio se decidió que la cursada fuera asincrónica, es decir: cada estudiante decide los días y horarios que dedicará a sus tareas. Esto también representa una gran ventaja para las y los cursantes, ya que pueden organizarse según sus necesidades y compromisos se lo permitan. De igual modo, se tuvo en cuenta que ésta sería una oferta académica posible para personas que, por vivir en zonas alejadas, no pueden acceder a este tipo de formación de manera presencial.

La Resolución Ministerial definitiva, R.M. 4111/21, oficializa que, tras la aprobación de todas las obligaciones académicas, incluyendo los exámenes finales de sus catorce asignaturas, se obtenga el título de Licenciada o Licenciado en Artes. Se propone un tiempo promedio de cursada estimado en cinco cuatrimestres.

Esta licenciatura es un Ciclo de Complementación Curricular (CCC) es decir que, para ingresar, se requiere poseer un título previo que se considera parte de la carrera. De este modo, propone completar y profundizar la formación disciplinar y pedagógica, concreta una articulación entre instituciones del Nivel Superior -universitario y no universitario- del Sistema Educativo Nacional⁶ y propicia que egresadas y egresados encaren la tarea de realizar investigaciones en el campo de las Artes y su didáctica.

Con el paso de los años, se flexibilizaron los requisitos de ingreso a la carrera permitiendo que no solamente docentes de arte pudieran inscribirse. Actualmente pueden acceder también aspirantes que posean otros títulos de arte con determinadas

⁶La Ley de Educación Superior 24521 (1995) señala en el Capítulo 2, artículo 5 que: La Educación Superior está constituida por instituciones de educación superior no universitaria, sean de formación docente, humanística, social, técnico-profesional o artística, y por instituciones de educación universitaria, que comprende universidades e institutos universitarios.



características. Incluso personas con una significativa trayectoria en el arte y/o la educación artística realizando un trámite especial para su inscripción por excepción. Esta apertura derivó en un incremento de la matrícula y, consecuentemente, en una mayor heterogeneidad del estudiantado lo que enriqueció la dinámica de intercambio en las distintas cohortes.

Nuestra cátedra

La cátedra de Didáctica de las Artes se pensó desde sus inicios (2012) como una de las asignaturas troncales de la carrera, por lo que se priorizó su carga horaria, que es mayor a las del resto⁷.

En la estructura curricular figura como Optativa I: Didáctica de las artes, dado que cada estudiante debe elegir para cursar la Didáctica de la especialidad que le permitió el ingreso a la carrera. Es así como se puede optar por: Didáctica de las artes visuales, Didáctica de la danza, Didáctica de la música o Didáctica del teatro. Es la única materia de la carrera en la que las y los estudiantes se dividen por especialidad, lo cual le da características particulares, siendo la oportunidad para interactuar con colegas de su misma disciplina.

Para cursar esta Optativa I se requiere tener aprobada Didáctica I (materia del campo general). Asimismo, para poder inscribirse en Metodología de la investigación en arte, es requisito tener aprobada la Didáctica específica.

En ese mismo año 2012 se convocó a un equipo de especialistas en la didáctica de las cuatro disciplinas del arte

⁷En general las materias del CCC tienen 64 horas reloj, mientras que Didáctica de las artes tiene 96. La última Res. Ministerial que avala la carrera (R.M. 4111/21) mantiene esa carga horaria y la incrementa en Metodología de la investigación en artes, también a 96. Las otras 12 materias mantienen su carga de 64, con lo cual la carrera totaliza 960 horas reloj.



mencionadas anteriormente, que son las contempladas en la carrera. De este modo, empezamos a reunirnos para trabajar colaborativamente las docentes designadas: Mg. Beatriz Mastrángelo (directora de la carrera y especialista en Música), Lic. Helena Alderoqui (especialista en Teatro), Lic. María Guadalupe Neyra (especialista en Danza) y Lic. Mariana Spravkin (especialista en Artes visuales), integrantes desde aquel momento y hasta la actualidad, del equipo de la cátedra de Didáctica de las Artes, que se dictaría en 2013 por primera vez.

La tarea y sus desafíos

El primer reto por sortear fue la construcción colectiva de la cátedra, el pensar en conjunto y hacer de la diversidad, una oportunidad.

Nuestro desafío fue reflexionar acerca de qué problemas, encuadres de trabajo y vínculos pedagógicos deberíamos plantear para encarar esta tarea, considerando las características de las y los profesionales del arte y de la educación en arte a quienes íbamos a dirigirnos, personas ya formadas en la disciplina y, en muchos casos, en su didáctica.

Ante ello, nos preguntamos, por ejemplo, cómo es posible concebir, organizar y dar cuerpo a una materia para las didácticas específicas en un contexto virtual asincrónico, aprovechando sus ventajas y sorteando sus limitaciones.

Asumimos el hecho de escribir desde las diferentes especialidades, encontrando lo que nos une como disciplinas artísticas e incluyendo también lo particular de cada una de ellas. Abordar el cuerpo de contenidos de la cátedra en general y de cada una en particular, implicó decidir qué incluir, qué dejar afuera, cuáles eran los tópicos cuya presencia considerábamos



irrenunciables, cuáles deberían atravesar las cuatro especialidades y cuáles otros serían los destinados a dar identidad y reflejar las particularidades de la enseñanza de la música, la danza, el teatro y las artes visuales.

También fue necesario pensar en los diferentes soportes para el desarrollo de los contenidos, ofreciendo una alternativa que dinamizara la clase expositiva y el uso dominante de la palabra escrita.

Finalmente se nos planteaba un gran interrogante, acerca de los modos y vías para generar los vínculos de confianza indispensables para un buen aprendizaje, teniendo en cuenta la distancia que, *per se*, establece la virtualidad asincrónica.

Enseñar a distancia ¿a quiénes?

Enseñar desde la Universidad a profesionales del arte, tanto a quienes desempeñan sus tareas en lo específicamente ligado con la educación, como también a quienes lo hacen en otros ámbitos de la actividad artística es, indudablemente, un desafío y hacerlo con modalidad a distancia en entornos virtuales, lo es aún más.

Como señalamos anteriormente, el pasaje de la carrera de la presencialidad a la virtualidad⁸ permitió ampliar sus alcances geográficos, ofreciendo la posibilidad de cursar desde diversos lugares del país y del mundo. La población original de estudiantes, mayormente provenientes del Área Metropolitana de Buenos Aires, no solo se expandió sino que también diversificó sus características a partir del ingreso de personas con formaciones,

⁸Desde su creación en el año 2000 hasta 2011 la Licenciatura en Artes funcionó en forma presencial (R.M. 874/2000). Posteriormente, comenzó a dictarse con modalidad a distancia (R.M. 1733/15 reemplazada luego por R.M. 4111/21) que es la que rige actualmente.



trayectorias y experiencias profesionales tan diversas como lo son las jurisdicciones de nuestro país y el exterior.

La complejidad supone considerar el conjunto de las dimensiones que participan de los procesos formativos, entre las que, sin dudas, cuenta significativamente la matriz cultural que caracteriza a los estudiantes como sujetos sociales y las transformaciones que operan en el contexto sociocultural en que se lleva a cabo la formación y, luego, se producen las prácticas educativas de estos sujetos convertidos en docentes. (De Vanna y Dimatteo, 2014, p. 127)

Dada esta conformación de los grupos, fue necesario gestionar, desde la virtualidad, un aula heterogénea en la que la diversidad y pluralidad fueran consideradas como un valor que deviniera en la elaboración de propuestas pedagógicas dúctiles, capaces de aceptar e integrar esas diferencias y construir entornos comunes en los que reconocerse.

Fue importante tomar en cuenta lo ya dicho, acerca de que las y los estudiantes llegan a nuestra materia con un camino recorrido, formaciones académicas particulares y trayectos profesionales diversos que, además, tienen sus propios rasgos formativos en cada una de las especialidades, en la formación superior especializada y en los contextos de desempeño.

Por ello, desde el inicio nos propusimos un abordaje situado, que trabajara con la variedad de biografías escolares y artísticas, en la convicción de que es posible considerar una propuesta pedagógica tendiente a promover la autonomía y territorialidad de cada estudiante. Asimismo, elaboramos diferentes actividades y espacios de encuentro para dar lugar a esta diversidad a partir del



protagonismo de las voces de quienes cursan la materia, herramientas que, además de su valor formativo, permiten un intercambio que apunta a trascender la distancia que impone la virtualidad.

Finalmente, armamos la propuesta en pos de propiciar la construcción de un perfil profesional que, conociendo los fundamentos del arte y en relación con sus contextos, revisara los modos de abordar su enseñanza, profundizara sus conocimientos pedagógicos interpelando sus saberes y asumiendo la necesidad de actualización permanentemente.



Cabanellas, Agustina, (2019), *Sostener*,
[técnica mixta (masilla, epoxi, acrílico y madera),
45 cm ancho, 100 cm de largo y 12 cm de profundidad].

Archivo personal de la artista.
Reproducida con autorización.



El desarrollo de nuestro proyecto de enseñanza

Acerca del proceso reflexivo en equipo

Diseñar una materia a cuatro voces fue, inicialmente, una tarea ardua y sumamente enriquecedora que demandó, no solo tiempo y trabajo, sino también un ejercicio de flexibilidad y tolerancia al ir y venir de las ideas de cada una y de las sucesivas revisiones de los materiales.

Algunas de nosotras no nos conocíamos; entre otras ya existían ciertos vínculos de trabajo precedentes que permitían anticipar acuerdos, pero nunca habíamos encarado las cuatro, una tarea en común. De todos modos, rápidamente surgieron las afinidades ideológicas, epistemológicas y enfoques comunes respecto del arte y su enseñanza. Esto nos permitió ir más allá de la suma de individualidades, poniendo en común y confrontando los propios saberes con los de las colegas. Conformar un equipo cohesionado, en un proceso que se fue dando al calor de la tarea misma, fue -y es- un logro.

Desde este nuevo grupo recién conformado, y contando con limitada experiencia en educación universitaria a distancia en entornos virtuales asincrónicos, coincidimos en encarar el trabajo enfatizando la profundidad en el tratamiento de los contenidos, adecuándolos a las posibilidades del nuevo formato.

Por este motivo, en los primeros años de la carrera y aún en la actualidad, realizamos un pormenorizado seguimiento de la cátedra, tanto para atender a la mejora y actualización de las clases como para enriquecerlas con las nuevas posibilidades que nos va ofreciendo, progresivamente, el entorno virtual de UNSAM.



Construir una estructura

Desde el inicio consideramos la estructura de nuestra materia como un todo en el que se vincularan coherentemente cada una de las clases con sus contenidos, actividades, materiales de consulta, etcétera. Hicimos énfasis en que la misma fuera sólida sin ser rígida, y nos permitiera revisarla, volver a pensarla y/o modificarla en la medida en que lo consideráramos pertinente.

Partiendo de esta premisa y en cuanto a su organización, tomamos la decisión de definir un eje vertebrador que atravesara el conjunto de las clases, estableciendo dos momentos, a la vez diferenciados y articulados entre sí.

Las primeras siete clases (de un total de 16) conforman una instancia dedicada al tratamiento de contenidos en relación con distintas miradas al arte, la educación artística y problemáticas diversas que surgen de su inserción en las instituciones educativas en sentido amplio. Si bien se incorporan referencias a aspectos específicos de cada disciplina tanto en su presencia en la sociedad como al interior de las instituciones aún no se aborda en profundidad la especificidad didáctica de cada una de ellas. Aquí los contenidos permiten conformar un marco de referencia para desplegar los debates, tensiones, cambios y posicionamientos acerca del arte y de la educación artística contextualmente situados y en su devenir histórico, abarcando asuntos que plantea la contemporaneidad.

Es este marco el que sustenta y ofrece fundamentos conceptuales a los contenidos de las didácticas específicas cuyo desarrollo se aborda de lleno en un segundo momento de trabajo, que serán las nueve clases siguientes.

A su vez, cada una de las clases presenta una estructura concebida de tal manera que opere como la consolidación de una



unidad de sentido y no como una mera sucesión de conceptos, sosteniendo un criterio de articulación que atravesase los distintos elementos que las componen. La claridad en el desarrollo y la lógica con la que se anudan dichos elementos nos resultan doblemente relevantes. Por un lado, para favorecer una comprensión más significativa de las ideas y conceptos que se están tratando y, por el otro, para pensar la enseñanza ya que la propia estructura de las clases funciona metacognitivamente, como un posible dispositivo pedagógico-didáctico.

El diseño de las clases

Reiteramos nuestro convencimiento acerca de que las clases son el eje vertebrador de nuestra cátedra. Las mismas se publican semanalmente e incluyen un video de presentación, un texto que estructura los contenidos, bibliografía obligatoria y optativa para la clase, actividades e hipervínculos a diferentes materiales - bibliográficos, literarios, visuales, sonoros y/o audiovisuales- aprovechando las posibilidades que ofrece el formato virtual. Año a año, las actualizamos, ya sea renovando actividades y/o bibliografía, incorporando materiales de reciente publicación o bien incluyendo producciones de cursantes de cohortes anteriores.

Partimos de la certeza de que nuestras materias no podían agotarse en un texto escrito exclusivamente. Queríamos ser coherentes con nuestras ideas acerca de la enseñanza de las didácticas que incluyeran variedad de soportes, como la exploración y elaboración de otros formatos que provocaran, a la vez, preguntas y nuevas búsquedas. El objetivo de la inclusión de videos y otros materiales sonoros o filmográficos responde al



propósito de acercar las imágenes y voces de autoras y autores que para nosotras constituyen referencias obligadas del corpus conceptual de la cátedra, así como también nos resulta relevante, como acabamos de mencionar, ofrecer diversidad de formatos desde los que abordar los contenidos planteados en las clases y no solamente la palabra escrita, tan predominante en la educación toda y particularmente en la formación universitaria.

Heredera del racionalismo, la escuela se construye sobre la palabra y el texto y mucho del aprendizaje que queda fuera de la lectura de textos es considerado un “no conocimiento” (...).

La educación superior y la formación docente no escapan a esta realidad. También en estos casos prevalece la cultura del texto escrito, lo que opera aquí de una doble manera: por una parte como modo de aprender en sí, y por otra legitimando un modelo de enseñar y de aprender con una única o muy predominante autoridad proveniente del texto y de la palabra. Por tratarse de docentes, esto se constituirá también en su propio modelo de enseñanza a futuro. (Loyola, C. y Spravkin, M., 2011, p. 13)

Desde la carrera, hace años se trabaja para aprovechar el aula virtual y sus posibilidades como soporte para materiales y tareas diversas. En términos operativos, la propuesta se desarrolla en un campus virtual implementado sobre la plataforma *Moodle*, la cual habilita la gestión de materiales, actividades y comunicaciones en un entorno unificado.

Para atender las demandas que pudieran surgir existe un Departamento de Sistemas encargado de la resolución de cuestiones técnicas y/o de funcionamiento de la plataforma y



también un Departamento de Procesamiento didáctico que nos propone la generación de otros recursos como videos propios que dan introducción a cada una de las clases. Estos cumplen varias funciones: a modo de *abstract* anticipan los contenidos de cada clase, despiertan el interés, orientan recorridos y/o señalan aspectos a los que hay que prestar especial atención.

Estos cambios a través del tiempo se ven apoyados por mejoras en la plataforma del aula virtual y por el asesoramiento continuo que desde la misma UNSAM se nos ofrece al plantel docente de esta modalidad. Este acompañamiento incluye la práctica acerca del uso de herramientas disponibles (encuestas, cuestionarios, foros, glosarios, tareas, marcaciones de videos, chats y videoconferencias), así como encuentros para compartir experiencias de enseñanza en la virtualidad.

Acerca de los contenidos

Carlos Cullen (1997) sostiene que la cuestión de los contenidos -entendidos como aquello que se enseña y aquello que las y los estudiantes aprenden- constituyen el núcleo desde el que se construye el significado social de la escuela misma como institución:

Así, el contenido significa y determina, en cada caso, la intención de enseñar y el deseo de aprender. Se podría decir que la enseñanza y el aprendizaje, sin contenidos, son tareas vacías, por no decir vanas. Y se podría también decir que contenidos no insertos en “algún” proceso de enseñanza y aprendizaje son meros ruidos sin sonidos, palabras sin significación. (p. 57)



Los contenidos se definen en el contexto de una práctica social históricamente situada, orientada a construir lo común entre la intención de enseñar y el deseo de aprender e implican referencias y representaciones del mundo o lecturas de la realidad. (pp. 58-59).

A su vez, entendemos que la especificidad disciplinar aporta no solamente saberes propios a través de sus contenidos sino, al mismo tiempo, lecturas diferenciadas de lo real, lógicas de funcionamiento, modos de simbolización y un valor cognoscitivo propio que no sería alcanzable alternativamente a través de otra u otras disciplinas (Zabalza, 1995, p. 137)

Este es el encuadre conceptual a partir del cual concebimos el trabajo con los contenidos, considerándolos de manera contextualizada y no fragmentaria. No aspirábamos a presentar un mero compendio de temas, sino un planteo y desarrollo de ideas y conceptos que fueran construyendo sostenidamente a lo largo de las clases marcos de referencia, planteos epistemológicos y herramientas que permitieran hacerse preguntas e instalar debates acerca del arte y de su enseñanza en contextos diversos.

Desde un principio tuvimos conciencia de la vastedad de contenidos a abordar, sabiendo que no era posible enseñar todo. Fue necesario seleccionar y jerarquizarlos con criterios de relevancia y significatividad, en beneficio de una mayor profundización y un adecuado desarrollo cualitativo. Al mismo tiempo, teníamos claro que toda selección implica una operación ideológica y sienta posicionamientos que, lejos de ser soslayados, son explicitados como parte del desarrollo de las clases. Con ello se persigue una doble intencionalidad: por una parte, reflejar la perspectiva de la cátedra y, por otra, señalar el carácter político que tiene todo trabajo con los contenidos, desnaturalizando su supuesta neutralidad.



A su vez, estos contenidos debían organizarse de manera tal que definieran una trayectoria que diera a cada clase, una línea de continuidad y a la vez una secuenciación coherente y una sólida articulación de lo general y lo específico, es decir, las posibles relaciones entre las diferentes disciplinas con el arte en general y con la educación artística en el ámbito educativo en un sentido más amplio. La interacción de todos estos aspectos nos permitió dar cuerpo a la intencionalidad formativa que sostiene nuestra materia en el marco del proyecto educativo de la carrera. Por otra parte, queremos señalar lo importante que nos resulta la selección de diferentes materiales que forman parte de las clases y permiten ampliar y profundizar los contenidos, aportando la presencia y las ideas de autores, autoras y artistas.

Desde la cátedra consideramos los cambios en los contextos y en las instituciones o ámbitos diversos en donde arte y educación se insertan, lo cual implica una necesidad de actualizar(se) para actualizar. La intensificación de la presencia de las redes, los cambios socioculturales en docentes y estudiantes, la irrupción de la Inteligencia Artificial, son ejemplos de cuestiones que nos mantienen atentas a la revisión y cambios en lo que a contenidos se refiere.

Espacios para la interacción y participación de las y los estudiantes

Los contenidos suponen un desarrollo de conceptos disciplinares claves que operan en un nivel epistemológico y permiten estructurar las ideas o lo que Bruner denomina nudos estructurales (Zabalza, 1995) del campo disciplinar. Pero los contenidos también deben ser considerados desde su aspecto



instrumental: “los contenidos de las disciplinas, no solo se conocen sino que se usan” (p. 141).

Pensando en esta dimensión operativa hemos diseñado una serie de herramientas que proponen distintos quehaceres con o a partir de los contenidos trabajados en cada clase: lecturas, visionados, análisis, producción de textos u otros materiales de diverso tipo, búsqueda de ejemplos audiovisuales e información, entre otros. De esta manera, se propicia la revisión y problematización del bagaje de conocimientos del que disponen las y los estudiantes, al vincular el cuerpo teórico con las propuestas de interacción y participación articuladas con sus prácticas profesionales y/o sus biografías escolares.

También, se pretende poner en cuestión algunas ideas de largo arraigo en las prácticas docentes e institucionales en relación con la enseñanza de las Artes y las situaciones que se imponen como tradiciones en la Formación Artística -Superior especialmente- que, en algunos casos, son comunes y en otros particulares de cada una de las disciplinas.

Estos son los sentidos que nos han motorizado a implementar distintas propuestas de trabajo que, lejos de tener un carácter aplicacionista y acumulativo, apunten a lo relacional, es decir a una construcción de conocimiento que se desarrolle a partir de relaciones diversas, y no como entidades independientes. Nos referimos, por ejemplo, a vinculaciones conceptuales, entre teoría y práctica, entre las ideas y los contextos o situaciones en los que se despliegan, entre conceptos desarrollados por diferentes autoras y autores, etcétera.



Las actividades

El diseño de cada clase, como ya mencionamos, fue una tarea compartida en la que consideramos una selección de contenidos relevantes y significativos. La atención en la selección y jerarquización de los contenidos se vio reflejada en una reflexión acerca de la elaboración de las actividades. Algunas consisten en lecturas de bibliografía que, a nuestro juicio, amplían los conceptos que se desarrollan en el recorrido de la clase. En otros casos se propone el visionado de diversos materiales que están disponibles en la web y que expanden los límites de un soporte textual. Los diversos materiales audiovisuales compartidos habilitan nuevas búsquedas con criterios adecuados a las temáticas abordadas y sobre todo nos permiten, como docentes, lograr una actualización sostenida y constante de los recursos, y al estudiantado, desarrollar la reflexión, el análisis, la argumentación y debate sobre los contenidos.

Diferenciamos entre actividades obligatorias y optativas: las obligatorias están diseñadas en función de los nudos conceptuales que nos resultan medulares para el desarrollo de cada uno de los temas. Las optativas proponen ampliar las referencias conceptuales, alentar la curiosidad por ir más allá de lo planteado en cada clase, brindar herramientas para pensar vinculaciones posibles y propicia el ejercicio de la autonomía por parte de las y los estudiantes de acuerdo con sus perfiles e intereses.

Los foros

Los foros son espacios de participación para discutir, comentar o reflexionar acerca de una temática en común. El asunto del debate está planteado desde la consigna, que encabeza el hilo de



los intercambios y cuyo contenido responde a alguno de los conceptos trabajados en la clase.

La participación en los foros permite la circulación de ideas y la mirada de cada estudiante dando lugar a una producción que alcanza el máximo de riqueza a partir de la diversidad de aportes. Se trata de una herramienta de comunicación y colaboración. Por eso, se promueve que las intervenciones sean precisas, conceptuales y de poca extensión, de manera de alentar la lectura e intercambio colectivos, así como el ejercicio de una escritura que permita profundidad y, a la vez, capacidad de síntesis en los planteos. Lo solicitado en la consigna de cada foro apunta a poner en acto alguno/s de los contenidos teóricos trabajados en las clases.

Nos interesa desplegar una variedad de propuestas de participación a través de esta potente herramienta. Por ejemplo, en ocasiones, se pide elaborar un texto que dé cuenta de la relación entre un contenido dado y la propia biografía escolar, o la propia práctica, mostrando coincidencias o variables posibles; en otras oportunidades se solicita elegir y compartir producciones que ejemplifiquen alguna temática abordada con la fundamentación de su elección; en otros casos se pide realizar una búsqueda por la web, para seleccionar materiales que puedan devenir en recursos valiosos para sus prácticas profesionales. Vale aclarar que también se proponen algunos foros de temática abierta, en los que las y los estudiantes pueden plantear sus intereses o inquietudes, incluso más allá de lo académico. Esto contribuye a generar vínculos y favorecer el encuentro, en lo que se refiere al plano cognoscitivo-afectivo.

Finalmente, el foro es un instrumento para el seguimiento de cada estudiante tanto en relación con su elaboración de los temas



que se van desarrollando como a su participación y continuidad en la cursada.

El E-portfolio

A lo largo de nuestras clases, indicamos de qué manera diseñar un portafolio, dispositivo que se utiliza para dar a conocer los trabajos que conforman la producción de una persona o grupo, concebidos como un conjunto; es decir que todos los elementos que lo componen comparten un sentido que los reúne. Esta herramienta se utiliza para evidenciar el proceso transitado, a modo de bitácora de viaje. En nuestro caso, el hecho de ser un portafolio virtual, al que denominamos E-Portfolio, permite a cada estudiante el volcado de las producciones de diferente tipo, obtenidas como resultado de la realización de las actividades, la síntesis o el trabajo sobre la bibliografía y materiales audiovisuales, con una impronta personal.

Diversas fuentes bibliográficas coinciden en señalar que es un instrumento ideal para la recopilación de evidencias consideradas de interés en una determinada actividad o campo profesional y es usualmente relacionado con la evaluación y la autoevaluación, por ir mostrando evidencias de un recorrido de aprendizaje. Hemos podido comprobar que, efectivamente, el E-Portfolio permite evidenciar procesos, incluso metacognitivos y valorar aprendizajes significativos ya que es un instrumento pedagógico vivo, flexible y dinámico, particularmente en este tipo de enseñanza a distancia y asincrónica.

Para la propuesta de elaboración del E-portfolio nos basamos en el paradigma crítico-reflexivo, a partir del cual se anima a las y los estudiantes a pensar partiendo de sus conocimientos previos y de la incertidumbre de lo que están conociendo o por conocer. Por



eso, el portafolio se confecciona de forma individual y es el dispositivo en el cual se registra todo aquello que dará muestra fehaciente del trabajo desarrollado, el esfuerzo, el compromiso y el avance personal de estudiantes y grupos en su proceso de aprendizaje. Cada estudiante podrá tomar la elaboración del E-Portfolio como un elemento valioso para su autoevaluación formativa, al poder revisar su trayectoria a lo largo del cursado de la materia, que le servirá como retroalimentación permanente durante este proceso.

Lo dicho nos permite establecer, y en concordancia con los principios de aprendizaje constructivo planteados por Vygotsky, que el portafolio es un mediador para comprender procesos personales conscientes que transforman el funcionamiento y los esquemas mentales, promueven procesos de autonomía cognitiva, y desarrollan cambios de orden valorativo y social. (Castro Quitora, 2002, p. 12)

En síntesis, consideramos que al favorecer los procesos metacognitivos, el E-portfolio promueve la capacidad de reflexionar sobre las formas en que se actúa y se autocontrola el propio proceso de aprendizaje, mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que las y los estudiantes pueden transferir y adaptar a nuevas situaciones.

Las ideas anteriores están altamente relacionadas con el concepto de metacognición propuesto por Flavell, así se incluye una variedad de acciones tales como: el conocimiento que cada estudiante tiene de su propio conocimiento, las experiencias que dan sustento a estos conocimientos, las metas y tareas que cada

cual se propone y las estrategias personales que se ponen en acción al aprender.

Es importante señalar que, aunque inicialmente recibimos alguna queja acerca de lo trabajoso de su elaboración, el E-Portfolio termina siendo considerado por las y los cursantes, una valiosa herramienta que les facilita la reelaboración de los contenidos. Del mismo modo, reconocen que, al llegar al final de la cursada, les resulta muy útil para hacer una revisión del propio proceso de trabajo y para preparar la síntesis integradora para el examen final.

Los encuentros sincrónicos

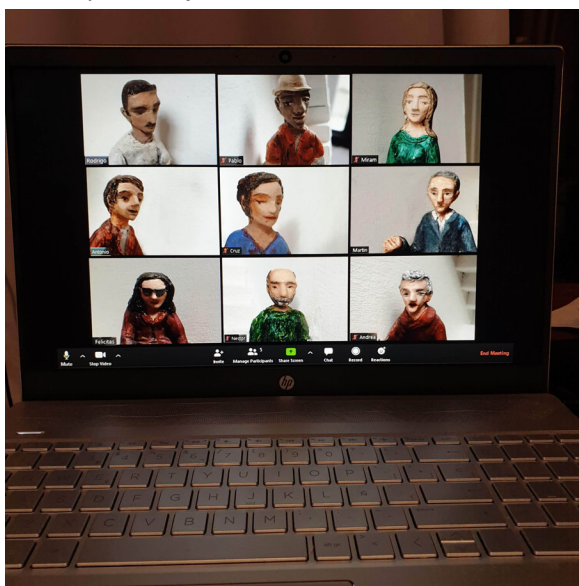
Desde hace unos años, implementamos encuentros sincrónicos a través de la misma plataforma, espacios que permiten otro tipo de contacto con el estudiantado. Como la carrera tiene modalidad de cursado asincrónico, como dijimos oportunamente, estas reuniones no son de carácter obligatorio ya que no se puede convocar en un horario determinado.

Resulta una instancia en la que nos vemos y escuchamos “en vivo”; lo cual posibilita conocernos y reconocernos, en actitudes, posturas, gestos, voces, miradas, sonrisas. Este espacio es valorado por docentes y estudiantes, considerándolo un real momento de encuentro y comunicación, porque allí podemos conversar.

Argentina es un país en el que la gente todavía sabe del arte de conversar. En muchos lugares esto se ha perdido, (...). En el conversar hay desorden, pero ese desorden también puede ser fecundo, creativo y prolífico. Es un acto que nos permite salir de la repetición de ideas y

clichés. Además de un placer extraordinario, es una mejor forma de pensar. (Segato, 2018)

Es un tiempo de intercambio; no se trata de una clase teórica sino que da lugar a que se desarrollen y aclaren cuestiones de diversa índole que recabamos a partir de comentarios, consultas y/o mensajes recibidos a través de la plataforma o en intervenciones de los foros o que se plantean en ese momento. Resulta un espacio atesorado tanto desde el punto de vista académico como afectivo; acorta distancias y humaniza la tarea. Al realizarse en fechas previas, cercanas a instancias de evaluación, permite también realizar ajustes tanto a las tareas de enseñanza, como a las de aprendizaje.



Cabanellas, Agustina, (2020), *Encuentro*, [collage digital].
Archivo personal de la artista.
Reproducida con autorización.



La evaluación como práctica de la enseñanza.

Entendemos la evaluación como parte del proyecto pedagógico. La consideramos principalmente desde su acción formativa, más allá de la función valorativa y reguladora que también encierra. Del mismo modo, es un medio para la comprensión e interpretación que habilita la reflexión de estudiantes y docentes acerca del proceso que se lleva adelante en las diferentes instancias de la enseñanza y del aprendizaje.

Sostenemos que, dentro de una materia de didáctica surge la necesidad de construir una cultura evaluativa como práctica cotidiana, más allá de la calificación o el examen. Por este motivo, no hay que considerar la evaluación como un objetivo en sí mismo; es decir, habría que romper el círculo vicioso: *se enseña para evaluar - se aprende para aprobar*. La evaluación tiene que servirnos para mejorar la enseñanza sin perder la función de ser siempre la invitación a un deseo de seguir aprendiendo.

En la materia planteamos la evaluación desde su complejidad asumiendo que para las y los docentes nunca resulta una tarea fácil. Daniel Feldman, en un video realizado para el Portal de educ.ar expresa cómo podría dejar de ser una tarea *incómoda*. Transcribimos a continuación sus palabras:

La evaluación implica un juicio y juzgar no es una actividad cómoda. Podría ser menos temible si se tomara como parte de un proceso de trabajo y no como un final comprobador a ver si las personas alcanzaron un cierto nivel o no. (...) La evaluación puede no ser tan incómoda en la medida en que todos participemos de ella y todos empecemos a entenderla como algo que necesitamos saber hacer, para saber dónde





estamos y para dirigir a dónde queremos ir.
(2016)

Con referencia a la emisión de juicios, más allá de lo evaluativo, queremos aprovechar para compartir una idea que nos preocupa. Sabemos cómo algún tipo de juicios que la o el docente pueda emitir al respecto de una tarea en el aula de artes, deja una significativa huella en nuestra biografía escolar y en nuestra subjetividad; para bien o para mal; conocemos cuántas veces una actitud así ha alejado a gran cantidad de niñas, niños y jóvenes de una práctica artística gozosa. Somos conscientes que estos prejuicios o rótulos que se aplican pueden llegar a acompañarnos durante toda la vida.

¿Esto significa que debemos ser condescendientes con las producciones de las y los estudiantes, para no herir? No, no es esto lo que sostenemos, porque este proceder daría lugar a un vaciamiento del sentido de la evaluación. Es importante formular juicios que valoren más lo que saben y son capaces de hacer, antes de aquello que no saben o no pueden. Entender que aquello que no saben o no pueden es una situación coyuntural, momentánea, que está sujeta a cambios, porque aprender en arte es siempre un proceso. En arte, niñas, niños, adolescentes, jóvenes, personas adultas, artistas, estudiantes, docentes, tenemos cosas que aprender, cosas que no sabemos o no podemos... todavía.

Evaluar en las didácticas específicas

Evaluar, en una materia que aborda la Didáctica, implica un doble camino: por una parte, y al igual que cualquier otra cátedra o curso educativo, encierra la necesidad de comprobar los aprendizajes de las y los estudiantes, y por otra, la evaluación es



un contenido que desarrollamos en nuestras clases. Nos referiremos aquí a los procesos evaluativos que implementamos con nuestro alumnado.

La evaluación en arte encierra el desafío de integrar características propias de cada una de sus disciplinas -que tienen tradiciones y rasgos diversos- con las demandas de los contextos e instituciones en los que se desarrollan. Consideramos que la evaluación es una instancia contextualizada y por tanto es necesario tener en cuenta la modalidad en que se dictan las materias, las características socioculturales de las instituciones, los niveles educativos, las franjas etarias, etcétera.

En el caso de la Universidad, ámbito que nos compete, las demandas institucionales (fechas de entrega de evaluaciones, escala de calificaciones, características de los planes de estudio que determinan la carga horaria de cada espacio curricular, entre otras) son las que legitiman las trayectorias académicas de las y los estudiantes y su titulación, a la vez que encuadran nuestro trabajo docente.

La condición de la virtualidad nos demandó también un trabajo de reflexión acerca de los modos e instrumentos a utilizar y pensar cómo llevar adelante la evaluación durante la cursada. Decidimos que sería adecuada una evaluación inicial que nos permitiera conocer la formación y trayectoria profesional de cada cursante, una evaluación de proceso y formativa durante el recorrido y una evaluación final para la acreditación de la materia.

La participación en los foros fue una manera de hacer un seguimiento del proceso ya que si bien estos no fueron concebidos para tal fin, su implementación nos permitió conocer, más allá del contenido y pertinencia de las intervenciones de las y los estudiantes en el debate propuesto, su bagaje pedagógico y cultural, sus experiencias y trayectorias de formación y



profesionales, entre otras. También el seguimiento de los foros fue fundamental para dar cuenta del proceso que se iba dando semana a semana y considerar situaciones surgidas de las interacciones, así como también las ausencias sostenidas y de este modo poder acompañar a las y los estudiantes de manera personalizada.

Promediando la primera parte de la cursada, desarrollamos el concepto de metacognición. Desde la década del 70, John Flavell (1976) introdujo el término de la metacognición definiéndolo como:

La metacognición se refiere al conocimiento de uno mismo respecto de los propios procesos cognitivos y sus productos o a cualquier cosa relacionada con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje.(...) Metacognición se refiere, entre otras cosas, al control activo y a la consecuente regulación y orquestación de estos procesos en relación con los objetos de conocimiento a los que se refieren, normalmente al servicio de alguna meta concreta u objetivo. (p. 232).

En el primer parcial integrador además de solicitarles un ejercicio que diera cuenta del nivel de apropiación de determinados contenidos, propusimos una instancia de reflexión metacognitiva, en la que cada estudiante analizara sus modos de vincularse con el conocimiento, teniendo en cuenta tanto el nivel conceptual como el instrumental, aquello que facilita o dificulta sus aprendizajes, qué estrategias implementa para resolver los obstáculos, en el contexto de un aprendizaje con modalidad a distancia asincrónica.



En este tipo de análisis autoevaluativo surgen comentarios acerca del manejo del tiempo en la virtualidad, las estrategias para leer textos a través de las pantallas, los modos de crear vínculos con quienes comparten la cursada para poder resolver diferentes tareas. En este sentido, nos resulta sumamente importante dar oportunidades para desarrollar la capacidad para reflexionar sobre los propios procesos cognitivos y de trabajo, tanto en lo personal como en lo grupal, por ejemplo, explicitar de qué manera lograron conformar equipos, la capacidad para superar obstáculos y llegar a acuerdos, su desempeño dentro del mismo, entre otras cuestiones.

En nuestra experiencia, la metacognición como concepto y la propuesta de ponerla en acto a partir de los propios procesos resulta, para las y los estudiantes, una experiencia reveladora que suelen mencionar entre aquellas temáticas que les resultaron más destacadas.

Como ya lo señalamos anteriormente, proponemos la elaboración de un E-portfolio que, al igual que los Foros, también sirve como otra herramienta más para analizar y evaluar las diferentes formas de recorrido por la materia. La lectura de este material nos permite relevar evidencia acerca de procesos de trabajo, intereses, capacidad de elaboración y revisión de ciertas temáticas y la evidente apropiación y resignificación de los contenidos de la materia por parte de cada estudiante. También destacamos, en muchos casos, el agregado de aportes personales, tales como la inclusión de diferentes textos, producciones visuales, documentales, composiciones musicales, materiales hipermediales, lo cual enriquece nuestra mirada cuando evaluamos.

También planteamos instancias integradoras de evaluación, materializadas en dos exámenes parciales: uno a mitad de la



cursada y otro al cierre, orientados a la profundización de los contenidos al establecimiento de relaciones entre ellos. En los últimos años hemos propuesto consignas que favorecen tanto la elaboración grupal como la reflexión individual, sumando la posibilidad de ser resueltos con formatos alternativos al textual, incluyendo lo audiovisual y/o lo sonoro. Para este tipo de propuestas, más allá de compartir los criterios que tenemos en cuenta al momento de evaluar, se ofrecen recomendaciones, además de las consignas. Habilitar diversas opciones de resolución ha demostrado potenciar la producción de discursos multimodales, e incluso hipermediales, en los cuales va apareciendo cada vez más, el uso de la inteligencia artificial para lo cual se realizan acuerdos previos. Por ejemplo, que la herramienta no suplante el propio pensamiento, que se preserve la intencionalidad y la reflexión personal, por sobre las posibilidades que brinda el recurso, poniendo en valor una actitud ética de responsabilidad académica, individual y colectiva. Las producciones resultantes de estos parciales suelen constituirse en materiales y recursos valiosos para las prácticas profesionales de los y las cursantes de este espacio curricular.

Con lo producido en Foros y parciales se cierra la calificación. Finalmente, la acreditación de la materia es resultado de considerar la cursada, la presentación del E-portfolio y la instancia de examen final.

Desde el inicio de la carrera virtual en 2012 hasta el 2019, los exámenes eran presenciales. En 2020, por la pandemia de COVID y sus características de público conocimiento, esto se modificó y comenzamos a tomar los exámenes a distancia. En nuestro caso, elegimos la modalidad sincrónica, oral, individual y/o grupal. A pesar de que significó una pérdida de oportunidad para



encuentros presenciales, esta situación abrió nuevas posibilidades para aprovechar los recursos que ofrece la virtualidad.

La instancia de evaluación final, tanto de elaboración, como de cierre de la cursada, propone hacer eje en las relaciones entre todo lo sucedido: los caminos recorridos, las producciones realizadas, los contenidos específicos y la propia autoevaluación ya que ni la sola evaluación del proceso ni la de la producción integradora o final docente ofrecen, aisladamente, una perspectiva completa de los aprendizajes de las y los estudiantes.

Es importante señalar el valor que damos a las devoluciones de todas las instancias evaluativas al momento de comunicar resultados, que no se limitan a informar una calificación, sino que tienen como propósito ser verdaderas retroalimentaciones que favorezcan los procesos de aprendizaje. Esto conlleva reconocer logros, formular preguntas que ayuden a la comprensión y hacer sugerencias para posibles mejoras, generando espacios de reelaboración para quienes lo necesiten.

En cuanto a la autoevaluación, más allá de proponer diferentes recursos en los que las y los estudiantes tienen la oportunidad de volcar sus reflexiones acerca de cómo se sintieron en la cursada, en la instancia de examen final solemos propiciar la propia evaluación de desempeño y la de la cátedra. Una vez finalizado el cuatrimestre, la Universidad realiza una encuesta obligatoria, individual y anónima en la que evalúan el desarrollo de cada espacio curricular cursado (en aspectos tales como: contenidos, materiales, actividades, actitudes docentes, aprovechamiento de los recursos de la plataforma, comunicación, entre otros).



Reflexiones para un cierre (provisorio)

Ha pasado mucho tiempo -cuantitativo y sobre todo cualitativo- desde la génesis de un proyecto de cátedra que ya es una realidad consolidada, pero que, simultáneamente, está en constante estado de revisión y transformación. Y es así porque tanto el arte, como la educación y los contextos en los que estos suceden cambian y (nos) demandan comprender, reflexionar y comprometernos con las transformaciones, para evitar las reificaciones y los enunciados vacíos.

En esta síntesis reflexiva, no podemos dejar de mencionar, como un punto nodal, todas las dimensiones de lo que significa, para nosotras, una educación contextualizada y comprometida con nuestro país y nuestro tiempo. Es en esta encrucijada en la que nos sentimos interpeladas y desde la que hemos elaborado este texto.

Entre las múltiples cosas que forman parte de nuestra preocupación, están aquellas relacionadas a los modos de establecer vínculos de cercanía y de confianza con las y los estudiantes, atravesando los límites y las distancias que imponen las pantallas quebrando la comunicación diferida que, frecuentemente produce la virtualidad, especialmente cuando es asincrónica. Queremos señalar, en primer lugar, que nunca perdemos la conciencia de que cursan con nosotras personas reales, profesionales del arte, colegas docentes, cuyos trayectos de vida y laborales discurren en distintos contextos que no debemos ignorar ni dejar a un lado al asumir nuestro compromiso de enseñar. Entendemos que no enseñamos en el vacío, que no hay un *qué enseñar* desvinculado de las y los sujetos en quienes se inscribe todo aquello que la trayectoria por nuestra materia les haya podido aportar.



Nos importa sentir que la nuestra es una cátedra viva, que crece, que se desarrolla año tras año. Así como estimulamos el desarrollo de la práctica reflexiva en las y los estudiantes, igualmente lo ejercemos en nuestro quehacer como equipo. Cuando alguna encuentra un nuevo material que puede abonar alguno de los conceptos que desarrollamos, las cuatro vemos qué nos sirve y cómo podemos aprovecharlo. Cuando aparece una temática que nos interpela, hacemos un encuentro grupal, generalmente a través de algún medio virtual porque las distancias también son un problema para nosotras. Cuando un hecho del acontecer político que nos compete viene a sacudir la vida académica de la Universidad –pongamos por caso actualmente, las marchas en reclamo por el cumplimiento de la Ley de financiamiento universitario- volvemos a comunicarnos y lo conversamos hasta acordar de qué modo daremos presencia en el aula a este tipo de eventos. A veces, puede ser una fotografía, un texto, una intervención diseñada para la ocasión, una simple frase o una invitación a participar.

Por otra parte, si es un hecho de la vida cultural o artística el que toma las calles⁹, no dejamos de hacer mención de ello, porque consideramos que es parte viva de nuestro trabajo hacer entrar en relación lo que enseñamos, con la propia realidad que nos circunda. También podemos informar acerca de la llegada de artistas internacionales que darán algún concierto o recital, la apertura de una nueva muestra en un museo, el estreno de una obra teatral o de danza, entre otras tantas cosas dignas de ser mencionadas. En ocasiones lo hacemos parte de nuestras clases y, en otros casos, invitamos a compartir ideas, sentires y pareceres al respecto, en espacios del aula virtual diseñados para tal fin.

⁹Por ejemplo, compartimos el deceso del cantautor y poeta Carlos Alberto “Indio” Solari (5/6/26), artista popular argentino de gran reconocimiento, que conmocionó a todo el país y los medios de comunicación.



Solemos alentar a que, quienes viven en el AMBA o llegan de visita a Buenos Aires, se acerquen a teatros, centros culturales, ferias y otras propuestas, muchas de ellas gratuitas e, incluso, a registrar lo que nos ofrece el arte callejero. Hemos logrado de esta manera, que lo cotidiano se filtre y sea parte de la realidad que deseamos que mejore y se enriquezca gracias al arte. También pedimos a las y los estudiantes que nos cuenten sobre lo que sucede a nivel artístico en los contextos en los que viven y desenvuelven su labor artística y/o docente. De esta manera sentimos que estamos asumiendo nuestra función de mediación cultural, que es también parte de los intereses de nuestra cátedra.

Nos referimos a la idea de brindar la posibilidad de acercamiento a aquello que la familia en su entorno inmediato pudo no haber ofrecido. A su vez, pretendemos fomentar que esta misma idea sea promovida por las y los cursantes en sus respectivos ámbitos de desempeño. De este modo, tal como propone Bourdieu (1972, p. 69) nos sentimos con el compromiso de ayudar a reducir la brecha que las condiciones socioeconómicas imponen a las personas que integran una comunidad, haciendo que algunas obtengan mayores privilegios que otras, no sólo en cuestiones materiales, sino simbólicas como en nuestro caso.

Cuando promovemos la formación de docentes reflexivos, al mismo tiempo pensamos en nuestra propia práctica profesional de docentes artistas. Las cuatro hemos participado o seguimos desarrollando nuestro papel como artistas, por eso, seguimos aprendiendo y capacitándonos en diversas áreas con curiosidad y deseo. Esta formación continua es la que destacamos en más de una oportunidad, al poner en valor la decisión y el esfuerzo de nuestros grupos que optan por este tipo de carrera, mientras continúan con sus obligaciones familiares y laborales.



La no obligatoriedad de este trayecto formativo permite reflexionar acerca de la responsabilidad que tenemos como profesionales de la educación en un mundo cambiante que nos interpela cada vez más. Las nuevas situaciones de las infancias y conformación de las familias, las problemáticas que atraviesan adolescentes y jóvenes en un universo condicionado por las redes, los horizontes cada vez más difusos de la juventud y su salida laboral son cuestiones que imponen mayor flexibilidad para plantear temas conocidos desde nuevas perspectivas.

Por este motivo, nos gusta pensar que nuestra materia, inscripta dentro de una carrera de licenciatura, puede tener la posibilidad de expandir horizontes más allá de los límites de un cuatrimestre. Varios ejemplos avalan esta afirmación, ya que egresadas y egresados de la carrera se han podido sumar al Programa de formación académica¹⁰ de la Escuela de Humanidades que les permite colaborar en el dictado de las materias evidenciando una comprensión profunda de los contenidos y modos de llevar adelante esta propuesta de enseñanza. En otros casos han publicado libros, artículos y otros textos, han realizado presentaciones en Congresos académicos y participado en investigaciones, etcétera.

¹⁰La Escuela de Humanidades de la UNSAM, en el marco de su compromiso con la formación académica y profesional permanente, promueve la participación de sus graduadas y graduados en experiencias formativas en torno a la enseñanza, la investigación y la extensión universitaria, destinadas a profesionales que desean continuar formándose en el ámbito universitario.



Cabanellas, Agustina, (2017) Sin título,
[fotografía digital de instalación *site specific*].
Archivo personal de la artista. Reproducida con autorización.

Mientras tanto, seguimos pensando, seguimos debatiendo, seguimos construyendo, seguimos luchando, seguimos, seguimos.

Este es un cierre provisorio porque sabemos que vivimos en un mundo en estado de cambio permanente y por ello procuramos que nuestra cátedra sea un punto de inicio y no de llegada, un espacio desde donde despertar nuevas miradas e interrogantes que transformen el accionar ante la complejidad de los desafíos de la contemporaneidad. Espacio que sea germen, levadura que fermente, onda que se expanda, en pos del crecimiento de valores humanitarios de respeto y cuidado para que el arte y la educación artística nos abran la posibilidad de imaginar que otras realidades serán posibles.



Bibliografía.

- Bourdieu, P. (1972). Elementos para una teoría sociológica de la percepción artística. En *Sociología del arte*. Ed. Nueva Visión.
- Castro Quitora, L. (2002). El portafolio de enseñanza como herramienta y texto para la reflexión pedagógica. En *Revista Perspectiva Educativa*, N° 3, (pp 9 a 21).
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Paidós.
- De Vanna, A. E. y Dimatteo, M. C. (2014). Nuevas juventudes, nuevos sujetos educativos, nuevos retos a la formación de docentes de arte. En M. E. Chapato y M. C. Dimatteo (Coords.), *Educación artística. Horizontes, escenarios y prácticas emergentes* (pp. 125–150). Biblos.
- Flavell, J. H. (1976). Aspectos metacognitivos de la resolución de problemas. En L. B. Resnik (Ed.), *La naturaleza de la inteligencia* (pp. 231–236). Erlbaum.
- Ley de Educación Superior N.º 24.521. (1995, 10 de agosto). *Boletín Oficial de la República Argentina*, N.º 28.204. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>
- Loyola, C. y Spravkin, M. (2011). La interacción de los estudiantes del profesorado de Nivel Inicial y Primario con objetos artísticos. Aportes a la formación inicial. *Práxis Educativa*, 7(10), (pp. 11-29)
- Segato, R. (2018, 3 de octubre). *Pensar y vivir para contarlo* [Conferencia]. Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Argentina. Publicado en Newsletter UNSAM #NU 103 (19 de mayo de 2023). <https://www.unsam.edu.ar>
- Zabalza, M. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea. Educar Portal. (2016, 29 de marzo). *Daniel Feldman: «Necesitamos una escuela que dé más libertad a cambio de más responsabilidad»* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=FY67OK5110M>