

Patios Abiertos en las Escuelas. Tramas posibles entre educación, arte y conocimiento situado a partir del Taller de Arte e Identidad en Ensenada.

Zaira Sabrina Allaltuni¹

z.allaltuni@gmail.com

Maria Emilia Leonardi²

mel_chacras@hotmail.com

Daniela Anzoátegui³

daniela.anzo195@gmail.com

Resumen

Este artículo plantea sistematizar un proceso de enseñanza y aprendizaje, en línea con la metodología de investigación-acción y mediante una perspectiva que vincula educación, arte y conocimiento situado. Desde aquí, se propone desarrollar algunas consideraciones sobre el rol de la educación artística en los proyectos socioeducativos, a partir de exponer las estrategias metodológicas entendidas como prácticas pedagógicas específicas que se implementan en contextos escolares diversos. Se toma como caso de análisis el Taller de Arte e Identidad, realizado en el marco del Programa Patios Abiertos en las Escuelas (Dirección de Políticas Socioeducativas, Dirección General de Cul-

¹ Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL), Facultad de Artes (FDA), Universidad Nacional de La Plata.

² Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata

³ Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano, Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata (IHAAA, FDA, UNLP).

tura y Educación de la Provincia de Buenos Aires) desde nuestra práctica como docentes del mismo. Este taller se dirigió a niños entre 5 y 11 años y se llevó a cabo en la Escuela Primaria N° 14 José Hernández en Ensenada (Buenos Aires) en el año 2019. Mediante la referencia a esta experiencia, se enfocará en tres aspectos que recuperan algunas reflexiones sobre como operó la articulación entre arte e identidad desde una perspectiva situada: el vínculo entre arte e identidad, las trayectorias escolares como trayectorias educativas situadas y el aprendizaje basado en proyectos, que retoma los tres microproyectos desarrollados realizando un análisis particular sobre el mural colectivo.

Palabras clave: Educación artística situada - Proyecto socioeducativo - Patios Abiertos - Identidad - Mural colectivo.

En el año 2019 se desarrolló el Taller de Arte e Identidad, en el marco del Programa Patios Abiertos en las Escuelas (Dirección de Políticas Socioeducativas, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires). Este taller se dirigió a niños (entre 5 y 11 años) y se llevó a cabo en la Escuela Primaria N° 14 José Hernández en Ensenada (Buenos Aires), los días sábados de 9 a 13 hs entre los meses de junio y diciembre. El equipo a cargo del taller estuvo compuesto por las Profesoras en Artes Plásticas: Zaira Allaltuni, Emilia Leonardi, Daniela Anzoátegui; la auxiliar Angela Murgia; y la coordinadora de Patios Abiertos en Ensenada Marina Saporitti.

A lo largo de este escrito proponemos reflexionar sobre el Taller de Arte e Identidad en línea con la metodología de investigación-acción, y desde una perspectiva que comprende la enseñanza en artes como un conocimiento situado.

Patios Abiertos en las Escuelas: educación, arte y conocimiento situado

Patios Abiertos en las Escuelas es un programa que coordina un conjunto de proyectos socioeducativos implementados en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Es gestionado por la Dirección de Políticas Socioeducativas, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación. El programa tiene especial injerencia en contextos escolares de mayor vulnerabilidad, y se enmarca dentro de políticas socioeducativas que tienen como objetivo promover la inclusión educativa de niños, adolescentes y jóvenes en riesgo socioeducativo. Con respecto al riesgo socioeducativo consideramos que es importante destacar que esta situación no se limita a las carencias materiales, ya que como expresa Rodríguez Vignoli (2001) “implica un conjunto de características no idiosincráticas que generan debilidad, desventaja o problemas para el desempeño y la movilidad social de los actores y que actúan como frenos para la adaptación a los cambiantes escenarios sociales” (p. 18). Estas vulnerabilidades no afectan de la misma manera a todos los niños, adolescentes y jóvenes, aunque en muchos de los casos puede conducir a la deserción escolar.

Los lineamientos generales del programa se encuentran explicitados en el documento denominado Patios Abiertos en las Escuelas Manual Operativo (Dirección General de Cultura y Educación, 2019)⁴. En base a esto, podemos decir que se trata de un programa que aspira a la realización de proyectos coordinados por equipos docentes, desde un marco de trabajo interdisciplinario que apun-

⁴ Dirección General de Cultura y Educación (2019). Patios Abiertos en las Escuelas. Manual Operativo. Recuperado de: http://abc.gob.ar/socioeducativa/sites/default/files/manual_programa_patios_abiertos_en_las_escuelas_2019_0.pdf

ta a fortalecer las trayectorias escolares. En línea con el Marco de Organización para los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (Secretaría de Innovación y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, 2018) se concibe a la escuela como: “una institución que abre sus puertas a la comunidad para ofrecer experiencias educativas contextualizadas y cercanas a la vida de los/las estudiantes, abordando las problemáticas concretas de la comunidad local y global desde distintas perspectivas” (p. 6). La escuela es entendida como un ámbito que presenta nuevos desafíos, por lo que se procura la implementación de estrategias de enseñanza contextualizadas y el impulso de acciones que revalorizan “lo lúdico, lo estético y las mediaciones tecnológicas” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p. 6), atendiendo al contexto, a las características de la comunidad y los intereses de los niños, adolescentes y jóvenes. Siguiendo el Manual operativo de Patios Abiertos, podemos agregar que se:

Debe tener como premisa, ampliar la experiencia cultural de niñas y niños y, por otro lado, permitir la creación de espacios para poner en juego el “pensamiento de diseño” donde la producción, la experimentación, la concreción de proyectos y la innovación reflejen diferentes formas de expresión de los/as niños/as y jóvenes que allí participan a partir de sus deseos, intereses y necesidades. (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p. 2)

Por lo tanto, Patios Abiertos en las Escuelas plantea la realización de experiencias que tienen como propósito promover la reinserción y permanencia en la escuela, a través de propuestas que incentiven los procesos creativos y la construcción de sentidos críticos en el contexto educativo. El programa presenta los lineamientos generales para que cada equipo docente ponga en práctica las metodologías específicas que considera adecuadas con las características del grupo de niños, adolescentes y jóvenes que forman parte del proyecto. En relación con esto, el Taller de Arte e Identidad desarrolló una propuesta de enseñanza que colocó en el centro de la escena la práctica artística y la cuestión de la identidad como una manera de abordar la construcción de sentidos y representaciones significativas para la comunidad escolar. Se consideró el vínculo entre identidad y arte desde una mirada situada y relacional que impulsó el desarrollo de prácticas pedagógicas, como el microproyecto de mural colectivo que se menciona más adelante, direccionadas en comprender al arte como conocimiento. Es decir, un conocimiento que no se constituye aislado, sino enmarcado en el contexto donde se sitúan las experiencias artísticas. En este sentido, el Consejo Federal de Educación (2010) en la Resolución 111/10 de Educación Artística afirma:

En la actualidad se reconoce que el arte es un campo de conocimiento, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, que porta diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de los procesos de realización y transmisión de sus producciones. (Consejo Federal de Educación, 2010, p. 7).

Esto es importante, ya que se visualiza un posicionamiento desde el Estado sobre cómo los marcos normativos conciben el rol de la educación artística en la escuela, a partir de comprender que toda producción artística opera en la construcción de sentidos vinculados con los contextos en los que se producen, consumen y circulan. A su vez, resulta significativo como se explicita allí apartar al conocimiento artístico de las concepciones que siguen aún vigentes en el imaginario colectivo, y que insisten en pensarlo como expresión pura, o en lo que se traduce para muchos estudiantes, familias, e incluso personal de la institución educativa como “horas libres” o “esparcimiento”. En contrapartida, consideramos que es necesario abordarlo como un campo de conocimiento en el cual podemos reconocer contenidos específicos, como en las otras disciplinas que se enseña en la educación formal (matemáticas, lengua, historia, etc.). Al respecto, y recuperando las palabras del Consejo Federal de Educación (2010), mediante la Resolución 111/10 de Educación Artística, se destaca que:

La Educación Artística no se define exclusivamente por la expresión y la creatividad, en tanto forman parte también de otras disciplinas tradicionalmente vinculadas al campo de las ciencias. En el arte intervienen procesos cognitivos, de planificación, racionalización e interpretación. Y como ocurre con otros campos del conocimiento y el desarrollo profesional, la producción artística está atravesada por aspectos sociales, éticos, políticos y económicos (p. 6).

De esta manera, es posible afirmar que el contexto escolar, social y cultural cobra suma importancia a la hora de llevar adelante propuestas educativas artísticas que involucren la producción de sentidos identitarios. Considerando que tanto el conocimiento artístico como la identidad articulan procesos que se constituyen a partir de construcciones sociales.

Enseñanza y aprendizaje artístico entre trayectorias, identidades y proyectos situados

El Taller de Arte e Identidad se llevó a cabo en la Escuela Primaria N° 14 José Hernández [Figura 1], ubicada en el límite entre Villa Catela y el Barrio El Dique en la localidad de Ensenada, Buenos

Aires. La escuela es un edificio pequeño que funciona como primaria y secundaria en turnos alternados. Cuenta con pocas aulas, un salón de usos múltiples (denominado SUM que es utilizado para actos, salón comedor y recreos en caso de días lluviosos) y un patio trasero con una cancha de fútbol. Además, tiene una pequeña plaza con juegos que se encuentra en el frente del edificio, donde los niños suelen jugar y esperar para ingresar a clases.



Figura 1. Escuela Primaria N° 14 José Hernández en Ensenada, Buenos Aires (2019)

La población escolar es reducida, cuenta con cien estudiantes aproximadamente. Cada grado no supera los veinte niños y en los grados de quinto y sexto de primaria la cantidad de estudiantes disminuye significativamente. La escuela ofrece tres comidas estipuladas (desayuno, almuerzo y merienda), lo cual se ha convertido en una de las acciones de mayor importancia para la comunidad. Los niños que asisten viven a pocas cuadras, en barrios que presentan condiciones de extrema vulnerabilidad debido a que están constituidos por viviendas precarias y carecen de servicios básicos como agua corriente. Además, se suman problemáticas vinculadas con la violencia, el trabajo infantil y la carencia de alimentación sana y completa, entre otras. En este contexto consideramos que el diagnóstico del ámbito escolar en relación comunidad que nos brindó el equipo directivo de la escuela, nos orientó en cuanto a la necesidad de generar propuestas que accionaron desde las identidades individuales y colectivas como un ámbito de posibilidades.

El Taller de Arte e Identidad se impulsó como un espacio inclusivo, abierto a la comunidad y que pretendía fortalecer las trayectorias educativas desde una mirada que contempla las realidades complejas en las que se inscriben. En esta línea se indaga en tres aspectos que resultaron fundamentales para abordar la metodología del taller:

- En primer lugar, nos interesa reflexionar sobre las trayectorias escolares y las trayectorias educativas situadas. Flavia Terigi (2010) entiende las “trayectorias escolares” como aquellos caminos pausados, esperados o ideales de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco del sistema educativo formal, que propone una organización determinada de espacios y tiempos. Con el fin de revisar dicha noción la autora indaga en la dicotomía entre trayectorias teóricas y trayectorias reales. Según sus palabras “la trayectoria teórica implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar a un grado por año y aprender” (Terigi, 2010, p.7). En cambio, las trayectorias reales nos manifiestan lo que sucede cuando el aprendizaje se encuentra sumido en los avatares y complejidades de cada contexto. Consideramos que estas trayectorias reales pueden ser abordadas desde una perspectiva situada, que las ubica en la diversidad de los contextos. Asimismo, dichas trayectorias educativas trascienden el ámbito meramente escolar, ya que se constituyen a partir de saberes sociales y escolares. Pensar en trayectorias educativas situadas nos sugirió nuevas potencialidades para trabajar a partir de los siguientes interrogantes: ¿Cómo poner en diálogo los saberes escolares y los saberes sociales de los niños? ¿Cómo articular esos saberes mediante la práctica artística? En relación con esto creemos que resulta parte fundamental de las estrategias metodológicas plantear como eje central el vínculo entre arte e identidad, ya que nos habilitó la recuperación de los saberes sociales desde la realización de producciones plásticas surgidas a partir de los imaginarios cotidianos de los niños.

- En segundo lugar, consideramos relevante dar cuenta del vínculo propuesto entre artes y la conceptualización de las identidades mediante los aportes teóricos que establece la autora Kerry Freedman (2006), quien afirma:

(...) la importancia de considerar la identidad del estudiante en la planificación y ejecución del currículum de arte, la emergencia de la identidad a través de hacer arte, y la definición de la identidad mediante el encuentro con las artes visuales en la vida ordinaria. Todas las formas de las artes visuales son expresiones de las ideas, las creencias y las actitudes de las

personas. Revelan tanto las identidades de los individuos como de los grupos, pero al mismo tiempo actúan conformando identidades (p. 59).

Estas nociones contribuyen para pensar la importancia de las identidades en relación con la subjetividad de cada individuo. Retomando la mirada relacional y situacional que postula Ticio Escobar (2004) donde la identidad no es una categoría fija, sino una construcción social que depende del contexto y las contingencias en las que se inscribe. A partir de estas concepciones consideramos que es posible establecer un vínculo entre identidad y el rol de las artes, como una práctica que, al operar desde lo simbólico, incide en los modos que constituyen las identidades.

En cuanto a lo mencionado anteriormente nos surgieron otros interrogantes: ¿Cuáles son los modos a través de los cuales la enseñanza artística puede operar en la producción de sentidos identitarios? ¿Cómo pensar estrategias y propuestas situadas? El Taller de Arte e Identidad se dirigió a un grupo de niños multiedad, con problemáticas en torno a la escolaridad y situaciones de vulnerabilidad social. Teniendo en cuenta las características del grupo se pensaron propuestas de enseñanza artística que pretendían producir sentidos identitarios en la medida en que se despliegan procesos cognitivos que articulan saberes escolares, sociales y artísticos. Entre las actividades se planteó la realización de autorretratos y retratos que indagaban en representaciones propias y ajenas en vinculación con las identidades individuales; ilustraciones de espacios y lugares que se relacionaban con la imaginación y la identidad barrial, mediante un reconocimiento de las características visuales del barrio; ilustraciones y un cuento colectivo que abordaban la identidad escolar; entre otras. En estas producciones se propuso intentar apartarse de algunos estereotipos (por ejemplo, dibujos de princesas) para construir imágenes que se acerquen a sus identidades y que les posibiliten ponderar sus imaginarios, con el fin de desarrollar un pensamiento crítico acerca de la representación de sus propias casas, el barrio y las producciones visuales que han realizado en sus trayectorias escolares. Algunos de los niños realizaron ilustraciones de caballos y otros animales de campo, así como representaciones vinculadas con el trabajo de los cartoneros. Estas últimas se relacionan con las condiciones de precariedad laboral que transitan muchas de las familias de la comunidad.

- En tercer lugar, exponemos el desarrollo de una metodología fundada en el aprendizaje basado en proyectos. El Taller de Arte e Identidad implementó actividades que no fueron azarosas o aisladas,

sino que se encontraban conectadas mediante la planificación de tres microproyectos principales que enunciamos a continuación: la realización de un libro álbum individual a partir de un cuento creado colectivamente e ilustraciones producidas por los niños; la producción de teatrinos compuestos por títeres y escenarios ilustrados; y, por último, la producción de un mural colectivo. Estos microproyectos, comprendidos dentro del proyecto general que fue el taller en sí, indagaron, como hemos mencionado, en la constitución de sentidos identitarios mediante el desarrollo de prácticas artísticas que superan la dimensión individual y se articulan con instancias de trabajo colectivo, durante un tiempo y espacio determinado. La propuesta de actividades de producción, reflexión e interpretación implican el aprendizaje de contenidos específicos del lenguaje de las artes visuales - como figura y fondo, color, línea, textura, composición- en relación con procedimientos para construir representaciones de imágenes vinculadas con los universos visuales de los niños. Esto propuso incentivar procesos cognitivos que atendieran los intereses y deseos propios de los niños contribuyendo a su formación como sujetos críticos. En el marco de los microproyectos, nos interesa destacar y desarrollar la experiencia del mural colectivo que se constituyó como la última actividad del taller. Entendemos que la producción del mural resulta significativa en cuanto a la puesta en práctica de la interacción dialógica de los conocimientos de los niños, y la generación de una producción plástica como resultado de la colaboración de todos los participantes del proyecto.

Experiencia de mural colectivo

El muralismo y arte público como práctica artística tiene potencial para configurar procesos que posibilitan la promoción del hacer comunitario, así como también el fortalecimiento de las identidades individuales/colectivas. Según las autoras Medina, Verón y Maddonni (2020) el arte en el espacio público:

Trabaja en una doble línea. Por un lado construye un espacio ficcional que le es propio a la obra misma mientras que, por el otro, resignifica un espacio que ya implica de por sí una ficción de mayor envergadura al ser soporte de una representación simbólica colectiva. (p. 14)

El mural puede ser concebido como una intervención plástica en el muro que supone procedimientos, operaciones y materialidades específicas, y a su vez comparte con otras prácticas (gigantogra-

fias, mapping, grafitti, tags, etc) el emplazamiento en la esfera del espacio público. Este tipo de emplazamiento constituye relaciones particulares entre sujetos, arte y sociedad. El mural interviene en la comunidad, reconfigura simbólica y físicamente un espacio de apropiación colectiva, en el cual los actores se encuentran con los murales a partir de la circulación en una calle o un edificio público.

Consideramos que en el marco del Taller de Arte e Identidad, el proceso de enseñanza y aprendizaje resulta más significativo que el mural terminado, ya que propone construcciones ficcionales colectivas con otras identidades para plasmarlas visualmente (Terzaghi, 2016). El microproyecto de mural colectivo se pensó para los dos últimos meses del taller con el fin de realizar una producción colaborativa. El proceso de realización del mural consistió, primeramente, en volver la mirada sobre todas las producciones generadas hasta ese momento, para seleccionar algunas y desarrollar, mediante la técnica del collage, el boceto del mural colectivo [Figura 2]. La realización de este retomó representaciones producidas por los niños, mientras que el equipo docente, mediante criterios de construcción de una imagen mural, eligió los dibujos priorizando que aparecieran figuras de todos los niños.



Figura 2. Proceso de realización del boceto del mural colectivo.

Una vez terminado el boceto se seleccionó como soporte una de las paredes del patio de la escuela. Para llevar a cabo el paso del boceto a la pared se prepararon y organizaron los colores previamente, debido a los tiempos acotados de taller y también para evitar conflictos al interior del grupo de niños por el uso de los materiales. En relación con la pintada del mural fue llevada adelante en jorna-

das pautadas dentro del horario del taller. La participación de los niños fue mediada por los docentes de manera que todos pudieran intervenir. Cada encuentro en el muro pintando generó mucho entusiasmo en torno a la posibilidad de producir entre todos. Entre los niños generó asombro pintar en gran tamaño y ver plasmadas sus imágenes en la pared del espacio escolar.

Si bien el taller comenzó con la realización de producciones individuales se logró concretar una producción mural colaborativa [Figura 3], con las particularidades del hacer comunitario y colectivo que propone la práctica del muralismo. Desde esta línea resulta necesario asumir como propone el programa Pacios Abiertos en las Escuelas:

Compromiso y responsabilidad: (...) Implica asumir una mirada atenta y comprometida con la realidad local y global y con el presente y las generaciones futuras. Se vincula con la empatía, la apertura a lo diferente, el pensamiento crítico y la comunicación, entre otros. (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p. 4)



Figura 3. Equipo docente y auxiliar junto con el mural terminado en el patio de la escuela.

En este sentido, consideramos que el mural motivó la producción de representaciones visuales y modos de hacer colectivos que impulsan prácticas artísticas que sitúan a las identidades de los niños en una experiencia interdisciplinar situada. Dentro del mural, nos interesa destacar el cruce que se produjo entre los procedimientos (como la pintura mural, el dibujo, el collage y el stencil) y las representaciones realizadas por los niños. Estos involucraron autorretratos, retratos, ilustraciones de animales, casas y personajes, y entrelazaron los imaginarios individuales en una composición simbólica colectiva. Entendiendo que estas representaciones constituyen sentidos identitarios que son parte de un constructo mutable, y que no pretenden dar cuenta de una identidad fija, sino provisoria. Lo cual resulta una perspectiva interesante, ya que estas identidades en movimiento siempre nos presentan nuevas posibilidades e interrogantes para trabajar a futuro.

Consideraciones finales

El Taller Arte e Identidad, dentro de la propuesta de Patios Abiertos en las Escuelas, nos permitió dialogar con las problemáticas, las posibilidades y las limitaciones particulares de la realidad escolar en el marco de los proyectos socioeducativos. Al respecto, podemos decir que nos encontramos con un contexto escolar y comunitario, donde hay una necesidad imperante de propuestas que aboguen por una perspectiva de Derechos Humanos, perspectiva de género y aplicación de la Educación Sexual Integral (ESI). En este contexto, las dificultades que se presentaron en el taller se plantearon como oportunidades para acercar trayectorias educativas situadas a través de la perspectiva del arte como un campo de conocimiento que permite el diálogo de los saberes sociales y los saberes escolares. Los alcances dentro del campo de la práctica docente no se trataron sólo de brindar conocimientos artísticos específicos, sino de articular, desde una mirada situada e interdisciplinaria, propuestas educativas significativas que involucren la construcción de sentidos identitarios en la producción artística.

Bajo este marco, consideramos que la sistematización de esta experiencia se propone como un espacio que habilita algunas reflexiones relacionadas con la posibilidad de continuar estableciendo vínculos entre arte, educación y conocimiento situado. También para seguir generando estrategias con el fin de desarrollar proyectos, que pretendan afianzar instancias de diálogo, intercambio y trabajo colaborativo para aportar en la construcción de espacios cuidados. En los cuales, la violencia

de género o intrafamiliar, el trabajo infantil y otras cuestiones vinculadas que se manifestaron en el taller no sean la norma.

El taller indagó en la noción de identidad desde la propuesta de enseñanza y aprendizaje que motivaron la producción de representaciones simbólicas sobre construcciones identitarias relacionadas con los universos visuales de los niños. De esta manera, se pretendió establecer vínculos y formas de conocimiento que fortalezcan el derecho a la identidad, tanto individual como colectiva. Pensando en la cuestión de la identidad escolar planteamos como aspectos a seguir reforzando, no sólo el vínculo entre/con los niños, sino también la articulación y el diálogo entre los directivos y docentes de la escuela y el equipo de Patios Abiertos. Esto resulta prioritario para el entendimiento y la resolución de las problemáticas que se cruzan en los dos espacios, que se conforman como diferentes y autónomos, pero se dirigen a los mismos actores. El taller comprendió una apropiación del espacio educativo como espacio simbólico posibilitador y potenciador de las subjetividades de los niños. Este proceso de aprendizaje íntegro incluyó personal docente y no docente, autoridades y estudiantes que estuvimos relacionados en un constante trabajo sobre las estrategias, planificación y diálogo con los diversos emergentes y problemáticas que se presentaron en el devenir de los encuentros.

Dentro de los microproyectos del taller se destacó la realización del mural colectivo porque abrió paso a la profundización de una serie de interrogantes que se abordaron colectivamente y que lejos de producir respuestas cerradas continúan resonando en nuestras prácticas docentes: ¿Desde qué aspectos plantear actividades para simbolizar y seguir fortaleciendo la construcción de las identidades de los niños? ¿Cómo trabajar con los estereotipos que tienen instalados? ¿Qué actividades proponer y cómo abordarlas para que los niños produzcan imágenes vinculadas con sus deseos e intereses? ¿Cómo desarrollar la construcción de representaciones en torno a las identidades propias, frente a la cantidad de imágenes que circulan en sus universos? ¿Resulta significativo apropiarse de esas imágenes? ¿Cómo? Estos interrogantes nos permitieron iniciar un proceso de reflexión en el que el mural, a través de sus modos particulares de estrategias y procedimiento artístico, se constituyó en una práctica artística que nos permitió poner en el centro de la escena los saberes artísticos y el hacer colaborativo en el marco de realidades complejas. La propuesta del mural colectivo acercó otras maneras de simbolizar y metaforizar colaborativamente en el contexto de una propuesta de enseñanza artística que tiene como horizonte continuar planteando interrogantes y reflexiones que nos aproximen a constituir prácticas situadas y democráticas. En esta línea, creemos que el rol de la

educación artística en los proyectos socioeducativos puede (re)pensarse, desde sus alcances y limitaciones, partiendo de las palabras expresadas por Philippe Meirieu (2013). Según las cuales el vínculo entre la democracia y la pedagogía se basa en tres exigencias fundamentales: “transmitir saberes emancipadores, compartir valores y formar a nuestros niños para el ejercicio de la democracia.” (Meirieu, 2013, p.1).

Referencias bibliográficas

Consejo Federal de Educación (2010) Resolución 111/10. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/111-10-anexo.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación (2019). Patios Abiertos en las Escuelas. Manual Operativo. Recuperado de: http://abc.gob.ar/socioeducativa/sites/default/files/manual_programa_patios_abiertos_en_las_escuelas_2019_0.pdf

Escobar, T. (2004). La identidad en los tiempos globales. Dos textos. El arte fuera de sí, Asunción, FONDEC y CAV / Museo del Barro, 2004.

Freedman, K. (2006). Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte. Barcelona: Octaedro.

Medina P., Verón L. & Maddonni A. (2020). Espacio Público/Espacio del arte. Libro Arte público y muralismo. Propuesta de producción para el taller complementario. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/103523>

Meirieu, P. (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. CABA: Ministerio de Educación de la Nación.

Rodriguez Vignoli, J. (2001). Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes. Serie Población y desarrollo. CEPAL/CELADE. Chile.

Secretaría de Innovación y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación (2018). Marco de Organización para los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005896.pdf>

Terigi, F. (2010). Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Recuperado de:

http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg__flavia_terigi__las_cronologias_de_aprendizaje__un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf

Terzaghi, C. (2016). Muralismo y Arte Público Monumental. Revista Reflexiones de muralismo siglo XXI., UNAM, 2, boletín, pp. 68-77. Recuperado de: <http://www.cuautitlan.unam.mx/reflexionesdelmuralismo>