

cambio está casi ausente en la enseñanza de nivel medio, como quiera que se la llame en diversos países. Esta diferencia suele justificarse con argumentos ligados a la mayor pertinencia, en la educación de nivel medio, de contenidos especializados para el tratamiento de problemas disciplinarios, en tanto que se cree que la organización por áreas en la escuela elemental, primaria o básica "favorece un enfoque didáctico más globalizado y una mayor relación entre los distintos profesores" (España, 1989: 39), y permite que los alumnos perciban las ligazones o relaciones existentes entre los contenidos y las materias (Traldi, 1984).

Independientemente de tales argumentos, que no cabe discutir aquí, la historia de la introducción de las áreas en el *curriculum* de la escuela básica se ha cumplido de diferentes maneras, según haya sido la situación previa de las disciplinas intervinientes en la organización curricular. No es lo mismo conformar un área de Ciencias Sociales a partir de una Historia, una Geografía y una Educación Cívica que ya existían en el *curriculum* precedente,<sup>21</sup> que conformar un área de artes con dos disciplinas ya incluidas pero procurando la introducción de otras disciplinas ausentes, como el Teatro y la Expresión Corporal, y la inserción de lenguajes no tradicionales, como el cine, la fotografía, el vídeo, la animación computarizada, etcétera. No es lo mismo, para seguir con el ejemplo, conformar el área de Ciencias Sociales a partir de tres disciplinas dictadas por un mismo docente, que conformar un área de artes que involucra al menos a dos docentes que ya se venían desempeñando en el sistema y que supondrá posiblemente la inclusión de otros nuevos.

Con esto quiero decir que el pasaje de disciplinas a áreas no es automático, y está afectado por variables de peso como la tradición curricular, la organización del trabajo docente, las condiciones institucionales para el trabajo de enseñanza, y los sistemas de formación y capacitación del personal. Considerando las dificultades, ¿vale la pena motorizar la conformación de un área?

21. Me estoy refiriendo al momento de conformación de las Ciencias Sociales como área del *curriculum*, que precede en muchos años a la actual reforma. En este momento, en cambio, esta área se encuentra en una situación en cierto sentido común a la que afecta a las artes, en tanto se procura la introducción de contenidos provenientes de otras disciplinas (la economía, la antropología, la sociología, las ciencias políticas, etcétera), tradicionalmente ausentes en el *curriculum* escolar.

Sostendré que sí, apoyada en que, en el caso de las artes, es necesario sostener la relevancia de sus diversas disciplinas, lenguajes y técnicas en pos de un *propósito común*. La conformación de un área exige un enfoque común para aportes que pueden provenir de campos disciplinarios y de prácticas diferentes. Este enfoque común, a la vez que justifica el área, le da su sentido, su especificidad. Puede ser de diversos tipos: algunas disciplinas se agrupan en áreas curriculares por cierta comunidad entre sus procesos de indagación, otras por su convergencia en la explicación de determinados fenómenos, otras por su relevancia para el desarrollo de determinados sectores de la experiencia... ¿Cuál es la comunidad de las disciplinas y los lenguajes que podría conformar el área de artes? ¿Qué puede buscarse incluyendo en una misma área el dibujo, la pintura, el modelado, la fotografía, el vídeo, el canto, la danza, la interpretación instrumental, el juego dramático, el cine, el mimo, el teatro de títeres, y tantos otros?

Desde mi perspectiva, la existencia de un área de artes tiene la ventaja de poner en primer lugar el propósito general que puede sostener la relevancia de estos contenidos en el *curriculum* escolar. Se trata de establecer un espacio curricular, habitado por distintas disciplinas, por distintos lenguajes, aun por distintas técnicas, destinado a brindar a los alumnos oportunidades para el disfrute y la producción de arte en sus diversas expresiones, pero sobre todo destinado a la *creación de conciencia acerca del derecho que a todos nos asiste de disfrutarlo, criticarlo y producirlo*.

Éste no es un cometido de la Música o de la Plástica tomadas en forma separada. Por el contrario, la extensión a todos de la experiencia estética es un propósito que supone la ampliación y la articulación de los contenidos que tradicionalmente han formado parte del *curriculum*.

Esto no implica desconocer que las diferentes disciplinas desarrollan lenguajes específicos, que incluyen formas propias de representación, expresión y comunicación, y que comportan el uso de reglas y elementos que constituyen su código específico. *Pero sí implica una opción explícita por definir un propósito general y superior para las oportunidades de experiencias estéticas que habrán de tener los alumnos en las escuelas*.

La conformación de un área exige un conjunto de supuestos de partida, unas metas comunes que se espera lograr, sin que ello implique dejar de preguntarse cuál es el aporte de cada una de las disciplinas intervinientes para el desarrollo del propósito más general. Exige una "mentalidad curricular", tener en vista el "proyecto global" que reclama Zabalza, que puede

dar sentido a la puesta en marcha de experiencias que de otro modo podrían ser vistas como parciales. Obliga, para decirlo brevemente, a una *reconceptualización del sentido* de la enseñanza de estos particulares contenidos en la escuela, y a un planteo de criterios de inclusión y exclusión de saberes atendiendo a tal sentido.

Como es sabido, el *curriculum* escolar no puede soportar (en el sentido de "ser soporte de") un agregado *ad infinitum* de contenidos, conforme vamos decidiendo que unos nuevos saberes deben formar parte de la experiencia escolar de los alumnos. Esto significa que la inclusión de nuevos contenidos requiere la revisión de los presentes hasta ese momento y la reestructuración de todo el conjunto. Las disciplinas artísticas, organizadas como área curricular, no podrán sustraerse a esta revisión y reestructuración.

Sin embargo, algunas advertencias son necesarias. Precisamente porque el pasaje de las disciplinas a las áreas no es automático, es posible que, sin perder de vista la meta final (tener un área curricular de artes en pleno funcionamiento) sea necesario definir algunas situaciones intermedias (como la subsistencia durante un cierto período de las disciplinas preexistentes, mientras comienzan a desarrollarse proyectos que vehiculicen las primeras formas de articulación entre contenidos de disciplinas diferentes), no como males necesarios sino como pasos que pueden aportar a la constitución del área.

Tal vez la situación de las artes en este aspecto sea más promisoría que la de otras disciplinas. La tradición de trabajo cooperativo se instala con dificultades en el ámbito académico en las disciplinas tradicionales (es, en cambio, mucho más frecuente, aunque desvalorizada, en los ámbitos profesionales de esas mismas disciplinas), mientras que el mundo artístico nos muestra a diario experiencias de integración de lenguajes, comenzando por las numerosas formas del espectáculo en que la convergencia de diversas disciplinas resulta imprescindible (como la ópera, el teatro, las instalaciones, el ballet moderno, etcétera).

Por otro lado, la conformación de un área no implica una forma determinada de articulación de los contenidos. Por el contrario, se abren varias posibilidades:

- Lo que podríamos llamar un *compromiso de mínima*: dos o más asignaturas (Plástica, Música, y las que se pudieran incorporar) conservan su

independencia formal, pero suscriben un mismo propósito, un enfoque compartido, y debaten y esclarecen supuestos comunes. Digo que se trata de un compromiso de mínima porque la tensión entre asignaturas y área se resuelve difícilmente por esta vía en el caso de las asignaturas con tradición curricular, cuyos docentes tienden, durante mucho tiempo, a preservar y defender los contenidos y las prácticas característicos de su propia tradición. En estos casos, la inclusión de la disciplina en un área es vista como una pérdida de autonomía, y existen dificultades para capitalizar las ventajas de la inclusión de la disciplina en el proyecto global del que habla Zabalza. A pesar de todos estos problemas, ésta puede ser una situación de inicio, mientras se van resolviendo los numerosos aspectos organizacionales, laborales, etcétera, que supone la modificación del *status* de las disciplinas tradicionales.

- Es posible que, además del enfoque compartido y los supuestos comunes, se establezcan *espacios formales para proyectos compartidos e integrados*. En estos casos, mientras se desarrollan las asignaturas con conservación de su autonomía, se acuerdan algunos espacios (dos o tres en el año lectivo) para la elaboración, el desarrollo y la evaluación de proyectos comunes a las diversas disciplinas y que puedan albergar la incorporación de contenidos provenientes de otros sectores de la experiencia estética habitualmente no representados en las asignaturas preexistentes. En estos casos, se da un paso adelante, en el sentido de que se ponen a prueba las posibilidades de integración, a la vez que se preserva la autonomía original, lo que conduce muchas veces a disminuir las resistencias que genera el pasaje de las disciplinas al área. Desde luego, ciertas formas de la experiencia artística son más proclives al desarrollo de proyectos compartidos que otras, y se tratará en cada caso de buscar las más adecuadas para dar inicio a las primeras experiencias comunes.
- También es posible sostener una situación en la cual *una disciplina se define como predominante y es la que estructura el área*, en tanto los contenidos de las otras asignaturas se van incorporando a propósito de los proyectos particulares definidos por las primeras. La propuesta sostiene la dominancia de una disciplina en cada área escolar, aunque no su monopolio en las explicaciones y las experiencias que se ofrecen a los

alumnos. La solución, propuesta por Finocchio para las Ciencias Sociales (Finocchio, 1996), tiene la ventaja de que se aporta a los alumnos una cierta lógica, una forma de organizar la experiencia, un lenguaje característico, sin "borrar las fronteras disciplinarias a costa de una mayor integración no genuinamente alcanzada en el campo" (Finocchio, 1996: 2). Durante varios años y mientras el proceso de elaboración y desarrollo curricular va produciendo transformaciones de fondo en la concepción del área, se procura una inclusión sistemática (y no en proyectos aislados) de los contenidos de las nuevas disciplinas. Sin embargo, en el caso de un área que, como la de artes, tiene dos disciplinas con tradición y docentes designados a tal efecto, esta solución puede presentar el inconveniente de que, en el largo plazo, no se vaya avanzando hacia la reconceptualización del área, sino que se llegue a situaciones intermedias en las que lo provisorio se convierta en definitivo: la inclusión de las nuevas disciplinas puede dejar de parecer necesaria, por encontrarse algunos contenidos representados en el dictado de las asignaturas predominantes.

- Finalmente, el planteo de máxima supone un replanteo en busca de una *auténtica integración disciplinar*. En este caso, se requiere que las disciplinas ya instaladas en el *curriculum* ofrezcan renunciar a las situaciones establecidas y se sumen al debate acerca de cómo organizar una propuesta de enseñanza artística que, sin negociar la especificidad de cada lenguaje artístico, procure una integración de la experiencia estética. Esta solución es improbable en el momento inaugural de un área, porque involucra cambios en la formación y la contratación del personal y en la dotación de las escuelas, así como un proceso de acumulación de experiencias integradoras que suele no ser la situación de partida. Sin embargo, es un "barajar y dar de nuevo" que tiene la ventaja de que es posible someter a debate aun los supuestos más instalados en el área, que suelen ser los que producen los mayores obstáculos para los cambios. Aun si no es posible proponer esta integración desde el comienzo, debe convertirse en una meta de la política curricular, y resultará más plausible en el marco de una política cultural que privilegie una experiencia plena del arte en las escuelas. El punto de llegada debería ser una propuesta curricular que no deje librada la conformación del área a la aleatoria cooperación que puedan establecer los profesores en cada escuela, sino que defina de manera explícita

en el *curriculum* las metas, las condiciones, las características y los contenidos de tal integración.

Para cerrar, cabe advertir que *cada una de estas cuatro posibilidades abre diferentes requerimientos de política curricular y reorganización institucional*. El compromiso de mínima es el que menos movimientos requiere desde el punto de vista de la reorganización institucional, y tal vez por eso se presenta como el más atractivo para una política curricular que busque decisiones rápidas. Sin embargo, es también el que menos se despega de la situación tradicional del área en el *curriculum*, con lo cual no será atractivo para una política curricular que procure redefinir el sentido de la experiencia artística en la escuela.

La formulación de proyectos compartidos supone, en cambio, ciertos movimientos institucionales: instalar espacios de trabajo compartido para sugerir y dar forma a los proyectos; incluir por períodos acotados a docentes que no pertenecen a la planta estable de la escuela; abrir la institución a experiencias de extramuros que puedan convertirse en disparadores de acciones integradas entre las disciplinas... Supone una organización diferente del tiempo escolar, tarea no siempre fácil de acometer. Desde el punto de vista de las políticas curriculares, supone garantizar una organización horaria flexible para las instituciones, ofrecer a las escuelas versiones plausibles de proyectos integrados que puedan llevarse a cabo, definir modalidades de seguimiento de las propuestas que puedan redundar en una acumulación de experiencias; ir considerando, a medida que se avanza, la posibilidad de consolidar y dar *status* curricular a los proyectos que se han mostrado más interesantes; ofrecer las condiciones para tal consolidación.

La situación de predominio de unas disciplinas en un planteo que no renuncie a la perspectiva del área requiere un esfuerzo mayor en el momento de la elaboración curricular, pues se trata de mostrar y sostener durante algunos años un modelo específico de organización del área. Atractiva porque puede permitir un inicio de integración con poco movimiento institucional, su simplicidad es sólo aparente, puesto que requiere un dominio importante de diversos campos disciplinarios, que generalmente sólo es posible cuando varios docentes trabajan juntos desde perspectivas complementarias, con lo que se añaden todos los requerimientos definidos para la solución previa. Al mismo tiempo, si no se busca la consecución de unas

condiciones institucionales diferentes, es probable que, con el correr de los años, esta versión del área pensada para dar tiempo al replanteo más profundo se convierta en el nuevo sentido común de docentes y alumnos acerca de lo que debería ocurrir en el área y acabe dificultando los cambios de fondo.

La perspectiva de máxima, la auténtica integración disciplinar, es la que mayores movimientos conlleva, tanto desde el punto de vista de la política curricular como desde la perspectiva del funcionamiento institucional. Desde esta última, es inevitable que requiera reasignaciones del personal, incorporación de otros docentes, modificaciones en la plantilla horaria, y transformaciones en las rutinas con las que hasta el momento venía funcionando la escuela. En particular, requiere de los docentes la capacidad para servirse de los códigos específicos de cada disciplina junto con la capacidad de salirse de ellos y superar sus límites para no perder de vista la totalidad, lo que probablemente exija una inversión importante del tiempo personal en la propia capacitación. También exige la creación de un clima más natural de producción y consumo artístico en las escuelas, que supone un reposicionamiento del conjunto del equipo docente de la escuela (no sólo de los docentes del área), para terminar con visiones acerca de que el docente de una disciplina artística "en el desarrollo de su clase genera 'ruidos' (música), 'suciedad' (artes visuales), 'desorden' (teatro, danza) para el normal desenvolvimiento de las clases del resto de la escuela" (Alderoqui *et al.*, 1995: 19). Desde el punto de vista de la política curricular, supone atender a los pasos progresivos que es necesario dar para que, partiendo de la situación actual, se llegue a este punto de máxima con la menor cantidad de inconvenientes que sea posible. En cada uno de esos pasos progresivos pueden reaparecer las complicaciones que anotamos para las opciones anteriores. Pero, además, es claro que se trata de la alternativa que requiere de la mayor audacia política, porque se afectan intereses creados de los docentes en ejercicio y se requieren erogaciones presupuestarias y reorientaciones de la inversión nada fáciles en ningún contexto histórico. Finalmente, sus posibilidades de éxito pueden verse lesionadas si la transformación de la educación artística no es producto de una política hacia el arte y la cultura que reasigne valor al arte en el *curriculum* escolar y modifique el clima cultural en el que la escuela desarrolla su tarea.

#### 6. LA FORMACIÓN Y LA CAPACITACIÓN DE LOS DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Un desarrollo diferente de la enseñanza de las artes supone otro requerimiento tan evidente como un nuevo *curriculum* de artes: la formación y la capacitación de maestros y profesores.

##### *Los profesores especializados en las asignaturas artísticas*

Desde luego, y en virtud de los muchos aspectos en que la enseñanza artística podría ser repensada según hemos ido desplegando en las páginas precedentes, posiblemente sea necesario avanzar en revisiones importantes de la propuesta de formación inicial y de capacitación posterior de los docentes a cargo de las disciplinas que conforman el área de artes.

En este trabajo he sugerido líneas de análisis que pueden ayudar a identificar algunos de los aspectos en los que la formación de docentes especializados debe ser revisada. Promover proyectos de trabajo conjunto con profesores de otras disciplinas artísticas y con los docentes de las materias que no pertenecen al área, quebrar el ritualismo y el formalismo que se han apoderado de numerosas propuestas de enseñanza en el área; incorporar formas artísticas no tradicionales, como las que hoy se vehiculizan a través de los medios de comunicación social; promover un acercamiento al arte que valoran y consumen los adolescentes y los jóvenes; participar como promotores activos de un proceso de apropiación y crítica cultural que se propone a los alumnos, son algunos de los imperativos que vuelcan sobre el trabajo docente las propuestas que se han sostenido hasta aquí.

Las estrategias para dar respuesta a estos imperativos pueden aprenderse; esto es, los docentes pueden ser formados y capacitados en dirección a una redefinición de aspectos importantes vinculados a su papel en la enseñanza de las artes. Sin embargo, es frecuente que los planes de formación con los que se cuenta estén lejos de poder albergar propuestas formativas que respondan a estos imperativos. Parece evidente entonces la necesidad de replantearse la formación inicial, y también la capacitación posterior, de los docentes a cargo de la enseñanza de las artes.

No pretendo avanzar en líneas propositivas sobre la formación de los profesores especializados en arte, pero sí lanzar algunas provocaciones que

obliguen a tomar posición. Es sabido que muchos de quienes se forman en los profesorados centrados en disciplinas artísticas lo hacen en realidad atraídos más por las posibilidades de desarrollo en la disciplina que por intereses vinculados a la tarea docente. Los planes de estudio, por su parte, ayudan poco a que la persona con inclinaciones artísticas construya una visión adecuada de la complejidad y la especificidad de la tarea de enseñanza, así como formas de intervención que lo capaciten para ampliar la experiencia estética de sus alumnos y hagan de los aspectos que hemos enumerado notas definitorias del papel del docente de asignaturas artísticas. He aquí dos problemas que deben ser resueltos.

Con respecto al primero, cabe advertir que debe descartarse todo intento de selección de los futuros docentes en función de condiciones tan inasibles como la "vocación docente"; antes bien, la función de los estudios de formación docente debe hacer de *todo* individuo que se incorpore al profesorado —lo haga motivado por el deseo de enseñar arte o lo haga motivado por la búsqueda de una alternativa laboral—, un docente de arte con las características que hemos apuntado: capaz de promover proyectos de trabajo conjunto, de quebrar el ritualismo y el formalismo, de incorporar lenguajes artísticos no tradicionales, de promover un acercamiento al arte que valoran y consumen los adolescentes y los jóvenes; de participar como promotores de cultura.

También puede señalarse que, en el marco de una política cultural diferente con respecto al arte, muchos de quienes hoy encuentran como única vía de sostenimiento económico el trabajo docente, podrían apelar a fuentes de financiamiento (becas, subsidios, premios e incorporación a proyectos rentados) más cercanas a sus intereses reales. Pero una política de tales características es tema del apartado final de este trabajo.

Con respecto al segundo problema, la construcción de una visión adecuada de la complejidad de la tarea de enseñanza y de formas específicas de intervención no se resuelve con el agregado de algunas materias pedagógicas al final de los estudios o en paralelo con éstos, sino convirtiendo la práctica docente en objeto de reflexión y construcción desde el comienzo de la formación inicial. Esto supone un replanteo profundo de los trayectos curriculares que se proponen para la formación, cuestión que excede los alcances de este trabajo pero que es necesario dejar asentada.

Por su parte, los datos sobre los docentes en ejercicio en el sistema muestran la necesidad de estructurar circuitos de capacitación y aun de titulación del personal en ejercicio. Si nos alejamos de los grandes cen-

tros urbanos que cuentan con instituciones especializadas en la formación de profesores de disciplinas artísticas, las cifras de titulación muestran con cierto dramatismo la escasez de docentes capacitados de manera específica para dictar las asignaturas del área artística.<sup>22</sup>

### *Los maestros y profesores que no enseñan arte*

Es necesario también poner el énfasis en la importancia de replantear la capacitación del profesor "común". Este aspecto es raramente considerado en las propuestas destinadas a replantear la enseñanza de las artes en las escuelas. Sin embargo, me parece de la mayor importancia. Es necesario discutir diferentes objetivos para la formación y la capacitación de los maestros y los profesores "comunes" que han sido propuestos en diversas oportunidades.<sup>23</sup> Aquí analizaré tres, aunque sólo uno —el primero— tiene plena vigencia en las actuales propuestas de formación y capacitación:

- 1) la capacitación para conducir la enseñanza del arte cuando por alguna razón ésta no está a cargo de docentes especializados,
- 2) la promoción de un cierto desarrollo de la capacidad expresiva de los docentes,
- 3) la capacitación para entender lo suficiente de la enseñanza del arte como para poder promover proyectos compartidos con el área.

22. Un relevamiento llevado a cabo en la provincia argentina de Neuquén, por ejemplo, mostraba que, fuera del ámbito de Neuquén capital y sus alrededores, el 90 % de los docentes de Música y el 60 % de los de Plástica no tenían título docente ni habilitante, a la vez que había 153 escuelas primarias sin docentes de Plástica y Música (Neuquén, 1993).

23. Aunque la redacción es propia, las ideas que habrán de exponerse a continuación son producto de reflexiones realizadas con un equipo de colegas en el marco del proceso de elaboración de un *curriculum* de formación inicial de maestros que propuso un espacio específico para la formación expresiva de los maestros comunes, distinto de los tradicionales objetivos de capacitación didáctica. Me estoy refiriendo al *curriculum* generado por el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), que tuvo el privilegio de co-coordinar durante varios años. En el plan de estudios propuesto por el PTFD, la formación de los maestros de enseñanza básica y de nivel inicial incluía un Taller Expresivo cuyos objetivos eran el favorecimiento de la puesta en juego de la dimensión expresiva de los futuros maestros y la revisión de la experiencia formativa previa en el área.

1) Aunque no todos, ciertos docentes —en particular los maestros— conducen la enseñanza de las disciplinas artísticas cuando, por alguna razón, ésta no está a cargo de docentes especializados. En el caso de los que se desempeñan en el nivel inicial, tradicionalmente se ha considerado inconveniente la fragmentación de la experiencia formativa de los niños en áreas, siendo frecuente el modelo según el cual todas las áreas están a cargo de la maestra (raramente, el maestro) de sala y se vehiculizan en propuestas didácticas integradoras. Desde luego, en determinadas jurisdicciones la diferenciación de áreas está sostenida por el *currículum* y existen docentes especiales, pero no es la situación extendida si pensamos en la perspectiva del conjunto de un país como el nuestro. En el caso de los maestros que se desempeñan en el nivel de la enseñanza primaria, básica o elemental, se ha sostenido históricamente que deberían ser preparados para enseñar artes porque existen contextos institucionales en los que se carece de docentes especializados; tal el caso de numerosas escuelas rurales.

Esto ha llevado a procurar la *capacitación de los maestros de nivel inicial y de los de nivel primario para conducir la enseñanza de algunas disciplinas artísticas* (generalmente, Plástica y Música), así como de otras materias de las llamadas “especiales” (característicamente, Educación Física). Este primer objetivo se encuentra plenamente vigente en los planes de formación inicial a través de asignaturas específicas.

Me propongo discutir aquí este objetivo. Es cierto que la carencia de docentes especializados hace atendible la necesidad de una preparación específica de los maestros, con el fin de que los alumnos de las escuelas rurales no queden privados de la oportunidad de acceder a las experiencias formativas que el *currículum* pueda prever en este dominio. Sin embargo, los resultados alcanzados hasta el momento con los planes vigentes ponen en tela de juicio que ésta sea la vía más adecuada.

En efecto, es sabido que la formación que se alcanza es sumamente rudimentaria, y poco adecuada a los contextos socioculturales e institucionales en los que la enseñanza de disciplinas artísticas puede quedar a cargo de los maestros. Esta situación resulta razón suficiente para interrogarse acerca de la pertinencia de estas propuestas formativas. Además, en contextos en los que el riesgo de fracaso escolar en las áreas tradicionalmente a cargo de los maestros es acuciante, los docentes suelen destinar la mayor parte del tiempo escolar a Lengua y Matemática, desapareciendo las materias lla-

madas “especiales” y reduciendo considerablemente el tiempo destinado a Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Por otra parte, no puede dejar de mencionarse que resulta paradójico que, en el contexto de unos planes de formación de maestros que son tenidos por todos los analistas como escasos en cuanto al tiempo de formación, se destine una alta carga horaria a que *todos* los futuros maestros aprendan a enseñar rudimentos de Música y Plástica *por si se da el caso* de que un día deban trabajar en una escuela de —digamos— personal único, al mismo tiempo que no se prevén contenidos tanto o más relevantes para el desempeño docente en este tipo de escuelas, como las estrategias para el trabajo en plurigrado, o para la enseñanza con grupos con altos índices de sobreedad. Sin negar la necesidad de que los maestros reciban capacitación específica para desempeñarse en contextos también específicos como son las escuelas rurales, tal capacitación no debería reducirse a las áreas del *currículum* para las que en las escuelas urbanas suele haber profesores especializados.

Sin embargo, modificar los planes de estudio de la formación inicial de maestros implica afectar intereses creados. En efecto, muchos docentes de Plástica y Música se desempeñan en los institutos de formación docente cubriendo las horas que el plan prevé para la formación didáctica de los maestros en estas disciplinas. Esto hace del tema una cuestión delicada. Pese a ello, el peso de estos intereses no debería impedir la discusión acerca de las genuinas necesidades formativas de los maestros en estas áreas.

2) Entre esas necesidades, hay quienes sostienen que es preciso que la formación contemple la promoción de un cierto desarrollo de la capacidad expresiva de los docentes. Según esta perspectiva, todos los docentes —y no sólo los especializados— deberían recibir un tipo determinado de formación artística, sobre todo para desarrollar su propia expresividad, y de este modo promover su formación integral, sus propias posibilidades de disfrute de la experiencia estética. En este sentido, la formación debería proporcionar al futuro docente un espacio lo más abierto, creativo y enriquecedor posible para la puesta en juego, la exploración y el desarrollo de su propia dimensión expresiva, y aun para desobturar aquellas matrices de aprendizaje en el área que obstaculizan tanto su propia expresividad como una mirada integrada sobre los alumnos. Una formación semejante tendría la ventaja adicional de promover una cierta sensibilización hacia el área de artes que contribuiría en parte a moderar la tendencia intelectualista general que gobierna la educación, y que hemos analizado previamente.

Hay experiencia acumulada en este sentido y, desde mi perspectiva, este objetivo resulta altamente atendible. Desde luego, si se coincide en este punto, es necesario preguntarse inmediatamente qué tipo de redefiniciones es necesario realizar sobre las ofertas formativas corrientes. No cualquier introducción de componentes artísticos en la formación atenderá a este objetivo; en particular, será necesario escapar a las exigencias inmediatistas que se vuelcan generalmente sobre *toda* la formación docente, y que tienden a derivar las propuestas formativas a una más o menos acelerada instrumentación didáctica.

Por otra parte, este objetivo se hará atendible durante varios años, pero es de esperar que, si se produce una verdadera transformación de la enseñanza artística en las escuelas, lleguen a resolverse muchas de las restricciones formativas en el terreno artístico con que la mayoría de los aspirantes a la docencia acceden a su formación. En tal caso, deberá revisarse aun este objetivo, y nos encontraremos entonces nuevamente con los problemas de cargas horarias, docentes designados, etcétera, que he señalado para la finalidad anterior. De momento, reestructurar la formación para que atienda a la ampliación de las oportunidades de los docentes para tomar contacto con expresiones artísticas y producir arte —en el mismo sentido en que lo he sostenido para el conjunto de la escolaridad— parece un propósito necesario.

3) También podría sostenerse que *los docentes deberían recibir formación artística sobre todo para que puedan cooperar de manera más adecuada en los esfuerzos por formar integralmente a los alumnos*. Para tal formación integral, se hace cada vez más imprescindible articular proyectos con los docentes de las disciplinas artísticas. Para cooperar con los otros colegas en el desarrollo de la expresividad y la creatividad de los alumnos, y en la ampliación de su horizonte de experiencias en el terreno del arte, los maestros y los profesores de las disciplinas no artísticas necesitan entender las cuestiones subyacentes al trabajo en estas disciplinas. A tal fin, cierta formación artística de los docentes sería imprescindible.

El argumento es correcto, aunque discutible que conduzca necesariamente a requerimientos formativos diferentes de los contemplados en el segundo objetivo. Aunque parezca de sentido común, no está de más recordar que *cualquier* proyecto cooperativo (en la enseñanza, en la investigación, en la formulación de proyectos de desarrollo social, etcétera) requiere cierta perspectiva general y cierta apertura a la posición del otro, cierta capacidad para servirse de los conceptos y los procedimientos específicos de

la propia disciplina y de superar sus límites para no perder de vista la totalidad. Lo que es discutible es que de allí se siga sin más la exigencia de una capacitación específica de los docentes “comunes” en las disciplinas artísticas. Si tal exigencia se derivara necesariamente, también sería indispensable la capacitación de los docentes de arte en las demás áreas del *curriculum*.

Puede argumentarse que la tradición intelectualista de nuestra educación coloca a los profesores de artes en mejores condiciones para entender los requerimientos del resto del *curriculum* escolar, que a los profesores de las demás disciplinas con respecto a las artísticas. Esto es cierto. Pero tengo la impresión de que revertir el intelectualismo de los docentes “comunes” nos acerca más al segundo objetivo que al tercero. Desde mi perspectiva, la formación inicial y permanente de maestros y profesores debería hacer una apuesta fuerte al desarrollo de la capacidad expresiva de los docentes, a ampliar el horizonte de sus experiencias, tratando de alcanzar todas las posibilidades de una vida diaria estéticamente rica.

Como puede suponerse, si todo proyecto cooperativo requiriera formación *ad hoc* de todos los participantes en el campo de dominio de los demás, las demandas formativas se expandirían al infinito. Por el contrario, aquí se sostiene que una modificación sustantiva del clima cultural de una sociedad, acompañada por la instauración de un trabajo institucional donde sea posible que docentes de disciplinas diversas cooperen en la definición y la consecución de propósitos institucionales ligados a la ampliación de la experiencia de los alumnos en todas las áreas, serán mejores garantes de una escolaridad enriquecedora que la pretensión de que sea cada sujeto, cada docente, el que concentre en sí una integración que sólo puede darse en el plano del trabajo institucional.

## 7. POR UNA POLÍTICA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Al comienzo de este trabajo, he sostenido que el horizonte de experiencias estéticas y de consumos culturales al que puede acceder cualquiera de nosotros resulta determinado por dos condiciones:

- una *política respecto del arte*, refiriéndonos por tal a modos específicos en los que el Estado y otras agencias responsables dan vida a la

experiencia artística, la difunden y nos habilitan a todos para entrar en contacto con el arte y sentirnos con derecho a producir arte en diversas formas;

- una *educación artística*, refiriéndonos por tal a los modos en que la escuela y su *currículum* intervienen en la generación de posibilidades que favorezcan el consumo y la producción de arte en sus diversas expresiones, y sobre todo en la creación de conciencia acerca del derecho que a todos nos asiste de tomar contacto con él y producirlo.

Algunos autores llegan a considerar a estas dos condiciones como componentes de un mismo fenómeno complejo: "La educación artística incluye el conjunto de actividades, escolares y extraescolares, por medio de las que se forma el comportamiento estético de una sociedad: la preparación de artistas en conservatorios y escuelas, pero también la difusión cultural, las acciones del Estado, los medios masivos, la organización visual del espacio urbano, en fin, todas las actividades que van configurando cotidianamente los hábitos sensibles e imaginarios del pueblo" (García Canclini, en Reyes Palma, 1981: 6).

Llegados a este punto de nuestras reflexiones, me resulta impostergable invitar al lector a considerar las relaciones entre la política respecto del arte y la educación artística, en el marco de un proyecto político más amplio que apunte a expandir el horizonte cultural de todos nosotros. No podemos darnos el lujo de no aprovechar las instituciones educativas como lugares donde se favorezca el disfrute y la producción de arte: "al hacerlo a través de la escuela, la sociedad se garantiza a sí misma la apropiación de estos bienes por parte de un gran sector de los miembros que la componen; tanto de aquellos que podrían acceder a esta experiencia de forma espontánea a través del medio familiar como de aquellos otros cuya posibilidad de acceso estará dada por este único medio" (Spravkin, 1996: 243).

Pero sucede que no es plausible una transformación profunda del sentido de la enseñanza artística en las escuelas que no esté *producida* por (nótese que no estamos diciendo "acompañada por") la voluntad de incidir mediante políticas específicas en todo el terreno de la cultura.

Si una política de educación artística no se sostiene en una política general respecto del arte, corremos el riesgo de hacer una apuesta demasiado elevada a las posibilidades de la escuela de incidir en la promoción cultural. Apuestas parecidas en el terreno de la alfabetización nos han colocado

ante el callejón del fracaso escolar, de difícil salida. Como lo atestigua la experiencia reciente de numerosos programas compensatorios (Gajardo, 1994), no se revierte la situación de una comunidad iletrada colocando libros en las escuelas: se requiere que la escritura esté presente en el contexto social. En todo caso, a partir de la presencia de los libros y a través de un trabajo específico de promoción de la lectura que incremente la circulación social de materiales escritos, es posible que, pasado cierto tiempo, se generen prácticas específicas que transformen la escritura en parte del patrimonio de la comunidad.

Del mismo modo, la transformación de las prácticas de enseñanza artística en las escuelas es imposible si una política más general no coloca el arte en sus diversas expresiones al alcance de todos: llevando los espectáculos musicales y teatrales a los barrios y a los pueblos alejados, facilitando ediciones masivas y accesibles que pongan la literatura al alcance de todos, abriendo los museos al público y aun acercándolos a él, inclusive creando la demanda de productos culturales (Brunner, s.f.). La intervención estatal en el plano de la cultura puede tomar diversas formas: gestión directa, apoyo mediante políticas tributarias, regulaciones específicas para el sector, incentivos, subsidios... (Girard, 1982). Si éstas y otras prácticas se hacen normales, y si se transforman las prácticas de enseñanza artística en las escuelas, entonces podemos apostar a que en un tiempo no muy lejano, todos nos sabremos con derecho a la expresión artística, sin restricciones de lenguajes y medios expresivos y sin barreras que separen a los que pueden producir de los que pueden apreciar.

Tener estas posiciones en claro resulta especialmente relevante en la situación actual, dado que la educación en general, y con ella la educación artística, ha sido o está siendo objeto de reformas en muchos de nuestros países. Desde luego, para que este contexto de reformas devenga en una modificación sustantiva de la enseñanza de las artes en las escuelas, se requiere formular una política de educación artística; esto es una opción explícita por incidir en la enseñanza de las artes en las escuelas por vía de la capacitación docente, la dotación de recursos presupuestarios y, sobre todo, la definición de un sentido para la enseñanza de las artes. Pero esto no es suficiente. *Una transformación de la educación artística es indisociable del problema más general de la política cultural* que sostiene el Estado, y de la idea compartida de lo que significa un "público educado" (MacIntyre, 1990).

El *gran público* comparte una serie de supuestos acerca del arte y la cultura: la identificación del arte con sus productos (Castelnuovo, s.f.), la idea de que la creación es para elegidos (Vega, 1981), la preferencia por el contacto con obras orgánicas (Bürger, 1987), la idea del museo como lugar para entendidos (Spravkin, 1996), la expectativa de que las emociones estéticas deben ser sublimes (Llambías, 1996) ...y tantos otros supuestos que conforman una cierta tradición cultural, un "*ouillage mental* de un grupo social particular de una cierta época" (Castelnuovo, s.f. 77)<sup>24</sup>, que es necesario conocer y modificar para que el arte sea asunto de todos.

¿Qué cosas lee la gente? ¿Qué cosas canta? ¿Qué objetos artísticos tiene en sus hogares, si los tiene? ¿Surgen *grafitti*, murales, pinturas callejeras, o la pintura es una experiencia "de salón"? ¿Para ver y oír qué cosas se paga una entrada de cine o de teatro? ¿Quiénes son los que van? ¿Qué experiencias deben presentarse de forma gratuita porque, entregadas al circuito comercial, fracasarían? ¿Qué experiencias comercialmente exitosas se ponen de todos modos a disposición de forma gratuita? ¿Existen bibliotecas populares? ¿Dónde funcionan, quiénes las visitan? ¿Cómo se ganan la vida los artistas? ¿Cómo es el trato que reciben de otras personas pertenecientes a su cultura? ¿Qué espera encontrar el espectador de los espectáculos escénicos? Las respuestas a estas y otras preguntas similares pueden cartografiar un cierto *clima cultural* que interesa conocer y enriquecer. En efecto, la cultura artística de una sociedad no se reduce a las obras y los artistas: "el arte es un proceso social y comunicacional que abarca también al público, las estructuras masivas del gusto, las formas de sensibilidad e imaginación vigentes en todas las clases sociales" (García Canclini, en Reyes Palma, 1981: 6).

Es con respecto a este clima cultural que, si antes procurábamos eludir los conceptos cada vez más restrictivos sobre lo que las escuelas deberían enseñar, ahora necesitamos discutir también los conceptos cada vez más restringidos acerca de las políticas que el Estado debería impulsar. Discusión especialmente ineludible en la coyuntura de este cambio de siglo, en la que el Estado que garantizaba "estándares mínimos de ingreso, alimentación, salud, habitación, educación a todo ciudadano como derecho políti-

co y no como beneficencia" (H. L. Wilensky, citado en Bobbio *et al.*, 1991: 551) ha sido severamente cuestionado en el marco de una crisis económica mundial entre cuyos emergentes principales se suele citar la profunda recesión económica, la inflación generalizada, las pérdidas masivas de empleo, la crisis fiscal de los Estados y el incremento sin precedentes de la deuda pública (Picó, 1987: 9).

Hoy parece sostenerse una *tesis de la sobrecarga*, según la cual la creación de condiciones favorables al desarrollo de los grupos y de sus expectativas, que la democracia comporta, produce una sobrecarga de demandas sobre las instituciones políticas (Baldassarre, 1985: xii y xiii). La "terapia" para este problema ha sido descomprimir el sistema político... pero no por vía de la satisfacción de las demandas sociales sino derivándolas a los mecanismos del mercado (Offe, 1988).

De modo que somos testigos de una reconversión del papel del Estado hacia el *Estado mínimo*: un Estado que se desprende de todos sus gastos superfluos, y que entiende por superfluo todo gasto que puede cubrir de forma privada el capital, o todo gasto que al capital no le interesa o no le resulta útil cubrir (Finkel, 1990). En el discurso neoconservador, no se trata sólo de cuestionar la intervención estatal en el mercado: son las políticas sociales las que son vistas como responsables del déficit financiero del Estado, y han sido drásticamente reducidas.

En contextos restrictivos como el presente, la actividad cultural sufre fuertes daños. En principio, claro está, por las limitaciones económicas. Pero también porque esta visión de un Estado mínimo o "Estado flaco" (Apple, 1994: 185) en términos económicos tiene su contracara en un Estado fuerte en términos culturales. El Estado neoconservador es un Estado movilizado en el terreno cultural; en efecto, despliega una política cultural eficaz, aunque no dirigida a ampliar y pluralizar la experiencia, sino a crear "un sentido común reaccionario". Se ha propuesto "la inmensa tarea de crear una auténtica 'ideología orgánica', que trata de introducir en toda la sociedad", y lo hace a través de verdaderas embestidas culturales sobre "la conciencia práctica de la gente" (Apple, 1996: 37). Nos encontramos en un contexto de retracción de las oportunidades de participar, de estar comunicados, de incorporar modalidades experienciales, de sostener la pluralidad de intereses y expresiones. La embestida cultural del Estado neoconservador ha tenido sus consecuencias también en el terreno educativo, afectando la valorización general de la educación pública, de tal modo que "el objetivo

24. El propio Castelnuovo nos dice que retoma este concepto de *ouillage mental* del historiador Lucien Febvre.

social democrático de ampliar la igualdad de oportunidades (en sí una reforma bastante limitada) ha perdido mucho de su fuerza política y de la capacidad para movilizar a la gente" (ídem, pág. 38).

De allí que, si una transformación profunda del sentido de la enseñanza artística en las escuelas es indisociable de políticas culturales específicas, quepa realizar una opción explícita por la supremacía de lo público, defendiendo en principio "la escuela como vigencia de lo público" (Cullen, 1997: 161) pero también la producción y el consumo cultural plurales, poniendo al Estado como garante de ellos. En este sentido, cabe exigir al Estado y esperar de él un impulso sostenido a la actividad artística como parte de un proyecto más general de desarrollo de la cultura en sus diversos planos. Un proyecto de estas características contribuye a la transformación y el enriquecimiento de lo que podríamos llamar el *clima cultural* de una sociedad.

No obstante, la política cultural no puede ser resorte exclusivo del Estado. En efecto, nuestro siglo alberga dolorosos antecedentes de vigorosas políticas culturales destinadas a la inculcación, que supusieron la inhabilitación o la censura de manifestaciones independientes. Siempre está presente el riesgo del cierre ideológico. Por lo tanto, una política cultural en democracia debe proponerse

encontrar unos *arreglos institucionales básicos* que permitan a los intereses *sustantivos* de los individuos y los grupos que componen la sociedad, expresarse (incluso culturalmente). Dichos arreglos básicos no podrían otorgar, facilitar o promover la hegemonía cultural de un grupo (independientemente de que éste pueda pretenderla), sino solamente crear un marco institucional de posibilidades, a través del cual los individuos y los diversos grupos, tradiciones, etcétera, de la sociedad pueden materializar sus intereses culturales (negociarlos, proponerlos, discutirlos, etcétera) con una *mínima* seguridad de que ese arreglo institucional garantizará que, dada la distribución de recursos (económicos, organizacionales e ideológicos), ninguno se verá eliminado. (Brunner, s.f. :196/7. Cursivas en el original).

El juego democrático exige el desarrollo de todas las instituciones que intervienen de un modo u otro en la producción y el disfrute de manifestaciones culturales, cumpliendo funciones que van "desde la legitimación hasta la promoción, a la selección, a la consagración, al intercambio, a la venta, a la conservación, a la protección, a la inventarización, a la explicación, a la

reproducción..." (Castelnuovo, s.f. 83). Lo que se requiere es el juego independiente de estas instituciones en el marco de un sostenido impulso del Estado a la actividad cultural; impulso que asegure la existencia y la reproducción de una variedad de circuitos culturales.

Nuestra combinación difícil pero anhelante de pesimismo y esperanza reclama que la revalorización de la educación artística que puede proponer la escuela forme parte de un proyecto abierto por una política cultural amplia, plural, democrática. Se trata, digámoslo una vez más, de defender una *educación artística*, pero también una *política respecto del arte*.

#### 8. PALABRAS DE CIERRE DE UN EXTRANJERO EN EL TERRITORIO DEL ARTE

Soy poco proclive a hacer referencia a mis experiencias personales en escritos como éste, pero he decidido cerrar este trabajo con dos de ellas porque creo que muestran adecuadamente algunas consecuencias de cuestiones muy serias sobre la enseñanza del arte que he tratado de introducir aquí.

La primera experiencia que quiero referir se relaciona con la escritura de este artículo. Ha resultado para mí una experiencia sumamente costosa, y al analizar por qué se me hacía tan difícil, algunas cuestiones de las que finalmente planteé aquí se me hicieron evidentes.

No he tenido oportunidades de participar en experiencias estéticas relevantes; casi no tengo amigos artistas, aunque sí docentes de arte (por aquello de los círculos de socialización que promueven los espacios de trabajo), y francamente nunca pensé tener que ocuparme tan a fondo de estas cuestiones.

Sin embargo, siempre me preocuparon. Siempre pensé que tenía que haber un modo de que la escuela propusiera unas experiencias formativas tales en el área de artes que rompiera con las barreras que inhiben a muchos de nosotros para participar de la producción artística de nuestro mundo, para entender manifestaciones nuevas, para decidir si una obra nos gusta o no con independencia de si *debería* gustarnos o desagradarnos.

Pero he tenido una escolaridad común, y no he participado de otros ámbitos de socialización en los que el arte fuera tenido como un sector relevante de la experiencia personal. En consecuencia, puesta a escribir so-

bre arte, no tenía siquiera un lenguaje adecuado. Es posible que, a pesar de tantas páginas, no lo haya alcanzado aún; pero puedo afirmar que el esfuerzo que debí realizar para dar con él, independientemente de los resultados, no hace sino poner en evidencia lo que he tratado de mostrar aquí: que si la escuela no quiebra las subvaloraciones del *gran público* sobre la producción y la experiencia artística, los hijos del *gran público* (yo soy una de ellos) ven reducido su horizonte de experiencias, no se saben con derecho de producir y apreciar el arte, y se quedan al margen de un aspecto importante de la construcción cultural de la humanidad.

Me ha costado encontrar un lenguaje para hablar del arte; me ha costado dar con imágenes adecuadas, evitar formulaciones taxativas donde no correspondían... Creo que esta dificultad habla de las limitaciones del lenguaje que hemos desarrollado en los ámbitos de producción académica sobre el hecho educativo. Habla también de una ausencia: la de los especialistas en arte en el discurso general sobre educación.

Cuando uno lee obras como las de Jerome Bruner, comprende que su lenguaje altamente metafórico, las imágenes que genera, las sugerencias que deja flotando, no son producto de un capricho estilístico sino condiciones para hablar de ciertas cosas: de realidades mentales y mundos posibles, de grandes narrativas, de ir más allá de la información dada... Tengo la impresión de que lo mismo sucede con el arte: "lanza continuamente un reto a nuestra capacidad reflexiva: el de traducir a esquemas conceptuales precisos algo que los desborda o que incluso los burla y contradice abiertamente" (Machán Fiz, 1985: 5). Es necesario construir un lenguaje específico para hablar sobre la educación en el arte, y a la vez es necesario que ese lenguaje tenga todo el rigor necesario para suscitar los debates que se requieren.

La segunda experiencia a la que quiero referir es más antigua. Cuando, allá por 1983, rendía el examen final de Plástica y su Didáctica, materia del plan de estudios de 2º año del profesorado para la enseñanza primaria, participé de una experiencia estética que me hubiera gustado tener mucho antes. Presenté mi consabida carpeta de trabajos prácticos, cada uno sobre una técnica específica; entre ellos un par de "esculturas en jabón", de esas que los chicos siguen haciendo en las escuelas. Ya había finalizado el examen, cuando la profesora miró mis tallas y me preguntó si yo era italiana. Le respondí que no, pero estaba francamente intrigada por la pregunta. Me dijo entonces que las figuras que yo había

tallado tenían rasgos característicos del arte de la Toscana. Le comenté que de allí proviene mi familia paterna. Lo que siguió a este comentario fue una de las mejores clases sobre arte que recibí en mi vida, lo que no ha dejado de agradecer. Pero me dejó pensando.

Pensando que, si mi profesora no se hubiera sentido obligada a que nosotros, futuros maestros, tuviéramos una carpeta de técnicas a la que apelar en caso de tener que dictar Plástica; si no hubiera pensado que todo lo que puede hacer un maestro es enseñar técnicas, posiblemente las clases de arte italiano habrían sido más extensas, y cuarenta docentes habríamos tenido mayor capacidad para ampliar el horizonte cultural de nuestros alumnos... aun sin enseñar Plástica. De esto se ha tratado este artículo. Espero que su extensión no haya ido en desmedro de la comprensión de mi búsqueda.

#### AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido leído en versiones preliminares por una cantidad de colegas a quienes quiero expresar mi agradecimiento.

Para comenzar, a Carmen Delgadillo, que sufrió todas las versiones intermedias, así como mis demoras, pero priorizó siempre la lectura atenta y el comentario valorativo a los que tanto suele deberle la versión final de un trabajo. A Beatriz Alen, que tomó una versión ya muy avanzada del escrito y me ayudó a organizarla mejor. Luego, a Helena Alderoqui, Mariana Spravkin, Ema Brandt y Judith Akoschky, especialistas en diversas disciplinas artísticas que se dispusieron a leer el trabajo de un lego con un respeto que no puedo dejar de mencionar. A Helena especialmente quiero agradecerle sus comentarios detallados y su aporte bibliográfico. A Cristina Armendano, comentarista externa de este trabajo y alentadora de todas mis empresas. Finalmente, a Gabriela Diker, colega de tantos escritos en común, que acompañó todo el proceso de elaboración, desde las primeras notas hasta la búsqueda de la referencia bibliográfica faltante, con la agudeza que siempre ha puesto en la revisión de mis escritos.

A todas, mi agradecimiento. He tratado de interpretar sus observaciones, no obstante lo cual (¡qué cierto es lo que suele decirse!), no son responsables de los problemas que pueda conservar el trabajo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acha, Juan: *El consumo artístico y sus efectos*, México, Trillas, 1988.
- Alderoqui, Helena et al.: *Artes. Documento de Trabajo n° 1. Actualización Curricular*, Buenos Aires, Dirección de Curricula de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1995.
- Alonso, Isidoro: "Nuevos pasos en el desencantamiento: la sociología del currículum", en *Infancia y Aprendizaje*, n° 21, 1984, págs. 115/30, 1984.
- Anaya Santos, Gonzalo: "Saber antropológico y cultura debida", en *Revista de Educación*, n° 292, págs. 37/63, Madrid, mayo/agosto de 1990.
- Apple, Michael: *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Paidós, 1996.
- : "O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial", en Gentili, Pablo y Tadeu da Silva, Tomaz (orgs.), *Neoliberalismo, qualidade total e educação*, Petrópolis, Vozes, 1994.
- Arsac, Gilbert: "L'evolution d'une théorie en didactique: l'exemple de la transposition didactique", en *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12 (1), págs. 7/32, 1992.
- Ausubel, David; Novak, J. D. y Hanesian, H.: "Resolución de problemas y creatividad", en su *Psicología Educativa*, México, Trillas, 1976.
- Baldassarre, Antonio: "Introducción", en Baldassarre, Antonio (comp.), *I limiti della democrazia*, Roma, Laterza, 1985.
- Baquero, Ricardo y Terigi, Flavia: "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", en el dossier "Apuntes pedagógicos" de la revista *Apuntes*, Buenos Aires, UTE/CTERA, 1996.
- Benavot, Aaron et al.: "El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y curricula nacionales", en *Revista de Educación*, n° 295, "Historia del currículum (I)". Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, mayo/agosto de 1991, págs. 317/ 44.
- Bernstein, Basil: "On the classification and framing of educational knowledge", en Young, Michael (comp.) *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, Londres, Collier Macmillan, 1971.
- Blanco García, Nieves: "El sentido del conocimiento escolar. (Notas para una agenda de trabajo)", en AA.VV., *Volver a pensar la educación. Volumen I: Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*, Madrid, Morata, 1995.

- Bobbio, Norberto; Matteucci, Nicola y Pasquino, Gianfranco: *Diccionario de política*, México, Siglo XXI, 1991, 6a. ed. corregida y aumentada.
- Bowen, James: *Historia de la educación occidental*, tomo III, Barcelona, Herder, 1986, 2a. ed.
- Bruner, Jerome: "Más allá de la información dada", en *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata, 1988.
- Brunner, José Joaquín: "Políticas culturales y democracia: hacia una teoría de las oportunidades", versión revisada del trabajo presentado en el seminario sobre "Políticas culturales en la transición a la democracia" organizado por CENECA, CEDES e INTERCOM en Punta de Tralca, Chile, del 20 al 23 de marzo de 1985.
- Bürger, Peter: *Teoría de la vanguardia*, Madrid, Península, 1987.
- Calaz, Roser: "La enseñanza de la Historia del Arte: entre la borrosidad y la realidad posible", en: *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, año III, n° 8: "Aprender y enseñar Historia del Arte" Barcelona, Graó, abril de 1996, págs. 17/24.
- Castelnuovo, Enrico: *Arte, industria y revolución. Temas de Historia Social del Arte*, Madrid, Nexos, sin fecha.
- Cohen, David y MacKeith, Stephen: *El desarrollo de la imaginación. Los mundos privados de la infancia*, Barcelona, Paidós, 1993.
- Coll, César: "Las aportaciones de la Psicología a la educación: el caso de la Teoría Genética y los aprendizajes escolares", en Coll, César (comp.), *Psicología Genética y aprendizajes escolares*, Madrid, Siglo XXI, 1983.
- Contreras Domingo, José: *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*, Madrid, Akal, 1990.
- Cullen, Carlos: "La escuela como vigencia de lo público en la crisis del estado", en su *Crítica de las razones de educar. Temas de Filosofía de la Educación*, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- Charlot, Bernard; Bautier, Elisabeth y Rochex, Jean-Yves: *École et savoir dans des banlieues... el ailleurs*, París, Armand Colin, 1992.
- Charnay, Roger: "Aprender (por medio de) la resolución de problemas", en Parra, Cecilia y Saiz, Irma (comps.), *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Chevallard, Yves: *La transposition didactique*, París, La Pensée Sauvage Editions, 1985.
- Da Silva, Tomaz: "O projeto educacional moderno: ¿identidade terminal?"

- en Veiga-Neto, Alfredo (org.), *Crítica pós-estruturalista e educação*, Porto Alegre, Sulina, 1995.
- Eggleston, John: *Sociología del currículo escolar*, Buenos Aires, Troquel, 1980.
- Eisner, Elliot W.: *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, Nueva York, Macmillan Publishing Co., 1985, 2a. ed.
- : *Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*, Barcelona, Martínez Roca, 1987.
- : *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Feldman, Daniel: *Curriculum, maestros y especialistas*, Buenos Aires, El Quirquincho, 1994.
- Finkel, Sara Morgenstern de: "Crisis de acumulación y respuesta educativa de la 'Nueva Derecha'", en *Revista Argentina de Educación*, año VIII, n° 14, Buenos Aires, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, noviembre de 1990, págs. 7/24.
- Finocchio, Silvia: "Una aproximación a la compleja relación entre construcción del conocimiento y organización de los contenidos (Ciencias Sociales. Tercer Ciclo de la Educación General Básica)", ponencia presentada en el Seminario Internacional "Constructivismo y Educación", organizado por el Proyecto homónimo de la Red Alfa, Colonia (Uruguay), 6 al 8 de octubre de 1996.
- Fischer, Louis: "Prólogo" a Eisner, Elliot: *Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*, Barcelona, Martínez Roca, 1987.
- Flores Ballesteros, Elsa: "Pasen y vean", en *Encrucijadas*, n° 2, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, agosto de 1995, págs. 57/65.
- Forquin, Jean-Claude: "La sociología del currículo en Gran Bretaña: un nuevo enfoque de los retos sociales de la escolarización", en *Revista de Educación*, n° 282, 1987, págs. 5/29.
- Gajardo, Marcela: *Cooperación internacional y desarrollo de la educación*, Santiago de Chile, Agencia de Cooperación Internacional de Chile, 1994.
- Gardner, Howard: *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Barcelona, Paidós, 1993.
- : *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Gimeno Sacristán, José: "El currículo: ¿los contenidos de la enseñanza

- o un análisis de la práctica?", en Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992.
- Girad, Augustin: *The role of the public authorities*, UNESCO, 1982.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: Dirección de Curricula, *Actualización curricular. Consideraciones generales*, Documento de trabajo n° 3, Buenos Aires, 1996.
- Goodson, Ivor: *School Subjects and Curriculum Change. Studies in Curriculum History*, Londres, The Falmer Press, 1986.
- Greene, Maxine: "La pasión por la reflexión: artes, humanidades y la vida de la mente", en Maciure, Stuart y Davies, Peter (comps.), *Aprender a pensar, pensar en aprender*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- Guilford, J. P.: "La creatividad: pasado, presente y futuro", en Guilford, J. P. et al., *Creatividad y educación*, Barcelona, Paidós, 1994, 3a. ed.
- Jackson, Philip: *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1991, reimpresión de la edición de 1968.
- Llambías, Enrique: "Una visita guiada a Cobra. Problemas de la recepción del arte contemporáneo", en Alderoqui, Silvia (comp.), *Museos y escuelas: socios para educar*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- MacDonald, B.: "La evaluación y el control de la educación", en Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel (comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1989, 3a. ed.
- MacIntyre, Alisdair: "La idea de un público educado", en *Revista de Educación*, n° 292, págs. 119/36, Madrid, mayo/agosto de 1990.
- Machán Fiz, Simón: *El Universo del Arte*, Barcelona, Salvat, 1985.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: *La familia opina. Encuesta telefónica. Informe final. Respuestas recibidas entre el 20/IV y el 10/VI/94*, Buenos Aires, Dirección General de Investigación y Desarrollo, julio de 1994.
- Ministerio de Educación y Ciencia de España: *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*, 1989.
- Munro, T.: "La psicología del arte: pasado, presente y futuro", en Hogg, J. et al., *Psicología y Artes Visuales*, Barcelona, Gustavo Gilli, 1963.
- Neuquén: *Plan pedagógico para la Educación Artística. Formación de grado semi-presencial del área artística para el interior provincial*, Neuquén, Secretaría de Estado de Educación. Dirección de Enseñanza Artística, noviembre de 1993.

- Offe, Claus: *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*, Madrid, Sistema, 1988.
- Perrenoud, Philippe: *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*, Madrid, Morata, 1990.
- Picó, Josep: *Teorías sobre el Estado del Bienestar*, Madrid, Siglo XXI, 1987.
- Pol, Elena y Asensio, Mikel: "El aprendizaje de los estilos artísticos", en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, año III, n° 8: "Aprender y enseñar Historia del Arte", Barcelona, Graó, abril de 1996, págs. 25/42.
- Read, Herbert: *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós, 1986.
- Reyes Palma, Francisco: *Historia social de la educación artística en México (notas y documentos). La política cultural en la época de Vasconcelos (1920- 1924)*, Cuadernos del Centro de Documentación e Investigación, Coordinación General de Educación Artística, INBA-SEP, México, 1981.
- Rochex, Jean-Yves: "Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui", entrevista publicada en *EPS*, n° 262, noviembre/diciembre de 1996.
- Rogoff, Bárbara: *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós, 1990.
- Sánchez, Engracia y Asensio, Mikel: "El aprendizaje del color: dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales", en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, año III, n° 8: "Aprender y enseñar Historia del Arte", Barcelona, Graó, abril de 1996, págs. 43/56.
- Socías Batet, Imma: "El valor del arte y la renovación de la didáctica en las Ciencias Sociales", en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, año III, n° 8: "Aprender y enseñar Historia del Arte", Barcelona, Graó, abril de 1996, págs. 7/16.
- Spravkin, Mariana: "La construcción de la mirada. Cuando los chicos dialogan con el arte", en Alderoqui, Silvia (comp.), *Museos y escuelas: socios para educar*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- Terigi, Flavia: *Diseño, desarrollo y evaluación del currículum*, Serie Materiales para la Capacitación de Docentes, Programa de Transformación de la Formación Docente, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1993.

- : "Notas para otro análisis de la política curricular en Argentina", en *Novedades Educativas*, año 8, n° 66, 1996a.
- : "Notas para una genealogía del currículum escolar", en *Propuesta Educativa*, año 7, n° 14, Buenos Aires, FLACSO/CIID/Novedades Educativas, 1996b.
- : Ponencia presentada en la mesa "Sentidos y registros del conocimiento" del Seminario Internacional "Construyendo un saber sobre el interior de la escuela", organizado por el Centro de Estudios Multidisciplinarios, Buenos Aires, 18 y 19 de abril de 1997, en prensa.
- : En colaboración con Baquero, Ricardo (1997): "Repensando o fracasso escolar pela perspectiva psicoeducativa", en Abramovicz, Anete y Mole, Jaqueline: *Para além do fracasso escolar*, Porto Alegre, Papyrus, 1997.
- Traldi, Lady Lina: *Curriculo: conceituação e implicações, metodologia de avaliação, teoria e pratica, formas de organização, supervisão*, San Pablo, Atlas, 1984.
- Vega, Roberto: *El teatro en la educación*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1981.
- Willis, Paul: "La metamorfosis de mercancías culturales", en Castells, Manuel et al., *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Young, Michael: *Knowledge and Control. New directions for the Sociology of Education*, Londres, Collier Macmillan, 1971.
- : "Currículo e democracia: lições de uma crítica à nova sociologia da educação", en *Educação e Realidade*, vol. 14, n° 1, enero/junio de 1989.
- Zabalza, Miguel A.: *Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica*, Madrid, Narcea, 1989. 3a. ed.