

Organização  
de Estados  
Ibero-americanos

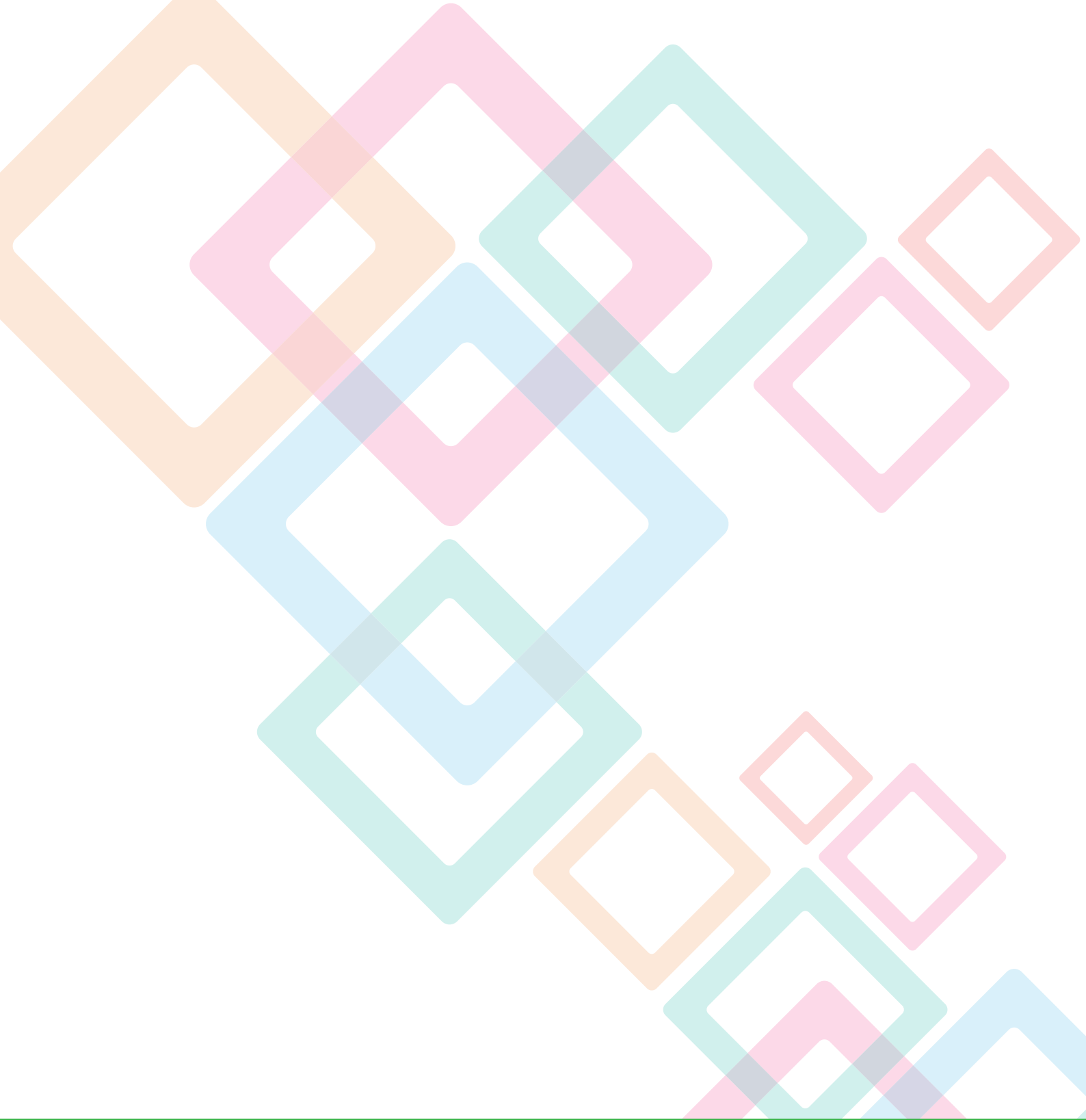
Para a Educação,  
a Ciência  
e a Cultura



Organización  
de Estados  
Iberoamericanos

Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura

# ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS EN TIEMPOS DE • CULTURA DIGITAL •



**Autoras:** Vera Rexach - María Ernestina Alonso

**Edición:** OEI - Organización de Estados Iberoamericanos - Oficina Buenos Aires

**Maquetación y Diseño:** Marcelo Cantó - Diversidad Visual



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución  
No Commercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional

# ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS EN TIEMPOS DE CULTURA DIGITAL

- PRÓLOGO
- CAPÍTULO 1 - INTRODUCCIÓN  
EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN TIEMPOS DE CULTURA DIGITAL
- CAPÍTULO 2 - MARCO TEÓRICO  
CONCEPTOS PARA ARMAR UN RECORRIDO EXPLICATIVO  
E EDUCACIÓN ARTÍSTICA CON TIC
- CAPÍTULO 3  
LOS DICHOS Y LOS HECHOS: ARTE CON TIC EN LAS AULAS
- CAPÍTULO 4  
CONCLUSIONES QUE SON PUNTOS DE PARTIDA
- ANEXOS Y  
CUESTIONES METODOLÓGICAS

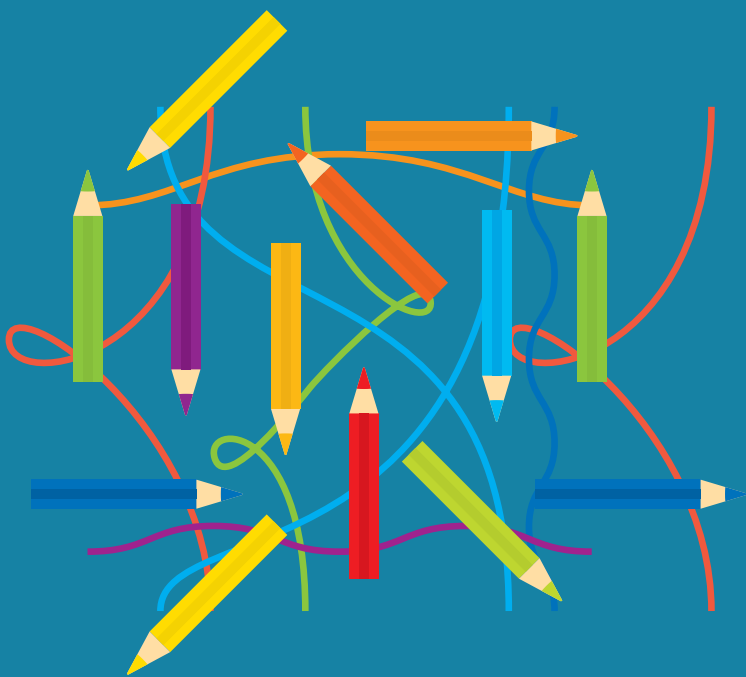
Organização  
de Estados  
Ibero-americanos

Para a Educação,  
a Ciência  
e a Cultura



Organización  
de Estados  
Iberoamericanos

Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura



# PRÓLOGO

Los prólogos suelen ser textos poco transitados. En general porque, fieles a su etimología, son “los que preceden a la palabra”, al saber, al Logos.

En el caso de esta investigación, se trata de una palabra particular representada por la fusión de dos entornos que, a simple vista, podrían parecer poco emparentados: las tecnologías digitales y las enseñanzas artísticas. Llevamos adelante esta investigación, en primer lugar, porque ambas temáticas son fuertemente actuales y ambas abren espacios para nuevas reflexiones. En segundo lugar, porque detectamos que existía una vacancia en la temática y que indagar la relación entre estos dos mundos podría resultar útil tanto para los pedagogos y tecnólogos, como para los artistas interesados en la docencia, o simplemente para los observadores de la relación creciente y poderosa entre lo digital y lo analógico en un campo tan mutable como el del arte.

En este sentido, creemos que la obra puede ser de interés para muchos perfiles diferentes, incluso, tal vez, para algunos destinatarios en los que no hemos pensado de manera específica. Aspiramos a que sea percibida también como inspiración: que abra líneas desde las cuales re pensar algunas prácticas de la enseñanza del arte con inclusión de tecnologías, tanto en escenarios escolares como no escolares.

La presentación de la investigación está estructurada en cinco capítulos, los cuales se organizan desde lo general a lo particular.

En el primer capítulo se traza un panorama básico acerca de la educación artística en tiempos de cultura digital. En el capítulo 2 se explicitan una serie de conceptos fundamentales para comprender o aproximarse a los temas abordados a la luz de la evidencia empírica. El capítulo 3 da cuenta de las observaciones en terreno, lo recogido en las visitas a escuelas. El capítulo 4 recoge las conclusiones, identificadas a la vez como “puntos de partida”.

A lo largo de todo el proceso de investigación, muchas personas, entidades e instituciones aportaron, de maneras diversas, sus saberes y experiencias, sus ejemplos, materiales y vivencias. Nos atrevemos a decir que se trata de una producción fuertemente colectiva y polifónica. Nuestro agradecimiento a todos los que hicieron posible que esta investigación tome forma y sea publicada.

Tenemos algunas razones para recomendar la lectura de las conclusiones de esta investigación, pero el prólogo es simplemente el lugar de dar la bienvenida: confiamos en que la obra siga hablándoles por sí misma.

De igual modo, confiamos en no cerrar todas las dudas que pueda generarles este trabajo: por el contrario, nos sentiremos felices de saber que este aporte a las Enseñanzas artísticas en tiempos de cultura digital queda resonando para los lectores generando más preguntas, más curiosidades, invitaciones genuinas a abrir debates que enriquezcan el campo, más hipótesis de puentes que faltan construir.

**Sandra Rodríguez**

Coordinadora del área de Cooperación e Innovación  
OEI Oficina Buenos Aires

## CAPÍTULO 1- INTRODUCCIÓN EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN TIEMPOS DE CULTURA DIGITAL .....9

- 1. ¿Por qué investigar enseñanzas artísticas con nuevas tecnologías? .....9
- 2. Los universos explorados ..... 10
- 3. El escenario tecnológico contemporáneo y sus potencialidades en la escuela ..... 10

## CAPÍTULO 2 - MARCO TEÓRICO CONCEPTOS PARA ARMAR UN RECORRIDO EXPLICATIVO ..... 13

- 1. Preocupaciones y preguntas ..... 13
- 2. Enseñar arte en la escuela hoy: lo que dicen los nombres de las nuevas asignaturas del área de Educación Artística .....14
- 3. Los conceptos elegidos ..... 15
  - 3.1. Educación Artística .....16
  - 3.2. Buenas prácticas con TIC en educación ..... 16
  - 3.3. Factores o variables que facilitan buenas prácticas y prácticas significativas de enseñanza con TIC .....17
  - 3.4. Usos de TIC en prácticas pedagógicas emergentes .....18
  - 3.5. Innovación educativa ..... 20
  - 3.6. Concepciones del arte y concepciones de la educación artística .....21
  - 3.7. La experiencia estética en relación con las artes visuales ..... 25
  - 3.8. Procedimientos pedagógicos específicos del campo de la educación artística ..... 26
  - 3.9. Hibridación entre tradición y novedad en prácticas de enseñanza de educación artística ..... 28
  - 3.10. Prácticas de enseñanza emergentes en clases de educación artística con TIC .....29

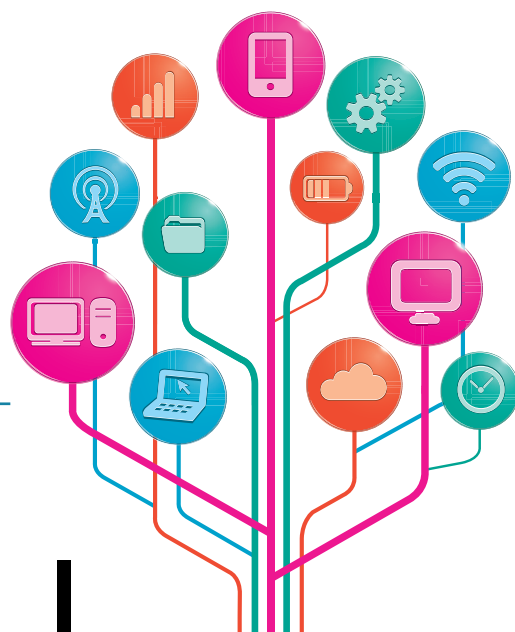
Organização de Estados Ibero-americanos

Para a Educação, a Ciência e a Cultura



Organización de Estados Iberoamericanos

Para la Educación, la Ciencia y la Cultura



## CAPÍTULO 3 LOS DICHO Y LOS HECHOS: ARTE CON TIC EN LAS AULAS . . . . . 33

1. Las escuelas visitadas: contextos y configuraciones . . . . .	33
1.1. Los espacios . . . . .	33
1.2. El equipamiento, los recursos TIC . . . . .	37
1.3. Inclusión, integración, colaboración . . . . .	42
1.4. Salir de las escuelas . . . . .	47
2. Percepciones, creencias y prácticas pedagógicas: lo que los docentes dicen . . . . .	50
3. Clases de educación artística en aulas con TIC: lo que los docentes hacen . . . . .	58
3.1. Más allá de lo artístico y lo tecnológico: cuestiones comunes . . . . .	58
3.2. Los enfoques generales de la enseñanza en educación artística . . . . .	60
3.3. Los enfoques específicos de la enseñanza en educación artística . . . . .	64
3.4. Usando las TIC para hacer arte . . . . .	69
3.5. Miradas sobre la evaluación en tiempos artísticos y digitales . . . . .	81
3.6. Hibridaciones y hallazgos . . . . .	84
4. Estampas: enseñando y aprendiendo arte en la escuela . . . . .	91
4.1. Hacia una instalación con Guernica de Pablo Picasso . . . . .	91
4.2. Una producción audiovisual escolar: El día más buscado . . . . .	92
4.3. Historietas . . . . .	93
4.4. Un mural en la pared . . . . .	95
4.5. Arte colaborativo en la red . . . . .	96

## CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES QUE SON PUNTOS DE PARTIDA . . . . . 97

1. Lo que nos propusimos analizar . . . . .	97
2. Lo que observamos en ámbitos escolares . . . . .	98
3. Recomendaciones finales . . . . .	102

## ANEXOS Y CUESTIONES METODOLÓGICAS . . . . . 105

1. Criterios para el análisis . . . . .	105
2. Antecedentes que orientaron el análisis . . . . .	105
3. Etapas del trabajo realizado . . . . .	108
3.1. Selección del problema de investigación . . . . .	109
3.2. Revisión de material bibliográfico . . . . .	109
3.3. Establecimiento de las preguntas . . . . .	109
3.4. Determinación de la metodología . . . . .	110
3.5. Recolección y organización de los datos . . . . .	110
3.6. Análisis e interpretación de los datos . . . . .	114
3.7. Presentación de los resultados obtenidos . . . . .	115
4. Bibliografía . . . . .	117





# CAPÍTULO 1

## INTRODUCCIÓN

### EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN TIEMPOS DE CULTURA DIGITAL

#### 1. ¿POR QUÉ INVESTIGAR ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS CON NUEVAS TECNOLOGÍAS?

La educación artística tiene una larga historia en el sistema educativo argentino en el que han coexistido y todavía coexisten distintos paradigmas con diferentes sentidos y finalidades. Al mismo tiempo, ante la multiplicación de lenguajes artísticos, las innovadoras estrategias de producción, las nuevas perspectivas didácticas y las discusiones acerca de las funciones que la sociedad le asigna al arte, la educación artística afronta hoy el desafío de conocer y experimentar propuestas para la inclusión de tecnologías de la información y de la comunicación y repensar sus prácticas de enseñanza.

Con el propósito de conocer y describir enseñanzas artísticas y prácticas educativas transformadoras que, a comienzos de la tercera década del siglo XXI, vinculan arte y nuevas tecnologías, la Organización de Estados Iberoamericanos y el Fundación Telefónica Argentina impulsaron el relevamiento de prácticas de educación artística con inclusión de TIC desarrolladas en espacios curriculares de asignaturas escolares del área de Educación Artística dedicadas a la enseñanza de artes visuales, audiovisuales, multimediales y combinadas, y también de diseño, en escuelas argentinas de nivel secundario y gestión pública.

Este fue el punto de partida del proyecto de investigación “Buenas prácticas de educación artística con inclusión de TIC” que, a principios de 2012, se planteó como objetivos generales: describir un escenario de prácticas de enseñanza de educación artística con inclusión de TIC, identificar prácticas docentes transformadoras que vinculan la educación artística y las TIC, identificar tendencias de vanguardia en la articulación de arte y TIC que podrían contribuir a enriquecer la educación artística con TIC en las prácticas de enseñanza en escuelas y exponer indicios para la innovación en las prácticas escolares de educación artística.

La decisión de realizar el trabajo de campo de este proyecto de investigación en el contexto escolar estuvo fundada en la intención de conocer prácticas de educación artística diversas desde su origen, sus desarrollos y desde los agentes educativos que las despliegan, a fin de analizar diferentes repertorios de estrategias y recursos; también identificar puntos de contacto y “puentes” entre las diversas prácticas, con el fin de enriquecer repertorios de estrategias y recursos que pueden aumentar y expandir las enseñanzas de los docentes a cargo de las diversas asignaturas del área y aportar al debate sobre las competencias con las que tienen que contar los profesionales que enseñan artes en contextos escolares<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> En el marco de la Metas Educativas 2021 para la educación artística, Andrea Giráldez y Silvia Malbrán plantean que las respuestas a interrogantes como ¿quién debería enseñar artes en las escuelas? y ¿qué competencias necesita cada uno de estos profesionales para desempeñar su trabajo de manera eficaz? han sido y son diversas, y que la definición de los perfiles profesionales sigue siendo un tema de debate en el ámbito de la educación artística. En: “Metas educativas 2021”. Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica. Andrea Giráldez y Lucía Pimentel (Coordinadoras). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid, España, 2010. Capítulo 4. Andrea Giráldez y Silvia Malbrán. “Generalistas, especialistas y artistas: algunas ideas sobre el perfil de los educadores”.

## 2. LOS UNIVERSOS EXPLORADOS

Para integrar la muestra representativa de enseñanzas artísticas en el ámbito escolar, se ha tomado contacto con docentes del área de Educación Artística en escuelas secundarias argentinas de gestión estatal por medio de una encuesta realizada a una porción significativa de ese universo y, finalmente, han sido seleccionados diez casos para ser estudiados en profundidad. En el momento de iniciar el trabajo de campo, a mediados de 2012, los docentes elegidos trabajaban en escuelas secundarias de gestión estatal ubicadas en cinco provincias: Buenos Aires, Entre Ríos, Córdoba, Mendoza y Tucumán<sup>2</sup>.

Se trataba de docentes que, según sus propias percepciones, experimentaban en sus prácticas con el propósito de innovar en los modos de enseñar arte en la escuela y consideraban que sus enseñanzas eran significativas y valiosas, porque se articulaban con otras áreas disciplinares, tenían en cuenta los intereses de los jóvenes estudiantes y consideraban distintas dimensiones de los contextos sociales y culturales locales.

## 3. EL ESCENARIO TECNOLÓGICO CONTEMPORÁNEO Y SUS POTENCIALIDADES EN LA ESCUELA

En el momento de diseñar el proyecto de investigación consideramos necesario asumir perspectivas teóricas que van más allá de pensar las TIC como herramientas. Las nuevas tecnologías son formas de mediar y representar el mundo que conllevan nuevas oportunidades de producción, y para los niños y los jóvenes son formas culturales propias de su vida cotidiana (Buckingham, 2008). También asumimos que, en cada época, la tecnología significa mucho más que una serie de herramientas y de procedimientos: se trata de productos sociales, históricos y contextualizados que no son neutrales, por lo que tampoco es neutral la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de enseñanza (Ministerio de Educación de la Nación, 2009).

La incorporación en la escuela de tecnologías que no fueron creadas con fines educativos se verifica por múltiples vías y diversas estrategias, formales e informales, que requieren ser estudiadas en su complejidad y abordando la coexistencia y los diálogos entre "lo viejo y lo nuevo" en las aulas. Por esto, para analizar las experiencias escolares, consideramos especialmente afinado tener presente, tal como afirma Gunther Kress (2005), que "las tecnologías adquieren importancia cuando las condiciones sociales y culturales les permiten alcanzar importancia" (p. 26), y considerar que la cultura digital (en la que conviven artefactos tecnológicos y contenidos digitales) no es autónoma ni cerrada, sino que se encuentra en constante interacción con los sistemas culturales y sociales, ya que quienes mantienen y desarrollan la cultura digital son los agentes productores y constructores de conocimiento. En este sentido y para enriquecer la comprensión de las interacciones que nos proponemos observar y analizar, anotamos también las palabras de Pierre Lévy (2007): "toda práctica cultural es híbrida, al estar, de un modo u otro, mediada y condicionada artefactualmente, estabilizada e interpretada simbólicamente, articulada y realizada socialmente, y situada ambientalmente" (p.12).

<sup>2</sup> La decisión de observar prácticas de educación artística en escuelas secundarias de gestión estatal estuvo vinculada con la expansión en el territorio argentino del Programa Conectar Igualdad, creado en el año 2010 por el Estado Nacional "con el objetivo de proporcionar una computadora a todos los alumnos y docentes de escuelas públicas secundarias, de educación especial, e institutos de formación docente de todo el país, y de, además, capacitar a los docentes en el uso de esa herramienta y elaborar propuestas educativas para favorecer su incorporación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el fin de reducir la brecha digital y mejorar la calidad de la educación pública en la escuela secundaria, al promover valores como la integración y la inclusión social" (Conectar Igualdad, 2010).

En el contexto de este marco conceptual, consideramos asimismo que la entrada en las aulas de las llamadas “nuevas” tecnologías de la información y la comunicación plantean nuevos desafíos muy específicos a los docentes de educación artística interesados en incluirlas en sus clases, desde el momento en que estas herramientas están incidiendo en los procesos de creación artística y en la distribución y la circulación de las obras, y en consecuencia también en la enseñanza de lenguajes artísticos en la escuela<sup>3</sup> (Augustowsky, 2012).

En la Argentina existe un enorme bagaje histórico de enseñanzas artísticas: un caudal de tradiciones enriquecido con experiencias recientes y actualmente en desarrollo, emergentes en las prácticas educativas en contextos complejos, heterogéneos, multiculturales y cambiantes. Sin embargo, son sumamente escasas las investigaciones sistemáticas acerca de las prácticas de enseñanza en esta área curricular y más escasas aún las que se proponen indagar los cambios que se están produciendo a partir de la incorporación de nuevas tecnologías.

Por esto, y de acuerdo con el enfoque que considera que el campo disciplinar de la educación artística se configura a partir de la producción de teoría, el desarrollo de experiencias y la reflexión académica y sistemática sobre las experiencias, en un proceso espiralado de construcción entre teoría y empiria, la indagación de las prácticas resulta imprescindible: con esta perspectiva fue que nos propusimos estudiar prácticas de enseñanza de educación artística en aulas conectadas.



3 Gabriela Augustowsky [2012] afirma que hacer y mirar arte en la escuela usando nuevas tecnologías está generando condiciones para que se desplieguen los siguientes procesos: 1. La democratización del acceso a y la circulación de un gran número de obras, eventos, exposiciones, información, fondos documentales, que habitualmente eran de difícil o imposible disponibilidad para docentes y estudiantes. 2. Mayores posibilidades de interactividad y de interacción con las creaciones propias y de otros, desde que las TIC multiplican las operaciones, las acciones, que se pueden realizar sobre ellas: intervenciones, clasificaciones, ediciones y todo tipo de mudanzas. 3. La opción de crear y pensar grupalmente, colaborativamente, ya que las TIC enuncian una invitación permanente a la creación colectiva, que interpela la idea “romántica” del artista como genio que trabaja en solitario. Capítulo 2: “Conocer y crear con tecnologías”.



# CAPÍTULO 2

## MARCO TEÓRICO

### CONCEPTOS PARA ARMAR UN RECORRIDO EXPLICATIVO

#### 1. PREOCUPACIONES Y PREGUNTAS

Al abordar nuestro propósito general de identificar “buenas prácticas” de enseñanza de educación artística con inclusión de TIC, más allá de los contenidos de buenas prácticas soñadas o narradas por distintos actores involucrados en este quehacer, se nos presentó la necesidad de tomar como referencia la definición del concepto “buenas prácticas con TIC” elaborada y aceptada por la investigación internacional al respecto (que presentamos en este mismo capítulo).

En ese marco conceptual, enseguida comprendimos que el sentido y la profundidad de las transformaciones de formatos escolares tradicionales que pueden llegar a generar prácticas de enseñanza con TIC, se imponen como variables claves para poder establecer si las prácticas observadas pueden ser consideradas “buenas prácticas” o “prácticas significativas”.

Teniendo en cuenta el enfoque que sostiene que los usos de las TIC en la escuela desafían y ponen en cuestión la gramática escolar tradicional centrada en el docente y en la transmisión de información –tanto en los distintos aspectos de la organización escolar, como en los modos de enseñar y los modos de aprender (Dussel y Quevedo, 2010; Dussel, 2011)–, nos propusimos comprobar a partir de los resultados de esta indagación si verdaderamente la inclusión de TIC genera una modificación en los formatos escolares tradicionales (uso de tiempos, espacios, distribución de alumnos, agrupamiento) en clases de educación artística en aulas conectadas en escuelas secundarias de gestión estatal. Y si efectivamente los modifica, en qué sentido, en qué grado o con qué nivel de significatividad lo hace. Otro de los interrogantes a responder es con qué nivel de profundidad la inclusión de TIC en tales prácticas contribuye a enriquecer los objetivos específicos de la enseñanza y del aprendizaje en las diversas asignaturas del área de Educación Artística.

A partir de estas preguntas iniciales, una de las primeras hipótesis que elaboramos para orientar el trabajo de campo en las escuelas nos indicó la conveniencia de observar los usos que los docentes de educación artística hacían de las TIC, con el propósito de identificar diferentes objetivos de tal utilización. Diferenciar entre, por ejemplo, el empleo de dispositivos y herramientas TIC como “tecnologías novedosas” que reemplazan a tecnologías anteriores, y la inclusión de TIC en prácticas de enseñanza en tanto generadoras de oportunidades para innovar en los modos de enseñar y en los modos de aprender educación artística –estimando por anticipado que, entre una y otra situación, muy probablemente existirían una gama de matices que resultaba necesario identificar y registrar.

Otra de las hipótesis iniciales que guiaron las indagaciones en las instituciones escolares nos marcó la necesidad de preguntarnos por el proceso de enseñanza desplegado por los docentes entrevistados y observados. Para alcanzar los propósitos de la investigación, consideramos que en clases en aulas conectadas (en las del área de Educación Artística como en las de todas las otras disciplinas escolares), no podíamos limitarnos a identificar sólo los usos de dispositivos TIC y las producciones obtenidas/logradas con el empleo de tales herramientas. Entendimos que, además, sería necesario estudiar los procedimientos

pedagógicos y las estrategias didácticas desplegados por los docentes con el propósito de generar condiciones para el aprendizaje por parte de los estudiantes; y también, los modos de evaluar esos aprendizajes.

De acuerdo con este enfoque, tuvimos en cuenta que la enseñanza de cada disciplina escolar, en este caso la educación artística, plantea unos problemas particulares y requiere desplegar unos procedimientos pedagógicos y didácticos específicos: elementos que tienen que ser puestos en juego tanto si el docente decide no utilizar TIC, como si las incluye en sus prácticas de enseñanza. Sobre todo desde que lo multimedial que se pone en juego con el uso de las TIC favorece la fusión –o por lo menos el debilitamiento de los límites– entre varias de las tradicionales disciplinas escolares del área de Educación Artística y sus respectivos contenidos curriculares. Y cuando, al mismo tiempo, la interdisciplinariedad como forma de producción parece ser potenciada con el uso de las TIC.

Conscientes del desafío que significa identificar en enseñanzas escolares unos usos TIC que puedan considerarse específicos de la educación artística, consideramos que un indicador de tales usos TIC específicos era observar si la inclusión de TIC en las clases de artes visuales, audiovisuales, multimediales y combinadas, y de diseño, contribuía a generar o no -y si lo hacía en qué medida- oportunidades de ocurrencia de experiencia estética por parte de los estudiantes adolescentes. En relación con esta cuestión nos orientó el conocimiento de los propósitos y objetivos de las actividades educativas destinadas al público escolar desarrolladas en espacios especializados en arte y nuevas tecnologías, descritas en bibliografía consultada.

## 2. ENSEÑAR ARTE EN LA ESCUELA HOY: LO QUE DICEN LOS NOMBRES DE LAS NUEVAS ASIGNATURAS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Hasta hace relativamente pocos años, los nombres de las asignaturas incluidas en el área de Educación Artística reflejaban la rigurosa división que separaba la enseñanza en la escuela de "lo visual" de otros contenidos relacionados con los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación.

Los datos obtenidos a través del trabajo de campo realizado en esta investigación, durante el año 2012, indican que los fuertes atravesamientos que generan las nuevas tecnologías digitales interpelan, ponen en cuestión, la estricta parcelación de los territorios del arte y los medios audiovisuales; y que estos últimos "van conquistando espacios" (Augustowsky 2012, p.72) entre los definidos por los diseños curriculares de las distintas jurisdicciones educativas de la Argentina, durante 2011 y 2012<sup>4</sup>.

Así se confirma cuando se leen los nombres de las asignaturas que enseñan los docentes cuyas clases han sido observadas en este estudio en escuelas ubicadas en cinco provincias: Imagen y nuevos medios (dos casos); Artes visuales (2 casos); Artes plásticas; Producciones artísticas integradas; Diseño asistido; Diseño de objetos artísticos artesanales; Lenguaje artístico; Artes plásticas; Imagen y nuevos medios.

---

4 En febrero de 2013, Marcela Mardones, Directora Nacional de Educación Artística del Ministerio de Educación de la Nación nos explicaba que uno de los principales objetivos de su gestión durante el ciclo lectivo de ese año era, justamente, la comunicación a todas las jurisdicciones educativas del país, de los nuevos NAP para el área de Educación Artística en la Nueva Escuela Secundaria.

Definidos en algunos casos por los diseños curriculares jurisdiccionales elaborados entre 2011 y 2012, y en algunos otros por las escuelas en el marco de la autonomía que les brinda el diseño del propio proyecto curricular institucional (PCI), y antes de que fueran acordados los nuevos núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) para el área de Educación Artística en la nueva escuela secundaria, estos nuevos nombres nos dicen acerca de la ampliación del “campo de arte” en la escuela, en la enseñanza escolar. Una ampliación que se va confirmando como necesaria en la medida en que las hibridaciones que se están registrando en el campo de la creación artística, hacen que los modos de expresar, interpretar y entender el proceso creativo ya no se encuentren, como solía ocurrir anteriormente, arraigados a una disciplina o técnica específica, aislada de las demás disciplinas, tal como lo propone Bethania Barbosa de Souza (2009) y analizamos en este capítulo.

Desde esta perspectiva, hacia el 2012 en la Argentina, los nombres de las nuevas asignaturas escolares en el área de Educación Artística parecían estar dando cuenta del enriquecimiento del proceso de creación artística y del mestizaje de diferentes lenguajes. Un sentido que parecía tender a completarse considerando los propósitos, los objetivos y los contenidos que las autoridades educativas nacionales de ese momento estaban imaginando y proponiendo para las enseñanzas artísticas en aulas conectadas.

Efectivamente, los nuevos contenidos conceptuales y procedimentales que, a comienzos del ciclo lectivo 2013, la Dirección Nacional de Educación se proponía comunicar a los docentes del área significaban condiciones de posibilidad para la necesaria articulación entre la educación artística y las tecnologías digitales en los términos señalados por Stella Maris Muiños de Britos (2010); ante la cultura contemporánea, las enseñanzas y los aprendizajes artísticos afrontan el desafío de conocer y apreciar las producciones inéditas del arte contemporáneo, digital, multimedial e interactivo<sup>5</sup> –objetivos para los que resulta indispensable contar con nuevas herramientas digitales, diferentes de las tradicionalmente utilizadas en las aulas hasta hace pocos años. Y también, porque el acceso a las nuevas herramientas digitales permite a docentes y estudiantes experimentar nuevos modos de leer, observar y tomar contacto con las manifestaciones artísticas de épocas anteriores, facilitando así la identificación de diálogos, influencias y reelaboraciones entre artistas y obras, tanto en el pasado como en el presente.

### 3. LOS CONCEPTOS ELEGIDOS

El relevamiento de la bibliografía sobre la temática que nos propusimos investigar nos permitió confirmar que la realización de esta indagación consistiría en uno de los primeros proyectos abocados a observar y analizar prácticas de enseñanza de educación artística en aulas conectadas (desde la implementación del Programa Conectar Igualdad y con las características y los alcances que la conectividad tenía en el año 2012).

En este contexto de origen, compartimos los términos y los conceptos que dan cuenta de la caja de herramientas conceptuales con las que salimos a observar las prácticas de educación artística con inclusión de TIC, escolares y no escolares, según los enfoques y los autores elegidos para alumbrar el recorrido de la indagación y la interpretación de los resultados.

---

5 Para una aproximación a estas dimensiones del arte contemporáneo recomendamos la lectura de la publicación especialmente destinada a estudiantes de la nueva escuela secundaria: “Medios interactivos digitales: conocé las interacciones mediadas por la tecnología”. Groisman, Martín Pablo [2012] 1ª. ed. - Buenos Aires: Educ.ar S.E. Disponible en: [www.educ.ar](http://www.educ.ar) - Ministerio de Educación.

### 3.1. EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Utilizamos la expresión **educación artística** para referirnos a la enseñanza de aquellos saberes y capacidades específicos que el Consejo Federal de Educación considera afines a la experiencia artística, a la enseñanza de los lenguajes/disciplinas artísticas, a los procesos de producción y a los de análisis crítico relacionados con la contextualización socio cultural. (Resolución CFE 104/10)

Al mismo tiempo, se trata de una definición instrumental ya que, a lo largo de esta publicación, denominaremos "clases de educación artística" a las clases observadas de espacios curriculares escolares que tienen nombres tales como *Imagen y Nuevos Medios*, *Artes Visuales*, *Artes Plásticas*, *Producciones Artísticas Integradas*, *Diseño Asistido*, *Diseño de Objetos Artísticos Artesanales*, *Lenguaje Artístico*, *Artes Plásticas*, e *Imagen y Nuevos Medios*, según las prescripciones curriculares de las distintas jurisdicciones educativas de la Argentina en las que están ubicadas las escuelas seleccionadas para esta investigación.

La educación artística con TIC o mediada por TIC tiene lugar cuando estas situaciones de enseñanza incluyen el uso de herramientas tecnológicas digitales. Así consideramos a las prácticas de enseñanza observadas que docentes y estudiantes comparten en clases de educación artística (sea cual fuere su denominación "oficial" en el diseño curricular jurisdiccional).

### 3.2. BUENAS PRÁCTICAS CON TIC EN EDUCACIÓN

Un estudio reciente (Claro, 2010) propone que el concepto de "buena práctica" es relativo y que no tiene sentido por sí mismo, sino sólo cuando se mira en relación con un objetivo particular. Desde esta perspectiva, una buena práctica de TIC en educación se define como tal cuando demuestra ser efectiva para el logro de determinados objetivos educativos. Entre estos objetivos, la investigación internacional tiende a destacar los siguientes tres:

1. lograr mejores y/o nuevos aprendizajes,
2. generar un cambio (o innovación) pedagógica,
3. producir un cambio organizacional.

De acuerdo con este enfoque, también acordamos con la concepción predominante en la investigación internacional que sostiene que valorar una cierta práctica como buena —o menos buena— implica además un juicio evaluativo de los objetivos que se ha planteado. Desde esta perspectiva, la cuestión clave es que los objetivos que se tendrían que valorar son aquellos que se consideran deseables, prioritarios y relevantes para el sistema educativo en las sociedades en que se insertan dichas prácticas. Por lo tanto, siguiendo a Ignacio Jara (2011), consideramos una buena práctica a aquella que sea efectiva en lograr los objetivos educativos que han sido establecidos como prioritarios para su contexto.

Buenas prácticas de enseñanza con TIC. La definición de las buenas prácticas con TIC en educación vale tanto en el nivel de la planificación y la administración de políticas y programas de TIC orientadas a lograr una educación inclusiva de alta calidad, como en el nivel de la gestión del establecimiento escolar y en el nivel de las prácticas pedagógicas de los docentes.



Al mismo tiempo, en el marco de esta definición se distinguen dos modelos de identificación de buenas prácticas (Sunkel, 2012). Por una parte, los modelos normativos que surgen de definiciones y recomendaciones de política que permiten orientar la implementación de las TIC en los distintos niveles del sistema educativo, así como monitorearla y evaluarla. Estos modelos surgen de la iniciativa de organismos internacionales que tienen como meta dar lineamientos de política a los países y por lo mismo son modelos amplios que comprenden desde factores relacionados con el marco político, el diseño curricular y la evaluación, hasta otros que se asocian con las aulas y los docentes. Por otra parte, los modelos empíricos que surgen de estudios de caso y permiten conocer, para luego replicar, las condiciones bajo las cuales una determinada práctica con TIC ha funcionado en algunos establecimientos escolares o con algunos profesores. En esta investigación, realizamos observaciones de clases con el propósito de conocer y analizar las prácticas con TIC de docentes a cargo de asignaturas escolares incluidas en el área de Educación Artística (en sentido amplio según la hemos definido), a fin de identificar si cada una de ellas contribuye o no, y si lo hace en qué medida, al logro, en el nivel de las aulas, de todos o de alguno/s de los tres objetivos educativos (antes detallados) que permitirían definirlas como buenas prácticas de enseñanza con TIC en relación con contenidos y procedimientos específicos del campo de la educación artística.

Prácticas significativas de enseñanza con TIC. En el proceso de análisis, también nos interesó identificar factores o variables presentes (o ausentes) en cada uno de los casos estudiados, vinculadas con el ambiente institucional y/o con las prácticas de algunos docentes a cargo de asignaturas escolares incluidas en el área de Educación Artística (en sentido amplio según la hemos definido), que pueden contribuir a la generación/realización de una “práctica significativa con TIC” –entendida esta última como una práctica pedagógica con algunas características que indican que el docente está orientando su enseñanza hacia el logro de los objetivos que permitirían definirla como “una buena práctica con TIC”.

### 3.3. FACTORES O VARIABLES QUE FACILITAN BUENAS PRÁCTICAS Y PRÁCTICAS SIGNIFICATIVAS DE ENSEÑANZA CON TIC

**El enfoque pedagógico.** Investigaciones internacionales recientes (Claro, 2010; Sunkel, 2012) coinciden en señalar que, cuando el docente decide incluir TIC en sus prácticas, su rol es mucho más efectivo si adopta métodos de enseñanza más cercanos a un enfoque pedagógico constructivista u orientada al aprendizaje para la vida.

**Los procedimientos pedagógicos específicos del campo disciplinar.** Usar las TIC para mejorar la enseñanza —y el aprendizaje— de las asignaturas significa aprovechar el potencial educativo de los recursos digitales para apoyar las necesidades de la enseñanza de cada disciplina. Cada materia tiene requerimientos pedagógicos específicos para poder ser enseñada con efectividad y, eventualmente, las TIC podrían contribuir a apoyar dichos aprendizajes (Mishra & Koehler, 2006).

**La combinación de estrategias didácticas.** Una pedagogía efectiva es siempre una combinación de estrategias didácticas: instrucción a la clase completa, práctica guiada, trabajo grupal y reflexión individual, entre otras (Venesky, 2000). Los diferentes tipos de dispositivos y recursos tecnológicos ofrecen potencialidades educativas para mejorar estos diferentes momentos de la clase.

**El desarrollo de competencias siglo XXI o competencias TIC para los aprendizajes.** De acuerdo con Anderson (2008) y Dede (2010), estas competencias incluyen habilidades tales como manejo de información, resolución de problemas, creatividad, pensamiento crítico,

comunicación efectiva, colaboración, trabajo en equipo y aprendizaje autónomo, entre otras. El desarrollo de competencias para el siglo XXI se facilita con un trabajo centrado en el aprendizaje de los estudiantes, basado en proyectos y problemas, con trabajo individual y grupal que estimulan la autonomía y la colaboración, y donde el docente no es la única fuente de conocimiento, sino más bien guía de los procesos de aprendizaje.

**Usos de TIC que favorecen cambios —o innovaciones— en las prácticas pedagógicas tradicionales.** Se trata de un tipo de uso de TIC que reemplaza prácticas previas, en un proceso de cambio que agrega valor al proceso pedagógico (Kozma, 2003). En general, este tipo de usos se verifica en prácticas de enseñanza más constructivistas, centradas en los estudiantes, y en las que el docente adopta el papel de facilitador del aprendizaje y los alumnos, el de sujetos activos del aprendizaje. Con este enfoque, el uso de TIC aparece facilitando estrategias didácticas, actividades de aprendizaje y evaluaciones orientadas hacia el trabajo colaborativo y la elaboración personal del conocimiento (Claro, 2010, p. 6).

Al mismo tiempo, en este punto estamos de acuerdo con Jordi Adell (2013) cuando propone tener en cuenta que los artefactos tecnológicos (dispositivos tales como netbooks, pizarras digitales interactivas, cámaras y filmadoras digitales, entre otros) que ingresan a las escuelas llegan “junto con” los esquemas de uso que hacen de cada artefacto una herramienta, un instrumento, para unos determinados fines. Adell llama la atención sobre la necesidad de considerar que cada artefacto “incluye” un primer esquema de uso definido por su creador/productor/fabricante, pero que desde el momento en que tal artefacto llega a manos de consumidores/usuarios, cada persona genera un esquema de uso personal a partir de su experiencia vital como individuo sujetado en una situación por una trama de relaciones históricas y sociales (Adell, 2013).

Por esto, tomamos nota de la advertencia del citado autor cuando indica que la compleja trama de esquemas de uso portados por los propios artefactos y por docentes y estudiantes (niños, adolescentes, jóvenes), que se anuda cuando tales artefactos tecnológicos son llevados a las aulas como instrumentos con fines educativos, incide en las enseñanzas y en los aprendizajes. Desde esta perspectiva, los particulares esquemas de uso con los que cada docente y cada estudiante utiliza los diversos dispositivos y herramientas TIC llevados a las aulas y las clases, al mismo tiempo que interpelan los fines originarios para los que fueron fabricados, interpelan también algunos de los fines previstos por los decisores del sistema educativo que han promovido/promueven la inclusión TIC: las destrezas, los hábitos y los modos de pensar y conocer que portan tales enseñantes y tales estudiantes resignifican enseñanzas y aprendizajes en aulas conectadas.

### 3.4. USOS TIC EN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EMERGENTES

Según Jordi Adell y Linda Castañeda (2012), los usos de TIC que facilitan estrategias didácticas, actividades de aprendizaje y evaluaciones orientadas hacia el trabajo colaborativo y la elaboración personal del conocimiento serían los que se están verificando en las llamadas “prácticas pedagógicas emergentes”. Estas son las prácticas que están desarrollando docentes, localizados en distintos países y muy diversos contextos institucionales, que “han ido más allá” y están interesados en explorar nuevos caminos para encontrar nuevos modos de hacer las cosas y nuevas ideas sobre qué y cómo aprender con las TIC.

En el contexto de esta investigación, el concepto de “pedagogías emergentes”, definidas por Adell y Castañeda (2012) como el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo,

creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje , proporciona sustento teórico a nuestra propuesta de diferenciar tres usos TIC que favorecen cambios —o innovaciones— en las prácticas pedagógicas tradicionales y que hemos identificado en las prácticas y los discursos de los docentes estudiados. Estos tres usos TIC son: usos pedagógicos que auxilian la enseñanza, usos pedagógicos que aumentan la enseñanza y usos pedagógicos que expanden la enseñanza.

Los **usos pedagógicos de TIC que auxilian la enseñanza** de una asignatura específica están incluidos entre los que la investigación internacional identifica vinculados a la gestión y a la administración de tareas escolares y áulicas, tales como registros de asistencia de alumnos, registros de evaluación de los estudiantes (participación, desempeño, calificación), informes a los padres e intercambio de información entre el equipo docente, entre otros. También son considerados usos que auxilian los que facilitan un mayor trabajo colaborativo entre docentes y una mayor eficiencia de los enseñantes en la planificación y preparación de su trabajo diario.

En esta investigación, consideramos como usos TIC que auxilian la enseñanza a unos usos de dispositivos y herramientas puestos en juego tanto en clases de educación artística tanto como en clases de otras distintas asignaturas escolares y que, según observa Dussel (2013), parecen estar asociados a la percepción de simplificación y facilitación de tareas y actividades tanto de enseñanza como de aprendizaje. Por nuestra parte identificamos estas tareas y actividades como: buscar información, organizar y trasladar información, consultar, orientar y evaluar en el proceso de estudio y producción por parte de los estudiantes.

Para definir los **usos pedagógicos de TIC que aumentan la enseñanza** de una asignatura específica seguimos a Jordi Adell y Linda Castañeda (2012) cuando señalan que, en el marco de las pedagogías emergentes, algunos docentes utilizan TIC con objetivos que van más allá de la búsqueda de información y de conocimientos existentes o del aprendizaje y la ejercitación de técnicas y procedimientos estandarizados. Según estos autores, este “ir más allá” significa usar TIC para potenciar los modos de conocer específicos de la disciplina enseñada y promover conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con la competencia “aprender a aprender”, la metacognición y el compromiso por parte de los estudiantes con el propio aprendizaje (poniendo en suspenso, incluso, contenidos curriculares prescriptos y criterios de calificación preestablecidos).

Desde nuestra perspectiva, estos usos que aumentan la enseñanza emergen cuando los docentes proponen a los estudiantes el empleo de TIC como herramientas para producir y crear sus propios aprendizajes:

1. procesando,
2. manipulando,
3. remixando,
4. interviniendo,
5. re-organizando, información y conocimientos existentes, de modo que tengan lugar cambios significativos en la manera de entender y actuar en el mundo.

Son usos TIC que pueden “convertir las actividades escolares en experiencias personalmente significativas y auténticas, porque estimulan el compromiso emocional de los participantes” y porque “los docentes y los aprendices asumen riesgos intelectuales y transitan por caminos no trillados. Son actividades creativas, divergentes y abiertas, no mera repetición” (Adell & Castañeda, 2012, p.27).

Los usos pedagógicos de TIC que expanden la enseñanza de una asignatura específica son aquellos que permiten superar los límites físicos y organizativos del aula uniendo

contextos formales e informales de aprendizaje, aprovechando recursos y herramientas disponibles en la web, y cada vez más también en la nube, y difundiendo los resultados de los estudiantes más allá de las paredes del aula, en un movimiento que expande a la escuela hacia la comunidad local, regional, global.

Adell y Castañeda (2012) coinciden con Dussel (2013) en que el trabajo en línea y la publicación de producciones individuales y colectivas para compartir proyectos colaborativos, interniveles y abiertos, generan condiciones favorables para la conexión entre docentes y estudiantes de cualquier lugar del mundo y el entretendido de redes con nodos significativos para el enriquecimiento de las prácticas de enseñanza y los aprendizajes de todos los participantes.

Desde nuestra perspectiva, los usos pedagógicos TIC que aumentan y que expanden la enseñanza pueden ser considerados como unos usos indicados por y orientados hacia una “pedagogía de la interactividad”, tal como la proponen Roberto Aparici y Marco Silva (2012). Para estos autores, los principios de la interactividad (según la revisitación del concepto que ellos realizan) son básicamente tres:

1. **Participación-intervención:** participar no es solo responder “sí” o “no”, no es sólo indicar “me gusta” (y su falso contrario “ya no me gusta”) o elegir una opción determinada, supone interferir, intervenir en el contenido de la información o modificar un mensaje.
2. **Bidireccionalidad-hibridación:** la comunicación es la producción conjunta de la emisión y la recepción, es la co-creación, los dos polos de codificar y decodificar se conjugan en uno solo.
3. **Permutabilidad-potencialidad:** la comunicación supone múltiples redes articuladoras de conexiones y la libertad de realizar cambios, asociaciones y producir múltiples significados.

En el marco de esta investigación, consideramos que la identificación de propuestas de usos TIC comprendidas en una pedagogía de la interactividad, en las clases observadas pueden ser indicadores que contribuyen a caracterizar las prácticas que las incluyen como “buenas” o “significativas”.

### 3.5. INNOVACIÓN EDUCATIVA

En las definiciones anteriores se pone de manifiesto que, en el marco de la investigación y en acuerdo con estándares internacionales, las buenas –y también las significativas– prácticas de enseñanza con usos de TIC son aquellas que logran –o están orientadas a lograr– cambios en prácticas previas fundadas sobre “tradiciones establecidas” acerca de cómo enseñar una asignatura escolar en general y/o determinados contenidos curriculares en particular (siempre según los objetivos educativos que han sido establecidos como prioritarios para su contexto).

Al mismo tiempo, estamos de acuerdo con Edith Litwin (2008) cuando propone entender a la innovación educativa como toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento de las prácticas de la enseñanza y/o de sus resultados, que se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de las instituciones en las que tienen lugar.

Por esto, desde este punto de vista, recuperar buenas experiencias requiere distinguir los contextos en los que las experiencias fueron buenas, para pensar, cada vez, si en nuevos contextos y realidades esas creaciones podrían ser los faros de la buena enseñanza. Desde esta perspectiva, contextualizar, descontextualizar y recontextualizar son operaciones claves en el análisis crítico que se propone reconocer si una experiencia puede confirmar su valor en las nuevas realidades. Creación, promoción del cambio y mejora son conceptos asociados a las innovaciones. Sin embargo, la innovación en el marco de la escuela no es un salto brusco, disruptivo. Se trata de rupturas, nuevos modos de hacer, decir, pensar, que deben necesariamente convivir con continuidades. Las tareas de enseñanza se mueven en un espacio delimitado por el diseño curricular, las instituciones y otras condiciones que las constriñen. Pero esos márgenes puede ampliarse, agigantarse, y las TIC pueden contribuir para concretar esta posibilidad (Alonso, M.; Augustowsky, G. y Masnatta, M., 2012).

**Innovación educativa con inclusión de TIC.** Tal como hemos especificado previamente, el concepto de buena práctica de TIC en educación que adoptamos en esta investigación se define como tal cuando demuestra ser efectiva para lograr mejores y/o nuevos aprendizajes, generar un cambio (o innovación) pedagógica y producir un cambio organizacional. Se advierte entonces que la identificación de buenas prácticas conlleva la identificación de un tipo de transformaciones en tradiciones escolares que pueden ser consideradas como innovadoras.

Al mismo tiempo, acordamos con Juan Carlos Tedesco (2008) cuando advierte que las TIC pueden ser utilizadas tanto en un sentido muy tradicional (transmitir información, impartir órdenes, ejercitar la repetición y la copia, entre otros ejemplos), como en un sentido dinámico (estimular la búsqueda, la curiosidad, la experimentación, la cooperación y el trabajo en equipo). Y también cuando considera que, en definitiva, el sentido (conservador de tradiciones o facilitador de prácticas novedosas) del uso de las tecnologías depende del proyecto pedagógico en el cual se inscriba su incorporación.

### 3.6. CONCEPCIONES DEL ARTE Y CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

#### Según resultados de investigación relevados en la bibliografía.

Como punto de partida, compartimos el enfoque pedagógico más general que Gabriela Augustowsky (2012) propone para concebir el arte en la escuela. Los postulados de John Dewey (citado por Augustowsky, 2012)<sup>6</sup> invitan a pensar el arte como una actividad experiencial, tanto en su producción como en su recepción y sostiene que "las experiencias estéticas son manifestaciones de nuestro potencial para desarrollar una vida mejor, más digna, más inteligente, más justa". Con esta perspectiva, la especialista considera que los docentes afrontan el desafío de imaginar, crear y desarrollar prácticas de enseñanza (actividades, proyectos) que generen condiciones de posibilidad para el arte como experiencia en la escuela. Para Augustowsky se trataría de propuestas que propongan a los estudiantes (niños y jóvenes) involucrarse personalmente "para construir sentidos propios para repensarse y recrearse individual y colectivamente a través del arte." Propuestas, además, abiertas a todas las personas, ya que todos (y no solamente una elite de "talentosos" o de "iluminados") estamos en condiciones de participar de experiencias estéticas.

<sup>6</sup> En la Introducción de su libro *El arte en la enseñanza*, Augustowsky incluye las siguientes palabras de Dewey: El arte es una cualidad del hacer y de lo que ya se ha hecho. Sólo exteriormente puede ser designado con un sustantivo. En realidad es de naturaleza adjetiva, puesto que se adhiere a la manera y contenido del hacer [...]. El producto del arte -templo, pintura, estatua, poema- no es la obra del arte, sino que esta se realiza cuando el ser humano coopera con el producto de modo que su resultado sea una experiencia gozada a causa de sus propiedades liberadoras, ordenadoras. (1934: 241).

Al mismo tiempo de considerar deseable postular la posibilidad del arte como experiencia en la escuela, al momento de diseñar este proyecto de investigación, consideramos necesario contar con categorías más próximas a las ideas sobre el arte que circulan en las escuelas argentinas y que, como sostiene Graciela Fernández Troiano (2010), “tienen orígenes remotos y son reafirmadas en las prácticas docentes” (p. 25).

A partir del análisis de observaciones de algunas clases de la asignatura Plástica, Fernández Troiano ha identificado tres posibles sentidos del arte y de la educación artística. Desde nuestro punto de vista, estos sentidos generales traspasan las fronteras de las clases de Plástica y pueden orientar el análisis de las observaciones de prácticas de enseñanza de otras asignaturas del área de Educación Artística. La pregunta por los sentidos del arte y de la educación artística es una variable potente que conviene incluir en el análisis de las otras diversas asignaturas escolares en las que se pone en juego la educación artística. Sobre todo porque el Consejo Federal de Educación llama la atención sobre las distintas concepciones de educación artística que todavía hoy están presentes en el sistema educativo argentino –portadas por docentes, equipos directivos de instituciones escolares y también en los institutos de formación docente.

Con estas preocupaciones, tomamos las categorías propuestas por Fernández Troiano (2010) porque también coincidimos con el planteo de esta autora acerca de la necesidad de considerar la relación entre los sentidos con los que se construyen las nociones de arte y de educación artística en la escuela y lo que ocurre en las clases de las diversas asignaturas del área de Educación Artística.

Los tres sentidos identificados y los contenidos (conceptuales y procedimentales) de prácticas de educación artística que cada uno ellos parecen orientar son los que describimos a continuación:

- **El arte como expresión de un mundo interior, lo que se vincula con la idea del arte como capacidad innata.** Entre las características que tienen las prácticas docentes constituidas a partir de este sentido, Fernández Troiano (2010) observa que la planificación no se entiende como una instancia anticipatoria de la enseñanza (en muchos casos no se planifica o, si se lo hace, adquiere el carácter de requerimiento formal para ser presentado a un directivo), no se establecen secuencias didácticas, predominan la individualidad de las actividades y un orden aleatorio, las clases se imparten tomando en cuenta disposiciones eventuales del docente y de los alumnos para definir actividades, los contenidos se diluyen, las consignas pueden ser: “tema libre” o “dibujamos con lápiz”, “pintamos con témpera”, “collage”, entre otras.

La autora observa, además, que si bien algunos contenidos son recortados de los diseños curriculares (punto, línea, figura), su implementación responde a concepciones híbridas: por ejemplo, se les pide a los alumnos que utilicen puntos o líneas en una imagen libre. Las clases no privilegian la observación y análisis de obras artísticas (y si se eligen algunas quedan excluidas las del arte actual) ya que para algunos docentes esto es “condicionar al alumno”. Algunas nociones asociadas fuertemente a esta concepción podrían ser: expresión, condiciones naturales para el arte, efecto terapéutico, talento, liberación de emociones.

- **El arte como aplicación de clasificaciones teóricas sobre la forma, el color y la composición.** Las prácticas docentes próximas a esta concepción, que Fernández Troiano (2010) llama formalista, tratan de analizar la forma aislada de su posible construcción de sentido y se desarrollan a partir de definiciones dadas por el docente, quien en general imparte clases expositivas que comienzan con lo considerado simple para llegar a lo complejo (p. 33-34).

Desde el punto de vista de esta autora, en la concepción formalista se suspende la pregunta que permita construir una idea propia y dar cuenta de cierta apropiación de contenidos. Y en las prácticas más habituales, el proceso de construcción de la imagen no se registra y en cambio se valora la producción final en función de la correspondencia con lo prescrito en la teoría. Algunas nociones relacionadas con esta idea de arte pueden ser elementos formales mínimos del lenguaje artístico: código, secuenciación de lo simple a lo complejo, aprendizaje de clasificaciones, palabras específicas y nociones universales, del concepto a la ejercitación sin estudiar textos artísticos.

Esta concepción formalista parece estar presente también en algunas prácticas observadas en clases de nuevas asignaturas del área de Educación Artística que sí prescriben el uso de TIC, como Diseño aplicado entre otras, aunque, al mismo tiempo, es frecuente que los docentes a cargo de estas clases se propongan enseñar las “formas” en el marco de “un proyecto”. A partir de indicios como estos, nos propusimos prestar especial atención a la cuestión de en qué casos, en qué condiciones, la utilización de TIC puede generar escenarios para superar, en alguna medida al menos, la concepción formalista en clases de educación artística.

- **El arte como lenguaje, como enunciados o proposiciones con sentido.** Según Fernández Troiano (2010), los docentes que adhieren a este enfoque están de acuerdo con que:

...aprender algo sobre la plástica incluye etapas de investigación (estudio de textos escritos o visuales; distintas acciones que permitan apropiarse de conceptos); etapas de producción (la que no deja de tener un componente investigativo pero que está más próxima a la materialidad de nuevos textos artísticos, a la imagen propia); y etapas de conceptualización o de reflexión sobre lo hecho y recuperación de conceptos aprendidos. (P. 39-40)

Según esta autora, desde esta concepción de arte y de educación artística se deja espacio a la duda, se revisan ideas, se permiten y alientan las preguntas para construir nuevas respuestas. Además, se contemplan los saberes previos de los estudiantes y hay intentos de articulación con las experiencias visuales cotidianas de niños y jóvenes.

En este punto nos interesa llamar la atención sobre el hecho de que entre los especialistas en el campo de la educación artística no está saldado el debate sobre el valor del enfoque de la libre expresión en la educación por el arte. Entre ellos, Salomón Azar (2010) considera que, si bien en la actualidad el concepto de libre expresión como metodología didáctica es cuestionable, la autoexpresión es una propuesta valiosa para la educación artística en la primera infancia y entre los niños hasta los diez años; y también para aquellos que siendo mayores no tienen experiencia estética (los que por primera vez se acercan a estas actividades)<sup>7</sup>. Con esta perspectiva, Azar propone trabajar “libre expresión estimulada” como tránsito hacia lo que actualmente se considera “conquista de la libertad expresiva”. El autor resalta que no se trata de un juego de palabras y sostiene: “‘libre expresión’ es una metodología, ‘libertad expresiva’ es una actitud, una conquista de los educandos”.

En el marco de esta investigación, nos interesa tener en cuenta la noción de “libertad expresiva” como “conquista” de estudiantes de cualquier edad que participan en clases de asignaturas del área de Educación Artística, en el sentido de su derecho a “poder plasmar una idea, un concepto, sin ningún tipo de trabas, ni externas, ni internas y con dominio de los aspectos técnicos, conceptuales, actitudinales” (Azar, 2010, punto 5).

7 Para conocer el proceso de la llamada “reconstrucción disciplinar” de la Educación Artística, recomendamos la lectura del artículo: AZAR, Salomón (2009). “El arte en la educación: antecedentes y proyección”. En: Revista Quehacer Educativo AÑO XIX, Nº 93, Febrero 2009, FUM TEP, Montevideo, Uruguay. El artículo completo puede leerse en: <http://reduruguayadeeducacionyarte.ning.com/forum/topics/el-arte-en-laeducacion>

## Según el Consejo Federal de Educación.

Antes de iniciar el trabajo de campo planificado en este proyecto, además de revisar resultados de investigaciones sobre enfoques de la enseñanza de educación artística en escuelas argentinas, consideramos necesario conocer las orientaciones producidas por las autoridades educativas del sistema educativo nacional y comunicadas a los docentes por medio de distintos documentos. Con este propósito, consultamos los diseños curriculares del área de Educación Artística elaborados por las jurisdicciones educativas de las cinco provincias (Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, Mendoza y Tucumán) en las que están ubicadas las diez escuelas donde se desarrollaron las clases observadas a cargo de los docentes entrevistados, que constituyen los diez casos estudiados en esta investigación. Y también analizamos el Documento Base "La Educación Artística en el sistema educativo nacional", elaborado por el Consejo Federal de Educación en 2010, con el fin de ordenar la Educación Artística en el sistema educativo argentino, en acuerdo con los marcos legales consagrados en la Ley de Educación Nacional (26.206) y la Ley de Educación Técnico Profesional (26.058).

En este documento aprobado en 2010, el Consejo Federal de Educación identificó diferentes posiciones teóricas que, a lo largo del siglo XX, sustentaron el paradigma tradicional de la educación artística y aportaron diferentes sentidos, propósitos y finalidades educativas a las asignaturas del área. Al mismo tiempo, llamó la atención sobre que tales sentidos y finalidades "resultan actualmente limitados para dar cuenta de la especificidad y relevancia de la enseñanza del arte en las instituciones de la educación general y específica" dado que –según considera el Consejo Federal de Educación– "las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales ocurridas durante las últimas décadas plantean un contexto inmensamente distinto del escenario moderno que les dio origen". Los sentidos y las finalidades que las autoridades educativas consideran actualmente "limitadas" son aquellas que prescriben los siguientes propósitos de la educación artística en la escuela (Consejo Federal de Educación, 2010, punto 10): desarrollar, como eje central, aspectos emocionales y afectivos de los sujetos; proporcionar ocasiones para el entretenimiento y el buen uso del tiempo libre; constituirse como un área de complemento terapéutico; funcionar como un área de apoyo a otras asignaturas del currículum escolar; definirse como el espacio educativo que permite acrecentar la creatividad individual; ejercitar las capacidades sensoriales y psicomotrices de las personas, centrándose en la enseñanza de técnicas, herramientas y destrezas; estar dirigida especialmente a los estudiantes que presentan determinadas condiciones para el arte, a fin de potenciar sus aptitudes y talentos naturales.

Luego de reconocer tanto los resultados de la construcción histórica como la situación actual en relación con los sentidos y las finalidades de la educación artística en el sistema educativo nacional, el Consejo Federal de Educación avanza y define cuáles son los desafíos que afronta la educación artística en el contexto contemporáneo. En particular, enfatiza (CFE, 2010, punto 19) sobre el rol que en la cotidianidad del presente juegan los medios de comunicación en relación con la circulación y valoración de las muy diversas producciones artísticas, provenientes tanto de manifestaciones populares como de una tradición clásica ligada a ámbitos académicos. Y reconoce (CFE, 2010, punto 20) que el arte es un campo de conocimiento, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, portador de diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de los procesos de realización y transmisión de sus producciones expresadas con distintos formatos simbólicos estéticamente comunicables que cobran la denominación de lenguajes artísticos –como la música, las artes visuales, el teatro, la danza, las artes audiovisuales y los lenguajes multimediales.

En correspondencia con esta línea de pensamiento, el Consejo Federal de Educación



considera central (CFE, 2010, punto 23) que la educación artística ponga foco en los procesos de interpretación estético-artística que entiende vinculada con saberes y habilidades específicos afines a la experiencia artística, es decir, con la enseñanza de los lenguajes/disciplinas artísticas y con los procesos de producción y los de análisis críticos relacionados con la contextualización socio-cultural (CFE, 2010, punto 24).

Y sobre todo porque las autoridades educativas consideran que “el modo de pensar estética y artísticamente no es exclusivo de algunos pocos elegidos o talentosos, sino que requiere ser desarrollado en todos los sujetos” (CFE, 2010, punto 25), proponen para el diálogo y el acuerdo en la elaboración de las políticas educativas para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo formal considerar el área de Educación Artística como un área privilegiada para el desarrollo de capacidades vinculadas a la interpretación crítica de la realidad socio-histórica y a la producción cultural identitaria en el contexto argentino y latinoamericano (2010, punto 26), que puede aportar en cada uno de los tres propósitos educativos centrales definidos por la Ley de Educación Nacional (Nro. 26.206): la formación ciudadana, la formación para el mundo del trabajo y la formación en el ámbito de la cultura (CFE, 2010, puntos 36 a 74).

### Según la Dirección Nacional de Educación Artística.

De acuerdo con las palabras de Marcela Mardones, Directora Nacional de Educación Artística del Ministerio de Educación de la Nación Argentina en febrero de 2013, existen cinco definiciones ideológicas que guían el trabajo en el área de Educación Artística para la nueva secundaria. Según Mardones, la enseñanza de educación artística deberá orientarse hacia un modelo:

- colectivo
- inclusivo
- contemporáneo
- latinoamericano
- popular

Para la Dirección Nacional de Educación Artística estas líneas no pretenden dejar afuera “lo culto”, “lo académico”, sino que intensifican la necesidad de hacer visibles y de explicitar atributos de creaciones y expresiones de la producción cultural, nacional y regional, silenciadas durante muchos años.

### 3.7. LA EXPERIENCIA ESTÉTICA EN RELACIÓN CON LAS ARTES VISUALES

En el marco de las Metas Educativas 2021 (OEI, 2010), Fernando Miranda y Gonzalo Vicci (2010, cap. 5) proponen que la educación artística en relación con las artes visuales debe generar oportunidades para que surja la experiencia estética considerando aquellos espacios de relación en que lo aparentemente particular—como lo es cualquier producción artística— pueda ser transformado en una experiencia en común de cuyas posibilidades de representación y significado nos valemos las personas (adultos, jóvenes, adolescentes, niños) para construir nuestra manera de ver el mundo y las acciones cotidianas que generamos en consecuencia. Estos autores definen experiencia estética en relación con las artes visuales con las siguientes palabras:

*Entendemos experiencia estética como una experiencia integral que, producida a partir de acontecimientos visuales y de posibilidades de operar con las imágenes, integre la creación y la crítica de las ideas de belleza, gusto y preferencia, aprendizajes conceptuales, manifestación de ideas, aproximaciones sensibles y apropiaciones de sentido.*

Para alcanzar esta meta, Miranda y Vicci (2010) consideran que es urgente construir nuevos abordajes de la educación en artes visuales, tomando en consideración el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación tanto como los múltiples lugares en que ocurren acontecimientos visuales<sup>8</sup>. Por esto, proponen llevar a las aulas métodos y recursos que abarquen, cada vez más, unos repertorios de imágenes que trasciendan lo artístico y reconozcan las influencias y la importancia que en la actualidad tienen las producciones visuales que se realizan en los medios de comunicación e información. La perspectiva de trabajar desde la cultura visual significa, para estos autores, permitir en las aulas el ingreso crítico de representaciones visuales, aparatos y tecnologías que constituyen las formas actuales en que niños, niñas y adolescentes producen sus propias imágenes y se relacionan entre sí y con los adultos.

Con esta perspectiva y de acuerdo con la idea de que las representaciones, los significados y las acciones a través de la imagen se producen cada vez más en otros espacios que no son las instituciones escolares, nos propusimos registrar también en qué medida tales experiencias extraescolares estaban presentes en las prácticas de educación artística a observar, en tanto esta inclusión puede contribuir a que el ámbito escolar, además de ser un espacio de formación, resulte también un espacio de reflexión y de acción individual y colectiva.

Por esto, abordamos esta investigación adoptando una definición de cultura visual que amplía las artes visuales y muestra que, tal como propone Kerry Freedman (2006), las habilidades que se necesitan para producir, analizar y evaluar la cultura visual en expansión son complejas, traspasan muchos tipos de antiguas fronteras e indican que es esencial que se produzca un ensanchamiento del currículum escolar en el sentido de abordar objetos que se hacen, se ven y se juzgan en relación con una serie de posiciones, interacciones e instituciones socioculturales.

### 3.8. PROCEDIMIENTOS PEDAGÓGICOS ESPECÍFICOS DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

En esta investigación consideramos como procedimientos pedagógicos específicos de la educación artística los que se encuadran en la “propuesta triangular” de Ana Mae Barbosa (1991<sup>9</sup>; 2013): “el abordaje de la triangulación consiste en hacer, ver y contextualizar lo que se hace y lo que se ve”. Para esta especialista, en la enseñanza del arte no alcanza con “hacer y no ver arte”, como tampoco alcanza “ver y no hacer”; y, además, el hacer y el ver tienen que estar acompañados con la contextualización. El contexto es para Barbosa (2013) “la puerta abierta para la interdisciplinariedad, para la interculturalidad y para la conciencia de sí (subjetividad) y de los otros (conciencia social)”.

<sup>8</sup> Los estudios de cultura visual y su perspectiva educacional (N. Mirzoeff, 2003; F. Hernández 2000 y 2007; K. Freedman, 2006, por citar los más conocidos) han realizado una importante aportación, invitando a pensar y producir alternativas sobre los repertorios de imágenes y tecnologías visuales con que cotidianamente nos relacionamos con distintos fines y que construyen también nuestra ubicación en el mundo, así como nuestra representación y acción sobre el entorno.

Desde nuestro punto de vista, los procedimientos pedagógicos que la investigadora argentina Graciela Fernández Troiano (2010) identifica como los desplegados por los docentes que enfocan sus prácticas de enseñanza considerando el arte como un lenguaje, con proposiciones con sentido, se encuadran en la “propuesta triangular” antes presentada. Esta autora ha observado secuencias didácticas que incluyen: etapas de investigación y de estudio de textos escritos o visuales con distintas estrategias orientadas a la apropiación de conceptos, etapas de producción y etapas de conceptualización o de reflexión sobre lo hecho y recuperación de conceptos aprendidos. Y también ha verificado que en esta concepción de arte y de educación artística, el interés por la contextualización es el factor que da lugar a que se planteen dudas, se revisen ideas, se permitan y alienten las preguntas para construir nuevas respuestas, se contemplan los saberes previos de los estudiantes y se busque y proponga la articulación entre los contenidos curriculares con las experiencias visuales cotidianas de niños y jóvenes.

Con estos fundamentos, en esta indagación, consideramos a las siguientes prácticas indicadores del despliegue de procedimientos específicos de una educación artística orientada a generar oportunidades y condiciones para la ocurrencia de experiencia estética:

1. presentar obras y autores de los repertorios artísticos clásicos y contemporáneos vinculados con los temas/contenidos de la enseñanza;
2. presentar conceptos específicos del campo disciplinar (tanto en relación con la historia del arte como con los lenguajes, las técnicas, las herramientas para hacerlos) a través de comunicación de experiencias personales y/o lectura y análisis de bibliografía;
3. articular de modo espiralado experimentación práctica/modelización/teoría;
4. proponer la realización de producciones/creaciones personales (individuales/grupales);
5. proponer la observación/reflexión/análisis colectivo de las producciones realizadas.

Es importante aclarar que estos procedimientos pedagógicos específicos de una educación artística orientada a generar oportunidades/condiciones para la ocurrencia de experiencia estética son tales tanto si incluyen TIC como si los docentes a cargo de esta enseñanza deciden no incluir TIC en sus prácticas.

---

9 En este libro, Barbosa denominó a su propuesta “metodología triangular”. Años después, en 1998, Barbosa explicó: “Me culpo por haber aceptado el apodo de ‘metodología triangular’ en mi libro La imagen de la enseñanza del arte. Hoy, después de años de experimentación, estoy convencida de que la metodología es construida por cada profesor en su aula y me gustaría que la expresión ‘propuesta triangular’ reemplace a la designación ‘metodología triangular’ (Temas utópicos, 1998, p.33).” Citado en: <http://educacionartesvisuales.wordpress.com/2012/10/07/una-propuesta-triangular-del-arte-resumen-de-las-investigaciones/>

### 3.9. HIBRIDACIÓN ENTRE TRADICIÓN Y NOVEDAD EN PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Bethania Barbosa de Souza (2009) realiza un interesante análisis de los resultados de la hibridación que, según su punto de vista, se está registrando en la actualidad en los procesos de creación artística en las artes plásticas en general. De acuerdo con esta autora, para comprender los alcances de la hibridación es necesario relacionar el concepto de hibridación con el concepto de transdisciplinariedad. Para Barbosa de Souza (2009), en sentido figurado, "hibridación significa todo lo que es producto de elementos de distinta naturaleza o lo que está compuesto de elementos dispares, imprevistos, de naturaleza heterogénea" (p. 218). Desde esta perspectiva, la especialista observa que, hoy y cada vez más, en el campo de la creación artística, los modos de expresar, interpretar y entender el proceso creativo ya no se encuentran arraigados a una disciplina o técnica específica, aislada de las demás disciplinas como solía ocurrir anteriormente. Y señala que, en cambio, se multiplican las posibilidades para "transgredir los límites de la técnica y consecuentemente, los de su respectiva gramática". Desde el punto de vista de Barbosa de Souza, ese proceso de transgresión está generando un enriquecimiento en el proceso de la creación artística desde que genera campos de oportunidad para el mestizaje de diferentes lenguajes.

En este punto, y antes de pasar a la correlación entre este proceso emergente en el campo de la creación artística y las pedagogías emergentes que se están verificando en prácticas de enseñanza con TIC en aulas conectadas, consideramos importante llamar la atención sobre los recaudos que Barbosa de Souza anota en relación con la aplicación analítica del concepto de transdisciplinariedad. Estamos de acuerdo con la autora cuando sostiene que "una persona no puede encontrar inspiración en un campo de conocimiento a menos que aprenda sus reglas" (p. 223) y que, por esto, tanto los artistas como los científicos insisten, una y otra vez, sobre la importancia de contar con un profundo conocimiento de la información simbólica y los procedimientos básicos de la disciplina en la que se crea, produce, investiga, para poder transgredir sus fronteras. Para esta especialista, este es el camino para enriquecer la perspectiva de la propia disciplina con las de otros campos disciplinares y, entonces, ampliar las posibilidades de solución de problemáticas y de creación: cuanto más transdisciplinar sea "la práctica" en una disciplina, mayor será la coexistencia de hibridaciones, contaminaciones, mestizajes, cruzamientos.

Al mismo tiempo, según Barbosa de Souza, el concepto de hibridación permite un enriquecimiento de los procedimientos y las metodologías disponibles para los docentes de educación artística: desde su perspectiva, los considerables cambios que se registran en los procesos técnicos de la creación artística a partir de la inclusión de nuevas tecnologías ponen a disposición de estos enseñantes un amplio repertorio de procedimientos pedagógicos específicos que pueden ser desplegados en las prácticas de enseñanza de educación artística en general y en las de diversos lenguajes artísticos en particular –tanto en el campo de la educación común en el de la formación especializada.

En el contexto de esta investigación, consideramos que el concepto de hibridación con el enfoque y los alcances aquí descriptos resulta una herramienta potente para dar cuenta de conexiones entre los cambios y las transformaciones que se están registrando en el campo de la creación artística con nuevas tecnologías y las prácticas pedagógicas que emergen en clases de educación artística con inclusión de TIC –tanto en aquellas que abordan lenguajes contemporáneos (audiovisuales, multimediales y combinados) como en las que se desarrollan en las asignaturas tradicionales del área (Dibujo y Plástica, entre otras).

Desde nuestro punto de vista, tal como Barbosa de Souza lo propone para el campo de

la producción artística, en el campo de las prácticas escolares con inclusión de TIC los encuentros entre tradiciones y novedades pedagógicas están generando préstamos, apropiaciones, contaminaciones y cruzamientos entre procedimientos y metodologías a ser creadas y desarrolladas.

### 3.10. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EMERGENTES EN CLASES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA CON TIC

En la revisión de la bibliografía sobre la temática y la problemática de esta investigación hallamos pocos estudios que describen prácticas de enseñanza con inclusión de TIC de educación artística en general o de lenguajes artísticos en particular, en escuelas argentinas. Sí identificamos algunos artículos y algunos libros que presentan propuestas acerca de relaciones e interacciones posibles y deseables entre procedimientos pedagógicos específicos de la educación artística y nuevas tecnologías –señaladas como deseables para, sobre todo, ser tenidas en cuenta en la enseñanza escolar.

Graciela Fernández Troiano (2011) en su artículo “Plástica en la escuela con tecnología digital: una forma de cultura” sostiene que “el cambio tecnológico puede construirse como oportunidad de diseñar nuevas propuestas cuando no sustituye ni al cuaderno ni a la carpeta de dibujo sino que se posiciona como recurso que crea otras condiciones de pensamiento con otros alcances y limitaciones, y posibilita otra construcción de sentido.” (P. 3).

Desde nuestro punto de vista y de acuerdo con las categorías que hemos propuesto para analizar los usos TIC en las prácticas escolares, consideramos que tal oportunidad se construye cuando en las clases de educación artística las TIC son utilizadas para aumentar y expandir enseñanzas y aprendizajes.

Estamos de acuerdo con Fernández Troiano (2011) cuando afirma que “la construcción de conocimiento artístico es un proceso social y personal que, según las concepciones actuales de enseñanza, no se agota en la realización de una imagen sobre un papel, ni se limita a tener un pincel, un trozo de arcilla, un mouse en la mano” (p.3). Entendemos, como ella y según el encuadre de la “propuesta triangular” de Mae Barbosa (1991; 2013), que la construcción de tal conocimiento requiere la elaboración de conceptos complejos y el desarrollo de ideas personales hasta llegar a la propia experiencia productiva, estudiando otras producciones, leyendo textos, analizando posibilidades técnicas.

Sin embargo, en el momento de diseñar este proyecto de investigación consideramos necesario estimar la existencia de un variado muestrario de prácticas de enseñanza de educación artística sin inclusión de TIC y con inclusión de TIC, entre las definidas como deseables y las realmente existentes, teniendo en cuenta: por un lado, la descripción que hace el Consejo Federal de Educación sobre los diversos enfoques de arte y de educación artística existentes en el sistema educativo argentino hacia el 2010; y, por otro, en qué etapa del desarrollo del Programa Conectar Igualdad realizamos el trabajo de campo –en relación con los alcances de la distribución de equipos, la provisión de conectividad y la actualización de los docentes.

Con estas variables en consideración, aunque los casos seleccionados para realizar el trabajo de campo (tal como se describe en el capítulo 3) suponían la inclusión de TIC en las clases, anticipamos que entre las enseñanzas de educación artística en la escuela probablemente verificaríamos: prácticas más o menos tradicionales, otras más o menos novedosas e hibridaciones con mayores o menores grados de tradición y/o de novedad.

Las categorías que anticipamos son:

- **alternancia** entre prácticas de educación artística con TIC y sin TIC, según enfoque adoptado por el docente, disponibilidad de equipos y alcance de conectividad;
- **usos de TIC específicos en educación artística** que aumentan y expanden enseñanzas y aprendizajes en este campo.

Al iniciar la investigación teníamos claro que uno de los principales resultados del estudio sería contar con información empírica a partir de la cual describir qué usos de las TIC están emergiendo como específicos en prácticas de enseñanza de educación artística en la escuela.

Al mismo tiempo, con el fin de orientar las observaciones de clases, consideramos necesario contar con unas primeras definiciones de tales usos TIC específicos, para trabajar con ellas como hipótesis de trabajo. Para avanzar en esta tarea, tuvimos en cuenta las acciones enunciadas por Fernández Troiano (2011) cuando refiere a objetivos y contenidos de clases de Plástica con tecnología digital. En estas clases, la autora propone incluir “consignas de producción entendidas como problemas a resolver, invitación a construir experiencia, desafíos de búsqueda, espacios donde opinar, relacionar, transformar, dudar”. Y pone énfasis en la conveniencia de generar oportunidades para que los estudiantes trabajen en la producción de imágenes de creación propia, para, así, sintetizar y profundizar los contenidos con los que tuvieron contacto, conocieron, estudiaron, en la fase de la investigación. En síntesis, Fernández Troiano afirma:

Si la propuesta involucra el trabajo con la computadora, las posibilidades no se agotan en el conocimiento de programas ni en la acción conjunta de manipulación digital y manual o por medio de otros recursos técnicos, la instancia de producción implica procesar la obra artística poniendo en acto la ideación de la imagen. (P.8)

Con estos objetivos y contenidos como deseables, las primeras (y operativas) definiciones de usos TIC específicos en el área de Educación Artística que elaboramos son las siguientes:

Consideramos que hay **usos de TIC que aumentan la educación artística** cuando facilitan el acceso a materiales específicos del campo disciplinar, como por ejemplo:

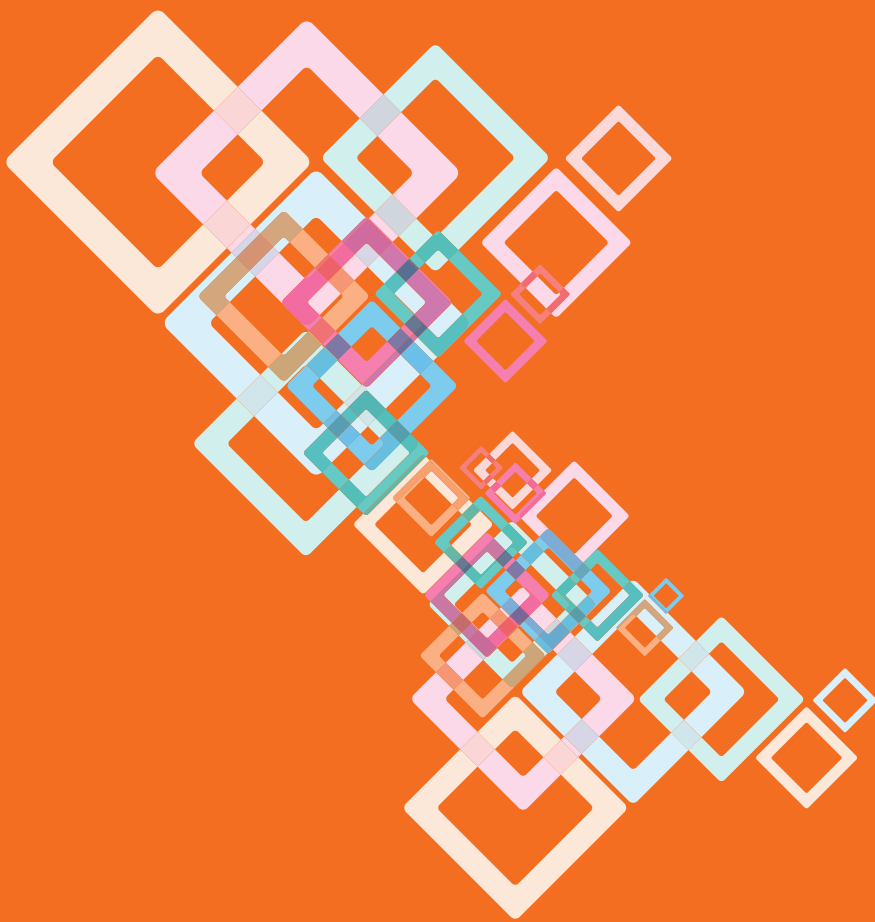
- el contacto con obras artísticas, tanto de repertorios clásicos como contemporáneos, académicos y populares, por medio de archivos que reproducen las creaciones originales y/o las muestran en sus contextos de origen y/o permiten conocer cuáles son los actuales de contextos y/o circuitos de exhibición;
- el contacto con las ideas y modos de hacer de artistas y creadores, no sólo a través de materiales bibliográficos escritos digitalizados, sino por medio de materiales audiovisuales –como entrevistas, documentales, registros de exhibiciones de diversos tipos de obras y creaciones artísticas.

Consideramos que hay **usos de TIC que expanden la educación artística** cuando:

- ponen a disposición herramientas, aplicaciones y soportes digitales que agregan y multiplican modos para producir y crear, de manera individual y/o colectiva y colaborativamente con otros;
- generan condiciones para hacer, intentar, deshacer, probar, construir, deconstruir, en el proceso de producción de las propias creaciones (plásticas, audiovisuales, musicales, multimediales, interactivas, entre otras).

Finalmente, entre enseñanzas artísticas aumentadas y expandidas, estimamos identificar **usos TIC relacionados con hallazgos innovadores en los modos de enseñar educación artística**, en la medida en que contribuyan a generar condiciones de posibilidad para que los jóvenes vivencien en la escuela el arte como experiencia.







## CAPÍTULO 3

# LOS DICHOS Y LOS HECHOS: ARTE CON TIC EN LAS AULAS

### 1. LAS ESCUELAS VISITADAS: CONTEXTOS Y CONFIGURACIONES

#### 1.1. LOS ESPACIOS

A fin de contextualizar el ambiente en el cual se efectuó la recolección de las evidencias empíricas, mencionaremos algunos rasgos que caracterizan a estas escuelas.

En primer lugar, señalamos que un 70% de las escuelas visitadas son consideradas urbanas, el resto podrían calificar como Escuelas urbanas en sectores vulnerables. En todos los casos se trata de escuelas que tienen por lo menos una división por cada año de escolaridad activo, en algunos casos dos o más. Solo dos de las escuelas de la muestra tienen una matrícula total de menos de 300 alumnos, todas las demás están en rangos que van desde 390 hasta 800 estudiantes en total.



En base a los registros fotográficos y las observaciones relevadas, observamos un panorama variable de edificios y espacios disponibles para los jóvenes. En algunas escuelas disponen de patios y aulas especiales, mientras que en otras hay una circulación restringida o los mismos espacios son usados, según las necesidades, como patio o como salón de clases.



Se advierte, no obstante, una cierta estética adolescente común a todas las aulas, en la que predominan distribuciones aleatorias de mesas y sillas, reorganizaciones que al parecer se pueden dar en varias asignaturas (no son privativas de las clases de educación artística) y un estilo de “decoración” de las paredes de las aulas a cargo de los estudiantes, que en general consiste en el pegado de afiches, recortes, ilustraciones varias. Los grafitis, pintadas, escrituras, particularmente en forma de firma, se pueden ver tanto en mesas y sillas como en producciones grupales en las paredes de aulas y pasillos. Es decir que las aulas, en su aspecto interior, más allá de ciertos detalles, son bastante similares entre sí.

Aun cuando la disposición espacial del mobiliario en las aulas parece respetar la lógica tradicional de la escuela –filas, hileras, ordenados de cara al pizarrón– el trabajo grupal y el uso compartido de dispositivos tecnológicos da lugar a una circulación y movimiento permanente (Hohmann, et al., 1984).



Se observan ambientes fluidos, constantes desplazamientos y cambios de disposición de mesas, sillas, escritorios, los cuales no siempre pueden ser asociados a consignas de trabajo o a necesidades de la propuesta pedagógica. Parece ser más bien una lógica propia de los adolescentes en estas escuelas, independientemente del tipo de actividad o asignatura. La dinamización del espacio y la sensación de “ruido” permanente no parece afectar el desarrollo de las propuestas en el área de educación artística, si bien en ocasiones deriva en desajustes de tiempos de concreción.



Las propuestas de educación artística muchas veces precisan ambientes específicos para desarrollarse, favorables al hacer, ya que los propios dispositivos, materiales y las herramientas imponen o merecen espacios propios para llevar adelante sus prácticas y favorecer las experiencias buscadas o enunciadas por los docentes. Pero, en virtud de lo observado, podemos decir que rara vez las escuelas cuentan con un salón o aula exclusivo para las clases de educación artística y, por el contrario, la apropiación que hacen los estudiantes del espacio de su salón de clases nos muestra escenarios un tanto

caóticos, aunque suficientes o confortables para que los alumnos realicen las actividades propuestas.



El uso de la sala de informática, como aula especial, para desarrollar actividades que involucran arte y TIC parece haber estado disponible en los casos de docentes interesados por esta integración. Y si bien se observa como efecto de la entrega de las netbooks de Conectar Igualdad que los estudiantes trabajan en los salones de clase (las aulas), también pudimos verificar que muchos docentes siguen utilizando la sala de informática siempre que la encuentren disponible, para complementar el uso de netbooks con el uso de PC de escritorio, en especial para actividades que involucran impresión de diseños, folletos, y para tareas en las cuales una pantalla más amplia y nítida resulta beneficiosa al desarrollo de la propuesta educativa. Explica una docente "Según lo que comenta la directora desde la llegada de Conectar Igualdad se usa mucho menos la sala de informática. Este año se usó un poco más gracias a tener conectividad ahí".



En los salones de informática es frecuente una organización del espacio centrífuga: los equipos ubicados contra las paredes, recorriendo el perímetro de la sala. En algunos casos, cuando la superficie del salón lo permite, hay un conjunto de mesas en el centro donde se ubican algunas computadoras, el cañón u otros dispositivos portátiles. Si en estas salas hay pizarra, esta ocupará una de las paredes. Pero esta disposición en particular se asocia con cuestiones que no están emparentadas con lo pedagógico sino con lo meramente pragmático. Decisiones tales como cuál es la mejor forma de cablear con ciertos niveles de seguridad hacen que las instituciones instalen las computadoras contra las paredes, donde también se instalan los enchufes y es más sencillo –y más económico– disponer los equipos en esa configuración.

De esta forma, en la relación entre dispositivos y espacios arquitectónicos podemos afirmar que las computadoras de escritorio del colegio no caen en desuso, sino que funcionan como máquinas alternativas, complementarias o back up para llevar adelante la clase. Verificamos asimismo que la sala de informática es un espacio que no resulta indispensable como espacio en sí sino por los dispositivos que alberga. Es decir, no se usaría como espacio de arte si no contara con las computadoras.



## 1.2. EL EQUIPAMIENTO, LOS RECURSOS TIC

En cuanto al equipamiento TIC, tomando este concepto en un sentido amplio, relevamos la disponibilidad en estas escuelas de dispositivos y herramientas susceptibles de ser utilizadas en clases de educación artística, en actividades que podrían considerarse de inclusión de las TIC en la propuesta didáctica.

Detectamos que, a excepción de una sola escuela de la muestra, todas cuentan con una sala de informática de existencia previa a la entrega del modelo 1 a 1 y que en esa sala pueden encontrarse desde diez hasta veintidós equipos de escritorio para uso de los alumnos. Dos escuelas destinan, además, uno o dos equipos informáticos para uso exclusivo de los docentes.

Un 90% de las escuelas visitadas cuenta con cañón multimedia, un dispositivo altamente valorado en espacios de educación artística. En más de la mitad de los casos observados



se dispone de una pantalla para proyección; la misma proporción se aplica a escuelas que cuentan con un televisor para uso de los estudiantes y con cámaras o videocámaras que son propiedad del establecimiento.



Siete de las diez escuelas han sido equipadas por el Programa Conectar Igualdad (o su equivalente jurisdiccional) aunque, como consecuencia de diversos factores, el ratio de alumnos por computadora muy excepcionalmente se corresponde con la premisa del 1 a 1.

La observación de las clases nos permite afirmar que configuraciones alternativas al ideal 1 a 1 se hacen visibles todo el tiempo: tres estudiantes que circulan una netbook, un grupito que utiliza un momento la PC de escritorio, luego un celular, luego una netbook, alumnos que se turnan en el uso de diversos dispositivos son escenas frecuentes en estas aulas. Cuestiones coyunturales –pero no por ello menos atendibles– hacen que las distribuciones alternativas sean finalmente el estándar. Por ejemplo: la rotura o bloqueo de las netbooks, la falta de instalación del piso tecnológico en algunas escuelas, el hecho de que muchos estudiantes dejan de llevar las netbooks a clase argumentando que muy pocos profesores la exigen.

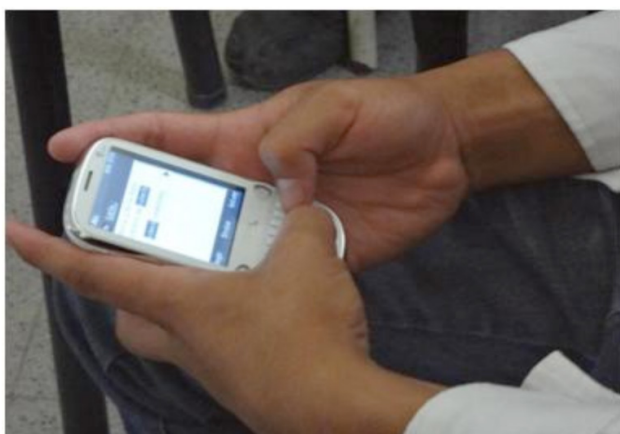


Las dos escuelas de la muestra ubicadas en la provincia de Tucumán recibieron el equipamiento provisto por Conectar Igualdad.

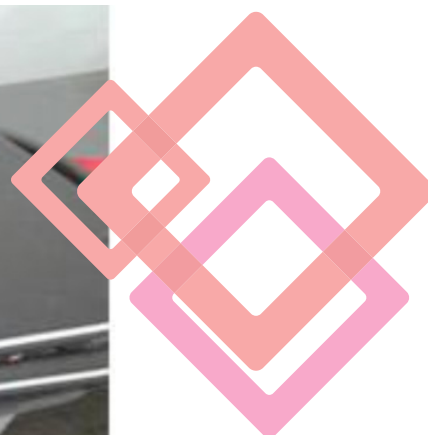
Una de las escuelas de la muestra, ubicada en Córdoba, cuenta con net provistas por un programa provincial.

En las clases observadas en esta oportunidad, el promedio total arroja un ratio de 2 a 4 alumnos por netbook o computadora. Pero tomamos en cuenta que en muchos casos el docente, una vez que ha decidido incorporar las TIC a sus prácticas, habilita otros dispositivos, como celulares o tabletas de su propiedad o de los estudiantes, para integrarlas en las clases.

En tal sentido, podemos apreciar situaciones puntuales en las que la convergencia de dispositivos y herramientas completan la escena educativa. Lo interesante de estos fenómenos es que, tanto para los alumnos como para los docentes, se trata de situaciones que no son vividas como excepcionales ni curiosas, sino como modos en que las tecnologías digitales van agregando valor a lo escolar. Por ejemplo, en una clase la docente está hablando de la “media legua de oro cultural” y pregunta a los jóvenes si saben el significado de la palabra “legua”. Ante la respuesta negativa, la docente les pide “busquen en el celular” y unos instantes más tarde una alumna lee la definición, extraída de la RAE. La clase continúa desarrollándose con ese aporte, que la docente toma en su discurso, trabaja en el pizarrón. El uso del celular no genera un ruido adicional en el aula, sino que se suma al proceso de ir comprendiendo y se lo nota integrado a la actividad común.



Varias escenas parecidas se verifican a lo largo de la observación. Los estudiantes utilizan la conexión de sus celulares para buscar definiciones o alguna imagen o los integran en su potencialidad de registro y musicalización, incorporándolos a las tareas de la asignatura con naturalidad. Durante las observaciones, una docente muestra un video donde los jóvenes empezaron a filmar en un bosque local con una videocámara y al agotarse la batería finalizaron la filmación con ayuda de un celular. La docente toma esta contingencia con un interesante criterio estético, ya que comenta que la baja calidad de ese fragmento del video sirvió como recurso expresivo para reforzar la idea de toda la producción.

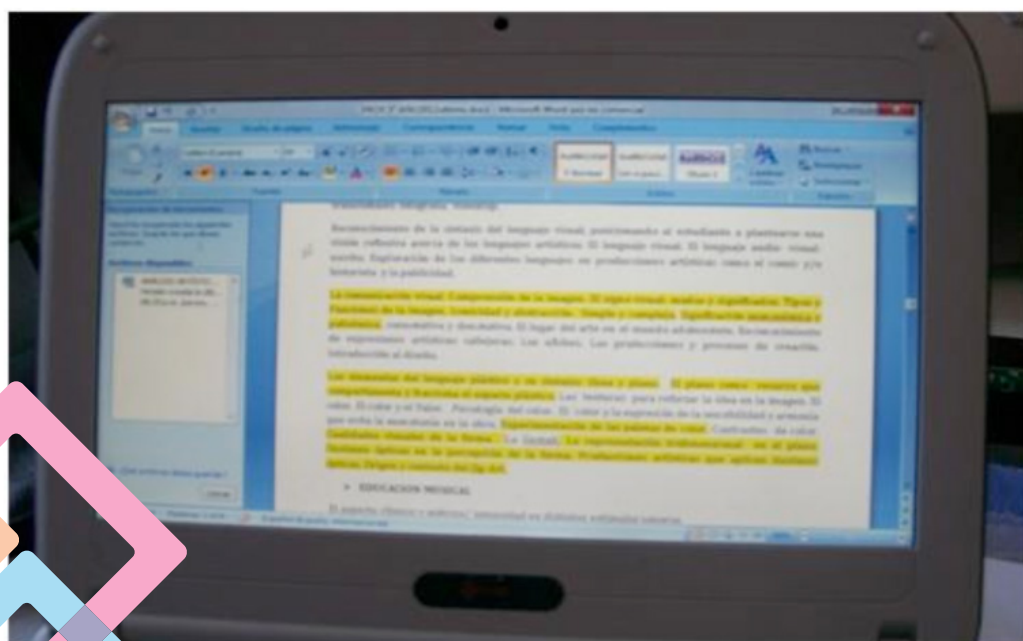


De modo similar, observamos rasgos de una convergencia y simultaneidad en el uso de recursos analógicos y digitales en estas clases, materializadas en la utilización sucesiva o yuxtapuesta de recursos tales como libros, revistas, material impreso, láminas, papeles, alambres, pegamento... y a la vez cámaras, tabletas, celulares, equipos de sonido y otros recursos y dispositivos que se encuentren disponibles.

Les traje impreso el material que tienen que leer de Internet. Lo que vamos a hacer es remarcar lo principal y vamos a hacer una presentación: qué es performance, líneas precursoras, etapas. Mientras tanto Karen va a ir bajando las fotos y ustedes hacen la presentación basándose en el texto. Hacen carátula con nombre de escuela, curso, etc. [...] Hay páginas en inglés. ¿Saben usar el traductor? (Docente)



Seis de las diez escuelas visitadas disponen de un televisor que es utilizado en actividades del área y, de estas, cuatro cuentan además con un reproductor de DVD que acompaña al televisor, lo cual enriquece el uso que podría dársele como soporte de la visualización de material en buena definición (ya que ni las pantallas de las netbook ni, en muchas ocasiones, la proyección con el cañón multimedia ofrecen buenos niveles de calidad; en las netbooks por el tamaño de la pantalla y en la proyección por la escasa posibilidad de oscurecer los salones de clase).





Acerca de la disponibilidad de conectividad en la escuela, el relevamiento indica que un 80% de los casos visitados dispone de Internet en la escuela, aunque esto no implica la posibilidad de un uso similar al del usuario hogareño. En algunas escuelas la conectividad alcanza un sector restringido (por lo general, la dirección del establecimiento, y una cierta zona de cobertura por wifi) y el uso en las aulas es ocasional y fluctuante. Solamente una de las escuelas visitadas responde que no tiene

conectividad de ningún tipo, pero ello no obstaculiza el hecho de que en las clases, proyectos y producciones del área de educación artística haya una referencia más o menos permanente al uso de la red.

En varias oportunidades, durante el desarrollo de las propuestas, los docentes utilizan alternativamente la conectividad de los celulares, conectan un módem portable o piden a algunos estudiantes que vayan a la secretaría de la escuela, a la dirección, a la sala de informática, el sector de la escuela donde la conectividad alcance, para que obtengan determinado material y regresen al aula. El uso de los pendrives como resguardo y circulación de la información es completamente cotidiano e incorporado en el hacer.

Consideramos que estas situaciones –a las que interpretamos como configuraciones alternativas a la prescripción de lo deseable en el modelo 1 a 1<sup>10</sup> –, junto con cuestiones entendidas como convergencia de dispositivos TIC, van constituyendo gradualmente un nuevo modo de abordar y comprender la complejidad de instalar tecnologías en espacios anteriormente dominados por prácticas tradicionales.

Podemos comprender estas alternancias y variaciones siguiendo la línea de pensamiento de Pierre Rabardel, citado por Jordi Adell (2013) en su presentación sobre Usos instructivos y constructivos de las TIC en las aulas. En efecto, el modelo 1 a 1 llegó a las escuelas con una lógica y una pretensión de implementación ideal. Podemos pensar esa lógica como el contexto de diseño del Programa Conectar Igualdad. Pero cuando las netbooks llegan a las aulas, cuando los diversos dispositivos (incluyendo los celulares de los alumnos, cada vez más presentes, cada vez menos negados) irrumpen en el espacio educativo y se los introduce como artefactos que hacen parte de una acción mediada por el docente con el propósito de enseñar algo, ese contexto soñado original de algún modo choca contra la gramática escolar. Las finalidades originales de los recursos pueden llegar a variar radicalmente, los esquemas de uso que un docente piensa o imagina pueden no ser los mismos que los de sus estudiantes y ciertamente pueden no ser los que se efectivizan en la práctica, en ese cruce entre el discurso, lo deseable y lo realizable.

Entre los esquemas de uso que los jóvenes pueden asociar a los diversos recursos tecnológicos aparecen algunos ligados a un relativo borramiento de fronteras entre lo escolar y lo social, entre el uso académico y el personal. Una suerte de fusión entre contextos formales e informales derivan en algunas soluciones tecnológicas que llegan al aula aportadas por

10 Algunas definiciones en torno de la configuración esperable en un modelo 1 a 1 se pueden leer en "El modelo 1 a 1: notas para comenzar" de Cecilia Sagol, para el portal educ.ar. Disponible en <http://biblioteca-digital.educ.ar/articulos/read/modelo-1a1>



los propios jóvenes y estas soluciones pueden incluir maneras de “resolver” la conectividad, la interacción, la circulación de contenidos digitales, más allá de la posibilidad efectiva y clásica de conectarse a la red.

Es cierto que la falta de una conectividad a Internet permanente o de buena intensidad es percibida como una limitación, pero es posible verificar aun en esa percepción rasgos positivos y enfocados a la superación:

*Yo empecé en la escuela y la escuela siempre estuvo equipada... acá estoy en “la gloria”, porque más allá de que por ahí a veces no nos funcione Internet, uno ya tiene preparada la clase y tiene que traer por las dudas un plan B. Y en la escuela tenemos muchas cosas que no sabemos utilizar... por ejemplo lo que va a llegar (centro de producción multimedial), ahí vamos a tener que capacitarnos porque haríamos cosas maravillosas con las instalaciones, jugar con los sentidos y los sonidos... [...]*

*Aquí traigo mi pendrive y listo, en otras escuelas tengo que llevar hasta mi módem porque no hay nada y es una escuela con orientación en artes. Y tienen lo básico... Movie Maker y nada más. Acá tienen su net... si no tenemos Internet un día, vamos a las PC donde hay muchos programas... hay que valorar lo que tenemos. (Docente)*

Por tanto, cuando hablamos de aulas conectadas referimos a esta variedad y a estas soluciones alternativas, que posibilitan que, de maneras muy diversas, se pueda pensar en aulas expandidas, en espacios virtuales en los cuales los aprendizajes continúan, en redes digitales en las que se efectivizan procesos de exposición, publicación y posiblemente valoración colectiva de las producciones.

### 1.3. INCLUSIÓN, INTEGRACIÓN, COLABORACIÓN...

Acordamos con el enfoque que señala que los cambios en las prácticas pedagógicas de los docentes no dependen solo de factores individuales, sino también de factores institucionales. Tal como sostienen Margarita Poggi et al. (1992) y Graciela Frigerio (2000)<sup>11</sup>, entre otros, las condiciones laborales y las relaciones interpersonales que existen en cada institución escolar en la que trabaja cada docente tienen incidencia en su desempeño profesional como enseñante.

En el mismo sentido general, María Teresa Lugo y Valeria Kelly (2008) vienen señalando el rol clave que juegan los equipos directivos en el diseño y la implementación en las escuelas de los procesos de innovación en general y con las TIC en particular. Para estas investigadoras, según cómo sea gestionado por los directivos el proceso de inclusión TIC, puede abrirse o no una “ventana de oportunidad” (Dussel y Quevedo, 2010) para la innovación en la organización institucional.

Con este objetivo, consideramos un indicador de cambio institucional el mayor o menor grado de flexibilidad institucional para promover y facilitar la realización de proyectos colaborativos con inclusión de TIC entre distintos cursos de la misma escuela y entre cursos de distintas escuelas. En particular porque el despliegue de estas estrategias de enseñanza y las correspondientes actividades de aprendizaje que ellas conllevan, supone el trabajo

<sup>11</sup> Estas autoras entienden por cultura institucional escolar: aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a una institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella.

coordinado entre docentes a cargo de distintas asignaturas (o entre enseñantes a cargo de una misma asignatura en diferentes escuelas), la flexibilización de módulos horarios y lugares de trabajo establecidos para cada asignatura e, incluso, salidas de la escuela para asistir a encuentros con colegas o estudiantes de otras instituciones escolares o para presentar las producciones finales en ferias, festivales, muestras escolares e interescolares. (Cazden,<sup>12</sup> 1991)

Consideramos un procedimiento específico de la educación artística en la escuela poner en contacto a los estudiantes con los originales de obras y producciones artísticas y promover el contacto con artistas y diversos integrantes de comunidades de práctica del campo del arte.

Entendemos bien que la medida de posibilidad de que estos procedimientos sean desplegados por los docentes a cargo de la educación artística depende de múltiples factores entre los que tienen un gran peso la formación inicial y la actualización continua de los enseñantes. Sin embargo, advertimos también que en tanto estos contactos, diálogos y construcción de puentes entre la escuela y ámbitos especializados en arte significan salir de la escuela, otro factor que incide en la posibilidad de concretar tales contactos e intercambios es la mayor o menor flexibilidad de las autoridades educativas (equipos directivos, equipo de supervisión) para autorizar las salidas de la escuela.

Otra cuestión es cuáles son los contenidos de las visitas propuestas por estos docentes y en qué medida están relacionadas con el cruce entre lenguajes artísticos y tecnologías de la información y de la comunicación.

De acuerdo con los datos analizados, solo una minoría de los docentes entrevistados (el 18%) estima que la inclusión de las TIC no es una variable que incida en la transformación de la organización institucional de la escuela en la que trabajan. Algunos testimonios así lo certifican: "No creo que haya habido algún cambio con la institución, vuelvo a insistir creo que contribuye, suma, no modifica", sostiene un docente. O bien:

*Hay mucha resistencia para hacer alguna cosa... muchísima. Los profes no quieren, tendrías que haber estado en el recreo anterior para escuchar las cosas que se decían acá en la sala; yo sé que un poco a mí me tienen como la... no sé, no encaja muy bien lo que yo hago.*

En cambio, la mayoría de los docentes entrevistados (un 82%) considera que la inclusión de TIC en la escuela y en las aulas sí favorece cambios, movimientos, en la organización institucional tradicional, según la hemos definido en términos de gramática escolar y arquitectura escolar tradicional.

A la vez, todos los docentes incluidos en la muestra manifestaron haber realizado al menos un proyecto colaborativo con inclusión de TIC en algún período del ciclo lectivo 2012. Y el 65% indicó que lo estaba desarrollando en el momento en que se tomaron las entrevistas. En ningún caso fue mencionado como obstáculo la negativa o falta de autorización por parte de los equipos directivos para avanzar con los proyectos planificados.

Algunos de los proyectos colaborativos referidos integran la propia asignatura del área de Educación Artística que el docente entrevistado tiene a cargo con asignaturas de otras áreas del conocimiento escolar; en palabras de los mismos docentes: "(...) estamos

<sup>12</sup> Ninguna de los docentes entrevistadas refirió haber participado (ella misma u otros docentes de la institución) en los festivales multimediales organizados por Conectar Igualdad.

justamente realizando un cortometraje... varias asignaturas y varios profesores. Vienen a veces profesores de otras asignaturas a ver cómo se pueden utilizar las TIC y les doy asesoramiento."

Otro manifestaba:

*(...) en una escuela donde doy Diseño Asistido estamos desarrollando un proyecto que articulo con las asignaturas Comunicación, Lengua e Inglés. Generamos un diario analógico y otro digital, es un diario bilingüe para el Valle de Uco. El cambio tiene que ver con la integración de los conocimientos, integración que es posible porque está siendo mediada por las TIC.*

E incluso:

*Sí, hay un proyecto que es un mural para la escuela que estoy trabajando con un profesor que es arquitecto que está en la modalidad Construcciones. El mural se hará con una empresa que se compromete a darnos el cerámico, las venecitas, ya que no va a ser pintado, va a ser armado con venecitas o fragmentos de cerámicas. Trabajamos en el diseño del mural, primero en forma analógica, luego lo digitalizamos, lo retocamos y ya terminado lo enviamos para que ellos hagan la logística para la realización del mural. Este es un trabajo institucional muy interesante con el que los chicos se comprometieron mucho.*

En otros proyectos, trabajan varios cursos de la misma asignatura u otras del área de Educación Artística:

*[Voy a] retomar el trabajo sobre rejas y arquitectura de [la ciudad de] Victoria que los chicos hicieron con la profesora de Lenguaje Multimedial y trabajar con las imágenes de picaportes, puertas viejas, y darle una significación más conceptual [...] con el propósito de hacer una video-instalación o video-performance. [...] Después tengo que pedir ayuda... a mí me gustaría que empezaran a grabar sonidos de puertas que se cierran, jugar un poco más con los sentidos, más con lo sonoro. Hoy estuve hablando con el profesor de Música para que me ayude con lo sonoro, que me enseñara a utilizar el programa para editar música que tienen las net. [...] Después de mi hora tienen clase de música por eso podríamos trabajar juntos...*

Y uno de los casos es un proyecto colaborativo, llamado Arte colaborativo en red en el que participan docentes y estudiantes de la Escuela Municipal de Educación Media N° 209 (Mar del Plata, Argentina), el Instituto Alexandre Satorras (Mataró, España) y el Karachi American School (Karachi, Paquistán). Los docentes tienen formación específica en Artes Visuales (Mar del Plata), Informática (Mataró) y Español (Karachi). El proyecto está publicado en un blog y se ha creado un grupo en Facebook para compartir experiencias y producciones. La docente de Mar del Plata comenta que este proyecto "no puede concebirse sin el uso intensivo de las TIC".

Todos los docentes entrevistados consideran que la inclusión de TIC en sus propuestas de enseñanza, además de facilitar la realización de proyectos colaborativos, aumenta entre los estudiantes la motivación y la interactividad en términos de instancias de trabajo grupal y participativo más allá de los proyectos.

Al mismo tiempo, resulta notable la convicción y los detalles con que la mayoría de los docentes entrevistados describen los cambios que ellos advierten en las relaciones entre colegas a partir de las oportunidades que genera el interés por incluir TIC, en distintos grados y con diferentes objetivos, en las prácticas de enseñanza.

Los conceptos utilizados con más frecuencia para describir estas novedades son: encuentros, comunicación, interacción, trabajo colaborativo, intereses comunes, compartir conocimientos, saberes, experiencias entre pares, coordinación, correlación e integración de contenidos a enseñar, multiplicación de posibilidades. Por ejemplo:

*Sí, hubo cambio, porque los profesores que no trabajan con las TIC... es como que se fueron contagiando y vieron lo que los chicos son capaces de hacer... Entonces dicen, ¿por qué no? No todos los profesores están trabajando con TIC, aunque ahora se están capacitando, se están informando.*

Otro docente explica:

*El cambio tiene que ver con la integración de los conocimientos, integración que es posible porque está siendo mediada por las TIC. Fundamentalmente con respecto a ese tema, yo considero valiosísimo que las TIC sirvan de articulador entre distintas materias en un proyecto en común y que no sean una instancia aislada. Yo siento que mi materia ya no es una isla, está integrada a otras áreas.*

A partir de las descripciones de los docentes, una de las razones que parece explicar los movimientos hacia el cambio de rutinas y tradiciones son la facilidades que las TIC brindan para el encuentro con el otro, en este mundo tan vertiginoso en el que vivimos y en el que la administración del tiempo es fundamental.

Más de la mitad de los entrevistados destaca que la utilización de distintas herramientas y aplicaciones TIC les han permitido encontrar nuevos modos para realizar tareas (como, por ejemplo, corregir trabajos prácticos o planificar con colegas proyectos colaborativos). En particular consideramos interesante destacar que estos nuevos modos virtuales (más asincrónicos que sincrónicos en el momento de este trabajo de campo) parecen permitirles a los docentes encontrar el tiempo que les falta en modo presencial:

*Yo creo que la excusa de "no tengo tiempo" de encontrarme con otro profesor para generar un proyecto ya fue. Por lo que yo te decía del tema de la continuidad y la ubicuidad y todo lo que te permite la computadora. El chico puede empezar un proyecto con una profesora de Lengua por ejemplo haciendo un guión, con la de Plástica para hacer la escenografía del guión y con la de Teatro para hacer la puesta en escena. Todo está en la computadora, las profesoras pueden conectarse vía mail, vía facebook. No hace falta que estén juntas coordinando o juntándose todo el tiempo.*

*A mí me lo facilita porque yo no vivo aquí, en Victoria, y mi manera de organizar y planificar mis clases con los profesores que tengo cátedra compartida es por medio de Internet. Hacemos videoconferencias... tuvimos que aprender a usarlas. El chat, mandarnos el material... y una envía y se reacomoda y se reenvía.*

*Las TIC también te dan muchas posibilidades en lo que se refiere a la coordinación de los proyectos, en cuanto a la interrelación e integración. Con los otros profesores nos*

ponemos de acuerdo en distintas instancias algunas presenciales y otras virtuales. Es decir, se multiplican las posibilidades.

Otra de las razones que parecen generar estas novedades en los modos de relación y de trabajo entre los colegas que trabajan en una misma escuela, según la percepción de los docentes entrevistados, está vinculada con una valoración del trabajo en equipo que, a partir de la inclusión de TIC en las prácticas de enseñanza, es visto como oportunidad para la co-enseñanza y el co-aprendizaje, para el enriquecimiento mutuo:

*(...) el trabajo en este caso con los pares implica un trabajo colaborativo, lo que se comparte con el compañero, como aprender un software. A veces algunos saben y otros, no; entonces todo esto genera momentos donde algunos podemos enseñar a otros y entre todos aprendemos juntos. Por ejemplo, el profesor de Matemáticas vio que trabajábamos con un programa y me pidió que se lo enseñara para utilizarlo en una situación contable donde los chicos trabajarían con ese software. Siempre está el intercambio, eso es bueno, porque el docente tiene que aprender a trabajar en equipo, es algo que cuesta pero que es necesario.*

*Nos permite relacionarnos más con otros colegas y decís: a lo mejor lo que yo sé puedo compartirlo con el otro; [...] porque [antes] cada uno trabajaba desde su área nada más, pero el hecho de que esto esté en las escuelas nos ha permitido a los colegas relacionarnos.*

Mientras que entre los docentes entrevistados el interés por proponer y realizar proyectos colaborativos en el interior de la escuela en la que trabajan parece ser compartido por todos, son pocas las referencias a la participación en eventos e iniciativas organizadas desde el exterior de la escuela, aunque sean autoridades educativas quienes convocan.



Exposición de las producciones del área de Educación Artística en una muestra escolar realizada en una de las escuelas de Tucumán.

*Hemos trabajado con la profe de Lengua y Literatura un proyecto sobre video-poesía, fue una manera de incentivarlos a que participen, fue para un concurso de Educ.ar, eso los entusiasma mucho y trabajamos bien con la profe de Lengua. De las 450 producciones uno de nuestros chicos quedó entre los 20 finalistas: su video-poesía forma parte del libro electrónico que se edita como parte de los premios. (...) tenemos más protagonismo, ahora saben, por ejemplo, que en tal curso hacemos tal y tal trabajo y comienzan a interesarse por hacer los demás también. Inclusive permitió que los chicos viajen a Jujuy: fueron con otra profesora a presentar un video, de pronto pasamos a tener más protagonismo.*

En cambio, entre los docentes entrevistados sí advertimos una mayor predisposición a participar en las muestras y ferias organizadas por cada escuela con el propósito principal de exponer y presentar a la comunidad educativa las propias producciones, algunas especialmente elaboradas para tales ocasiones. En este sentido, este interés parece estar relacionado con la oportunidad que significan las muestras para abrir las puertas de las escuelas a las familias, vecinos, amigos, autoridades, a fin de dar a conocer "el ideario pedagógico institucional, la memoria de las actividades desarrolladas, o los resultados de aprendizaje" (Augustowsky 2012, p. 192).



Presentación del proyecto elaborado por estudiantes de la escuela de enseñanza media ubicada en el Gran Buenos Aires, en la Feria Nacional de Ciencias y Tecnologías.

En esta indagación, ninguna de las clases observadas se correspondió con los días planificados para muestras o ferias escolares. Sin embargo, en varios casos, los observadores registraron referencias de los docentes acerca de su participación en alguna de esas actividades, tales como ferias distritales y concursos en Buenos Aires o el proyecto institucional "Escuela Abierta" en Mendoza, que involucra a toda la escuela, donde se invita a la comunidad educativa, a los padres y a los vecinos a participar de una jornada de encuentro, a ver las producciones de los alumnos en distintos proyectos y exponer (y vender) productos de microemprendimientos de los estudiantes.

#### 1.4. SALIR DE LAS ESCUELAS

Estos profesores consideran que la realización de salidas educativas es una actividad que enriquece la enseñanza y genera oportunidades y condiciones para aprendizajes significativos. Entre ellos, el 80% manifiesta que, en el momento de la entrevista (en general, realizadas en los últimos meses del ciclo lectivo 2012) ya ha realizado algunas de las visitas que había planificado o que todavía quedan algunas pendientes de concreción.

De los dichos registrados en las entrevistas es posible inferir que los directivos sí están dispuestos a autorizar las salidas educativas que los enseñantes proponen, aunque al mismo tiempo son los mismos docentes los que señalan el gran esfuerzo que abarca salir de la escuela: desde cuestiones de índole reglamentaria (como permisos, autorizaciones y seguros) hasta cuestiones económicas.

*Es una vez al año, con muchísimo esfuerzo... y ya está... No puedo sacarlos nunca más... (...) A mí me gustaría llevarlos a un museo, a una muestra, pero la verdad que hasta ahora se nos complica mucho, la parte transporte, gastos.*

*En esta escuela salíamos mucho a distintos museos y hace un par de años, como hubo muchas restricciones de los inspectores en las salidas por distintas situaciones que han ido pasando en general, nos cortó un poco porque nos pedían demasiados papeles que nunca terminábamos de cumplir y siempre faltaba algo entonces no nos permitían. Con este grupo no hemos salido; con otros, sí. Organizamos salidas a la noche de los museos en la cual los chicos después tenían que contar sus experiencias, eran chicos más grandes entonces no había tanta dificultad en cuanto a permisos.*



Solo en un caso se menciona el comportamiento del grupo como un obstáculo para salir de la escuela, aunque desde la perspectiva del docente, el factor determinante para no realizar la salida es, en definitiva, la falta de acompañamiento de otros colegas sumada a la negativa de permiso del equipo directivo.

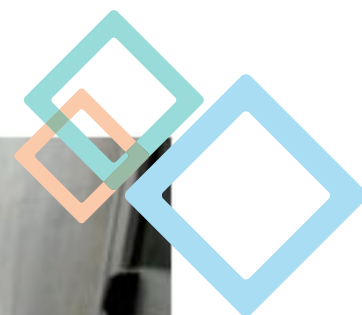
Entre las ventajas, los logros, que los docentes refieren como resultados de expandir las aulas y, concretamente, sus clases de educación artística identificamos dos:

a. La construcción de sentido (el darse cuenta) por parte de los estudiantes sobre por qué vale la pena estudiar y aprender contenidos y modos de hacer de una asignatura:

*(...) la primera salida fue a la Universidad [Nacional de Córdoba], a la Cátedra de Dibujo de la Facultad de Arte. Fue fundamental porque me ayudó a que los chicos entendieran qué es la Plástica, qué era un cuadro... Si no, era muy descontextualizado. (...) Después de la salida eso cambió totalmente... porque fue como que se dieron cuenta, porque fuimos a una clase, con todos los alumnos dibujando, con modelo, luz, (...) caballetes, ellos se dieron cuenta de que tienen proyección, que puede ser como una proyección de vida.*

b. Vinculado con tal apropiación de sentido, la oportunidad de que el conocimiento de diversos recorridos y producciones profesionales incentive a los jóvenes a continuar estudiando luego de finalizar la escuela secundaria.

Fuimos a la Feria Educativa que nos interesaba mucho por el tema de incentivar a los chicos para que sigan estudiando. Fue una experiencia interesante. Muchas veces les falta el incentivo para que sigan haciendo algo. En la feria educativa pudimos observar obras realizadas por los alumnos de la facultad de arte y de algunos Institutos superiores.





La tercera salida (...) es a la Ciudad de las Artes, para ponerlos en contacto con lugares donde ellos pueden desarrollar vocaciones artísticas.

En la totalidad de las salidas educativas, los contenidos de las visitas están relacionados con contenidos del campo de la producción artística en general, tanto de autores consagrados como de estudiantes en formación. Estos contenidos nos proporcionan indicios acerca de en qué sentido, los enseñantes que despliegan este procedimiento específico (y recomendado) del campo disciplinar de la educación artística esperan que estas actividades expandan la enseñanza y los aprendizajes.

Por ejemplo, para un grupo de alumnos de Entre Ríos que hizo una visita a la exposición sobre el Negro Fontanarrosa la consigna de trabajo de la docente fue hacer un registro fotográfico de cada versión de "Mendieta" presentada, a fin de analizar las imágenes y que sirvieran de modelo en el concepto de intervención de objetos. Otro caso, se refiere un viaje a la Escuela de Arte de Rosario, para un intercambio entre estudiantes, al que la docente califica como "muy rico" en especial por promover el contacto entre jóvenes de distintas localidades.

Los docentes referencian visitas a casas-museo (por ejemplo, a la casa museo del artista plástico marplatense Hildeberg Ferrino), a muestras varias, a recorridos, destacando en general la utilidad o la relación más directa entre lo teórico y lo práctico, entre lo estudiado y lo vivido.

*(...) como tenemos la Universidad Nacional de Tres de Febrero muy cerca, y la UNTREF siempre trae muestras muy interesantes, siempre los llevamos. Este año los llevé a ver una muestra de arte gótico y después fuimos a ver una de Felipe Noé. Con esto realizamos trabajos prácticos, vimos imágenes, estuvo bueno.*

*La última salida fue a la Media Legua de Oro Cultural, abarca Patio Olmos, el Buen Pastor Los Capuchinos, El Palacio Ferreyra y el Museo de Ciencias Naturales. El arte clásico que habíamos visto en clases lo vieron en vivo y directo. En el museo había una muestra de Carlos Alonso (...)*

Al mismo tiempo, llama la atención que en ningún caso los contenidos de las visitas a exposiciones y espacios especializados en arte que hemos analizado en estas observaciones están vinculados con arte digital o interactivo, ni incluyen propuestas de cruzamientos entre arte y nuevas tecnologías. En este punto, queda como una cuestión a indagar cuáles son las ofertas culturales vinculadas con esta temática a las que puede acceder el público escolar, más allá de las disponibles en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en algunas localidades del Gran Buenos Aires<sup>13</sup>.

13 Una de las próximas líneas de profundización es analizar la participación de estudiantes y docentes en los espacios de arte digital en Tecnópolis como una vía de acceso a muestras/experiencias de arte digital e interactivo.

## 2. PERCEPCIONES, CREENCIAS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: LO QUE LOS DOCENTES DICEN

Cada clase, en cada aula, es un acontecimiento en el que interactúan una serie de variables didácticas que hacen de la enseñanza y el aprendizaje actos complejos. Los docentes se relacionan con los estudiantes, los objetivos, los métodos, las actividades, los materiales, la evaluación y el contexto<sup>14</sup>.

Al momento de analizar los dichos de los docentes entrevistados e interpretar sus opiniones y percepciones sobre los temas acerca de los que fueron preguntados, consideramos tomar elementos de la teoría de las representaciones sociales de S. Moscovici (1979) siguiendo a Rodríguez (2009) y a Mejía Hincapié (2011).

De acuerdo con estas autoras, considerar que las opiniones y las percepciones de los docentes son generadas por las relaciones y las interacciones sociales en las que están involucrados, ayuda a entender los contextos en que se desarrollan los procesos estudiados. De acuerdo con esta perspectiva, la actuación de cada docente y su concepción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje se comprenden a partir del conocimiento y el análisis del entramado de creencias que sostiene sus prácticas pedagógicas. De allí que el análisis y las interpretaciones de la entrevistas en profundidad nos proporcionen claves que iluminan la conceptualización de las prácticas observadas.

En el análisis de las entrevistas a los once profesores seleccionados en este trabajo de investigación, destacamos algunos puntos claves, tanto en relación con su formación profesional como con las prácticas que llevan a cabo en sus aulas de clase.

Una mirada sobre los perfiles nos muestra que el 72% de los docentes entrevistados han cursado algún tipo de formación docente en artes visuales y/o plásticas obtenidas en el nivel superior no universitario (profesorados, institutos de formación docente). En el 28% restante encontramos a profesionales que provienen de carreras afines a los requerimientos de las nuevas asignaturas (ver en el punto 2 de este capítulo lo referido a la variedad de asignaturas que integran el área) o de espacios curriculares no relacionados originalmente con la educación artística, pero portando títulos habilitantes para el ejercicio de la docencia. En estos casos, siempre se observa una formación posterior a la inicial, orientada hacia lo artístico.

Es destacable que el 45% de los docentes encuestados afirma estar realizando (o haber realizado) algún trayecto de actualización y desarrollo profesional. Y de estos casos, el 80% está realizando (o ha realizado) una especialización vinculada con formación en TIC.

Este dato nos habla acerca de una posible reactivación de los circuitos de actualización docente que recorren estos profesores, en general aludidos como actualizaciones asociadas al nuevo escenario que se configura en las aulas a partir de la disponibilidad tecnológica mayor y, sin dudas, de la disposición de estos docentes a incorporar esos recursos en la implementación de su proyecto curricular.

---

14 Claudio Díaz, Patricia Martínez, Iris Roa y María Gabriela Sanhueza (2012). "Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico". En: Polis [En línea], 25. Puesto en línea el 24 abril 2012, consultado el 04 septiembre 2013. URL: <http://polis.revues.org/625>; DOI: 10.4000/polis.625. Editor: Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas (CISPO). <http://polis.revues.org>, <http://www.revues.org>

Aparecen también comentarios y relatos que dan cuenta de la relación de estos docentes con diversas comunidades de práctica, con niveles más o menos intensos de formalización, pero que aparecen narrados como experiencias que inciden en la tarea de enseñar. Y en algunos casos, como experiencias disparadoras de cambios profundos:

*(...) me fui a la Bienal del fin del mundo en Ushuaia y ahí pude ver cómo se utilizaban todas las nuevas (tecnologías)... trabajaban con el sonido, con la sensibilidad de las personas, con hologramas, jugaban con la percepción... por ejemplo, parecía que venía un tren y te atravesaba... y vos estabas parado... Y bueno, es como que "se me abrió la cabeza" y yo, siempre dentro de las artes visuales, empecé a meter esto (...)*

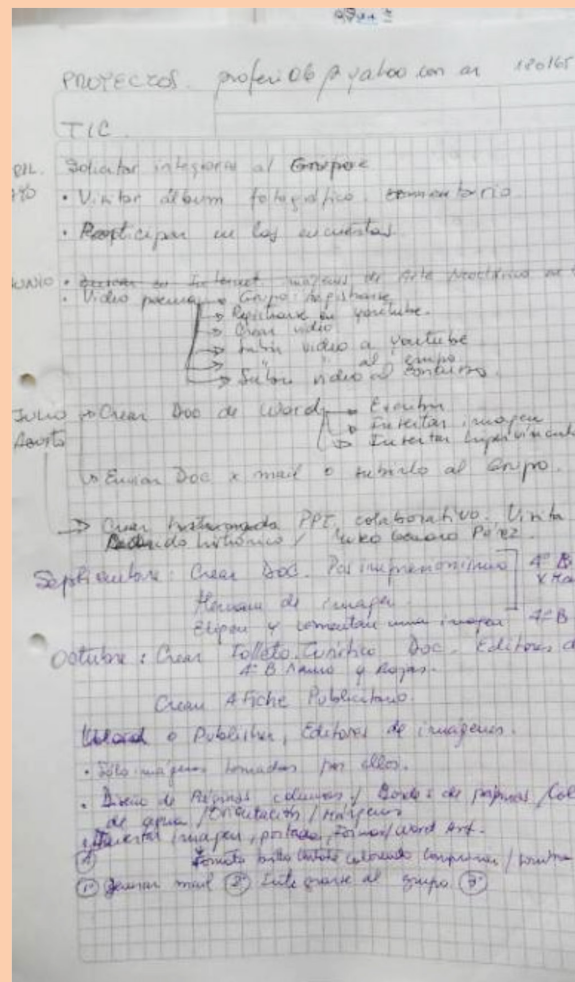
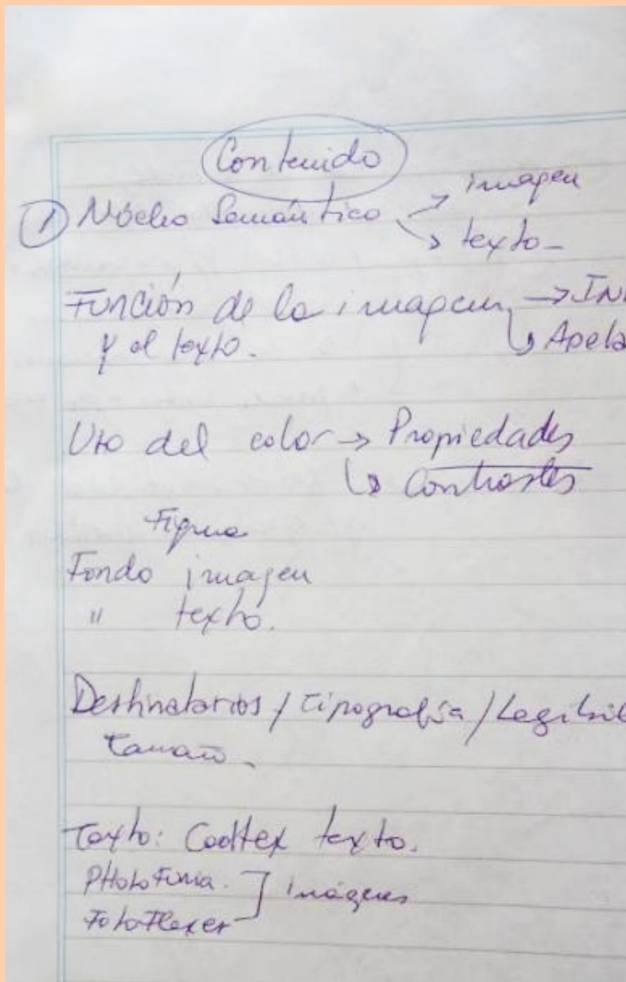
El 80% de los entrevistados dice actualizarse y hacer búsquedas bibliográficas para la preparación de sus clases. Es de destacar la utilización de Internet y recursos de la web como herramientas para la producción, creación, investigación en el campo disciplinar, aunque también es digno de mención el uso de las tecnologías como transporte de información que los docentes consideran valiosa y que, de no contar con el recurso de la digitalización, no podría ser accesible a los alumnos. Como explica uno de los docentes:

*Y bueno, desde armar clases, buscar material... yo la mayoría de los libros los tengo en pdf porque me es más fácil viajar con la tablet y con los libros ahí... y hasta he escaneado mis propios libros y los meto en la compu porque me resulta muy práctico y muy útil.*

Acerca del uso de documentos y materiales curriculares establecidos por las autoridades locales o nacionales detectamos una característica ya anticipada en la conversación con la Coordinadora de la Modalidad de Educación Artística del Ministerio de Educación de la Nación: un panorama de enorme heterogeneidad respecto de las prescripciones curriculares y una diversidad acorde en los niveles de conocimiento, apropiación, discusión y concreción de las disposiciones y normativas generales.

Los docentes manifiestan "conocer" los documentos curriculares vigentes en sus jurisdicciones, pero paralelamente aparece en el discurso una frecuente inclinación a relativizar la aplicación de la letra de estas normas y reglamentaciones. Apenas un 18% de los entrevistados afirma que sigue los lineamientos oficiales. Los demás docentes incluyen en sus respuestas comentarios referentes a un uso no estricto, tales como: "(...) si bien me baso en la enseñanza de estos contenidos, no utilizo los materiales que bajan sino que uso más bien materiales propios, míos, los que me parecen más adecuados." o "(...) tomamos el material de los diseños curriculares, todo el material que nos brinda la escuela, pero había que ir armando la materia porque era algo nuevo."

Sin embargo, esta dispersión respecto de los documentos curriculares vigentes en cada provincia no obstaculiza que una visión más amplia de la educación artística, y definitivamente más cercana a las definiciones ideológicas que nos comentara Marcela Mardones, Coordinadora Nacional de Educación Artística, aparezca en los dichos de estos profesores y sea evidente luego en las prácticas de aula, en concordancia con las premisas que guían la orientación de la Nueva Secundaria en el país. Es decir, encontramos muestras de una aproximación a la enseñanza de lo artístico más ligada a lo colectivo, al arte contemporáneo, a la revalorización del arte local, popular, pero sin perder de vista algunos contenidos considerados básicos de las asignaturas que se dictan.



Planificaciones de clase compartidas por dos docentes entrevistados. Notas y esquemas "a mano alzada", según un estilo muy habitual entre profesores del área de educación artística.

Consideramos que es probable que, a partir de la implementación del Programa Conectar Igualdad y el fortalecimiento de producción de contenidos educativos digitales para espacios disciplinares (especialmente a través del portal educ.ar) muchos docentes hayan buscado –y encontrado– una buena variedad de materiales disponibles de artistas argentinos y latinoamericanos, y también material bibliográfico de apoyo para el uso en el aula. Basta citar el cuadernillo Arte<sup>15</sup> de la serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1, difundido entre docentes del área en las capacitaciones específicas y también a través de las redes y comunidades, en el cual se expone gran cantidad de actividades posibles, con sus ejemplos, links y sugerencias de aplicación. Es posible que este tipo de materiales "encontrables" en la red colaboren para que los docentes, en contextos diversos y con lineamientos curriculares aún no unificados, de todas maneras manifiesten ideas y procesos comunes de implementación de las TIC en sus espacios de docencia.

15 Arte, Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1 En: <http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/M-ARTE0.pdf>

Efectivamente el uso de Internet como fuente de obtención de materiales para las clases aparece en todas las entrevistas: "(...) trabajo muchísimo con Internet, buscar material, meterme en arte... me he metido en Foroalfa<sup>16</sup>. Saco ideas, bajo la información, la elaboro como para poder traerle a ellos algún material.", sostiene uno de los docente. Otro explica: "(...) aplico tanto los recursos de distintos software que vienen en las computadoras que dio el gobierno, software libres... otros... Creo que en general las TIC me quitaron el miedo, me sentí más libre."

A través del análisis de las entrevistas descubrimos a profesores que mantienen contacto con otros colegas a través de redes virtuales, que participan en actividades específicas como visitas a museos, participación en bienales de arte o similares, o que estrechan, desde la institución escolar, vínculos con grupos externos (una cátedra de dibujo de una universidad próxima a la escuela, por ejemplo).

En este sentido, y cruzando la información brindada en las entrevistas con la obtenida en las visitas a clases, es posible encontrar una mayor cercanía al concepto de buena práctica en educación artística con TIC en las aulas de aquellos docentes que:

- a. se actualizan sistemática o informalmente en su área disciplinar;
- b. se actualizan sistemática o informalmente en la apropiación de las tecnologías, pero de cara a una mejora o enriquecimiento de los procedimientos de enseñanza específicos;
- c. participan de manera activa en comunidades de práctica, sean estas presenciales o virtuales.

Esta tendencia se refuerza en relación con el enfoque acerca de la enseñanza, de la evaluación y de la autopercepción que los docentes manifiestan acerca del sentido de la educación artística. Hallamos que apenas un 9% de los entrevistados manifiestan de manera inequívoca una concepción de la enseñanza de los contenidos conceptuales del campo disciplinar como temas fragmentados (presentados linealmente o atomizados), aunque más del 25% reconoce que efectúa una enseñanza de contenidos propiamente TIC (acerca del manejo de dispositivos, programas o aplicaciones) abordándolos de un modo que podemos calificar de instructivo. Desde esta perspectiva, el software es el contenido a enseñar, como herramienta en sí misma, la cual, una vez aprendida, servirá como recurso para la creación artística. "Yo no enseño Arte... estímulo el uso de herramientas de software, para que ellos creen el arte...", comenta un docente.

Por el contrario, la mayoría de los profesores consultados (un 73%) expresa su adhesión a un enfoque de enseñanza más bien constructivo, el cual identificamos aquí básicamente por estas tres premisas:

- entienden la enseñanza como un proceso enriquecido por el diálogo entre generaciones y, en ese contexto, los soportes TIC multiplican los canales de comunicación y generan o aumentan intercambios entre adultos y jóvenes, estimulando la adquisición de las llamadas competencias para el siglo XXI;
- entienden la enseñanza de contenidos conceptuales del campo disciplinar como

<sup>16</sup> ForoAlfa: es la comunidad más importante en torno a la comunicación, el branding y el diseño, en lengua castellana. <http://foroalfa.org/>

el tratamiento de temas integrados en proyectos mayores, con un uso de las herramientas tecnológicas para la exploración, producción, creación, y expresión;

- entienden la enseñanza de contenidos y procedimientos TIC en tanto herramientas que atraviesan contenidos curriculares o del campo disciplinar, o que son útiles para acciones complementarias a la asignatura, pero relevantes en el contexto actual, tales como publicación o difusión de los productos desarrollados.

Al mismo tiempo, consultados estos docentes acerca de su concepción particular acerca del arte y de la educación artística, es posible determinar una tendencia marcada hacia una consideración consistente con la categorización ya citada de Graciela Fernández Troiano, que ve el arte como "expresión del mundo interior". Los docentes mencionan conceptos que van desde el fomento de la creatividad, el encuentro consigo mismo, la libertad de expresión, hasta cuestiones más profundas que parecen situar a la educación artística como una vía cuasi terapéutica, de allanamiento de la violencia, de una socialización enriquecida.

Prácticamente los mismos profesores que enfocan su área como expresión del mundo interior expresan también que ven en la educación artística un sentido asociado al aprendizaje (o a la enseñanza) de un lenguaje, entendiendo ese lenguaje como construcción que comporta asimismo un proceso de investigación, producción y reflexión crítica: "(...) que aprendan el lenguaje básico, que puedan leer las imágenes que los rodean, si no pueden acceder a un museo u otro medio que sean capaces de leer un cartel, que tengan el criterio, el pensamiento crítico".

Y tan solo algunos de estos docentes (tres de los once entrevistados) identifican definitivamente su concepción del arte como la aplicación de clasificaciones teóricas tales como forma, color, composición, una concepción que en la clasificación de Fernández Troiano podría calificarse como formalista. "Damos lenguaje visual... Elementos básicos del lenguaje visual, formas abiertas, formas cerradas, color, textura, contornos, fondo y figura (...) Otros temas fundamentales son color, conocimiento de lo que son las formas, superficies y texturas, 2D y 3D.", detalla uno de ellos.

De igual modo, a través de la lectura comparada de las entrevistas de estos profesores, se pueden inferir algunas tendencias posibles de asociar a alguna de las categorías (o a las tres) que el Consejo Federal de Educación utiliza para exponer las principales concepciones de Arte. Así, encontramos que algunos docentes manifiestan un propósito de incluir en su área de enseñanza aportes a la formación ciudadana y a la constitución de la identidad personal y colectiva: "El propósito del arte entonces es rescatar la identidad, la cultura. Llama a preguntarse quién soy y de dónde vengo (...) el arte no está separado, y no es sólo un lenguaje, sino que también está dentro de un contexto cultural. Entonces también trabajo bastante el contexto cultural, para después prepararlos como ciudadanos". Asimismo, destacan referencias a la educación artística como una oportunidad de acercamiento guiado a la cultura local o latinoamericana y también a cuestiones emparentadas con la formación para el mundo del trabajo.

Es frecuente la asociación del área de Educación artística a la planificación y concreción de muestras, ferias y actividades escolares y en muchas de ellas aparecen acciones y objetivos relacionados con el concepto global de microemprendimiento. La incidencia de este tipo de actividades en la programación del desarrollo curricular del año también da cuenta de una vertiente pragmática (tal vez hasta utilitaria) de la educación artística: "(...) cuando trabajamos el color lo relacionamos con pintor de obras... también relacionamos color con peluquería, que también se utiliza, siempre relacionándolo con lo laboral no solamente con lo artístico.

Al mismo tiempo, esta tendencia a considerar la educación artística en su vertiente más cercana a una expresividad liberadora, a una visión casi romántica del artista volcado al mundo espiritual, que aparece claramente explícita en más del 60% de los entrevistados cuando se les consulta por el “para qué” de la enseñanza del arte, no encuentra correlato cuando se consulta a los profesores acerca de los contenidos o temas que enseñan. En este punto, también advertimos una distancia relativa entre las intenciones y las prácticas: dicen enseñar arte para favorecer la expresión del mundo interior, mientras que en las prácticas, la enseñanza del arte se manifiesta como una sucesión más o menos articulada de conceptos abstractos que pueden variar según el tipo de asignatura, tales como color, forma, plano, o más específicos de un tipo de intervención como guión, stopmotion, secuencia.

Estrechamente ligadas a la concepción de educación artística, y a los propósitos de la enseñanza de su asignatura, los docentes refieren también sus ideas en torno a las formas de evaluar la materia.

Los conceptos utilizados con más frecuencia para describir lo que toman en cuenta al evaluar a sus estudiantes son: compromiso, participación, “como proceso”, buena actitud. Lo que se puede inferir tomando en cuenta tanto lo acontecido en las aulas como lo rescatado de la mayoría de los discursos de los docentes es una mirada celebratoria del uso de las tecnologías que se traslada a la evaluación. Posiblemente asociada a la concepción de arte de estos docentes, en consonancia con la perspectiva de la educación artística como la manifestación del mundo interior, aparece un tipo de aprensión a “poner una nota” o calificar la producción del alumno en términos similares a otras asignaturas de la curricula escolar. Este relajamiento de la mirada crítica del docente sobre ciertas operaciones intelectuales que podrían ser más complejas deriva en estrategias de evaluación laxas o informales, aunque algunas veces acompañadas de ciertos rituales, formalismos, rutinas escolarizadas (entregar trabajos, exponer carpetas para corregir) que docentes y estudiantes aceptan como parte del contrato didáctico. Como sostiene uno de los docentes entrevistados: “La evaluación de los aprendizajes como proceso, además de la evaluación sumativa escrita exigida por las normas...”.

La fuerte inclinación a hablar de la evaluación en términos de compromiso, nivel de participación, cumplimiento de las solicitudes e incluso considerando positivamente el sólo uso de los recursos TIC sugeridos, nos dice algo más del concepto de evaluación, algo emparentado con la celebración de la disposición a trabajar y la motivación que podrían estar potenciando los recursos TIC. Algunos docentes explican: “(...) lo que es el desarrollo creativo, hay todo un proceso que lo voy evaluando en la medida en que yo veo que el chico se va abriendo a ese proceso creativo” o bien:

*valoro mucho el proceso, más que el resultado... que ellos lo disfruten, que sientan que están haciendo algo valioso [...] Tengo en cuenta cómo manejan los programas, pero también tengo en cuenta el esfuerzo que ponen, [...] Tengo mucho en cuenta la creatividad y, en el caso de aquellos a los que no les gusta tanto producir arte, el hecho de la disposición para hacerlo.*

En este punto retomamos algunos conceptos en torno a la evaluación en clases de educación artística con inclusión de tecnologías.

La distancia (mayor o menor) entre los dichos y los hechos, las intenciones y las prácticas de los docentes es un fenómeno muy estudiado, desde las representaciones sociales, los discursos explícitos e implícitos y también desde las realidades contextuales del sistema educativo, la institución y el aula misma (Pozo, 2008).

López-Vargas y Basto-Torrado (2014) confirman que muchas investigaciones han abordado, desde diferentes enfoques, las concepciones, las creencias y las teorías de los profesores señalando cómo estas subyacen en sus acciones pedagógicas. Para estas autoras así se explica por qué, a pesar de la incorporación de TIC, muchas prácticas pedagógicas siguen ancladas a concepciones tradicionales sobre el aprendizaje y el conocimiento.

Al mismo tiempo, Díaz et al. (2012) sostienen que "las prácticas pedagógicas de los docentes están también determinadas por las realidades sociales, psicológicas y contextuales de la institución y del aula"<sup>17</sup>. Y entre los principales factores enumeran: disposiciones y requerimientos jurisdiccionales e institucionales, documentos curriculares, distribución de tiempos y espacios escolares, criterios de evaluación que la reducen a calificación. Para estos autores, estos factores pueden incidir de modo que el docente no logre plasmar sus enfoques, propósitos e intenciones en sus prácticas de enseñanza: pueden desincentivar la experimentación y la innovación pedagógica y alentar la estrategia segura de apegarse a los enfoques y materiales prescritos. En esta línea, señalan además que las condiciones laborales difíciles también pueden afectar el entusiasmo.

La distancia entre el discurso de los docentes y las prácticas observadas comenzó a hacerse evidente desde los inicios de esta indagación. Cuando estos docentes son consultados de manera remota, sin hacer mención a una posible investigación, todos responden que sus formas de enseñar han cambiado mucho o totalmente al incorporar las TIC (y, en general, esta mención se relaciona con haber recibido, tanto ellos como sus alumnos, las netbooks del programa Conectar Igualdad). Refieren acciones novedosas, algunos de ellos responden a la primera convocatoria reenviando proyectos y actividades con alumnos que dan cuenta de usos creativos e innovadores de tecnologías en sus espacios de educación artística. Algo similar sucede en las entrevistas, durante las cuales aparecen narradas situaciones interesantes que vinculan ambos escenarios, las TIC y el arte.

Pero en el contacto directo, en la observación de lo que efectivamente sucede en el aula, estos mismos docentes en estas mismas escuelas muestran que las prácticas, aun con la inclusión del uso de netbooks, conservan muchas características de los modelos tradicionales, algunas veces de manera intencional pero otras sencillamente por una cierta inercia del sistema, consolidada por situaciones tanto estructurales como de coyuntura.

Consideramos que esta conservación de prácticas de enseñanza, de uso de recursos y materiales más asociado a modelos tradicionales en el área, es intencional en los casos en que los docentes manifiestan claramente su deseo de seguir realizando aquellas experiencias que consideran exitosas y que no requieren de recursos digitales. En algunos casos aparece también esta conservación asociada a concepciones de la educación artística que valoran el trabajo manual, artesanal, menos mediado por dispositivos y otros. De maneras muy gráficas algunos docentes sostienen que es irrenunciable para el área el continuar haciendo cosas "con las manos", que es importante ejercitar la coordinación entre la mano y el cerebro, y otras expresiones similares.

En otros casos hemos advertido que algunas permanencias o retornos a esquemas clásicos están vinculadas con cuestiones tales como el hecho de no disponer de los recursos tecnológicos en el momento indicado (por ejemplo, que los estudiantes no hayan llevado las netbooks o que el cañón multimedia no esté disponible) o con cuestiones más consustanciales a la estructura global del sistema educativo (tales como imposibilidad o dificultad para realizar una salida, deficiencias estructurales de las escuelas, falta de espacios, horarios difícilmente flexibilizables, entre otros).

17 Así lo afirman Claudio Díaz y otros (2009) siguiendo a: Andrews, 2003, Bailey, et al., 2001, Johnstone, 1999, Maclellan & Soden, 2003 y Richards, 2001.



En las escuelas observadas, alcanzadas por el programa Conectar Igualdad, la disponibilidad de equipos informáticos propios de los alumnos es considerado un factor clave y determinante para la mayoría de los proyectos del área. En menor medida, otros dispositivos, tanto de propiedad de la escuela, como de los alumnos o docentes, aparecen señalados como material necesario para la efectivización de las propuestas.

En varios casos observados en este trabajo, la percepción de fragmentación y quiebres en el ritmo de avance de la enseñanza resulta profundizada, además, por ausencias de los docentes (por enfermedad u otros motivos personales) y por la discontinuidad en los días con clases (por asambleas y paros docentes y feriados de orden nacional o provincial). Por ejemplo, en un caso, entre la primera y la segunda de las clases observadas de las tres en las que la docente había planificado desarrollar la secuencia de enseñanza del tema, transcurrió el lapso de un mes sin contacto entre esta profesora y los alumnos de este curso.

También observamos la fragmentación de la unidad clase asociada a los tiempos de concreción de las actividades del área. Es frecuente que las consignas propuestas para los distintos tramos de la secuencia didáctica sean realizadas en diferentes momentos y tanto por alumnos solos como por grupos de estudiantes, trabajando en simultáneo y a sus ritmos particulares.

En las escuelas estudiadas se utilizan habitualmente programas de dominio libre como pagos indistintamente, programas de producción y edición profesionales y también amateur. La complejidad, el abanico de opciones, la precisión y las posibilidades de las tareas a llevar a cabo son naturalmente distintos.

A partir del material relevado, no es posible establecer de manera taxativa que los docentes enseñan el uso de un programa de manera sistemática, pero sí que abordan cuestiones específicas que posibilitan llevar a cabo una tarea propuesta. Los docentes brindan ayuda, asistencia para la resolución de un problema, ya sea facilitando un cable USB o mostrando una secuencia para realizar un procedimiento de uso de las TIC.

Cabe señalar aquí que el alto grado de manejo intuitivo, los saberes previos de los estudiantes y la disponibilidad efectiva de dispositivos impulsa un replanteo del lugar del docente acerca de la necesidad (o no) de enseñar el manejo de procedimientos considerados parte de las habilidades para el siglo XXI, pero que no son privativos del área de educación artística.

Lo que sí es claro y aparece como una mediación casi ineludible es la enseñanza de aquellos procesos y habilidades que el docente ha de considerar propios de su espacio disciplinar. Por ejemplo, si el docente pretende que los estudiantes comprendan el concepto de "teselación" mediante recursos tecnológicos, es imperativo que además de proveerles el concepto teóricamente, les acerque explicaciones prácticas acerca de cómo utilizar las TIC para realizar una teselación con recursos digitales.

Tal como ya se ha mencionado, al visitar las aulas durante el desarrollo de clases, se pudo comprobar que es frecuente la alternancia entre usos con TIC y sin TIC para resolver los diversos objetivos y proyectos del área disciplinar. Esta alternancia puede aparecer justificada bajo la premisa de que se perciben ciertas prácticas con TIC como mejora de lo que se hacía de modo analógico.

En síntesis, entendemos esta distancia entre lo que los docentes expresan, se proponen enseñar, dicen acerca de sí mismos y de sus actividades en las aulas y lo que se puede observar como concreción en las clases, como un nivel de divergencia esperable que es, además, compartido con docentes de otras asignaturas cuando deciden incorporar las TIC a sus espacios de docencia.

### 3. CLASES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN AULAS CON TIC: LO QUE LOS DOCENTES HACEN

#### 3.1. MÁS ALLÁ DE LO ARTÍSTICO Y LO TECNOLÓGICO: CUESTIONES COMUNES

Los usos más frecuentes de dispositivos y de herramientas TIC que han sido registrados en las clases observadas en este estudio son los identificados y descritos ya en otras investigaciones orientadas a indagar los primeros procesos de apropiación de las nuevas tecnologías por parte de las comunidades educativas que interactúan en escuelas conectadas. En los espacios curriculares en los que se despliega la enseñanza de contenidos y habilidades relacionados con alguno de los lenguajes artísticos o multimediales con utilización de TIC, las clases están atravesadas por las mismas tensiones que atraviesan clases de otras asignaturas y que pueden ser reconocidas en muchas escuelas secundarias del país. En ellas se ponen de manifiesto, también, los rasgos novedosos que aparecen como emergentes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en aulas conectadas.

Podemos mencionar como tensiones, en el momento de las observaciones, por ejemplo: la falta de acceso a Internet en la escuela, la falta de construcción del piso tecnológico o las limitaciones del ancho de banda para acceder al trabajo en red, además de algunos problemas de infraestructura (mobiliario, electricidad).

Al mismo tiempo, observamos también que el avance en la entrega de dispositivos por parte del Programa Conectar Igualdad durante 2011 y el primer cuatrimestre de 2012 cambió el peso relativo acerca de la cantidad mínima de computadoras necesarias para incorporar TIC en sus prácticas de enseñanza.

Sin embargo, la mayor cantidad de dispositivos entregados no se traducían, en los últimos meses de 2012, en mayor cantidad de netbooks en las clases y en las aulas: como consecuencia de la falta de reparación y/o de mantenimiento de un alto porcentaje de equipos fallados o que dejaron de funcionar; y también porque, en algunos casos, los estudiantes no llevan a la escuela las net dado que, según dicen tanto docentes como alumnos, no tienen que usarlas en la mayoría de las clases porque los docentes no proponen actividades que las incluyan como se ha expresado anteriormente en este capítulo.

En esta indagación hemos observado interacciones entre docentes y estudiantes y entre estudiantes, signadas por lo que, a primera vista, parece desorden y fragmentación, y hemos registrado también el ruido constante, el quiebre de un hilo de conversación común en el aula y las dificultades para cumplir horarios.

En coincidencia con lo que ocurre en clases de otras asignaturas, en los casos observados no siempre queda claro cuándo empieza y cuándo termina la clase, a la vez que, en varias oportunidades, se prolonga durante el recreo y los estudiantes continúan trabajando durante esos minutos porque les interesa seguir haciendo lo que estaban haciendo.

En el marco que proporcionan las descripciones de estas clases, coincidimos con la idea de que la atención frontal centrada en el docente y en la tecnología por él utilizada (como el pizarrón, entre las más tradicionales) parece estar declinando. Sin embargo, al mismo tiempo, hemos observado que parecen estabilizarse relaciones de atención flotante tanto por parte del docente como de los estudiantes, como actores que en aulas conectadas están dispuestos a redirigir su atención hacia el o los focos que la requieran, sucesiva o simultáneamente, mientras manipulan o trabajan con variados dispositivos móviles como netbooks, pendrive, teléfonos celulares o con dispositivos de propiedad de las

escuelas como computadoras de escritorio, proyectores, pantallas, cámaras fotográficas, videocámaras, equipos de música, según los casos.



Para comprender la fragmentación en los procesos de enseñanza y la organización de las clases consideramos indispensable tener en cuenta también que la resolución de las cuestiones técnicas consume un importante porcentaje de cada clase en la que los docentes planifican la utilización de algún dispositivo tecnológico. Y todavía más, que estas cuestiones técnicas suponen problemas de orden práctico cuya solución en la mayoría de los casos no depende del docente que está a cargo de la clase.

En relación con los usos más frecuentes de los dispositivos y las herramientas TIC puestos en juego en las clases observadas, identificamos que también estos coinciden con los más habituales en clases de muchas otras asignaturas.

A estos usos frecuentes y recurrentes los identificamos como usos que auxilian la tarea docente. Desde esa perspectiva, observamos que las tecnologías se utilizan en las aulas de la siguiente manera:

1. como soporte para el traslado de información;
2. como medio para mostrar y poner en común un material determinado;
3. como herramienta para el trabajo compartido y, a veces, colaborativo;
4. como medio para el registro de "los procesos de trabajo";
5. como medio para la musicalización de la actividad escolar.

Entre los ejemplos más frecuentes de usos que auxilian en la tarea docente, y siempre pensando en sucesos que se dan en clases de cualquier asignatura, podemos citar las acciones mejor consideradas por los docentes, englobadas bajo el concepto de "buscar información sobre".

En respuesta a este tipo de consigna, podemos afirmar que si los estudiantes usan las netbook en clases de Historia, buscan imágenes, informaciones textuales, datos relacionados con los temas de Historia. Graban y comparten material de Historia, registran y publican material de historia. Si las usan en clases de Literatura, trasladan, copian y comparten información sobre libros, autores, obras literarias. Y esa información obtenida, tanto si es usada para escribir o producir presentaciones, videos, como para responder cuestionarios o completar guías de estudio, el uso es similar en todas las asignaturas.

En cuanto a usar los equipos para escuchar música mientras se ejecuta alguna tarea, depende más del estilo de la clase y del talante del docente que del carácter de la práctica educativa.

Ahondaremos más adelante en estos usos que auxilian, en relación con el área de Educación artística.

### 3.2. LOS ENFOQUES GENERALES DE LA ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Como ya hemos planteado, el principal factor facilitador (o no) de buenas prácticas y prácticas significativas de enseñanza con TIC, es el enfoque pedagógico general con el cada docente orienta su enseñanza.

Las investigaciones internacionales recientes (Claro, 2013) consideran que la inclusión de las TIC en la práctica docente resulta más efectiva si se enfoca la enseñanza hacia un modelo pedagógico constructivo.

En la observación de las clases prestamos atención a la medida en que los docentes combinan diversas estrategias didácticas tales como la instrucción a la clase completa, la práctica guiada, el trabajo grupal y la reflexión individual, entre otras, ya que los diferentes tipos de dispositivos y recursos tecnológicos ofrecen potencialidades educativas para mejorar estos diferentes momentos de la clase.

Y consideramos, además, en qué medida en estas clases están presentes habilidades entendidas como competencias del siglo XXI que ponen en juego el manejo de la información, la resolución de problemas, la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, el trabajo colaborativo y el aprendizaje autónomo.

Distinguimos, siguiendo a Jordi Adell, en términos generales, dos enfoques de la enseñanza: el instructivo y el constructivo.

#### **Enfoque instructivo:**

Los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo de los datos indican que sólo en un 25% de las clases observadas es factible identificar prácticas de enseñanza con un enfoque instructivo, en general asociadas a explicaciones de tipo procedimental, de manejo de herramientas o dispositivos.

Por ejemplo, la docente invierte un tiempo de su clase de educación artística enseñando mediante la demostración en pantalla proyectada cómo armar una carpeta de archivos en el disco local, cómo cambiar el nombre de una carpeta, cómo importar los archivos desde esa carpeta hasta el programa de edición de video. Entendemos que estas prácticas instructivas suceden, en ocasiones, como consecuencia de una falta de conocimientos

técnicos mínimos y necesarios para manejos eficientes de la información. Los docentes, cuando “enseñan” estas secuencias de instrucciones, de alguna manera se aseguran, para otros momentos de ejecución de los proyectos, unos saberes instrumentales básicos para poder trabajar con recursos digitales.

También hubo ocasiones en que los registros describen ciertas acciones de enseñanza que pueden ser consideradas típicas de un enfoque instructivo, por ejemplo:

- planteo de la enseñanza de los contenidos conceptuales del campo disciplinar como temas fragmentados;
- actividades de tipo repetitivas sin impacto en la construcción o la búsqueda de experiencia estética alguna (por ejemplo, sesiones de dictado de definiciones);
- intervenciones del docente presentando la enseñanza de uso de los dispositivos, programas o aplicaciones solo como herramientas en sí mismas (en el sentido de “enseño el Movie Maker” o “enseño el Gimp”);
- explicitación de la evaluación sólo como formalidad acreditativa, atada a prácticas burocratizadas

Destacamos que estas prácticas conviven con otras que podrían calificarse de constructivas, a veces alternando un enfoque y otro a lo largo de una misma secuencia didáctica.

### Enfoque constructivo:

Resulta destacable mencionar que en las clases observadas el 100% de los docentes desplegaron en sus prácticas al menos una estrategia o procedimiento que se corresponde con el enfoque constructivo de la enseñanza.

Para definir si una práctica se puede calificar de constructiva, haciendo foco en la enseñanza de contenidos específicos del área, observamos si en la clase aparecía alguno de estos indicadores:

- una enseñanza enriquecida por el diálogo entre generaciones;
- un uso de las posibilidades de las TIC para multiplicar los canales de comunicación y aumentar los intercambios entre pares, así como también entre jóvenes y adultos;
- interés por poner en juego habilidades vinculadas con las competencias del siglo XXI;
- promoción del aprendizaje cooperativo y la enseñanza recíproca;
- promoción del aprendizaje con investigación y por descubrimiento guiado, explicando y modelizando;
- combinación de estrategias didácticas, acordes a los temas y contextos trabajados.

Y en relación con la enseñanza de contenidos TIC, observamos la aparición de los indicadores:

- uso de las herramientas TIC como transversales a los contenidos curriculares y/o específicos del campo disciplinar;
- uso de las herramientas TIC como entornos de publicación, comunicación, espacios para compartir.

Los resultados del análisis cuali-cuantitativo de los datos muestran que en las clases observadas entre el 55 y el 65% de las veces los docentes desplegaron una enseñanza enriquecida por diálogo entre generaciones, promovieron el aprendizaje cooperativo, y enseñaron contenidos conceptuales del campo disciplinar con TIC. Y también muestran que, en un poco más del 80% de las veces, la enseñanza de los contenidos conceptuales fue planteada como oportunidad para la exploración, la producción y la creación por parte de los estudiantes y desarrollada con procedimientos específicos del campo disciplinar en casi el 70% de las veces.

### Enfoque constructivo de la enseñanza

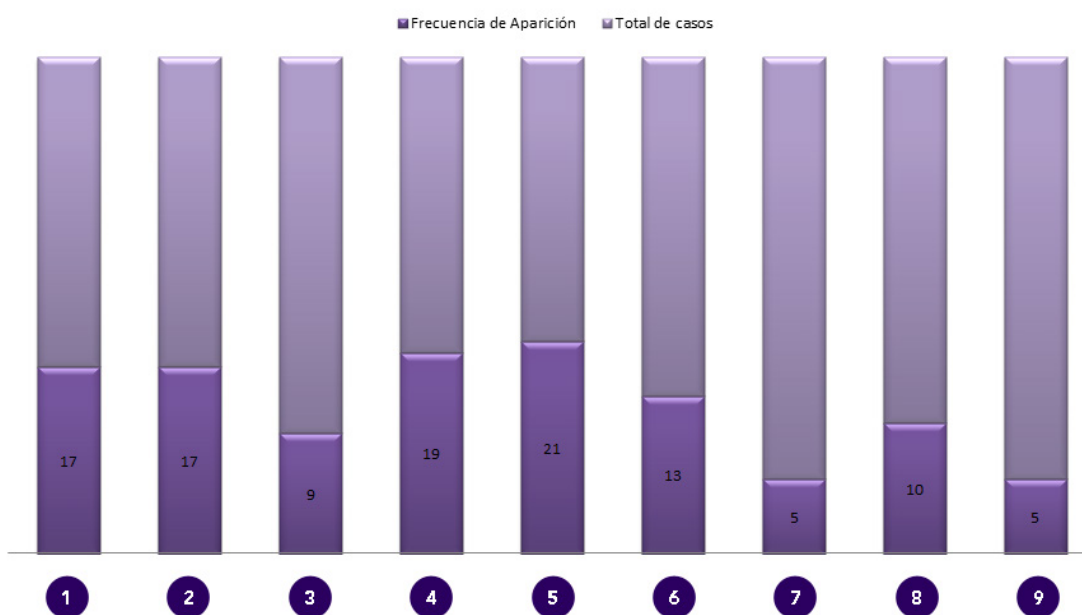


Figura 2: Frecuencia de aparición los indicadores analizados de la categoría "Enfoque constructivo de la enseñanza" sobre un total de 33 situaciones de enseñanza observadas y registradas.

1. Enseñanza enriquecida por diálogo entre generaciones / Los soportes TIC multiplican canales de comunicación y generan/aumentan intercambios entre adultos y jóvenes / Se forma en competencias del siglo XXI
2. Enseñanza que promueve aprendizaje cooperativo (entre pares) y enseñanza recíproca
3. Enseñanza de contenidos del campo disciplinar SIN uso de las TIC
4. Enseñanza de contenidos del campo disciplinar CON uso de las TIC
5. Enseñanza de contenidos del campo disciplinar como oportunidad p/exploración, producción, creación, expresión
6. Enseñanza de contenidos del campo disciplinar como temas integrados (trabajo por proyectos)
7. Enseñanza de contenidos del campo disciplinar con despliegue de procedimientos específicos del campo
8. Enseñanza de contenidos TIC (dispositivos, programas, aplicaciones) como herramientas para publicar, comunicar, compartir
9. Enseñanza de contenidos TIC (dispositivos, programas, aplicaciones) como herramientas que atraviesan contenidos curriculares y/o campo disciplinar

Algunos ejemplos de los indicadores del enfoque constructivo:

**La enseñanza enriquecida por el diálogo entre generaciones y el interés por el desarrollo de habilidades y competencias del siglo XXI**

Los encuentros entre las distintas biografías tecnológicas ponen en valor la diversidad,

por medio del trabajo colaborativo y el aprendizaje en red, y alientan la convergencia entre los distintos tipos de recursos disponibles (personales e institucionales, humanos y tecnológicos).



En los registros de clases, algunos relatos dan cuenta de este enriquecimiento del diálogo intergeneracional.

- Un grupo de alumnos organiza la musicalización del aula conectando los parlantes a su celular. Aunque la música no guarda relación con la tarea, la docente habilita esta práctica mientras sigue con el ritmo de trabajo en pequeños grupos.
- Una docente conversa con un alumno mostrándole su celular y pidiéndole asesoramiento para hacer algo que el alumno muestra en clase (filmar usando la cámara del móvil).
- Una profesora entrega su cámara digital a una alumna para que ella registre los trabajos en papel que están expuestos en el aula. Luego descarga los archivos a su computadora y, para el momento de compartirlos con los demás alumnos, la profesora le encarga la tarea a dos alumnas que retoman la secuencia de la clase con toda naturalidad.
- Ante una situación de discusión entre un grupo de chicos que no llegaban a un acuerdo, trabajando los cuatro con una sola netbook, la docente interviene exponiendo ante todo el grupo un comentario sobre el valor del ensayo y el error, y sobre el respeto hacia las opiniones ajenas.
- Un caso ya mencionado: la profesora pide a los alumnos que evoquen un videojuego para asociar esa experiencia a las ideas de perspectiva de la obra de Van Gogh.

La enseñanza que promueve el aprendizaje cooperativo entre pares, la enseñanza recíproca, y el aprendizaje con investigación y por descubrimiento guiado

Observamos que el impulso de tendencias consideradas innovadoras en la inclusión de TIC en prácticas de enseñanza destinadas a jóvenes estudiantes nacidos y criados entre la tercera y la cuarta pantallas (Urresti, 2012) puede favorecer el diálogo entre pares y con adultos para la negociación de significados y sentidos, el intercambio de experiencias, la selección e interpretación de información al tiempo que contribuyen a desarrollar y potenciar las experiencias de estos estudiantes como "prosumidores" (no meros consumidores, no puros productores) digitales inteligentes.

Los observadores de clases han registrado situaciones que dan cuenta de la existencia de estas tendencias, he aquí algunas de ellas:

- Un alumno dirige una pregunta al profesor, acerca del trabajo puntual con capas de imágenes y antes de obtener respuesta del profesor, varios compañeros lo orientan para que logre el objetivo.
- Durante la toma de fotografías la profesora estimula a los alumnos a analizar errores en el uso de la luz, de las distancias. Un estudiante tiene la idea de usar su campera para dar sombra a la cámara. La iniciativa es captada y amplificadas por la docente.
- Una docente pide a un alumno que recuerde para la clase el uso de un programa de diseño, dejando por un momento en manos de los alumnos la tarea de “refrescar” conceptos y procedimientos.



### La enseñanza con combinación de estrategias didácticas

Además de observar en casi todas las clases momentos de trabajo cooperativo en pequeños grupos y espacios de diálogos entre los enseñantes y los estudiantes, también identificamos momentos de exposición de temas a la clase completa. Durante estos tiempos, los docentes pueden presentar información, marcos conceptuales o definiciones puntuales o bien pueden proceder por demostración sobre el modo de realizar determinada acción. Esta combinación de estrategias didácticas incluye mediaciones con y sin TIC.

En particular, en los momentos instructivos los docentes presentan información, o conceptos específicos, o muestran cómo realizar una determinada acción usando soportes variados (proyector, pantalla de la netbook, libros, fotocopias) y combinando modos diversos de presentación, desde la exposición magistral, clásica, hasta la conversación en pequeños grupos o las indicaciones sugeridas o como consignas escritas.

En los registros de clases fue posible encontrar referencias a estrategias tales como la instrucción a clase completa, la práctica guiada, el trabajo grupal, la reflexión individual, entre otras.

La búsqueda de convergencia de tecnologías y convergencia de historias y experiencias personales e institucionales con TIC, un proceso que hemos podido observar en las clases estudiadas, nos lleva a estimar que, al mismo tiempo que parecen largos algunos caminos aún por recorrer, en las prácticas de educación artística en las aulas conectadas desplegadas con enfoques constructivistas.

Una situación que podemos designar provisoriamente como búsqueda de convergencias (de tecnologías, de recursos analógicos y digitales, de historias personales e institucionales) parece dar lugar a la emergencia de prácticas docentes y prácticas institucionales significativas y potentes, las que, profundizadas, podrían llevar a la transformación de ciertos elementos de la gramática y la arquitectura escolares tradicionales descritas por Dussel y Quevedo (2010) y Dussel (2011).

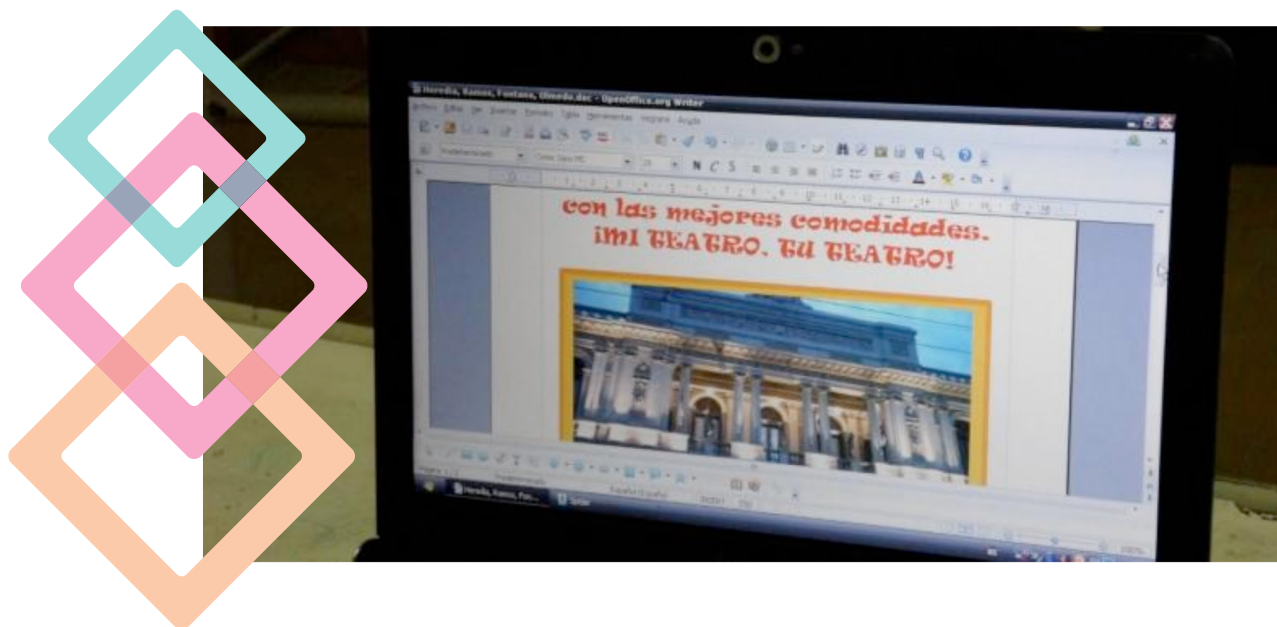
### 3.3. LOS ENFOQUES ESPECÍFICOS DE LA ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

En relación con el despliegue de procedimientos pedagógicos específicos de la educación artística en las prácticas analizadas, podemos confirmar que en las clases observadas:



- los temas específicos fueron presentados, frecuentemente, integrados en proyectos;
- la enseñanza de estos temas fue propuesta como oportunidad para la exploración, la producción y diversas formas de creación y expresión artística por parte de los estudiantes;
- predominó la inclusión genuina de las TIC en estos proyectos, al mismo tiempo que en algunos momentos de las secuencias didácticas algunos docentes eligieron, intencionalmente, trabajar "con modos analógicos" a fin de conservar ciertos procedimientos, técnicas y tradiciones bien valoradas en la enseñanza en educación artística;
- los procedimientos pedagógicos específicos se efectivizaron con y sin tecnologías y la alternancia de ambos usos dio lugar a procesos de hibridación que resultan interesantes para profundizar.

El desarrollo de proyectos colaborativos, tanto entre cursos de una misma escuela como con docentes y estudiantes de otras escuelas, es uno de los modos para concretar la enseñanza de contenidos y procedimientos específicos que contribuye a que los estudiantes encuentren un sentido a su aprendizaje. Al mismo tiempo, también hemos identificado que estos docentes planifican por lo menos algunas unidades de los programas de estudios de cada curso con la modalidad de enseñanza por proyectos que no en todos los casos son proyectos colaborativos.



En el marco general de la propuesta triangular de Ana Mae Barbosa ("hacer, ver y contextualizar lo que se hace y lo que se ve"), los indicadores que hemos tomado para observar el uso de procedimientos pedagógicos específicos del campo disciplinar se enfocan en considerar si el docente realiza todas o algunas de estas acciones:

- presenta obras y autores de los repertorios artísticos clásicos y contemporáneos vinculados con los temas/contenidos de la enseñanza;
- presenta conceptos del campo disciplinar a través de comunicación de experiencias personales y/o lectura y análisis de bibliografía específica;

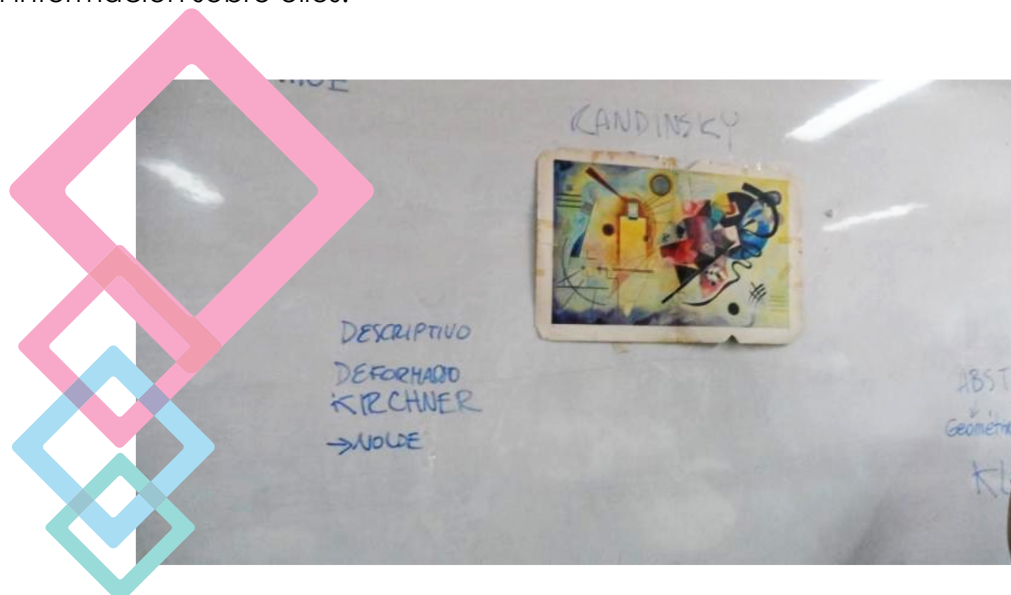
- presenta la teoría luego de la experimentación práctica;
- modeliza procedimientos específicos del campo disciplinar;
- propone la realización de producciones personales como oportunidad para la exploración, la creación y la expresión por parte de los estudiantes;
- propone la observación, la reflexión y el análisis colectivo de las producciones realizadas;
- genera oportunidades y facilita condiciones para la ocurrencia de experiencia estética por parte de los estudiantes.



Los que siguen son algunos ejemplos de cómo estos procedimientos pedagógicos específicos han sido puestos en juego en clases observadas.

### Presentar obras y autores de los repertorios artísticos clásicos y contemporáneos vinculados con los temas/contenidos de la enseñanza

Es posible inferir, de los comentarios de docentes y alumnos en las observaciones, que al inicio de las secuencias o unidades didácticas hay un primer momento destinado a ver y tomar contacto con obras y autores vinculados con los temas de estudio. Y en los casos en que alguna de las clases observadas coincidió con el inicio de un nuevo tema, verificamos que los docentes sí presentaron a los estudiantes algunas obras y algunos autores, tanto de repertorios clásicos como contemporáneos según los temas, o indicaron a los jóvenes que buscaran información sobre ellos.



### **Presentar conceptos del campo disciplinar a través de comunicación de experiencias personales, lectura y análisis de bibliografía específica**

Una docente muestra como ejemplo de documental autorreferencial el tráiler de Diario argentino, sobre la historia reciente. Luego les explica a los alumnos que deberán hacer su propio documental mientras los invita a revisar los conceptos de “denotación” y “connotación” y a descubrir: “El mensaje que está encerrado en la historia”.

Otra docente comparte con sus estudiantes unos textos con definiciones sobre qué es una “instalación” y enlaces a sitios. Expone ante ellos fotografías de una performance realizada en la misma escuela, para luego definir este concepto y la diferencia con una instalación.

### **Modelizar procedimientos específicos del campo disciplinar y presentar la teoría luego de la experimentación práctica**

El grupo de alumnos observa atentamente un video documental, mientras la docente señala los distintos recursos utilizados a medida que se presentan e introduce el vocabulario técnico: backforward, planos, plano detalle, etc.

En otro caso, una alumna trae a clase un stopmotion “analógico”, hecho con dibujos en papelititos, y se lo muestra a la profesora. La profesora toma el material y lo resignifica para recordar al grupo el concepto de fotograma.

### **Proponer la realización de producciones personales, individuales y grupales, como oportunidad para la exploración, la creación y la expresión por parte de los estudiantes**

En los registros de clases aparecen referencias variadas a intervenciones de los docentes orientando tareas y añadiendo conceptualizaciones a la actividad de los alumnos, y también utilizando expresiones que alientan a los estudiantes a explorar los recursos, tanto digitales como analógicos. Los observadores registran acciones como estas:

- la profesora pasa por los grupos explicando cómo recortar con el programa de dibujo, cómo agregar tipografías, texturas, utilizar la herramienta aerosol;
- los alumnos experimentan con sonidos usando el software Audacity para sonorizar el video resultante. Durante la clase graban sonidos propios con aplausos o golpes en el banco;
- una alumna pregunta a la docente si puede copiar una guarda de su cartuchera. La profesora le responde que puede hacerlo, pero que le gustaría que ella creara su propia guarda;
- la docente propone la consigna para realizar una actividad con video, dando pautas de duración y de conceptos teóricos que deben tener en cuenta, pero dejando aspectos librados a la creatividad de los jóvenes.



### Proponer la observación, la reflexión y el análisis colectivo de las producciones realizadas

También obtenido de los registros de observación de clases:

- como parte de la secuencia didáctica que luego derivará en decoración de vasijas con motivos geométricos, la profesora pega en el pizarrón los trabajos realizados por los alumnos con diseños de guardas pampa y anima a todos a la crítica constructiva y el comentario.
- En otro caso, la docente, además de explicar y recapitular el tema, solicita a los alumnos que compartan sus trabajos y experiencias de avance con todo el curso, solicitándoles que narren su experiencia, un ejercicio de auto-reflexión compartido.

### Generar oportunidades y facilitar condiciones para la ocurrencia de experiencia estética por parte de los estudiantes

Es evidente que la identificación de que se ha logrado una experiencia estética no es sencilla ni produce un observable susceptible de ser registrado, por tratarse de una vivencia íntima y propia de cada persona.

Retomando a Miranda y Vicci (2010), entendemos experiencia estética como "una experiencia integral que, producida a partir de acontecimientos visuales y de posibilidades de operar con las imágenes, integre la creación y la crítica de las ideas de belleza, gusto y preferencia, aprendizajes conceptuales, manifestación de ideas, aproximaciones sensibles y apropiaciones de sentido".

Al mismo tiempo, esos mismos especialistas proporcionan algunas claves que pueden obstaculizar o facilitar la ocurrencia de la experiencia por parte de las personas (de cualquier edad) en el encuentro con producciones artísticas. Desde esta perspectiva, y a partir del análisis de los registros de flujos de comportamientos tomados por los investigadores de campo durante las observaciones, identificamos algunas situaciones en las que las propuestas de los docentes generan condiciones para que los jóvenes vivan el arte como experiencia.

Podemos citar como ejemplos algunos casos referidos por los observadores:

- un grupo de alumnos que realiza un video recorre las secuencias de fotos de todo el proceso desde el comienzo hasta el momento. Se asombran de lo que fueron capaces de realizar juntos;
- la profesora da detalles sobre el modo en que completarán el trabajo en la materia, el cual definirá la nota del trimestral. Menciona el uso de vasijas reales para la transferencia de las guardas. Los alumnos, entusiasmados, aplauden en clase;
- la docente explicar al grupo que van a realizar ejercicios de performance, los cuales, además, serán registrados en video. Mientras la profesora da las pautas, las alumnas asienten con curiosidad, sonríen ante la propuesta, se muestran atentas y concentradas. Más adelante, en la concreción de esta acción, las alumnas explican con soltura y desinhibición sus sentimientos durante los ejercicios.

### 3.4. USANDO LAS TIC PARA HACER ARTE

En base a lo relevado, podemos afirmar que no se percibe un uso específico de las tecnologías digitales en relación con el área; en muchos casos existe, por el contrario, una sumisión a las gramáticas de los programas y recursos disponibles en las netbooks que se repite de una asignatura a la otra variando el tema o contenido que convoca.

Observamos que en estas clases de educación artística, los usos de las TIC, que hemos definido como **usos que auxilian** en la enseñanza, se verifican en acciones ya mencionadas: como soporte para el traslado de información, como medio para mostrar y poner en común materiales, como forma de trabajo compartido y, a veces, colaborativo y como medio para el registro de los procesos de trabajo. En menor medida, pero también considerado un uso que auxilia, facilita o mejora el clima del aula, las TIC son utilizadas como medio para la musicalización de la actividad escolar.

En las aulas visitadas, estos usos aparecen integrados a las actividades tradicionales de las asignaturas en un porcentaje superior al 50% de los casos.

La utilización de los dispositivos es muy relevante al momento de poner en circulación materiales para el trabajo y producciones realizadas. Tanto docentes como estudiantes reconocen las posibilidades que estos ofrecen para almacenar gran cantidad de datos y producciones de gran peso (imágenes, videos, ilustraciones). Las net y los pendrives son herramientas que facilitan la puesta en circulación de materiales que en contextos de baja o nula disposición tecnológica dependerían de la disponibilidad de la escuela (en bibliotecas escolares, por ejemplo) o de la predisposición personal de los docentes para llevar y compartir en el aula materiales tales como reproducciones, láminas, imágenes específicas.

Se pudo comprobar que los docentes comparten con los estudiantes archivos de variados tipos (textos, imágenes, videos) y resulta interesante la referencia a esos materiales como "material didáctico".

Tal como se mencionó al hablar de los enfoques, las imágenes son el material predominante que es puesto en circulación por medio de distintos dispositivos tecnológicos incorporados a las actividades escolares. Acciones tales como descargar imágenes de sitios web, importar esas imágenes para el armado de presentaciones, escanear páginas de libros, bajar imágenes disponibles en sitios de museos son muy frecuentes.

Algunos docentes hacen mención a los equipos tecnológicos como medio de compartir con los alumnos material visual que ellos "componen" ad hoc para temas específicos de su área. La necesidad de compartir ciertos recursos tecnológicos, en especial por cuestiones de disponibilidad o simple existencia, suele dar la sensación de que se verifica, por defecto, una tendencia a la apropiación colaborativa de dichos recursos. Aunque esta situación puede darse, no siempre es automática.

Sí resulta fundamental destacar que en todos los casos estudiados aparecen producciones colectivas. En este sentido, más allá de las formas específicas de incorporación de las TIC en cada una de las experiencias, se refuerza la idea de que la asociación de recursos multimediales en el trabajo de aula impulsa el trabajo conjunto y flexibiliza las formas escolares tradicionales en relación al uso de tiempos y espacios para la tarea. En este sentido, las propuestas de enseñanza y la generación de proyectos de trabajo que impliquen la interacción y la asunción de roles diferenciales por parte de los alumnos posibilita el trabajo colaborativo, así como también la generación de trabajo que acorte distancias y permita conocerse y reconocerse.

En ocasiones se verifica que si hay un grupo de estudiantes trabajando en una actividad, y la relación alumnos/computadoras no es 1 a 1, algunos estudiantes asumen el rol de usuarios más experimentados al interior del pequeño grupo y son ellos quienes manejan el equipo y, por consiguiente, se fortalecen en el dominio del software o aplicaciones que se estén poniendo en juego. Si bien es posible que todo el grupo converse, observe, dé opinión, los roles permanecen más bien fijos: unos alumnos manipulan las netbooks y otros son más bien observadores.

El registro de las actividades que se realizan en la escuela es uno de los usos centrales de los dispositivos. Encontramos alumnos que registran mediante fotografías el backstage de la realización de un video, estudiantes utilizando de manera persistente los móviles y cámaras de fotos para registrar momentos de trabajo, indicaciones para la organización de esta actividad de acopio de datos, en general, para dar cuenta de un proceso de trabajo.

Este registro, como momento de cierre, en algunos casos se construye de forma conjunta e incorpora la voz de todos los participantes y en otros casos pareciera quedar en el mero dato de la acción desarrollada. La utilización, socialización y puesta en circulación que se hace de los registros es variada, pero aparece la utilización de redes sociales como Facebook para la publicación de los registros, así como también la puesta en espacios virtuales públicos, como Youtube o Vimeo.

Detectamos que algunos docentes mantienen grupos en la red social Facebook donde comparten material con los alumnos, el cual incluye experiencias, producciones, registros de actividades.

Muchas aulas son musicalizadas durante el trabajo por los propios estudiantes. Si bien en otros espacios curriculares puede darse también esta situación, se observa que en las horas de educación artística es mayor el nivel de "tolerancia" a este pedido de los jóvenes de trabajar escuchando música.

Los dispositivos TIC, fundamentalmente los que se habilitan a partir de Conectar Igualdad, permiten a los alumnos transportar música y la música aparece en las aulas; a veces, incluso, se solapan las elecciones de los alumnos en un mismo espacio y se mezclan unas con las otras.

Esta música ambiental pocas veces está en relación con la tarea. La música es un aporte de los estudiantes poco aprovechado por los docentes y se torna un dispositivo que ameniza

pero que no necesariamente acompaña las prácticas. Esta escucha es una escucha de contexto, de un ambiente enriquecido pero poco meditado y consensuado.

Aunque no es viable afirmarlo en base a estas clases observadas, sí es posible pensar que podría darse la incorporación de la música no exclusivamente como sonido “de fondo”, sino en un sentido intencionado y con una finalidad ligada específicamente a lo artístico. Víctor Murgia y Alejandra Gesualdi (2004) consideran que “escuchar música en una experiencia de dibujo colectiva es asociarse en una emoción común. Esta comunión es una fuerza que envuelve y ayuda a conectarse con lo que se dibuja y con los demás, lo que termina potenciando las capacidades individuales”. En este sentido es que pensar en la música dentro del aula es también pensar en un tempo y ritmo de trabajo en el cual sumergirse. En el caso de que su incorporación en el espacio del aula se diese a partir de la mediación del docente, podría ser entendida como otra instancia de ampliación de horizonte de lo sensible y presentarse como una oportunidad para conocer nuevas voces y nuevos sonidos.

Además de los usos auxiliares que son en general compartidos con otras asignaturas, hemos podido distinguir indicios del despliegue de nuevos usos que impactan de manera más explícita en las clases de educación artística. Estos usos que calificamos como aumentados y expandidos están relacionados con tres procesos que se abren como posibilidad cuando los docentes deciden conocer y crear con tecnologías<sup>18</sup>.

Estos tres procesos son: la democratización del acceso y circulación de material muy específico del área, la ampliación de la interacción con esas obras y recursos y la posibilidad de creación colectiva mediada por tecnologías.

Consideramos usos de TIC que aumentan la calidad de la enseñanza en la educación artística aquellos que facilitan el acceso a materiales y experiencias que se consideran específicas del campo disciplinar, como por ejemplo: el contacto con obras artísticas, tanto de repertorios clásicos como contemporáneos, académicos y populares, por medio de archivos que reproducen las creaciones originales o las muestran en sus contextos de origen o permiten conocer cuáles son los ámbitos actuales de contextos y circuitos de exhibición; el contacto con las ideas y modos de hacer de artistas y creadores, no sólo a través de materiales bibliográficos escritos digitalizados sino por medio de materiales audiovisuales –como entrevistas, documentales, registros de exhibiciones de diversos tipos de obras y creaciones artísticas.

Podemos considerar que algunos de los usos de las TIC como auxilio de la tarea docente pueden transformarse, mediante la acción pedagógica intencional, en usos aumentados. El uso de las pantallas como soporte de la visualización de imágenes y videos cobra, en el área de educación artística, una dimensión destacada por cuanto significan, en muchos casos, el único modo en que algunos jóvenes estudiantes toman contacto con obras, artistas y objetos culturales de diversos repertorios. El registro nos permitió encontrar ejemplos de estos usos aumentados, verificándose uno o más indicadores, en más del 70% de las clases visitadas.

El recurso tecnológico más destacado en este sentido podría ser el cañón multimedia, un dispositivo que está presente en nueve de los diez establecimientos visitados. Este dispositivo favorece el acceso y la visualización de todos los estudiantes prácticamente en igualdad de condiciones en el espacio de clase. El uso del cañón, registrado ya como una práctica frecuente en las clases observadas, parece dar lugar a un tipo de estrategia didáctica en la que los profesores se sienten cómodos y seguros, pues resulta análoga a utilizar el pizarrón

18 Según considera Gabriela Augustowsky (2012) en el capítulo 2 acerca de posibilidades que se abren al “conocer y crear con tecnologías”.

mientras se dan explicaciones a los alumnos. Sin dudas, la posibilidad de usar el proyector, de exponer reproducciones de obras de arte, de obtener detalles de estas, poder señalar aspectos puntuales en la imagen proyectada o compartir información específica en otros soportes, como videos o temas musicales, provee a las clases de educación artística de una vía rica y potente difícilmente comparable a ver una reproducción de una obra en una página impresa o en una hoja de una enciclopedia.

El contacto con las obras artísticas también se concreta en el trabajo individual o en pequeños grupos: los estudiantes buscan en Internet datos, ilustraciones, ejemplos. En algunos casos se aprovecha la conectividad hogareña de los jóvenes para realizar la tarea de ver y seleccionar obras artísticas. De igual modo, en algunas de las escuelas visitadas se pudo acompañar a los alumnos a visitas guiadas a espacios relacionados con el arte, en tanto que otros docentes refirieron escenas de contacto con obras en estos términos: salidas, paseos, momentos en que los alumnos pueden apreciar obras artísticas en sus contextos de origen o en sus procesos de creación. Como ya se ha mencionado este tipo de actividades se halla fuertemente ligado no solo a las posibilidades y deseos de los docentes y alumnos sino, en especial, a las configuraciones institucionales y a las condiciones materiales y administrativas de realización.

Destacamos una vez más las actividades en las que las TIC, sin ser el recurso protagonista de la escena, funcionan como soporte y registro de este tipo de experiencias:

*[Tomado de un registro de observación] En el pabellón de arte argentino de la Universidad Nacional de Córdoba, la profesora comenta: "Estas son las salas nuevas que se inauguraron en la facultad. ¡Miren!"*

*Los chicos toman fotografías con sus celulares y cámaras. Pasamos a un salón donde hay una muestra sobre "formas". Los alumnos inmediatamente toman fotografías...*

Durante esta misma visita, se les propone a los alumnos una actividad convencional: sobre papeles dispuestos en mesas dibujar en base a las categorías propuestas por la guía (que replican los nombres de las categorías según las cuales se organizó la muestra que acaban de visitar). Mientras los alumnos dibujan y producen, les toman fotografías. También se les pide, al finalizar, que dejen sus producciones en una caja. Los alumnos preguntan si esas fotos "las van a subir al Facebook" a lo que la guía responde, en rápida sintonía con el uso que hacen los jóvenes de la red social: "Sí, pero no etiquetamos a nadie, son para subir al face de visitas guiadas. Los trabajos los escaneamos y también los pueden ver en visitas... En el face... ¡No los vamos a etiquetar, no se hagan problema!"

Es muy interesante observar cómo la misma función (tomar imágenes digitales para registrar un acontecimiento o una producción artística) es vivida de modo diferente por los jóvenes según sean ellos los que hacen la foto o sean los retratados.

Consideramos que hay **usos de TIC que expanden** la enseñanza de la educación artística cuando ponen a disposición herramientas, aplicaciones y soportes digitales que agregan y multiplican modos para producir y crear, de manera individual y/o colectiva y colaborativamente con otros; y cuando generan condiciones para hacer, intentar, deshacer, probar, construir, deconstruir, en el proceso de producción de las propias creaciones. Retomamos en este punto los conceptos relativos a las posibilidades de interactividad y creación colectiva, tanto los mencionados por Augustowsky (2012) como por Roberto Aparici y Marco Silva (2012).

Del informe de investigación dirigido por Inés Dussel para UNIFE (2012) tomamos dos



conceptos que también pudimos comprobar en la observación de campo en este tema: uno es la primacía del discurso periodístico en casi todas las disciplinas, el cual parece movilizar una serie de actividades escolares hacia un estilo asimilable al periodismo amateur. Se les solicita a los estudiantes que produzcan textos o formas de publicación digital que se inscriben en los parámetros de expresión típicos de la cultura mediática. Publicar los resultados de los trabajos realizados en clase conlleva en muchas oportunidades esta marca de la cultura de los medios, dando como resultado esa preponderancia de un tipo específico de discurso.

El otro concepto se relaciona con la presencia creciente de los materiales audiovisuales, habilitados ahora como producciones válidas para dar cuenta de aprendizajes o, más específicamente, de temas "trabajados en clase".

En las clases en que predominan las artes visuales (y sus variadas denominaciones curriculares) esta presencia sería lógica e incluso deseable. Pero lo que se observa con cierta regularidad es que hay usos de estos materiales que se imponen por la simple razón de estar disponibles y poder ser procesados con programas básicos, gratuitos y de manejo intuitivo, y no por motivos que incluyan una mediación pedagógica específica

En un sentido muy ligado a estas dos cuestiones (la primacía de un discurso periodístico y la creciente presencia de material audiovisual) ubicamos una serie de acciones concretas en espacios de educación artística que incorporan TIC a las tareas clásicas, pero aumentando el potencial de las tareas, en tanto prácticas facilitadoras de contacto y conocimiento bien específico.

Efectivamente, hemos advertido que, en las clases observadas, los docentes y los estudiantes utilizan diversos dispositivos tecnológicos para completar acciones que aumentan o expanden la enseñanza de los contenidos disciplinares. Podemos afirmar que:

Utilizan las netbooks para:

- fotografiar
- crear/descargar/editar video
- crear/descargar/editar imágenes
- descargar/editar música/audio
- crear documentos multimedia
- crear documentos que podrían imprimirse

Utilizan sus celulares:

- como alternativas para fotografiar/filmar
- como reservorio de archivos y, en especial, de música
- y en menor medida para registrar audio.

Complementariamente, utilizan otros dispositivos presentes en escuelas: cámaras, cañón de proyección, equipos de audio, en contextos controlados, bajo supervisión de los docentes, y para funciones bien específicas y claramente referidas a demandas de los proyectos de las asignaturas. En particular, la utilización del cañón multimedia, aun cuando los alumnos son usuarios prácticos del mismo (saben cómo conectarlo, cómo enfocar, etc.) está reservado casi exclusivamente al docente para mostrar imágenes o video.

Todos estos usos descriptos se concretan mediante acciones puntuales tales como diseñar, pintar, filmar, editar, componer, con recursos TIC. Exponemos aquí particularmente dos

actividades realizadas con mucha frecuencia en los espacios de educación artística, que merecen unos breves comentarios en particular por su relación más estrecha con las clases de educación artística. Son las acciones de **diseñar, crear o editar imágenes** con dispositivos tecnológicos y las acciones de **registrar, producir y editar video**.

### Diseñar/editar imágenes con la computadora

Cuando se les pide o indica a estos jóvenes crear una imagen o más directamente dibujar con la computadora, de manera mayoritaria eligen el programa Paint, disponible en las netbook. Un graficador sencillo, con pocas herramientas, de manejo intuitivo, pero con bastantes limitaciones técnicas.

En cambio, aquellos estudiantes que emplean el graficador libre Gimp (más potente y estable) lo hacen luego de haber mediado la intervención de un docente quien les enseñó a usarlo (o los animó a explorarlo).

En este fragmento del relato de una actividad de aula se refleja algo de lo descrito:

*[Tomado de un registro de observación]*

*Docente: Vamos a agruparnos de a cuatro (por netbook)... un poco para trabajar sobre soporte digital. Les voy a prestar la mía. Vamos a trabajar con Paint. Vamos a usar Paint para recortar un fragmento de Guernica y trabajarlo. Yo creo que la mayoría sabe trabajar con el Paint. ¿No? ¿Cómo hacemos para entrar al Paint... a ver?*

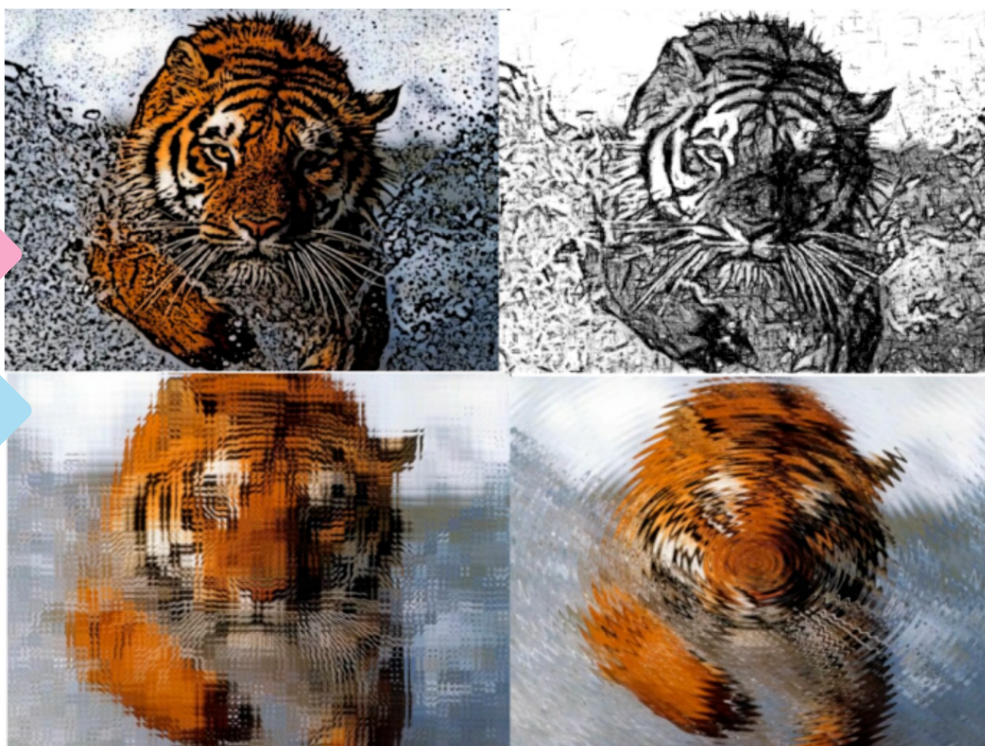
*Algunos alumnos ensayan respuestas, algunos no saben bien cómo iniciar el programa. Hay quienes explican a sus compañeros.*

*Docente: Vamos a trabajar con la imagen del Guernica. Yo traje la imagen. Me hubiese gustado que la mayoría hubiese traído la netbook...*

*A medida que activan el programa, van aplicando sus opciones.*

El uso de cualquiera de los graficadores en actividades de arte se efectiviza en muchas ocasiones, como en este caso, en acciones de tipo remix que se concretan en ediciones aditivas o sustractivas de obras de arte (o fotografías) trabajadas en clase.





Encontramos interesantes ejemplos de apropiaciones de obras de arte en estas propuestas de remix. Asimismo hallamos muestras de un uso superficial y efectista de ciertos programas, cuyo resultado es visualmente impactante, pero que no implican necesariamente un trabajo creativo ni un procesamiento tecnológico de gran complejidad. Por ejemplo, aplicar un filtro a un cuadro famoso, posterizarlo, pasarlo a escala de grises y otras similares son actividades que técnicamente no requieren procedimientos complejos, más allá de aprender las secuencias u opciones de menú y que, por ende, dejan un resto cognitivo pobre, además de no representar avances sustantivos tampoco en el desarrollo de las llamadas habilidades TIC.

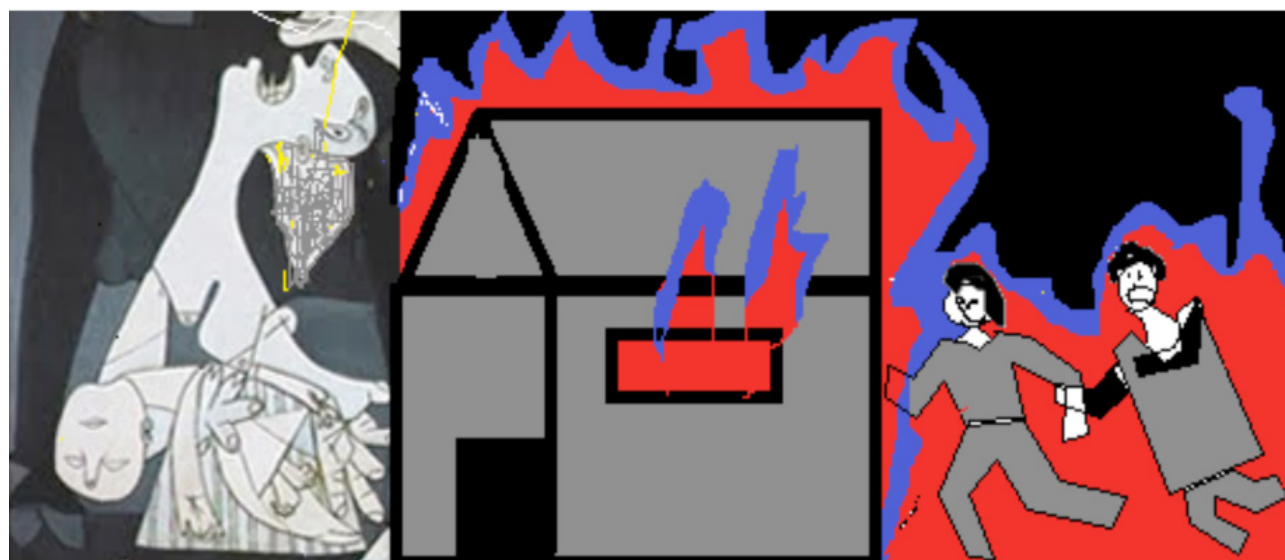


Otro ejemplo sería la posibilidad de aplicar filtros a una imagen del Gimp y programas similares que produce una tendencia a hacerlo de manera serial, sin una consigna artística clara. Nos encontramos entonces con la sucesión de versiones rápidas: el cuadro "Los girasoles" en escala de grises, el cuadro "Los girasoles" en negativo, el cuadro "Los girasoles" en textura similar a la piedra, el cuadro "Los girasoles" en sepia y así sucesivamente.

O un proceso simétrico, pero centrado en el filtro o efecto y aplicado en modo serial a varias obras: una, dos, tres, cinco, seis reproducciones de obras de pintores impresionistas, por poner un caso, y en todas se aplica un mismo procedimiento, por ejemplo, destacar un color y empalidecer o pasar a gris el resto de la imagen.



Aun señalando estas limitaciones, entendemos que la "intervención" mediante programas de dibujo en reproducciones de obras de arte, el uso de recursos digitales para explorar el color, la forma, el diseño, más allá de las herramientas analógicas tradicionales, constituye una experiencia que difícilmente hubiese tenido lugar de no mediar la disponibilidad tecnológica de computadoras o netbooks.





En el mismo sentido, aun una acción de intervención ligera sobre una reproducción de una obra digital puede dar lugar, cuando el docente se lo propone, a la enseñanza de contenidos específicos del área de una manera totalmente novedosa, que podemos visualizar como una inversión del modelo de enseñanza anterior a la inclusión de TIC. En este sentido, se pudo verificar cómo una docente propone a sus alumnos intervenir un fragmento de una obra de arte trabajando con el graficador y al finalizar la tarea conceptualiza y sintetiza, explicando que eso que estuvieron haciendo se llama, en educación artística, "valor". De este modo, la secuencia más tradicional (explicación del docente, conceptualización, modelización y apropiación del concepto por parte de los alumnos) resulta invertida: en el caso analizado, la secuencia se inicia con una exploración activa –que en algunos casos, se podría calificar como interactiva– y concluye con una tarea de recuperación y enunciación de conceptos propios del área disciplinar, a los que se arribó de un modo significativamente más constructivo.





En el trabajo de campo pudieron presenciarse clases en las cuales los estudiantes llevaron a cabo diversas actividades en relación con la edición de imágenes, por ejemplo:

- trabajaron con guardas modulares, inspiradas en motivos de arte propios de los pueblos originarios;
- diseñaron y editaron imágenes inspirados en artistas famosos por sus diseños publicitarios, como Andy Warhol, para crear etiquetas de mermeladas destinadas a formar parte de un proyecto institucional;
- tomaron, editaron y remixaron fotografías y dibujos digitales para componer historietas;
- exploraron opciones y posibilidades técnicas de intervención digital sobre reproducciones de obras clásicas o reconocidas, con variadas intenciones finales (componer un mural, armar afiches publicitarios);
- buscaron, descargaron, analizaron y reutilizaron imágenes, en variados formatos, tanto como inspiración o modelos, cuanto como materia de base para sus proyectos.



En el trabajo de campo pudieron presenciarse clases en las cuales los estudiantes llevaron a cabo diversas actividades en relación con la edición de imágenes, por ejemplo:

- trabajaron con guardas modulares, inspiradas en motivos de arte propios de los pueblos originarios;
- diseñaron y editaron imágenes inspirados en artistas famosos por sus diseños publicitarios, como Andy Warhol, para crear etiquetas de mermeladas destinadas a formar parte de un proyecto institucional;
- tomaron, editaron y remixaron fotografías y dibujos digitales para componer historietas;
- exploraron opciones y posibilidades técnicas de intervención digital sobre reproducciones de obras clásicas o reconocidas, con variadas intenciones finales (componer un mural, armar afiches publicitarios);
- buscaron, descargaron, analizaron y reutilizaron imágenes, en variados formatos, tanto como inspiración o modelos, cuanto como materia de base para sus proyectos.

### Registrar, producir y editar video

El 60% de las escuelas observadas estaba trabajando (o lo había hecho recientemente) en la producción y edición de videos amateur.

La realización de videos como actividad escolar se vio enormemente favorecida por el escenario de disponibilidad tecnológica que supuso la entrega del modelo 1 a 1. No ha sido objeto de verificación en este caso, pero es plausible suponer que muchos de estos jóvenes tuvieran una experiencia previa (aunque sea de los años recientes) en grabar y realizar pequeñas piezas en video con sus dispositivos móviles, pues no aparece explícita en ninguna observación una intervención de los docentes para explicar cómo grabar, cómo utilizar la cámara de la netbook o qué software deben usar, por ejemplo. Parece un saber que se les reconoce a los estudiantes y que estos, en caso de ser necesario, comparten entre sí para el logro de los objetivos de la clase.

De igual modo, aunque en el registro de observaciones no figura el programa con que los estudiantes editan el video, por los resultados (los videos compartidos en Youtube y Vimeo) se puede apreciar que más del 70% de los casos se han realizado con Movie Maker, un programa gratuito de Microsoft que viene preinstalado en las netbook del Programa Conectar Igualdad. Llegamos a esta conclusión observando en especial las marcas que identificamos como "la gramática del software": utilización de determinados efectos, un orden prácticamente invariable que incluye títulos, desarrollo de la grabación, con algunos efectos de transición más o menos estandarizados, y un cierre en el que aparecen los créditos al estilo televisivo. La tendencia o solicitud de los alumnos respecto de hacer videos con bromas o la preocupación (expresada en por lo menos uno de los casos observados) de documentar "el backstage" de la filmación son indicadores también de este discurso de los medios que gana terreno en la escuela. Un ejemplo, tomado de un registro de observación: "Después del saludo de la docente, los alumnos indican que trajeron videos. Un grupo señala que hicieron 'uno de risa'. La docente indaga sobre el contenido."

En el material de campo de esta indagación destacamos las producciones en video de una escuela de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires. En ellas, los estudiantes trabajan conceptos propios de la asignatura y exploran diversos formatos audiovisuales integrando, en uno de los casos, varios formatos en una única producción final. Si bien es meritorio el esfuerzo de alumnos y docentes en la producción de este tipo de materiales, a veces en contextos de escasez tecnológica (computadoras poco potentes, baterías que no soportan largos tramos de grabación, pantallas de baja definición y otros) los resultados parecen, al menos por ahora, no ser proporcionales a los esfuerzos. En parte esto se da por lo ya mencionado –una sumisión a los esquemas de los propios programas y una presuposición de que los jóvenes sabrán cómo resolver las cuestiones técnicas– y en parte por la falta de experiencia en el uso pedagógico del recurso, que parece derivar en una sucesión de enseñanzas marcadas por formatos o técnicas: haremos un documental, un thriller, un stopmotion...

Coincidimos con las apreciaciones de Inés Dussel (UNIPE, 2012) cuando sostiene que en el marco de las producciones multimodales aparecen inconvenientes técnicos que se sortean sin grandes dificultades pero “que ‘puntúan’ la secuencia didáctica y condicionan las interacciones”. El uso del verbo remite al modo en que los psicoanalistas entienden la puntuación de los discursos, organizados en torno no sólo de lo dicho, sino también de ciertos silencios, pausas o conexiones. Incluso en los videos finalizados (y por tanto, editados) es posible vislumbrar algo de esta puntuación, relacionada más con las dificultades que con las potencias de lo audiovisual en el aula. Por ejemplo:

*[Tomado de un registro de observación] Entre tres alumnos cambian el DVD y realizan ajustes. Los preparativos para poner a punto el video con el documental llevaron mucho tiempo, que fue aprovechado por la docente para atender consultas puntuales de algunos alumnos, reforzar consignas y guiar la observación futura. En los más de veinte minutos de preparativos, el grupo no manifiesta perturbación. Conversan en voz baja y los desplazamientos son tranquilos y escasos.*

No obstante, entendemos que la difusión de esta práctica (la de realizar o componer videos) tiene una fuerza particular y algunos indicios parecen señalar que a medida que estudiantes y docentes se sienten más habituados, más cómodos, más seguros con el uso de los dispositivos y con las posibilidades que estos les brindan, las grabaciones, los procesos de edición, la evaluación que habilita el camino de la reedición también se van puliendo.

Esto se verifica, por ejemplo, en el trabajo de la escuela especializada en Artes, en la cual el hábito de registrar en video aparece mucho más incorporado a las tareas comunes y las alumnas se muestran menos ansiosas al realizarlo. Como bien ilustran los siguientes casos:

*[Tomado de un registro de observación] Vamos con otra toma más, luego editamos y vamos sacando lo mejor de cada una.*

O en otra situación:

*[Tomado de un registro de observación] La docente ayuda a la alumna que trabaja en la netbook para que destaque que el texto con Foxit. Profesora. Abrí Movie Maker y hacés un nuevo proyecto–luego agrega–: Vayan guardándolo como proyecto para que lo puedan seguir trabajando... usen la tipografía un poco más grande. Antes de que se vayan... vamos a anexar el video que tienen las (otras) chicas. Hay una carpeta que dice performance...*



Estamos de acuerdo asimismo con la mirada de Rae Condie y Bob Munro (2007) que confiere al video y a la fotografía digital la potencialidad de colaborar con el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y la instalación de la discusión en grupo, además de apoyar la idea de que el hecho de poner a los estudiantes detrás de las cámaras genera un sentido de propiedad y control de ciertos procesos de aprendizaje, significativos en especial en la edad de los jóvenes observados. La realización de videos en la escuela pone a los estudiantes en el lugar de la acción, los descoloca de su posición habitual de espectadores y los reubica en la de creadores que toman decisiones, asumen riesgos y deben responsabilizarse por los resultados.

Como complemento de la idea del alumno detrás de la cámara como un tomador de decisiones, que se apropia y se compromete con aquello que graba, también pudimos observar (en un único caso, de modo que lo presentamos como poco representativo) que cuando los docentes escolarizan la propuesta, el resultado es que esos mismos jóvenes, a quienes vemos descontracturados y ocurrentes en sus videos personales subidos a los perfiles de Facebook, se inhiben, endurecen sus movimientos, se muestran poco elocuentes o aburridos y entran en la lógica de “responder las preguntas del profesor”, generando un producto audiovisual pobre, de baja calidad comunicativa.

Lo interesante de este tipo de producciones es que los propios estudiantes –quizás con un sesgo heredado del discurso de los medios, engarzado en la lógica de la ponderación típica de un programa de televisión o un reality– son capaces de ser críticos con este tipo de producciones. En este sentido, retomamos los conceptos de Augustowsky (2012, pp. 76-77) acerca de tener en cuenta la experiencia que como espectadores traen los estudiantes al aula cuando se trata de procesos de creación audiovisual.

*[Tomado de un registro de observación] Empieza la proyección del video “I’m sexy and you know it”, preparado por un grupo de cuatro alumnas, filmado en el patio de la escuela con una coreografía diseñada por ellas y mostrando la aplicación de plano secuencia como lipdub<sup>19</sup>.*

*El resto observa el video con atención. Están sentados en las sillas o sobre las mesas. Festejan el video y bromean con las protagonistas.*

Es interesante destacar que la creación audiovisual permite que los estudiantes movilicen también múltiples saberes que componen un abanico de conceptos propios de la educación artística, provenientes del teatro, la música, las artes plásticas, el diseño (Hargreaves, 1991).

En varias de las observaciones se registra el dato de los alumnos trabajando en pequeños grupos, editando, conversando, resolviendo aspectos particulares de la tarea. Esto da lugar a interesantes configuraciones y disposiciones que reordenan inclusive las condiciones de reputación grupal dentro de las aulas. Aunque no es posible afirmar que la sola realización de materiales audiovisuales genere condiciones de trabajo colaborativo, de división de roles y de producción colectiva, algunas de estas cuestiones aparecen en conjunción con la actividad de realizar videos.

Afirmamos, con Alderoqui y Argañaraz (2011), que “la producción audiovisual es una usina

19 Un lipdub o lip dub (“doblaje de labios”) es un vídeo musical realizado por un grupo de personas que sincronizan sus labios, gestos y movimientos con una canción conocida que todos puedan cantar. Se realizan en una sola toma (justamente llamada plano secuencia, el tema trabajado en esta oportunidad) en la que los participantes sincronizan sus labios mientras se oye la música con cualquier dispositivo portátil.

de creación y de aprendizaje para el consenso" ya que genera espacios y condiciones propicias para el diálogo, el acuerdo, la negociación de sentidos, la opinión. Las posibilidades de hacer y deshacer, de construir y deconstruir de los objetos digitales favorece el desarrollo de estas habilidades, las cuales pueden ser insumos muy valiosos para la formación de habilidades cognitivas de naturaleza compleja, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de análisis.

### 3.5. MIRADAS SOBRE LA EVALUACIÓN EN TIEMPOS ARTÍSTICOS Y DIGITALES

Acordamos en conceptualizar la evaluación como un proceso intencional de recogida sistemática de información, organizado en relación a tiempos, recursos e instrumentos. Este proceso implica un juicio de valor y está orientado hacia la toma de decisiones. La utilidad de la evaluación se ordena en torno de que las decisiones que se derivan del proceso estarán orientadas al mejoramiento de las prácticas (Lukas y Santiago, 2009).

La evaluación, entonces, es un proceso que produce nueva información y esa información, procesada debidamente, genera conocimiento que se reutiliza para ser volcado nuevamente sobre el objeto de la evaluación fundamentalmente con dos finalidades: retroalimentar un proceso y "dar cuenta de" aquello que efectivamente ha sucedido (Toranzos, s/f).

En el área de educación artística la inclusión de tecnologías en los procesos de enseñanza no siempre trae asociada una mirada que contemple la incidencia de esa misma tecnología en el momento de la evaluación de los aprendizajes. Aun cuando es sabido que las TIC pueden ser útiles para generar situaciones donde el estudiante demuestre lo aprendido y que permitan al docente obtener información sobre sus avances y logros, el "peso" de la evaluación dentro del sistema escolar la hace más resistente al cambio. Las clases pueden verse profundamente modificadas al incluir TIC; las instancias evaluativas, no tanto.

En la muestra tomada para esta investigación hallamos un interesante contrapunto entre el discurso de los docentes acerca de la evaluación y la tendencia observada en las clases. En las entrevistas, al ser los docentes consultados sobre cómo evalúan, un 60% de las respuestas indican que los aspectos más tomados en cuenta se relacionan con el compromiso, el cumplimiento de plazos y pautas y una serie de valores globales que, por sentido común, consideramos "buenos". Según estas respuestas, parecería que los profesores aprueban o califican a los alumnos más por su conducta o su moral que por ser capaces de mostrar evidencias de haber aprendido conceptos y procesos propios del área específica. Al menos así lo justifican las siguientes afirmaciones: "...evalúo de acuerdo a la participación, al compromiso, al trabajo en clase."; "Tengo mucho en cuenta la creatividad y en el caso de aquellos que no les gusta tanto producir artes, el hecho de la disposición para hacerlo." o bien "Desde el momento que el chico cumple con las consignas de trabajo está aprobado."

Un ejemplo particular se da en el caso de una actividad en el contexto de un proyecto de intercambio con una escuela pakistaní. Un grupo de chicas consigue realizar un video usando la técnica de lipdub<sup>19</sup>, respondiendo a una consigna de la docente que consiste en realizar un ejercicio audiovisual clásico: contar una historia con dos formas de resolución técnica distinta, plano secuencia y plano por corte. En el video de cuatro minutos –resultado de la consigna– se ve a las cuatro jóvenes vestidas iguales (ha habido una inversión en cuanto a vestuario), siguiendo una coreografía frente a una cámara fija.

En el momento de la devolución, la docente rescata como muy valiosa la frescura, la naturalidad, el esfuerzo y compromiso de las alumnas, expresando también la desventaja

de ser solo cuatro (en relación con la cantidad de alumnos del curso). Pero no hay referencia alguna a los conceptos del campo disciplinar que se querían trabajar (por ejemplo, la noción de plano secuencia) ni a las competencias TIC puestas en juego. Por el contrario, la valoración de la docente pasa por un plano afectivo (tomando en cuenta que “se animaron” o que lo hicieron solas). En la realización de la tarea las alumnas evidenciaron una suerte de deseo de aproximarse al formato de los medios, que se impone por sobre la consigna de trabajo, lo cual se manifestaba en la preocupación por la música, la coreografía, los gestos típicos de videoclip, lo jocoso.

Acordamos con la idea de Inés Dussel (2012) con respecto a que la exigencia académica no es un principio organizador de la tarea escolar, en consecuencia, evaluar a los alumnos (y los procesos asociados a esta tarea) se hace más difícil.

En particular, estamos de acuerdo con esta afirmación: “En un marco de débil interacción y predominio de discursos horizontales, muchos docentes se dan por satisfechos si los alumnos participan; hay una pedagogía que celebra el entusiasmo y el proceso de producción más que el resultado.”

No obstante, en el relato de las clases, la mayor parte de las cuales no son clases particularmente dedicadas a evaluar, se aprecia una fuerte tendencia a mantener cuestiones más típicas de la escolarización, aun cuando aparezcan como exigencias externas al docente, tales como la nota escrita o el respeto por el calendario escolar, junto con una fuerte impronta asociada a la “evaluación como proceso”, como bien plantean algunos docentes:

*La evaluación de los aprendizajes, además de la evaluación sumativa escrita exigida por las normas, la realizo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, valoro el manejo de los conceptos abordados, si empiezan a utilizar vocabulario específico y la lectura de las propias producciones audiovisuales.*

Y en otro testimonio:

*Evalúo en una forma no totalmente lineal ni tampoco estructurada. Evalúo en forma individual y sin alejarme del calendario escolar, trato de romper la estructura normal de evaluación. Cuando el chico se siente evaluado, se siente presionado, en un estado temperamental diferente... El docente se pone en una posición de que soy el malo y lo voy a atacar.*

Observamos que en más del 75% de las observaciones de clases aparecen indicios de un tipo de seguimiento, de un tiempo de valoración permanente de los docentes sobre la actividad de los alumnos que es completamente asimilable a la idea de evaluación como proceso, a la cual se suman criterios de reconocimiento de nuevos lenguajes y su incorporación como parte de este recorrido a ser evaluado: “Me gusta hacer la evaluación desde el proceso... y que sea procesual más allá de que después haya un producto.” Otros sostienen: “(me fijo) ...cómo analizan la información que buscan... si elaboran conclusiones propias...”; “Ellos se evalúan lo que ellos mismos producen. Deben cumplir con entregas en tiempos. Trabajan con objetivos y se autoevalúan. Al final, dan una devolución de lo positivo y lo negativo que se encontraron y aprenden de los errores.”

Es sumamente interesante la adición de la mirada de los propios estudiantes, y de otras personas también, no sólo en el espacio del aula, sino además en espacios virtuales expandidos como canales de videos, redes sociales o blogs de aula.

Muchos docentes proponen como parte de la tarea el momento extra-aula de la publicación digital: subir a Facebook, a Youtube o a un sitio web el trabajo realizado, en ocasiones con perfiles o grupos armados específicamente para el espacio de las asignaturas: "Grabamos, los subimos a Facebook... y está bueno porque recibís muchos comentarios, muchos 'me gusta'.", comentan algunos alumnos.

Posiblemente los estudiantes no perciben esta posibilidad de exponer su producción a los ojos de otros como un proceso asociado o como posible componente de una evaluación. El reconocimiento de que hacerlo sencillamente "está bueno" habla más de la valoración que estos jóvenes tienen de la popularidad en las redes virtuales que de una reflexión sobre el valor de sus resultados, tanto desde lo estético o artístico, como desde lo tecnológico. Esta posibilidad de mostrar, exponer, recibir reconocimiento, sin necesidad de esperar la muestra de la escuela o el momento especial de la mirada ajena, abre nuevas preguntas que los profesores podrían tomar en cuenta pero que, por lo registrado en estas observaciones, parece que todavía no ha merecido suficiente atención. Por ejemplo, ¿con qué criterios se valida el valor de aquello que se muestra en línea? ¿Un video o collage más visitado o que recibe más votos positivos o más "me gusta" es considerado un producto artístico de mayor valor? ¿O estos indicadores de popularidad y difusión se asocian a otras cuestiones como a la reputación digital o cantidad de contactos de quien "sube" el producto a la web?

De acuerdo con el trabajo de Lilia Toranzos (2007), consideramos que sumar la participación de los propios estudiantes puede ser un primer paso para acortar la distancia entre una concepción tradicional de la evaluación (frecuentemente relacionada con el "proceso asociado"<sup>20</sup> de calificación) y una evaluación considerada "como crítica educativa", enfoque este último que nos parece particularmente adecuado para utilizar cuando se incluyen las TIC en la enseñanza.

Pensar la evaluación como crítica educativa la sitúa "como una mirada aumentada por los conocimientos y la experticia de quien evalúa". Y tal mirada experta bien podría construirse como la combinatoria del conocimiento específico del docente, más la valoración del grupo de compañeros, más el reconocimiento obtenido tras la publicación en espacios virtuales.

Por ejemplo: Uno de los proyectos observados en esta investigación da cuenta de una práctica de evaluación que incluye la mirada grupal, la conversación, la metacognición y la reflexión. En este caso, la docente, como cierre y recapitulación general del tema aprendido, proyecta a los alumnos imágenes de sus producciones en torno al Guernica de Picasso. Al hacerlo, propone un ejercicio colectivo de revisión en el cual los estudiantes participan narrando los aspectos técnicos y artísticos de la producción y además expresan sus pensamientos y reflexiones a la vez que recuperan y enuncian conceptos propios del área disciplinar.

A través del cruce entre los discursos de los profesores y las observaciones de clase se pueden inferir tendencias positivas a favor de situaciones en las que profesores y alumnos dialogan y construyen significados compartidos en relación con la tarea evaluativa. En este mismo sentido, y retomando la categoría ya presentada en puntos anteriores como "enseñanza enriquecida por el diálogo entre generaciones", podemos concluir que en aquellos casos en que los profesores propician un intercambio más genuino también abren más canales para la

20 Procesos asociados a la evaluación: si entendemos la evaluación como una instancia constitutiva del proceso educativo, con finalidades particulares y ámbitos más o menos intensivos de aplicación, entenderemos también que existen una serie de procesos asociados, que no deben ser confundidos con la totalidad de la evaluación. Estos procesos son: la medición, la calificación, el assesment y la acreditación. (Extraído de Elola, Nydia, Zanelli, Norma, Oliva Ana y Toranzos Lilia. La evaluación educativa. Fundamente teóricos y orientaciones prácticas. Buenos Aires: AIQUE, 2007.)

conversación e incorporan más a los alumnos en los diferentes momentos del aprendizaje de contenidos específicos –con el agregado de los recursos TIC–, la realización de actividades de evaluación alcanza buenos niveles de transparencia. Es decir: los estudiantes tienen más claro qué se espera de ellos y qué se tendrá en cuenta (además de lo formal, la entrega de trabajos, los plazos y demás) y esto viabiliza un mejor seguimiento y una regulación más interactiva y personalizada al alumno, a la vez que provoca mejores respuestas grupales.

### 3.6. HIBRIDACIONES Y HALLAZGOS

Al iniciar el trabajo de campo y las observaciones en estas escuelas, estimamos la existencia de un variado repertorio de prácticas de enseñanza de educación artística con y sin inclusión de TIC. Asumimos también que sería posible hallar prácticas de enseñanza más o menos tradicionales, independientemente del uso o no de las tecnologías, así como prácticas innovadoras y, de nuevo, tanto con tecnologías como sin ellas. Entre unas y otras, esperábamos hallar prácticas que pudiéramos clasificar como hibridaciones de variados niveles entre tradición y novedad.

A lo largo de este informe hemos dado cuenta de una rica diversidad de prácticas de enseñanza en relación con distintos aspectos, generales y específicos, de la educación artística en la escuela. Esta búsqueda de prácticas que combinan lo digital y lo analógico, tradición y novedad, esta búsqueda de procesos de hibridación, es propia de los procesos técnicos de la creación artística a partir de la inclusión de nuevas tecnologías, siguiendo a Barbosa de Souza (2009).

Algunas de estas transformaciones en los procesos técnicos de la creación artística como consecuencia del uso de TIC pueden ser desplegados en las prácticas de enseñanza de educación artística como componentes de un amplio repertorio de novedosos procedimientos pedagógicos específicos.

A modo de ejemplo de la emergencia de una práctica que podría calificarse como hibridación, exponemos el siguiente caso observado:



## **Vasijas estampadas: del pizarrón al cuaderno, del papel a la cámara de fotos, del pendrive a la netbook, de la net a la impresora y del papel a la vasija.**

En Hibridación y transdisciplinariedad en las artes plásticas Barbosa de Souza (2009) analiza como un ejemplo de hibridación las transformaciones que en los últimos años se vienen registrando en los talleres de grabado, a partir de la cantidad de artistas que, en la actualidad, están interesados en la fotografía como gramática visual asociada al grabado y a los sistemas de estampado como técnica general. Entre esas transformaciones, la autora señala la incorporación de tecnologías ajenas al concepto jerarquizado por la tradición del grabado y la estampación: actualmente las técnicas tradicionales se ven implementadas por computadoras, plotters, impresoras, insoladoras.

En el ejemplo a comentar, unas guardas tomadas de motivos obtenidos a partir de horizontes culturales de pueblos originarios correspondientes al actual territorio argentino, llegan a ser tema de enseñanza escolar, en una experiencia de creación y de producción artística que integra el diseño manual y digital, así como la estampación fotográfica y la realización ecológica.

A continuación, el caso:

*La consigna de la clase es diseñar una guarda precolombina para plasmarla en vasijas. Para el momento de conceptualización, la docente dibuja un cuadrado en la pizarra y les va pidiendo a diferentes alumnos que lo dividan en cuatro partes iguales, ejercicio que van resolviendo con ciertos tropiezos, ya que no siempre la división es en cuatro partes iguales.*

*Los alumnos repiten la operación en forma individual en sus mesas, sobre papel, mientras la docente circula y añade información.*

*Luego, pide a los alumnos que utilizando la cámara digital de la escuela fotografíen los trabajos del pizarrón, para pasarlas a un pendrive y de allí, compartirlas con los alumnos.*

*Usando su netbook y el cañón multimedia, la docente explica el concepto de módulo y cómo se relaciona con una guarda. Asocia los diseños logrados "a mano" con un software de edición de imágenes, asegurándoles a los alumnos que como paso final estamparán las guardas en vasijas "reales". Aplausos de los chicos...*

*La semana siguiente retoma el trabajo, organizando a los alumnos en grupos de cuatro por netbook, para usar ya el programa Gimp, con el cual retocan, colorean, escalan, los diseños anteriores. Mientras trabajan en las netbook, listan entre todos los productos que usarán para obtener colores, enfatizando el cuidado del ambiente y el uso de material orgánico para colorear como remolachas, hojas, vino...*

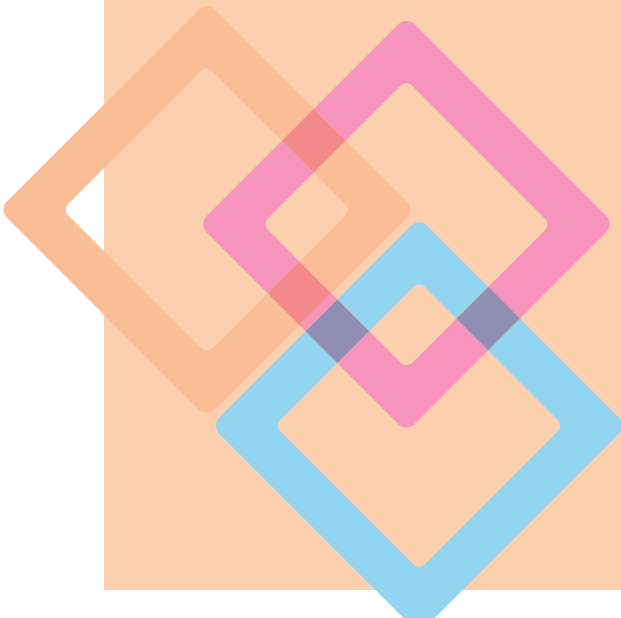
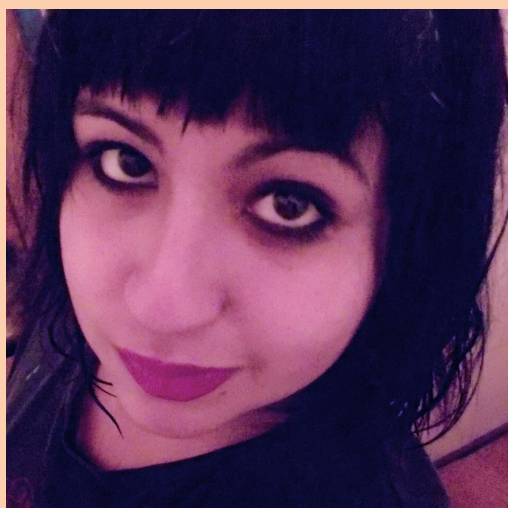
*La clase cierra con la muestra de una vasija estampada por chicos de otra escuela, nuevos aplausos. Los alumnos siguen trabajando en el diseño digital, pero entusiasmados y felices ante la perspectiva de plasmarlo en un objeto tridimensional.*

Esta escena nos recordó intensamente el concepto expresado por la Coordinadora Nacional de Educación Artística, Marcela Mardones: la artesanía **es** arte, no se trata de un arte "menor".

### Hallazgos

Finalmente, entre enseñanzas artísticas aumentadas y expandidas, identificamos usos TIC relacionados con hallazgos innovadores en los modos de enseñar educación artística en la medida en que, según los entendemos, contribuyen a generar condiciones de posibilidad para que los jóvenes vivencien en la escuela el arte como experiencia.

A continuación presentamos tres casos a los que consideramos "hallazgos". En los dos primeros casos la ubicuidad de las TIC, que también aportan el registro y el compartir, aumentan y expanden la comprensión de conceptos específicos de la producción y la creación artística. Y en el tercero de los casos, "el hacer con TIC" parece aumentar y expandir la dimensión de "poner manos a la obra" intrínseca al hacer arte.



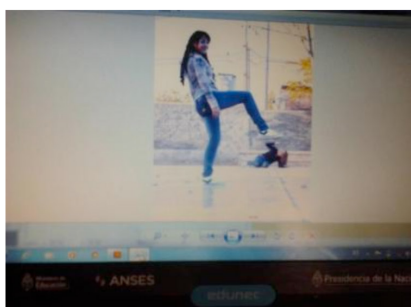
## Enseñar y aprender sobre perspectiva: entre la ubicuidad y los videojuegos, el movimiento experimentado



Perspectiva es el tema del día. La actividad es tomar fotos. Los chicos sacan netbooks, cámaras, celulares y se preparan. La docente muestra en su netbook varios ejemplos y los alumnos se entusiasman. Salen al patio saltando y gritando. Se dispersan, se ubican, hacen pruebas, cambian de posición para forzar las perspectivas. Momento de desorden, risas, fotos a las que les falta planificación.

La docente los organiza en equipos de tres y los ayuda a encontrar un modo de componer las fotos. Incorpora elementos que los chicos han tomado de manera espontánea, como un trocito de madera. Comienzan a prestar más atención a la luz, las distancias, los objetos. La docente va mirando las fotos y realiza sugerencias en el momento para que corrijan.

Empiezan a volver al aula para pasar las fotos a las netbooks. Cuando todos han reingresado, la docente reúne todas las fotos en una net para pasarlas en pantalla grande. Al hacerlo, propicia el diálogo y la puesta en común y anima a que cada grupo cuente cómo armó la imagen que se muestra. La docente retoma entonces la teoría de perspectiva, indica el tema de los tamaños de las figuras y cómo estos son relativos a la distancia del observador o de la lente de la cámara.





Durante una entrevista, una docente que cuenta que está por jubilarse, que no tiene problemas con la disciplina (el orden), que ve el acercamiento a la tecnología como una "ruptura de paradigma", ofrece este interesante comentario:

*El otro día me senté con uno de ellos y le pregunté "contáme qué es el Counter"<sup>21</sup> y se sentaron y me explicaron... y yo justo les había dado un acercamiento a la perspectiva con un punto de fuga, porque estoy dando la "Habitación de Arlés" de Van Gogh... les costó mucho entender, ver, manejar la perspectiva. Entonces entré al juego con ellos y les hice ver la perspectiva en los recorridos que tienen que transitar a lo largo del juego. El uso (o no) de las netbook en arte tiene que ver con el miedo del docente.*



### **Protagonizar una performance y producir una videoinstalación: "poner manos y cuerpo a la obra"**

La profesora explica que van a realizar ejercicios de performance, pero que además compondrán un registro en video de la acción. Comienza a ejemplificar y explica que deben decidir de qué manera hacer la acción. Actúa con soltura. Propone realizar ella misma la primera acción.

La docente muestra los elementos que ha dispuesto sobre la mesa. Le entrega a una alumna su cámara fotográfica (que ha traído) mientras pega en la pizarra una hoja en blanco. Comienza la acción.

La alumna graba mientras la profesora se sienta en una mesa, toma un espejo y se pinta

21 Counter Strike es un videojuego en red que propone un juego de acción en primera persona. Es de jugabilidad rápida, con mirada estereoscópica lograda mediante un efecto conocido en los videojuegos como FPS (First Personal Shooter).

los labios de rojo mientras canturrea. Se levanta y se dirige a la hoja en blanco (que está en la pizarra) y la besa dejando la marca de su boca. Sin hablar, entrega el lápiz labial a la alumna que no está filmando y espera que haga lo mismo. La alumna se pinta y deja su huella en el papel. Finaliza la acción.



A continuación del ejemplo, la profesora entrega a cada alumna elementos para realizar su performance. Les pide que cada una piense cómo realizarla y dónde. Les aporta ideas sobre cómo hacerla. Les pide que piensen y, si quieren, practiquen. Les da un tiempo.

Cada alumna realiza su performance, mientras otra compañera registra la escena. Utilizan un muñeco, purpurina, cremas. Las alumnas se toman con naturalidad el hecho de ser filmadas, mostrándonos que el registro digital de las clases de educación artística ya les parece un hecho frecuente.

Una de las chicas explica su performance diciendo: "Yo tenía que hacer magia."



## 4- ESTAMPAS: ENSEÑANDO Y APRENDIENDO ARTE EN LA ESCUELA

### 4.1. HACIA UNA INSTALACIÓN CON GUERNICA DE PABLO PICASSO

*El pintor nos sigue hablando.*

Esta experiencia fue protagonizada por estudiantes de la Escuela Secundaria N.º 8 Don Augusto Níez, ubicada en la ciudad de Concordia, provincia de Entre Ríos (Argentina) y Marta, la profesora a cargo de la asignatura Artes visuales (nuevo nombre, en esta escuela, de Plástica).

La secuencia de actividades se inicia con una guía de preguntas que los alumnos han completado con información variada sobre Picasso y la proyección del Guernica en la pared del aula, mediante el cañón multimedia. Luego de analizar e ir trabajando (interviniendo la obra) con recursos TIC aspectos específicos del área disciplinar (valor, color, el cubismo, la simultaneidad de puntos de vista espaciales...) la consigna de trabajo fue el traspaso de algunos de los personajes del Guernica a la tridimensionalidad.



En este proyecto podemos decir que observamos una traducción de un tipo de obra a otro empezando por la mirada, la exploración visual, luego la intervención en el plano, el recorte, el remix. Una serie de tareas basadas en la experiencia visual. Al proponerles el paso hacia la escultura aparece, además de la mirada, el movimiento, la ocupación del espacio, la idea de recorrer.

Cuestiones como escala, proporción, profundidad, luz, se ponen en juego. Las esculturas no se hacen con recursos digitales, sí el registro del proceso, las fotografías. El análisis posterior e incluso la composición en el espacio de la escuela, de modo que la producción ocupara un espacio "instalado", completan el proyecto.

En la fase de evaluación colectiva, Marta, la docente, interpela a los estudiantes y los impulsa a sacar conclusiones sobre el mensaje de la obra. Después de escribir en el pizarrón una frase de Picasso y ponerla en diálogo, resume, junto con sus jóvenes alumnos: "Guernica es una toma de conciencia. Guernica les está pidiendo a ustedes a través del tiempo que no haya más guerras..."

#### 4.2. UNA PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL ESCOLAR: EL DÍA MÁS BUSCADO

*Hago todo lo posible, pero los profesores no me entienden...  
yo estudio, pero no me escuchan...*

*Línea de texto del protagonista de la historia en video*

Esta producción audiovisual fue desarrollada durante el ciclo lectivo 2012, por docentes y estudiantes de la orientación Arte visuales de la Escuela de Enseñanza Media N.º8 Nuestra Señora de Luján, ubicada en el partido Tres de Febrero, provincia de Buenos Aires (Argentina), en el marco del proyecto institucional para la aplicación de TIC en las aulas. El investigador que tuvo a su cargo el trabajo de campo en esta escuela incluida en la muestra de esta indagación tuvo oportunidad de asistir a una de las jornadas de filmación de este video, cuando estaba en proceso de elaboración, ya que coincidió con una de las clases observadas. También entrevistó, en aquel momento, a Marina Merlo, docente a cargo de la asignatura Imagen y nuevos medios, y a Luis Ferrero, a cargo de Lenguaje complementario, los dos docentes que coordinaban el proyecto.

La primera proyección abierta al público se llevó a cabo en la Feria de Ciencias de la escuela. Esta producción también integró el trabajo de investigación "El uso de las nuevas tecnologías en nuestra escuela", realizado por estudiantes de la escuela y presentado en la Feria Nacional de Ciencias y Tecnologías. En la instancia Regional, el proyecto obtuvo el puesto 38 en el ranking general sobre un total de 126, y el segundo puesto en la categoría en la que participó.

A comienzos del ciclo lectivo 2013, la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires incluyó este video escolar en el repositorio de "Recursos Educativos" de su portal institucional.



La obra, escrita por jóvenes estudiantes de quinto y sexto año de la escuela secundaria, cuenta la historia del fantasma de un adolescente que intenta aprender y participar en las clases, pero los profesores y compañeros no lo ven ni lo escuchan. Solo la bibliotecaria “puede verlo”.

Los jóvenes realizadores audiovisuales identificaron los personajes con sus respectivas características y comenzaron a definir las distintas escenas. Escribieron el guión y confeccionaron el story board. Luego, eligieron quiénes iban a actuar y asignaron los personajes; se repartieron las distintas áreas de producción y se hicieron los primeros ensayos. Finalmente comenzó el rodaje del cortometraje. Se confeccionó una lista de

necesidades: el espacio a utilizar, horarios de filmación, iluminación, vestuario, decoración, efectos especiales, software de edición. Para obtener mayor dinamismo, filmaron con dos cámaras y utilizaron distintos planos y ángulos.



Un fotograma de la producción audiovisual “El día más buscado”.

### 4.3. HISTORIETAS

*Decímelo en una viñeta.*

Esta experiencia fue desarrollada por estudiantes de la Escuela de Comercio Banda del Río Salí, ubicada en la localidad homónima, provincia de Tucumán (Argentina), y la profesora Laura, docente a cargo de la asignatura Plástica.

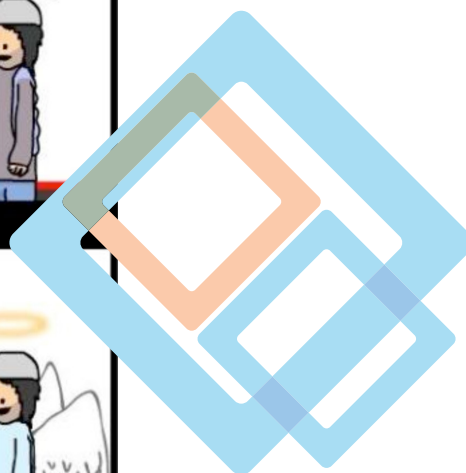
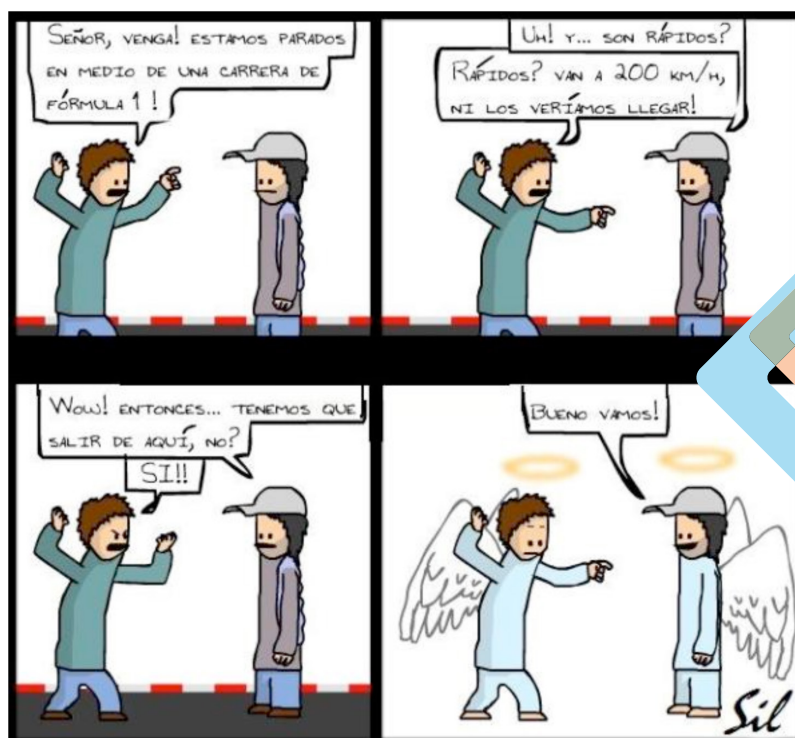
En las clases observadas los estudiantes trabajan en pequeños grupos en la creación de historietas. Cada grupo parece ir a su ritmo y encontrarse en etapas diferentes de ejecución del proyecto. Se destaca una circulación permanente: de materiales, de dispositivos que van de mano en mano, de recursos, de ideas. Los chicos consultan con interés obras de artistas famosos y toman ideas de esas informaciones para crear sus producciones.



A lo largo de las clases es posible visualizar diferentes estilos de realización de la consigna: hay quienes trabajan primero en papel y luego van a la pantalla, hay quienes van directo al programa, ensayan, erran y lo van corrigiendo muy pragmáticamente. La docente recupera y puntualiza conceptos propios del área, utilizando terminología específica que es identificada con naturalidad por los estudiantes.

Algunos de los contenidos específicos que se abordan en estas clases son: la integración figura y fondo, la relación entre imagen y texto, el concepto de creatividad; los temas propuestos para las historietas se relacionan con valores: amor, libertad, amistad, arte, entre otros.

La docente, además de explicar y recapitular el tema, solicita a los estudiantes que compartan sus trabajos y experiencias de avance con todo el curso. Esto abre la posibilidad de la expresión oral, necesaria y valorada como una habilidad importante. Ante el pedido de la docente de narrar su experiencia, al comienzo los jóvenes se muestran tímidos, pero poco a poco se van animando y la propuesta cobra mayor sentido.





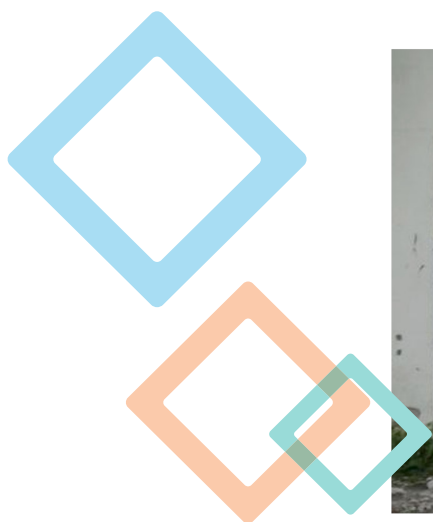
#### 4.4. UN MURAL EN LA PARED

*Las paredes también dicen."*

Este proyecto fue desarrollado por estudiantes de la Escuela República Oriental de Uruguay, ubicada en la ciudad San Miguel de Tucumán, provincia de Tucumán (Argentina), y coordinado por Josefina, la profesora a cargo de la asignatura Imagen y contexto en colaboración con un docente al área Construcciones de la misma escuela.

En esta experiencia pudimos observar el proceso de diseño y ejecución de un mural en una de las paredes de la escuela, que refleja la batalla de Tucumán.

La secuencia de actividades incluye etapas de investigación bibliográfica, momentos de acuerdo, de diseño, de organización de pequeños grupos y registro permanente de la evolución del proyecto.



La creación de un video para dar cuenta de todo el proceso habilita una serie de actividades asociadas: algunas de ellas realizadas con recursos digitales (como la exploración de programas de edición de imágenes o el recorrido por repositorios de imágenes); otras entendidas como procesos de diálogo, de reconocimiento de la propia capacidad para

llevar adelante una tarea colectiva, de recuperación de saberes específicos organizados en torno de la propuesta (por ejemplo, indagación sobre el muralismo y los representantes del muralismo en Latinoamérica).

Se suceden clases con grupos de adolescentes trabajando en diferentes aspectos del trabajo: unos explorando imágenes, colores, técnicas en las netbook; otros tomando fotos; otros editando el video; otros pintando físicamente la pared; todo en un clima distendido, claramente dispersos, algunos en el patio, otros en el aula, otros en el pasillo. El aparente desorden no impide que el proyecto avance y sea vivido por los alumnos con enorme interés. Las imágenes también hablan de una escuela que ha habilitado las paredes para que los alumnos se expresen a través de ellas.

Es muy emotivo el relato del observador de campo sobre los dichos de los alumnos: Se muestran orgullosos y dicen que hacer este trabajo les ha permitido aprender muchísimo. Aprendieron sobre la Batalla de Tucumán, sobre el Bicentenario, sobre el muralismo y sobre todo aprendieron a expresarse, a comunicar lo que piensan y sienten y a trabajar en grupo, ponerse de acuerdo, ceder, acordar, elegir, dialogar.

#### 4.5. ARTE COLABORATIVO EN LA RED

Una obra colectiva de intervención estudiantil.

Este proyecto colaborativo fue diseñado, a comienzos del ciclo lectivo 2012, por la profesora Stella Maris Segura, a cargo de la enseñanza de las asignaturas Imagen y nuevos medios y Artes audiovisuales, en la Escuela de Educación Media Municipal N.º 209 Hidelberg Ferrino, ubicada en la ciudad de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires (Argentina). En la edición de ese año del Premio Internacional Fundación Telefónica de Innovación Educativa, este proyecto resultó elegido finalista en la modalidad "Proyecto colaborativo entre escuelas de distintos países", para la categoría de trece a diecisiete años.



Durante el transcurso del 2012 se sumaron el Instituto Alexandre Satorras, ubicado en Mataró, España, y la Karachi American School, desde Karachi, Paquistán. El proyecto está publicado en un blog y los docentes coordinadores crearon un grupo en Facebook para compartir experiencias y producciones de estudiantes-artistas, comprometidos en profundizar encuentros interculturales para promover la igualdad de oportunidades, la solidaridad y la paz.

"Arte colaborativo en red" propone crear y compartir producciones creadas y digitalizadas por estudiantes en escuelas de cualquier país del mundo. Los creadores presentan este proyecto como una obra colectiva de intervención

estudiantil. También la presentan como una obra abierta, a la que definen como una obra cuyo sentido no está completamente determinado por el autor, sino que éste espera que los receptores colaboren de manera activa en la interpretación con absoluta libertad. Durante 2012, los estudiantes-artistas podían elegir intervenir en tres murales colaborativos: Mandalas, Entre escuelas y Arte callejero: graffitis de mi ciudad.



# CAPÍTULO 4

## CONCLUSIONES QUE SON PUNTOS DE PARTIDA

### 1. LO QUE NOS PROPUSIMOS ANALIZAR

Con esos propósitos, el proyecto “Buenas prácticas de Educación Artística con inclusión de TIC” se planteó alcanzar los siguientes objetivos generales:

- a. describir un escenario de prácticas de enseñanza de Educación Artística con inclusión de TIC;
- b. identificar prácticas docentes transformadoras que vinculan la educación artística y las TIC;
- c. identificar tendencias de vanguardia en la articulación de arte y TIC que podrían contribuir a enriquecer la educación artística con TIC en las prácticas de enseñanza en escuelas;
- d. exponer indicios para la innovación en las prácticas escolares de educación artística.

El planteo de estos objetivos y el interés por construir unas primeras respuestas al problema articulador de la investigación (la cuestión de cómo la inclusión de TIC modifica las prácticas de enseñanza de Educación Artística en el marco de los factores principales señalados en la revisión bibliográfica) generó las preguntas básicas de nuestro estudio:

- a. ¿Qué tipos de uso de las TIC se registran en las prácticas de enseñanza de educación artística que las han incorporado?
- b. ¿De qué manera se realiza esa incorporación? ¿Cómo son esas prácticas?
- c. ¿Qué nociones/perspectivas acerca de la enseñanza de arte orientan esas prácticas?
- d. ¿Qué contenidos se abordan? ¿Qué tipo de vinculación con otras disciplinas se observan?
- e. Las prácticas observadas, ¿generan oportunidades para que los adolescentes vivencien experiencias estéticas?

## 2. LO QUE OBSERVAMOS EN ÁMBITOS ESCOLARES

### Buenas prácticas emergentes

En el transcurso de la investigación hemos observado prácticas desplegadas por equipos directivos, docentes y estudiantes dispuestos a experimentar nuevos modos de enseñar y de aprender y nuevos modos de construir conocimiento y de estar en la escuela, que pueden generarse en aulas conectadas.

Las aulas conectadas se nos han presentado como resultado de una convergencia devenida, y no prevista institucionalmente, entre el modelo 1 a 1 diseñado por el Programa Conectar Igualdad y las configuraciones alternativas impulsadas por los integrantes de las comunidades educativas que interactúan en ambientes de alta disposición tecnológica –con las características que describe Maggio (2012).

Así lo consideramos dado que en el transcurso de esta investigación hemos hallado:

#### Disposición de los actores escolares a explorar nuevos lugares:

En el caso de los docentes: disposición en relación con el lugar físico que ocupa/se ubica en/ el aula; en relación con su rol “como fuente de información y conocimiento”; en relación con su rol de facilitador y guía del aprendizaje de estudiantes y con su estatus en tanto autoridad en el aula.

En el caso de los estudiantes: también los encontramos dispuestos a reubicarse, moverse, cambiar los lugares físicos que ocupan en el aula; y a transitar caminos hacia la autonomía y la responsabilidad individual y grupal en el proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento.

#### Condiciones de oportunidad:

Observamos condiciones de oportunidad para la convergencia de prácticas de enseñanza analógicas y digitales, así como para la convergencia de experiencias de aprendizajes analógicos y digitales.

Y para la convergencia de biografías y trayectorias personales e institucionales (de docentes, de escuelas, de estudiantes) en relación con la enseñanza y el aprendizaje de contenidos curriculares y contenidos transversales.

En el planteo inicial de nuestros objetivos, nos propusimos encontrar y describir “buenas prácticas” con inclusión de TIC para la educación artística. El trabajo de campo mostró que la definición de una buena práctica, aun cuando no pretenda constituirse en una definición cerrada, está atravesada por complejas y sutiles condiciones, de modo que, si cambian esas condiciones, una práctica considerada habitual en un contexto puede revelarse como innovadora y fuertemente modelizadora en otro; y/o, en sentido inverso, una “maravillosa idea” en algunos casos, puede no generar enseñanza exitosa en otros.

Por esto, en el momento de conceptualizar nuestro análisis, consideramos que hemos hallado **buenas prácticas emergentes**, que consideramos como tales porque se destacan por su originalidad, su fortaleza, su factibilidad en diversos entornos, así como también por sus potencialidades para ser escaladas y desplegadas en aulas reales, en tanto

adoptadas y/o adaptadas y/o recreadas y enriquecidas por otros docentes que tomen conocimiento de ellas y cuenten con los buenos andamiajes necesarios (sean estos políticos, metodológicos, materiales).

### **Sobre el escenario: enseñanzas de Educación Artística “en plural”**

La idea de una pluralidad de enseñanzas de Educación Artística es la que mejor caracteriza el escenario que hemos observado y analizado. Efectivamente, en las clases visitadas de distintas asignaturas del área, desarrolladas en aulas y escuelas ubicadas en diferentes contextos provinciales y locales, hemos identificado diversidad de concepciones y enfoques sobre el arte y la educación artística; diversidad de contenidos de enseñanza y diversidad de modos de hacer, puestos en juego por docentes con muy distintas biografías personales y trayectorias de formación y desempeños profesionales, que desplegaban sus prácticas de enseñanza en relación con grupos de estudiantes con sus propias particularidades.

Esta noción de pluralidad se corresponde con el estado de situación de la educación artística en el sistema educativo argentino que el Consejo Federal de Educación describió en 2010, en la que señaló cuestiones tales como la coexistencia de distintas concepciones y enfoques de arte para la enseñanza de la educación artística en la escuelas; las diferentes tradiciones en la formación de los docentes a cargo de las asignaturas que hasta ese año integraban esa área de conocimiento escolar y, en consecuencia, los muy diferentes modos de enseñar educación artística en las escuelas del país.

Al mismo tiempo, nos interesa llamar la atención sobre la noción de “enseñanzas artísticas escolares en plural” como un aspecto destacado porque tal idea también nos habla de las búsquedas, las exploraciones y las experimentaciones que algunos docentes ya están realizando y se animan a realizar cada vez más a partir de la comprensión teórica y la comprobación práctica del valor que puede agregar la inclusión de TIC en las secuencias de enseñanza que planifican y desarrollan.

En las buenas prácticas de educación artística emergentes que hemos identificado, la disposición de los docentes a la exploración y la experimentación es la que abre la puerta para que ocurran muy diversas instancias de convergencia entre las mejores tradiciones “analógicas” en los modos de enseñar las clásicas asignaturas del área (como Plástica o Dibujo, por ejemplo) y la pedagogía de la interactividad que puede generar la inclusión de TIC (tanto la utilización de diversos dispositivos como netbooks, teléfonos celulares inteligentes o tablets, como el uso de programas, aplicaciones y modos de hacer propios de las nuevas tecnologías).

Por parte de los docentes, el interés y la disposición para la experimentación, junto con la tolerancia hacia la incertidumbre y las buenas expectativas sobre los resultados de sus prácticas, emergen como condiciones favorables para la generación de “hallazgos” que, una vez ocurridos y analizados, pueden ser conceptualizados como “innovadores” en el sentido que contienen elementos que transforman modos tradicionales de enseñar y aprender educación artística en la escuela, sobre todo en tiempos de un hiperdesarrollo del lenguaje visual.

## Sobre “lo transformador” en las prácticas docentes

A lo largo del estudio enumeramos una serie de características que las prácticas de enseñanza de educación artística con TIC tienen en común con clases de otras asignaturas en las que también está presente la inclusión de nuevas tecnologías. En general, estas son acciones y dimensiones vinculadas con el acceso a múltiples fuentes de información, a las posibilidades de trabajos colaborativos y en red y a las oportunidades para la elaboración y la publicación de producciones. Analizamos también contenidos, experiencias y modos de hacer que consideramos específicos de las enseñanzas artísticas.

Al momento de acercarnos a unas primeras conclusiones para orientar la reflexión sobre articulaciones posibles entre nuevas tecnologías y enseñanzas artísticas en ámbitos escolares, consideramos como potentes estas tres ideas:

- La dimensión del “hacer” intrínseca al “hacer arte”
- La dimensión de experimentar conceptos abstractos
- La dimensión audiovisual

Veamos brevemente cada una de ellas.

### La dimensión del “hacer”

En todas las tradiciones de educación artística, desde las más positivistas hasta las más socio-constructivas, estuvo y está presente la dimensión del hacer, en el sentido de “poner manos a la obra”, como intrínseca al “hacer arte”.

Si hubo un tiempo en que las tradiciones de enseñanza indicaban la observación para copiar en el sentido de imitar, si hubo y hay todavía prácticas que ponen el acento en las variaciones en torno a un determinada obra de arte de tal o cual artista, clásico o contemporáneo, o si se trata de prácticas desplegadas por docentes interesados en que los estudiantes realicen sus propias búsquedas, experimentaciones y producciones, en las clases de las asignaturas del área de educación artística, sin duda, hay momentos en que la consigna es “hacer”.

Un “hacer” que en algunos momentos conlleva como resultado elaborar, crear, una producción –individual, grupal o colectiva– junto con un “hacer” que en otros momentos requiere mirar/ver/observar con un involucramiento consciente indispensable para comprender, interpretar, construir significado, encontrar sentido. Y hay también otro “hacer” en el momento de mostrar al público las producciones, las creaciones, tanto si se trata de muestras presenciales como si se trata de publicaciones digitales.

Desde esta perspectiva, es posible pensar que los docentes del área de educación artística se interesen, más temprano que tarde, en incluir TIC en sus prácticas de enseñanza en tanto perciban a los dispositivos y las herramientas tecnológicas como recursos que permiten aumentar y expandir esa dimensión del “hacer”, con todos los componentes analógicos y digitales que derivan de las convergencias y las hibridaciones que hemos identificado en las buenas prácticas emergentes.

## La dimensión de experimentar conceptos abstractos

Sin duda, la ubicuidad de dispositivos tales como netbooks, teléfonos celulares y tablets posibilitan y amplifican la realización y registro de actividades diseñadas para la enseñanza y el aprendizaje en prácticamente todas las asignaturas escolares. En particular, ponen en contacto a los estudiantes con mundos lejanos por distancia en el tiempo o en el territorio o por distancias culturales, dándoles la oportunidad de entrar en contacto, trabajar colaborativamente y compartir contenidos con otras comunidades.

Al mismo tiempo, en el caso de las asignaturas del área de Educación Artística en general y de las artes visuales y multimediales en particular, esta ubicuidad se presenta como un recurso que puede facilitar, aumentar y expandir la comprensión de algunos conceptos específicos tales como, por ejemplo, el movimiento de los cuerpos en el espacio y la percepción de esos movimientos, la perspectiva y el volumen y las relaciones entre figura y fondo.

En el mismo sentido, consideramos que las posibilidades que abre la ubicuidad de los dispositivos que permiten producir y registrar tanto fotografías, como sonidos y materiales audiovisuales enriquecen las prácticas de educación artística que proponen a los jóvenes la creación de performances y de instalaciones, ya sea sonoras como audiovisuales.

## La dimensión audiovisual: para ver, para producir, para compartir

En las escuelas y en las aulas, los materiales audiovisuales tienen una presencia creciente, tanto entre los recursos para la enseñanza que seleccionan y proponen los docentes, como entre aquellos que los jóvenes utilizan para estudiar y también para presentar resultados de sus aprendizajes.

Entre otros factores que explican este crecimiento, destaca el Programa Conectar Igualdad que promueve y alienta efectivamente la producción multimedial en relación con las tareas escolares, con el propósito general de poner en contacto a docentes y estudiantes con diversos lenguajes multimodales y enriquecer el trabajo en las aulas con contenidos culturales de otro tipo diferente de los tradicionales libros de texto y materiales escritos de referencia y de divulgación.

En este contexto, los contenidos enseñados, estudiados y evaluados por medio de la escritura o las producciones orales van perdiendo centralidad a medida que la disponibilidad de netbooks y de otros dispositivos digitales que convergen en las aulas ganan terreno.

El avance y la valoración positiva del discurso audiovisual genera condiciones para usos articulados de herramientas técnicas –software, programas específicos–, búsqueda de contenidos en fuentes diversas y no específicamente escolares y creación de guiones multimedia que ensamblan imágenes, texto y audio.

Estas nuevas prácticas significan interesantes condiciones de oportunidad para enseñanzas innovadoras en asignaturas del área de educación artística en general y para las relacionadas con las artes visuales y multimediales en particular.

## Indicios para la innovación

Sobre estas bases, el análisis de los enfoques generales de la enseñanza que los docentes de Educación Artística han desplegado en las clases observadas, nos permite concluir, finalmente, que en las prácticas predominantemente constructivistas de estos enseñantes emergen también propuestas orientadas hacia una pedagogía de la interactividad – según la describen y proponen Aparici y Silva (2012). En este sentido, efectivamente, hemos identificado, en mayor o menor grado según los casos, los siguientes indicios:

- docentes que pueden establecer relaciones comunicativas y de producción de conocimiento colaborativas, donde todos aprenden con todos, frente al modelo tradicional uno-todos;
- docentes que presentan y muestran caminos que se abren cuando los estudiantes accionan los dispositivos comunicativos;
- docentes que garantizan la posibilidad de significaciones libres y plurales, sin perder de vista la coherencia con su opción crítica, y están abiertos a ampliaciones y modificaciones propuestas por los estudiantes;
- docentes que modelan los dominios del conocimiento como espacios conceptuales donde los estudiantes pueden construir sus propios mapas y conducir sus exploraciones, considerando los contenidos como punto de partida y no como punto de llegada en el proceso de construcción del conocimiento;
- estudiantes que no se ven reducidos a mirar, oír, copiar y rendir cuentas. Los estudiantes crean, modifican, construyen, se convierten en coautores, tienen una serie de elementos dispuestos para la construcción del conocimiento colectivo.

## 4. RECOMENDACIONES FINALES

Caminos para acortar distancias entre ámbitos de Educación Artística

Desde los espacios especializados en arte y nuevas tecnologías:

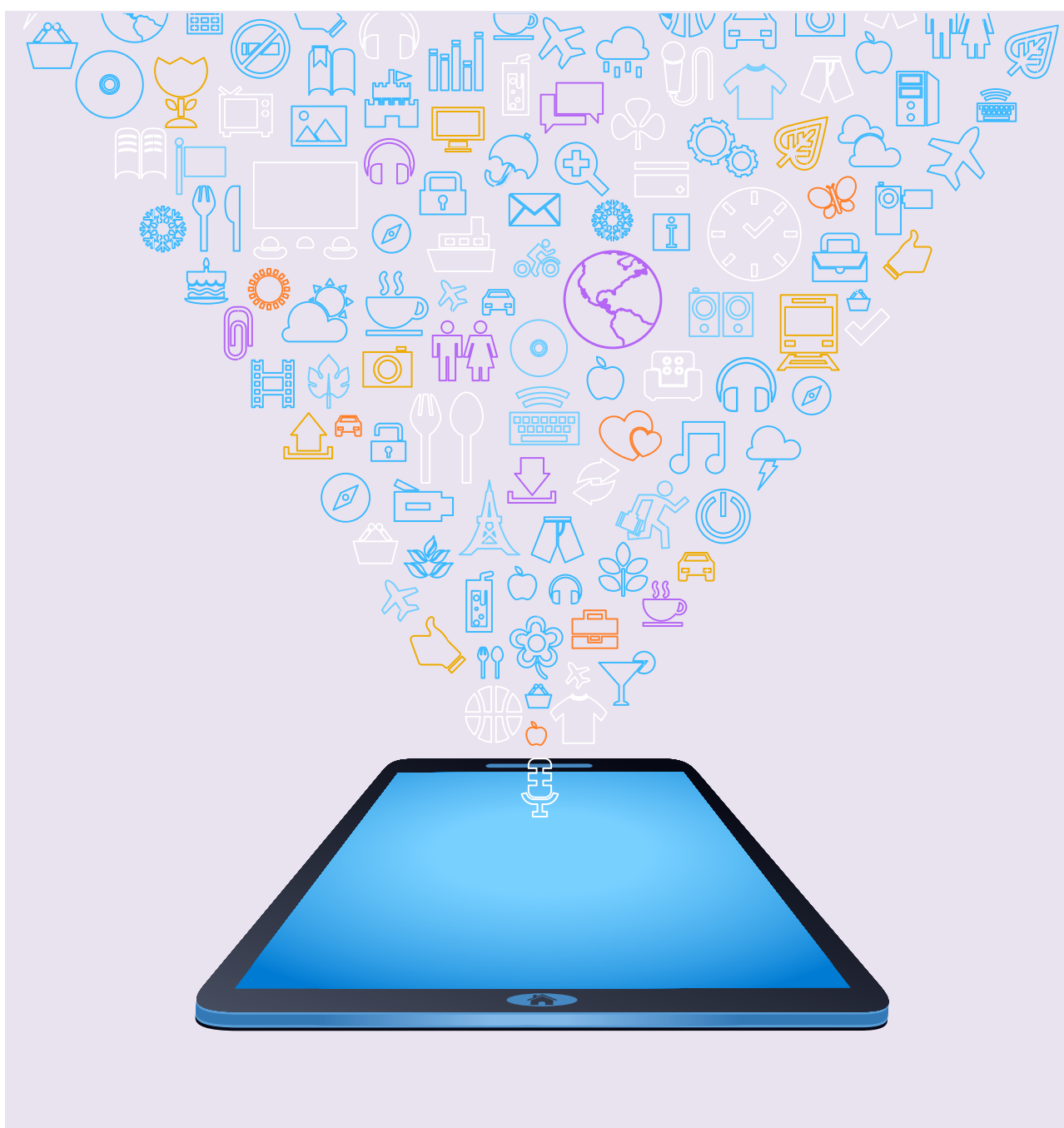
Promover y facilitar el contacto entre los equipos a cargo de los programas educativos destinados al público escolar y los visitantes en general y docentes a cargo de asignaturas del área de Educación Artística en general y de artes visuales y multimediales que visitan estos espacios, con el fin de generar oportunidades para:

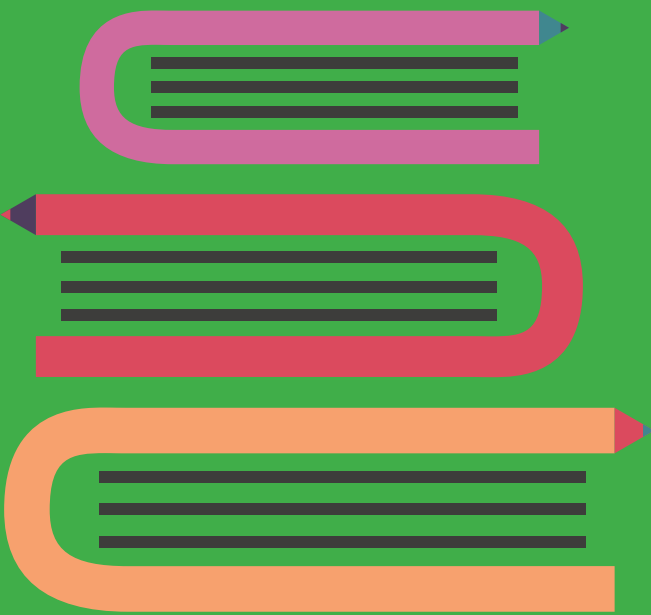
- La comunicación anticipada sobre acciones que pueden ser realizadas durante las visitas escolares, tales como: indagar previamente sobre algunos temas vinculados con el contenido de la visita guiada que realizarán o la actividad educativa en la que participarán, tomar nota durante el transcurso, formular preguntas.
- El intercambio y la comunicación a continuación de la visita guiada o la actividad educativa en la que docentes y estudiantes han participado, a fin de conocer los desarrollos de la visita expandida en las aulas y las escuelas.
- La producción y la publicación de contenidos y recursos digitales, de libre acceso

y con carácter de recursos educativos abiertos, sobre los autores y las obras que se exponen en sus salas.

- El desarrollo de actividades educativas virtuales orientadas a la formación y/o la actualización de docentes a cargo de la enseñanza de asignaturas del área de Educación Artística, a cargo de artistas y/o integrantes del equipo que lidera el programa educativo.

Y muy especialmente, aparece como indispensable el hecho que estos espacios organicen y lleven adelante muestras itinerantes de arte y nuevas tecnologías, en particular, sobre arte interactivo y arte multimedial, con el fin de facilitar el acceso a estos repertorios del arte contemporáneo por parte de comunidades educativas y comunidades locales del territorio del país que tienen escasas –en general, nulas– posibilidades de tomar contacto con los autores y las obras que se exponen en espacios especializados en arte y nuevas tecnologías.







# ANEXOS Y CUESTIONES METODOLÓGICAS

Hemos realizado la identificación y el análisis de buenas prácticas de Educación Artística con inclusión de TIC trabajando en el contexto del método científico, para generar así un trabajo sistematizado a través de pasos estructurados, relacionados y coherentes entre sí.

## 1. CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS

Los criterios que orientaron la selección y la organización de los datos recolectados en cada uno de los ámbitos (escolar y no escolar) que abarcó este proyecto de investigación, así como el posterior análisis en profundidad de los materiales de campo, son los siguientes:

- utilización de procedimientos verificables y extrapolables a otras situaciones;
- transposición empírica de los conceptos teóricos utilizados mediante clasificaciones y ordenaciones específicas;
- sistematicidad analítica en el manejo e interrelación de los datos empíricos y de la teoría empleada;
- utilización e incorporación sistemática de datos y estudios previos sobre la temática en cuestión, como bagaje de conocimiento previo;
- búsqueda de predictibilidad en la interacción de objetos y acciones presentes, con otras similares a futuro;
- exploración, evaluación y análisis con sentido crítico.

## 2. ANTECEDENTES QUE ORIENTARON EL ANÁLISIS

En la bibliografía relevada<sup>22</sup>, no hemos hallado antecedentes que indaguen la relación y la articulación entre educación artística y TIC en escuelas secundarias de gestión estatal y en espacios de arte especializados en arte digital e interactivo, considerando los ámbitos y las variables que contempló el proyecto de investigación y que, posteriormente, analizó en profundidad este estudio.

Sí hemos encontrado artículos y algunos libros que revisitan y amplían ideas y conceptos clave de autores que son referentes en cada uno de los distintos campos de conocimiento que se intersectan en la problemática que aborda esta investigación: educación, arte, nuevas tecnologías y cultura digital. Se trata de reflexiones teóricas y presentaciones de casos que, en distintas medidas, han orientado algunos aspectos de nuestro análisis.

Las reflexiones sobre el quehacer de docentes de enseñanza artística en aulas y en

<sup>22</sup> Entre la publicada en español hasta septiembre de 2013.

escuelas, tanto sobre los que usan TIC como los que no las usan todavía, están basados, en su gran mayoría, en las miradas y los análisis de “casos reputados” –entendidos según la propuesta de Goetz y LeCompte (1984), quienes los incluyen entre las variantes de selección exhaustiva en la selección de muestreo probabilístico basada en criterios.

Del mismo modo, la mayoría de las imágenes objetivo y las recomendaciones para alcanzarlas, en general, parecen surgir del cruzamiento entre principios de los diversos marcos teóricos de cada autor con prácticas reputadas a cargo de maestros y profesores que llevan o han llevado a la práctica proyectos que han llegado a destacarse como casos típicos, o casos únicos, o casos reputados, o casos ideales, o casos guía –y tanto si se destacan por reunir el conjunto de las características que los investigadores definen exhaustivamente, a priori, en el momento de establecer los criterios para definir su muestra, como si se trata de casos conocidos como resultado de la aplicación del criterio de selección “bola de nieve”.

### Sobre el Programa Conectar Igualdad y el modelo 1 a 1

En distintos momentos de la implementación del Programa Conectar Igualdad, puesto en marcha en abril de 2010, se han realizado relevamientos y observaciones de prácticas de enseñanza de distintas asignaturas y de prácticas escolares en general, en escuelas situadas en distintas provincias argentinas.

Entre estas primeras indagaciones, desplegadas desde la segunda mitad de 2011 y enfocadas en relevar el funcionamiento en las escuelas y en las aulas del llamado modelo 1 a 1, destacamos las realizadas por las áreas Seguimiento y Evaluación del Programa Conectar Igualdad a cargo, inicialmente, de los equipos del Programa Conectar Igualdad por el Ministerio de Educación de la Nación y los de portal educativo del Estado Argentino (educ.ar).

En junio de 2013, UNICEF dio a conocer el informe “Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Argentina.” (Ariana Vacchieri, 2013). Según Vacchieri, los principales puntos de la evaluación 2011 indican que la implementación del Programa está implicando una transformación profunda en las comunidades educativas. Al ser un programa de alcance universal, marca una diferencia cualitativa en términos de igualdad y despierta la conciencia del derecho a la educación secundaria, al conocimiento y al uso de tecnologías. Según esta autora, directivos y docentes comienzan a confiar en el PCI como una herramienta transformadora de la práctica educativa y, por ende, lo vinculan con la mejora en la calidad de la educación; por parte de los docentes se advierte un alto grado de interés en capacitarse, en manejar programas específicos para las respectivas materias que dictan y en buscar prácticas innovadoras y colaborativas.

### Sobre nuevas configuraciones en aulas conectadas

En relación con esta dimensión, han orientado nuestro análisis los siguientes documentos: el elaborado por Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo, presentado en 2010, “Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital”; el elaborado por Inés Dussel, presentado en 2011, “Aprender y enseñar en la cultura digital” y su artículo publicado en 2013 “Más allá del mito de los ‘nativos digitales’. Jóvenes, escuelas y saberes en la cultura digital.” y, finalmente, los primeros resultados del proyecto de investigación “Enseñar y aprender en aulas conectadas” a cargo de un equipo de la Universidad Pedagógica (UNIFE) dirigido por Inés Dussel.

Los análisis, reflexiones y propuestas incluidos en estos estudios<sup>23</sup> nos proporcionaron ideas y conceptos para abordar un gran número de cuestiones: desde el interés por los cambios y las permanencias en la arquitectura y la gramática escolares tradicionales a partir de las políticas públicas que se propusieron instalar el modelo 1 a 1, hasta las configuraciones alternativas que van emergiendo en las escuelas y en las aulas sobre la base de los alcances de la provisión de las net y de la construcción de la conectividad; desde los primeros nuevos desafíos pedagógicos que la cultura digital ha planteado al aprender y enseñar en la escuela, hasta el interés por conocer y comprender los nuevos tipos de operaciones con el saber y régimen de verdad en las clases de las distintas asignaturas y en los distintos niveles en tiempos de predominio de utilización de materiales audiovisuales sin una generalización de criterios para su tratamiento crítico por parte de los docentes.

### Sobre la educación artística en la escuela

En el campo de la educación artística en la escuela, revisamos los varios casos reputados que Gabriela Augustowsky (2012), en su libro *El arte en la enseñanza*, refiere como orientadores de prácticas deseables de educación artística en la escuela. Entre ellos, algunos de los proyectos desarrollados en escuelas secundarias son: "Un taller de grabado en la escuela secundaria", "Expresiones artísticas y política: Rosas, El matadero y Manuelita" y otros descriptos por esta autora para dar cuenta de "El arte como celebración colectiva".

En relación con esta dimensión, consideramos clave el trabajo realizado por Graciela Fernández Troiano (2011), en el que presenta sus conclusiones luego de observar clases de la asignatura Plástica en algunas escuelas de la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires (Argentina). En particular, hemos tenido en cuenta sus conceptualizaciones acerca de las distintas concepciones de arte que orientan las prácticas de enseñanza de esa asignatura y sobre las principales características de las clases de Plástica según estén orientadas por cada uno de los enfoques identificados.

### Sobre educación artística y TIC en la escuela

También en relación con esta dimensión de la investigación, Gabriela Augustowsky refiere algunos casos reputados que, desde su punto de vista, pueden orientar el quehacer de docentes de enseñanza artística interesados en incluir TIC en sus prácticas.

Por otra parte, fueron considerados antecedentes para identificar y analizar buenas prácticas con inclusión de TIC proyectos colaborativos que participaron y resultaron finalistas y ganadores en las ediciones del Premio Internacional EducaRed 2010 y del Premio Internacional Fundación Telefónica de Innovación Educativa 2011, que se destacan como casos reputados. Entre estos, el proyecto colaborativo en el que participaron docentes y estudiantes argentinos de la Escuela Municipal N.º 207, Mar del Plata, Buenos Aires, fue elegido para ser incluido entre los diez casos de estudio que integraron la muestra del ámbito escolar.

Al mismo tiempo, entre los resultados de la revisión bibliográfica realizada, consideramos orientadores de nuestro análisis el artículo de Graciela Fernández Troiano (2011) "Plástica en la escuela con tecnología digital: una forma de cultura" y el libro de Ángeles Saura

23 Entre los que incluimos también el ensayo de Nora H. Sabelli "Aprendiendo con las cuatro pantallas", publicado en: Alejandro Artopoulos (Coord.): *La sociedad de las cuatro pantallas. Una mirada latinoamericana*. 2012. Ariel y Fundación Telefónica: Argentina.

(2011) Innovación educativa con TIC en Educación Artística, Plástica y Visual. Líneas de investigación y estudios de casos.

Además hemos tomado como referencia varios artículos publicados en la revista especializada Educación Artística: revista de investigación (EARI)<sup>24</sup> de la Universidad de Valencia, España.

Acerca de diálogos y puentes entre enseñanzas artísticas en la escuela y en espacios especializados en arte

En relación con esta dimensión, las reflexiones de Serdio Martín, profesora en la Unidad de Pedagogías Culturales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona (UB), España, nos han orientado en nuestro análisis. También se utilizaron como referencia los proyectos que esta especialista destaca como casos reputados que inspiraron muchas de sus consideraciones. Tales proyectos son: Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales<sup>25</sup>, "Zona intrusa"<sup>26</sup> y "La Fundició"<sup>27</sup>.

Al mismo tiempo, seguimos en la web el desarrollo de "E@: Educación artística 3.0" , virtual coordinada por Ángeles Saura, una iniciativa que se presenta como una "Comunidad Internacional de Artistas-Docentes".

### 3. ETAPAS DEL TRABAJO REALIZADO

El proyecto de investigación de carácter empírico se puso en marcha y se llevó a cabo durante el ciclo lectivo 2012. El trabajo fue estructurado, conforme a lo propuesto por Tayie (2005), a través de las siguientes etapas:

1. Selección del problema de investigación
2. Revisión de material bibliográfico acerca del problema elegido
3. Establecimiento de las preguntas acerca del problema elegido
4. Determinación de la metodología
5. Recolección y organización de los datos

24 Roderic (<http://roderic.uv.es/handle/10550/53>) es el sitio creado para compartir la producción científica del personal investigador de la Universitat de València, España. Contiene artículos publicados en revistas nacionales e internacionales de acceso abierto, tesis leídas en centros de la Universitat y revistas editadas por miembros de la comunidad universitaria. Entre las revistas, consultamos: Educación artística: revista de investigación, EARI, en <http://roderic.uv.es/handle/10550/29381>. En el No. 2 (2011) de EARI en <http://roderic.uv.es/handle/10550/29384>. Y en el No. 3 (2012) de EARI en (<http://roderic.uv.es/handle/10550/29430>). También se ha consultado Escaño, Carlos (2012). "Desarrollando una Pedagogía Artística. Propuesta educativa horizontal desde una pedagogía crítica artística y mediática: desarrollo de proyecto web documental basado en relaciones pedagógicas P2P". (Recuperado en julio 2013) y Una reseña del libro: Saura, A. (2011). Innovación educativa con TIC en Educación Artística, Plástica y Visual. Líneas de investigación y estudios de casos. Sevilla: Editorial MAD, S.L.

25 Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales, proyecto realizado entre el polo granadino de arte contemporáneo Centro José Guerrero, Universidad Internacional de Andalucía Arte y pensamiento (UNIA) y Aulabierta. Sitio web del proyecto: <http://www.transductores.net/>

26 "Zona Intrusa". Sitios web del proyecto: <http://zonaintrusa2.pbworks.com> y <http://zonaintrusa3.pbworks.com/>

27 "La Fundició". Sitio web del proyecto: <http://www.lafundicio.net/>

28 Sitio web de la comunidad virtual: <http://arteweb.ning.com/>

Posteriormente, durante el año 2013, se realizó un estudio de profundización del material empírico recolectado, con el propósito de concretar las etapas siguientes:

6. Análisis e interpretación de los datos
7. Presentación de los resultados obtenidos.

### 3.1. SELECCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La selección del problema abordado refiere a dos ambientes de enseñanza que tradicionalmente no aparecían como asociados: la educación artística y la utilización de TIC en educación. Por ello el desafío fue doble: por un lado, se buscó indagar la interacción entre ambos universos y, por otro, dar cuenta de buenas prácticas que incluyan a ambas disciplinas, tanto en el ámbito escolar como en el no escolar de un programa educativo de un espacio especializado en arte y nuevas tecnologías.

### 3.2. REVISIÓN DE MATERIAL BIBLIOGRÁFICO ACERCA DEL PROBLEMA ELEGIDO

La revisión de literatura sobre la problemática en cuestión pretendió dar cuenta de las variables y las dimensiones abarcadas en la investigación y en la profundización del análisis. Por un lado, el trabajo realizado aporta una revisión de bibliografía existente y, por el otro, trae nuevos elementos de lectura que enriquecen la discusión y justifican el estudio realizado, con el fin de lograr una precisa recapitulación de lo ya investigado en relación con la problemática de nuestro interés (Tayie, 2005), todo ello guiado por los preceptos de la exactitud, la pertinencia y la relevancia.

Con la citada estrategia, intentamos dar cuenta de los principales debates en torno a aquello que se considera una buena práctica de educación artística con inclusión de TIC, además de gestionar un mapa que facilite la agrupación, la clasificación, la comparación, el análisis y la sistematización de las más influyentes propuestas que dan cuenta del problema planteado.

### 3.3. ESTABLECIMIENTO DE LAS PREGUNTAS ACERCA DEL PROBLEMA ELEGIDO

El problema articulador de la investigación (¿de qué manera la inclusión de TIC modifica prácticas de enseñanza de educación artística?), sumado a los factores principales señalados en la revisión bibliográfica, desembocan en las preguntas básicas que se ha propuesto responder este estudio de profundización analítica:

- ◇ ¿Qué tipos de uso de las TIC se registran en las prácticas de enseñanza de educación artística que las han incorporado?
- ◇ ¿De qué manera se realiza esa incorporación? ¿Cómo son esas prácticas?
- ◇ ¿Qué nociones acerca del arte subyacen en esas prácticas?
- ◇ ¿Qué nociones/perspectivas acerca de la enseñanza de arte orientan esas prácticas?
- ◇ ¿Qué contenidos se abordan? ¿Qué vinculación con otras disciplinas se observan?

- ◇ ¿Generan oportunidades para que los adolescentes vivencien experiencias estéticas?

### 3.4. DETERMINACIÓN DE LA METODOLOGÍA

El estudio realizado es de tipo exploratorio (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio 1997), concretado a través de la revisión de bibliografía, entrevistas estructuradas y semi-estructuradas, encuestas, observación de clases, estudio de casos, y análisis de contenido de discurso.

Atendiendo al objeto de estudio, la estrategia utilizada es cualitativa, ya que consideramos que la elección y el empleo de una estrategia ideográfica favorecen la tarea de interpretación y el análisis más profundo de la pluralidad de elementos observados y estudiados.

Al mismo tiempo y para sostener la validez interna del estudio, procuramos contar con un mínimo indispensable de elementos de muestreo, a fin de establecer parámetros de control y ajuste de los errores en los cuales pueda incurrir el equipo de investigación.

### 3.5. RECOLECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE DATOS

La recolección de datos se organizó en dos ámbitos: en el ámbito escolar y fuera del ámbito escolar.

- Para concretar la recolección de datos se realizaron las siguientes tareas:

**A.1 Elección del universo para seleccionar los casos de estudio en profundidad.** Con este fin, se realizó una encuesta en línea que fue enviada a un universo comprendido por mil docentes de Argentina, que se identificaron a sí mismo como "del área de educación artística" con variados perfiles y especialidades y que estaban en contacto con ésta de forma transitoria o permanente. Estos profesores fueron contactados desde una base de datos disponible en OEI; se trata de docentes que pasaron por la capacitación virtual básica de Conectar Igualdad.

Por otra parte y en otro momento, se contactó y se realizó una entrevista con la Directora Nacional de Educación Artística, Marcela Mardones. En este encuentro se relevaron aspectos vinculados con:

- perfiles de los docentes de educación artística;
- políticas del Ministerio de Educación de la Nación, implementadas dentro del área de educación artística;
- panorama de los centros donde se imparten cursos vinculados con el área de educación artística;
- propuestas concretas de inclusión de TIC en educación artística;
- tipos de uso TIC en educación artística;

- definiciones ideológicas que guían el trabajo en el área de educación artística para la nueva secundaria;
- evaluación y seguimiento del uso de los centros multimediales.

Una vez analizadas las respuestas recibidas, del total de ese primer universo de **1.000 docentes**, se seleccionaron **438** que se identificaron como docentes del área y que estaban ejerciendo en la actualidad.

## A.2 Elección de los diez casos de estudio en profundidad

En esta segunda etapa, se siguieron las pautas ofrecidas por Tayie (2005), en cuanto a la selección de una muestra no probabilística e intencional. En efecto, una vez obtenidas las respuestas a la encuesta, se organizó y filtró el material, sobre la base de la representatividad estadística y de algunos criterios base. La muestra, como subconjunto del universo de investigación, recoge un número de cinco provincias para las observaciones: **Buenos Aires** (una escuela del conurbano y una del interior de la provincia), **Córdoba**, **Mendoza**, **Entre Ríos** y **Tucumán**.

En cada provincia, distrito o localidad se establecieron acuerdos con las autoridades educativas jurisdiccionales, a fin de que los investigadores de campo pudieran tener acceso a las aulas de los docentes seleccionados. Estos acuerdos, en algunos casos, demoraron más de lo previsto, ya que es un tema sensible el acceso a aulas, el registro escrito o audiovisual de menores.

Los **diez docentes** seleccionados para la muestra desarrollaban prácticas que, según la propia percepción de estos profesores, cumplían las siguientes condiciones:

- Innovación/experimentación.
- Enseñanza significativa, valiosa.
- Enseñanza situada en su contexto social/ comunitario.
- Enseñanza con impacto en otras áreas disciplinares.

## A.3 Selección de los investigadores de campo

Para llevar a cabo el trabajo de campo se seleccionó un investigador por provincia, con un perfil adecuado para la doble misión de entrevistar, registrar, observar en terreno y establecer un buen vínculo con el equipo de coordinación para alinear el trabajo en un modelo de investigación.

Los criterios de elegibilidad considerados fueron que los investigadores fuesen "locales", es decir, residentes de las provincias estudiadas, de manera que tuvieran una comprensión idiosincrática del funcionamiento de las escuelas, de los planes provinciales en educación artística. Y que tuviesen un perfil como docente o formador, no necesariamente en el área artística, pero sí de profesional de la educación con experiencia en el trato con jóvenes alumnos en contextos escolarizados.

Los seis investigadores de campo finalmente seleccionados tenían experiencia de trabajo

en otras tareas para la OEI, de manera que ese conocimiento allanó el camino para establecer acuerdos y, sobre todo, para mantener un nivel fluido de comunicación.

#### A.4 Capacitación específica y seguimiento de los investigadores de campo

A los investigadores de campo se les dio material de lectura, principalmente para unificar la mirada tanto en la observación de clases, como en el registro fotográfico o la redacción de los informes preliminares. En este material de lectura se incluyeron conceptualizaciones teóricas, modelos empíricos y buena parte de la legislación sobre educación artística disponible.

Con estas personas integradas a la tarea, se realizaron las siguientes instancias de actuación:

- **Jornada presencial:** En el mes de agosto de 2012 se realizó un encuentro presencial con todos los investigadores de campo de las provincias, en el cual se revisaron los dispositivos de recolección, se ajustaron consignas de trabajo y dejamos pautados los acuerdos más técnicos, por ejemplo, para compartir el material digital en línea con ciertos parámetros que permitiesen un uso mínimamente estandarizado a los investigadores senior.
- **Seguimiento a distancia:** Todo el trabajo de los investigadores se fue siguiendo a distancia y compartiendo en documentos en común, alojados en la nube para su mejor acceso. Las imágenes, videos y materiales gráficos también se compartieron del mismo modo, de manera que las sugerencias, dudas o consultas se iban reorganizando "en vivo" sobre el material producido.
- **Jornada virtual:** Para ir poniendo en orden la experiencia de cada investigador de campo en las escuelas visitadas, se realizó una jornada de comunicación vía teleconferencia, en la cual se expusieron parte de los trabajos disponibles, se comentaron sincrónicamente y se dieron nuevas recomendaciones para posteriores visitas a escuelas, para tomas de imágenes. En esa jornada participaron todos los investigadores de campo, las coordinadoras de la investigación y uno de los investigadores senior.

#### A.5 Diseño y pilotaje de los instrumentos de registro

Tanto en las entregas previas de material, como en las jornadas compartidas (presencial y virtual) se hizo hincapié en el uso de los diferentes instrumentos para el trabajo de campo. Los utilizados para esta etapa del proyecto fueron:

- **Ficha contextual:** En esta ficha los investigadores tenían que consignar datos relativos a la zona donde la escuela se encuentra, que sirvieran en la lectura para ubicar a un lector-analizador. Se sugirieron algunos ítems en común y, además, se indicó a los investigadores la conveniencia de añadir datos que cada uno considerase relevantes en relación con el tema de la investigación.
- **Pautas para el registro fotográfico:** Se sugirió armar carpetas por escuela y registrar diversos momentos de las visitas. Se dieron consignas específicas acerca de cómo fotografiar los materiales, o producciones, cómo fotografiar a los jóvenes,



especificaciones sobre la captura de pantallas o fragmentos de objetos digitales (collages, videos, audios).

- **Guión para la entrevista a docente:** Consistió en un instrumento semi-estructurado, para asegurar el registro de ciertas conceptualizaciones que interesan a la investigación, pero con libertad para que el investigador de campo repregunte, profundice, tome nuevas informaciones. Se indicó, además, que tenía que registrarse como audio y desgrabarse.
- **Guía para la observación de clases:** Las clases se observaron y se registraron con un instrumento semi estructurado, a manera de guión. Estos registros escritos se complementaron con grabaciones y fotografías.
- **Guión para la entrevista a estudiantes:** Este instrumento no fue considerado obligatorio pero sí deseable, ya que se trata de recoger comentarios y experiencias de los propios jóvenes, antes o después de las clases, en los recreos o en tiempos laterales a la actividad de aula.
- **Relevamiento de documentación:** Se sugirió el relevamiento de otros materiales de interés, tales como copias de las planificaciones del docente o de producciones de estudiantes. En algunos casos, se ha adjuntado material brindado por las autoridades escolares, como el organigrama de la escuela. Si bien son materiales que hablan tangencialmente del tema a investigar, dan pistas sobre el contexto.

#### A.6 Organización de los datos recolectados

Para organizar y poder ir visualizando la utilidad o conveniencia (o no) del material aportado por los investigadores en sus provincias, se decidió trabajar en la nube, creando un documento base compartido, con links hacia las diferentes carpetas y colecciones, a saber:

- **Repositorio común de información:** Se utilizó primordialmente GoogleDrive, en documentos compartidos con permisos restringidos, Picasaweb para las colecciones de imágenes, y en algunos casos carpetas compartidas en Dropbox para archivos de mayor tamaño (videos, por ejemplo) o documentos accesorios más complejos.
- **Circulación de información a distancia:** Se mantuvo un modelo de circulación rápida, organizado en torno a un grupo de correo electrónico, y el acceso al documento común compartido, que permitía llegar a todo el material disponible y actualizado.

#### B.4 Diseño y pilotaje de los instrumentos de campo

Antes de iniciar el trabajo de campo, el equipo de investigadores a cargo del trabajo de campo en este eje de la investigación compartió jornadas de trabajo (presenciales y virtuales) para elaborar y ajustar los instrumentos de campo.

Los investigadores también visitaron la muestra en exposición para conocer la organización espacial y tener un primer contacto personal con las obras; participaron en una visita guiada para el público en general y realizaron una observación "0" con el propósito de concretar el pilotaje de los instrumentos diseñados.

Los instrumentos para la recolección y el registro de información empírica en este eje del proyecto de investigación fueron:

. Ficha de relevamiento contextual de las escuelas que realizaron las visitas observadas: Los investigadores consignan datos relativos a la zona donde la escuela se encuentra, que sirvan en la lectura para ubicar a un lector-analizador. Se sugieren algunos ítems en común. También se sugiere a los investigadores que añadan datos que consideren relevantes en relación con el tema de la investigación.

. Guión de entrevista a estudiantes: Este instrumento no lo consideramos obligatorio, pero sí deseable, ya que se trata de recoger comentarios y experiencias de los propios jóvenes después de la visita o después de los talleres.

### B.6 Observaciones de los casos: triangulación de registros

A medida que se iban realizando las observaciones, el equipo a cargo de este trabajo de campo realizó la triangulación de los registros tomados por cada uno de los dos profesionales que asistían a la observación.

Por otra parte, finalizada cada una de las observaciones, los investigadores conversaron con cada una de las educadoras a cargo de la actividad para intercambiar puntos de vista sobre el proceso de la visita o del taller, con el fin de aportar otra mirada a la triangulación de los datos registrados.

### B.7 Organización de los datos recolectados

Para organizar y visualizar la utilidad o conveniencia (o no) del material recabado en el trabajo de campo, se decidió trabajar directamente en la nube, creando documentos compartidos, con links hacia las diferentes carpetas y colecciones:

- **Repositorio común de información:** Carpetas compartidas en Dropbox.
- **Circulación de información a distancia:** Se mantuvo un modelo de circulación rápida, organizado en torno de un grupo de correo electrónico, y el acceso al documento común compartido desde el cual se podía llegar a todo el material disponible y actualizado.

## 3.6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

El análisis utilizado se ajusta a las características del estudio exploratorio emprendido, dado que es una muestra intencional definida como subconjunto de grupos de población, los cuales encuentran una justificación externa al centrarse en características propias que ya fueron descriptas oportunamente.

En cuanto al análisis de contenido de los discursos de los docentes, su elección se debe a que permite la formulación de inferencias y la realización de un análisis cuali-cuantitativo de la identificación sistemática de un texto específico (Berelson, 1971; Holsti y Stone, 1969). En el mismo sentido, nos apoyamos en las propuestas de Krippendorff (1990), quien resalta

a esta técnica como una de las más fiables para construir inferencias válidas y confiables dentro de las técnicas de investigación social. Asimismo, en el análisis de contenido se emplea la codificación como proceso, a través del cual las características relevantes del contenido de un mensaje son traducidas en unidades de análisis que posibilitan el acceso a una descripción y análisis preciso (Hernández, 1997).

Una vez relevados todos los datos de campo y organizados en espacios digitales accesibles, se realizaron las siguientes tareas:

#### **a. Lectura vertical y horizontal de los datos**

En relación con los datos correspondientes al ámbito escolar, se efectuó una primera lectura y mirada del conjunto del material, comparando cada experiencia desde un eje temporal y narrativo y teniendo en cuenta luego el conjunto de los diez casos. En algunos, consideramos necesario repreguntar ciertas cuestiones a los investigadores de campo y, en otros, ellos mismos aportaron algunos registros ampliados y enriquecidos con imágenes y/o con más información.

#### **b. Revisión y ajuste de los instrumentos de análisis**

A la luz de estas primeras lecturas de todos los materiales de campo recolectados en los dos ámbitos se ajustaron las categorías de análisis propuestas inicialmente, a fin de realizar las interpretaciones para reconocer los ejes de los hallazgos.

### 3.9. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Para la presentación de los resultados obtenidos de la casuística del estudio se han tomado como ejes los objetivos de la investigación y se han analizado los materiales obtenidos en el trabajo de campo utilizando las técnicas e instrumentos ya mencionados, estableciendo diferentes unidades de análisis para cada objetivo general.

Estos resultados se ofrecen agrupados y organizados en los capítulos 3 y 4, que recogen la empiria y exponen el producto de su análisis.

#### **Gráficos de las encuestas tomadas inicialmente**

Sobre selección de los 438 docentes autoidentificados como "profesores del área Artística", 334 respondieron la encuesta.

Cambio de las prácticas de enseñanza de arte a partir de la incorporación de las TIC.

Antigüedad en el cargo de los docentes que respondieron que sus clases de arte cambiaron completamente o mucho a partir de la incorporación de las TIC.

Usos habituales de las TIC en sus clases

#### **Pregunta original:**

¿Usted utiliza las netbooks u otros dispositivos móviles EN las clases con sus estudiantes? En caso afirmativo, especifique hasta cuatro de los usos más habituales que realiza.

## Gráficos de frecuencia sobre observaciones del campo empírico

Sobre un total de 28 experiencias de aula observadas: ¿Qué concepciones del arte/la educación artística se desprenden de los acciones de estos docentes?

¿Qué enfoque de la enseñanza prevalece en las clases observadas?

Sobre un total de 28 experiencias de aula observadas, sólo registramos 4 ocurrencias de indicadores de enseñanza instructiva. Aun así, esos mismos docentes dieron muestras de encarar la enseñanza con un enfoque constructivo en determinados momentos de las clases.

Complementariamente, hemos registrado ocurrencia de todos los indicadores de enseñanza bajo un enfoque constructivo, tal como se observa en el gráfico siguiente.

### Indicadores contemplados:

- Enseñanza del campo disciplinar como producción, exploración, creación
- Enseñanza enriquecida por el diálogo entre generaciones
- Enseñanza que promueve el aprendizaje cooperativo
- Enseñanza de temas integrados (como proyectos)
- Enseñanza de contenidos TIC como herramienta publicar, compartir, comunicar
- Enseñanza de contenidos TIC atravesando el campo disciplinar
- Enseñanza del campo disciplinar con procedimientos específicos



## 4. BIBLIOGRAFÍA

Adell, J. & Castañeda, L. (2012) Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En Hernández, J., Pennesi M., Sobrino, D. & Vázquez, A. (Ed.). Tendencias emergentes en educación con TIC, (13-32). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. Recuperado de [http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/29916/1/Adell\\_Castaneda\\_emergentes2012.pdf](http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/29916/1/Adell_Castaneda_emergentes2012.pdf)

Adell, J. (2013). Usos instructivos y constructivos de las TIC en las aulas. Videoconferencia para IBERTIC. Recuperado de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article12727>

Agirre, I. (2002). "Valorar la experiencia para tantear el futuro de la educación artística". En Huerta, R. (Ed.). Los valores del arte en la enseñanza. R.U.V. Universitat de Valencia.

Alderoqui, S. & otros (2011). La educación en los museos. De los objetos a los visitantes. Buenos Aires: Paidós.

Alonso, M.; Augustowsky, G. y Masnatta, M. "Un concepto de innovación educativa con inclusión de TIC". En: "Vivero de Innovación Educativa de Fundación Telefónica de Argentina". Recuperado de <http://vivero.educared.org/page/enfoque-2>

Anderson, R. (2008). "Implications of the information and knowledge society for education". En Voogt, J. & Knezek, G (Ed.), International handbook of information technology in primary and secondary education. New York: Springer.

Aparici, R. y Silva, M. (2012). "Pedagogía de la interactividad". Revista Científica de Comunicación. N.º 38. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar38.pdf>

Arriaga A. y Agirre I. (2010) "Un aparato metodológico para analizar las ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos de arte". Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 53, pp. 203-223

Ascott, R. (2009). "Avances de la telemática y el arte interactivo". En: Arte, Ciencia y tecnología. Un panorama crítico. Buenos Aires, Programa de Formación Fundación Telefónica Argentina.

Augustowsky, G. (2005). Las paredes del aula. Buenos Aires: Amorrortu.

Augustowsky, G. (2012). Proyecto desarrollado en Bachillerato Instituto "El taller", ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. P. 139.

Augustowsky, G. (2012). Proyecto desarrollado en el Colegio San Marcos, ubicado en San Isidro, provincia de Buenos Aires. P. 144.

Augustowsky, G. (2012). "Capítulo 6. Otros proyectos desarrollados por distintas comunidades educativas" en "Entretejiendo arte y educación", en revista Novedades Educativas. Año 24. N.º 262.

Augustowsky, G. (2012). Proyecto desarrollado en el Colegio Aula XXI, ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. P. 71.

Augustowsky, G. (2012). El arte en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Azar, S. (2009). "El arte en la educación: antecedentes y proyección". En Revista Quehacer Educativo AÑO XIX. N.º 93. FUM TEP. Montevideo, Uruguay.

Azar, S. (2010). Educación artística. La didáctica espiral. En Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de [http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCARTISTICA/R0468\\_Salomon.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCARTISTICA/R0468_Salomon.pdf)

Barbosa, A. M. (1991). A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva.

Barbosa, A. M. (2013). Portal de UNESCO. Santiago de Chile. Recuperado de [http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL\\_ID=16675&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=16675&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Barbosa de Souza, B. (2009). "Hibridación y transdisciplinariedad en las artes plásticas". En Educatio Siglo XXI, Vol. 27.1, pp. 217-230.

Berelson, B. (1971). Content Analysis in Communication Research. New York: Hafner Publishing Company.

Bonisepe, G. (1999). Del objeto a la interfase. Buenos Aires: Ediciones infinito.

Bosse, L. (2010). "Video arte". En Grupos, Movimientos, tendencias del arte contemporáneo desde 1945. Buenos Aires: La marca editora.

Buckingham, D. (2005). Educación en medios. Barcelona: Paidós.

Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era digital. Buenos Aires: Manantial.

Cazden, C. (1991) El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidós.

Claro, M. (2010) Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. Estado del arte. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/7/40947/dp-impacto-tics-aprendizaje.pdf>

Condie, R. y Munro, B. (2007). The impact of ICT in schools: Landscape review. British Educational Communications and Technology Agency (BECTA), corp. creator.

Consejo Federal de Educación (2010). La educación artística en el sistema educativo nacional. (Resolución Consejo Federal N° 104/10-Anexo 1). Recuperado de [http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/104-10\\_01.pdf](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/104-10_01.pdf)

Danto, A. C. (2004). La transfiguración del lugar común. Una filosofía del arte. Buenos Aires: Paidós.

Danto, A. C. (2009). Después del fin del arte. Buenos Aires, Paidós.

Dede, C. (2010). Technological Supports for Acquiring 21st Century Skills, International Encyclopedia of Education. Vol. 8. Oxford: Elsevier.

Dewey, J. [1934] (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, Paidós.

Dewey, J. [1938] (1960). *Experiencia y educación*. Buenos Aires. Losada.

Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.

Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. VII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.

Dussel, I./UNIFE (2012). *Enseñar y aprender en aulas conectadas. Transformaciones de los saberes y participación cultural a partir de la introducción de las netbooks en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires*. Directora: Inés Dussel. Equipo de trabajo: Patricia Ferrante, Delia González, Julieta Montero. Buenos Aires: Telefónica de Argentina S.A. Recuperado de <http://vivero.educared.org/page/enfoque-2>

Dussel, I. (2013). "Más allá del mito de los "nativos digitales". Jóvenes, escuelas y saberes en la cultura digital", en: Southwell, M. (comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, instituciones y cultura*. Rosario, Homo Sapiens.

Efland A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. (1998). *Cognición y Currículum*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Elola, N.; Zanelli, N.; Oliva A. y Toranzos L. *La evaluación educativa Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires, AIQUE.

Fundación Telefónica Argentina (2013). *Fundación Telefónica*. Buenos Aires: Telefónica de Argentina S.A. Recuperado de <http://www.fundacion.telefonica.com.ar/que-hacemos-difundimos-conocimiento-espacio.html>

Fernández Troiano, G. (2010). "Tres posibles sentidos del arte en la escuela". *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 52, pp. 23-4. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie52a01.pdf>

Fernández Troiano, G. (2011). "Plástica en la escuela con tecnología digital: una forma de cultura". En *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 56/4. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4543Fdez.pdf>

Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura el espectáculo*. Barcelona: Paidós, Papeles de Pedagogía.

Freedman, K. (2006) *Enseñar la Cultura Visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.

García López, A. (2011). *El museo se acerca a los más jóvenes. Análisis del Proyecto Educativo con Escuelas desarrollado en la Fundación Serralves de Oporto durante el periodo 2009-2010*.

Giraldez, A & Malbrán, S. (2010). *Generalistas, especialistas y artistas: algunas ideas sobre el perfil de los educadores*. En Giraldez, A & Pimentel, L. (Ed), *Metas educativas 2021. Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica (39-44)* Madrid: OEI -AECID. Recuperado de [http://www.oei.es/metas2021/LibroEdArt\\_Delateoria-prov.pdf](http://www.oei.es/metas2021/LibroEdArt_Delateoria-prov.pdf)

- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1984) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Paidós.
- Green, Maxine (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Hargreaves, D. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, R.; Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la investigación*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Hohmann, M; Banet, B, Weikart, D. (1984). *Niños Pequeños en Acción*. México: Trillas.
- Holsti, O. y Stone, R. (1969). *Content Analysis for the Socials Sciences and Humanities*. Massachussets: Addison-Wesley.
- Huerta, R. (2003). "Almas gemelas. Artes y medios". En *Educación artística. Revista de investigación*. N.º 1, Valencia.
- Jara, I. (2011). *Identificación de buenas prácticas de proyectos de TIC para educación*. Documento realizado en el marco del proyecto educación del programa @LIS2.
- Kozma, R. (2003). *Technology, innovation and educational change. A Global Perspectiva. A Report of the Second Information Technology in Education Study Module 2*. IEA, Publisher by ISTE. Recuperado de: [http://robertkozma.com/images/kozma\\_jrte.pdf](http://robertkozma.com/images/kozma_jrte.pdf)
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos Editorial Rubí.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- López-Vargas, B. y Basto-Torrado, S. (2010). "Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. En: *Educ.Educ.* Vol. 13, N.º 2,. Pp. 275-291. Universidad de La Sabana.
- Lugo, M. T. y Kelly V. (2008). *La gestión de las TIC en las escuelas: el desafío de gestionar la innovación*. IIPE Argentina, UNESCO, UNICEF.
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación Educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mejía Hincapié, N. (2011). *¿Cómo ven los docentes las TIC? Percepciones, uso y apropiación de TIC*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Ministerio de Educación de la Nación (2009). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Artística*. Consultado en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89809/Artistica.pdf?sequence=1>
- Miranda, F y Vicci G. (2010). *Educación visual y plástica en la escuela: alternativas desde la cultura visual*.



Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record* 108 (6), 1017-1054. Recuperado de:  
[http://punya.educ.msu.edu/publications/journal\\_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf](http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf)

Moscovici, S. (1979). "Why a theory of social representations?" en *Representations of the social, bridging theoretical traditions*. Editado por Kay Deaux y Gina Philogène. Oxford: Blackwell.

Muiños de Britos, S. (2010). La educación artística en la cultura contemporánea. *Metas educativas 2021. Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Capítulo 1. Andrea Giráldez y Lucía Pimentel (Coordinadoras). Madrid, España. (¿CUÁL ES EL LIBRO Y CUÁL EL TÍTULO DEL CAPÍTULO?)

Murgia, V. y Gesualdi, A. (2004) *Formas de mirar*. Buenos Aires: Editorial Universidad.

Pardo, C. (2009). *TIC: una reflexión filosófica*. Barcelona: Laertes.

Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Programa Conectar Igualdad (2010). *Conectar Igualdad*. ANSES. Presidencia de la Nación Argentina. Recuperado de  
<http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/sobre-programa/fundamentos-del-programa-17>

Ranciére, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

Rodríguez, T. (2009). Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación en *Comunicación y sociedad* [en línea]. N.º 11, enero-junio, disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-252X2009000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-252X2009000100002&script=sci_arttext)

Rorty, Richard (1992). "El progreso del pragmatista". En Eco, U. y otros (Ed.) *Interpretación, sobreinterpretación*. Pp. xx-xx. Nueva York: Cambridge University Press.

Sánchez de Serdio Martín, A. (2010). "Arte y educación: diálogos y antagonismos". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 52, pp. 43-60. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie52a02.htm>

Simone, R. (2001). *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.

Sunkel, G. (2012). "Buenas prácticas de TIC para una educación inclusiva en América Latina". En Sunkel, G. & Trucco, D. (Ed), *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas*. Pp. 27-50. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de  
<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/4/48484/LasTecnologiasDigitales.pdf>

Tabakman, S.; Edelstein, O. & Augustowsky, G. (2011) *Objetos guardados, objetos mostrados. La visita escolar al museo*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Tayie, S. (2005). *Research Methods and Writing Research Proposals*. El Cairo: El Cairo University. Faculty of Engineering.

Tedesco, J.C. (2008). "Nuevas tecnologías y desafíos educativos". En revista *El monitor de la educación*. 5.º época, N.º 18. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

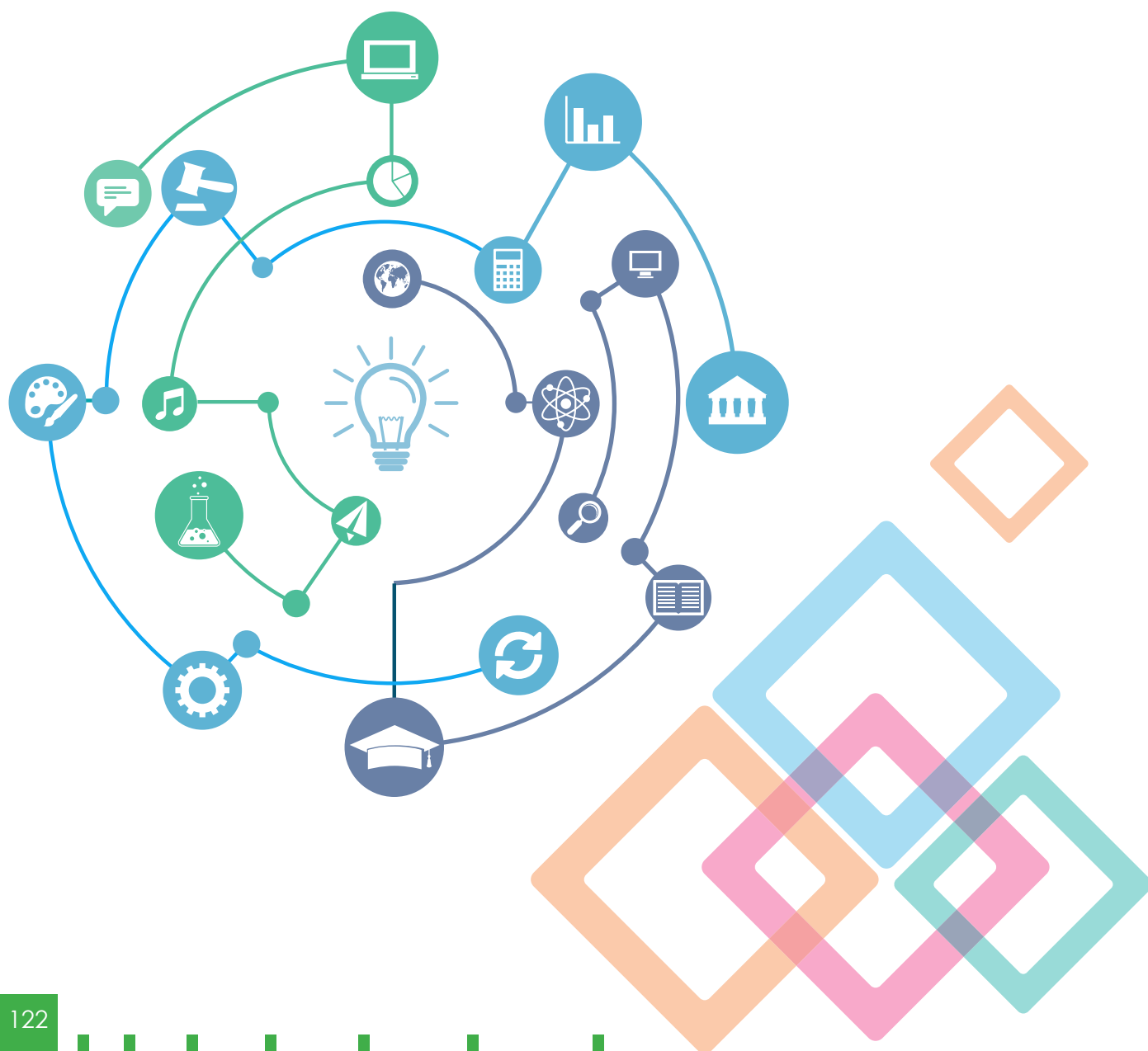
Urresti, M. (2012). "Las cuatro pantallas y las generaciones jóvenes". En: Alejandro Artopoulos (Coord). La Sociedad de las Cuatro Pantallas. Una mirada latinoamericana. Madrid, España: Fundación Telefónica-Ariel.

UNICEF (2012). Vivir juntos en las aulas. Argentina. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de [http://www.unicef.org/argentina/spanish/Vivir\\_Juntos\\_WEB.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Vivir_Juntos_WEB.pdf)

Vacchieri, A. (2013). Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Argentina. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Venesky, R. (2000). The Digital Divide within Formal School Education: Causes and Consequences, Learning to Bridge the Digital Divide. OECD y University of Delaware.

Vigotsky, L. (1990). La imaginación y el arte en la infancia. Madrid: Akal.



Organização  
de Estados  
Ibero-americanos

Para a Educação,  
a Ciência  
e a Cultura



Organización  
de Estados  
Iberoamericanos

Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura