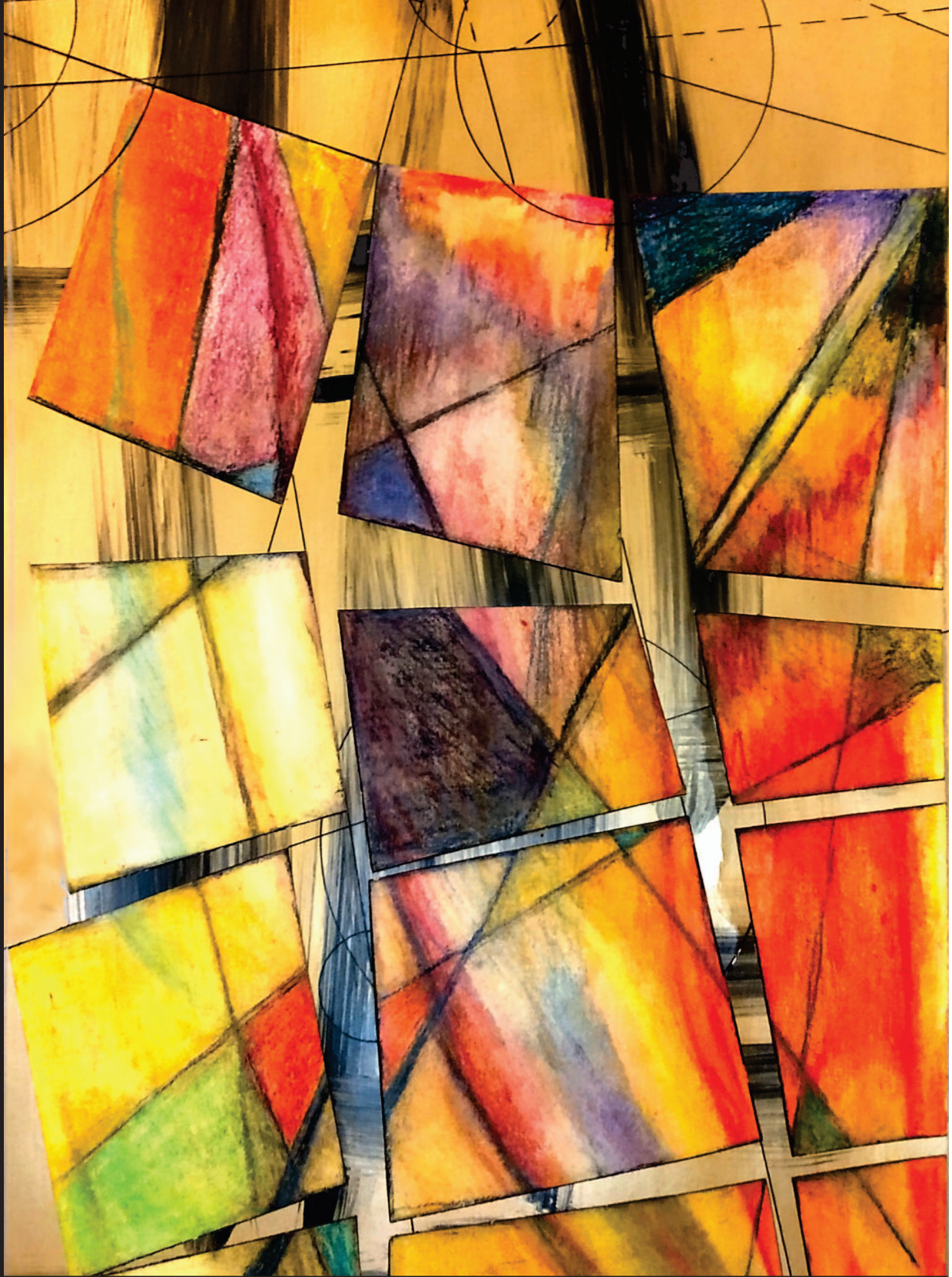


Pablo Bulfon - Pablo Suarez



La Educación Artística
en una Secundaria en Cambio
Un campo escolar en construcción

La obra del artista plástico Horacio Massa se llama «Espacio inmaterial» y es del 2018 como parte de una serie, inconclusa aún, sobre Arte, Educación y Culturas.

Collage pintado, base cartón de 51 cm x 34 cm. Acrílicos, bolígrafo y lápices de colores.

La obra intenta involucrar al espectador, a la reflexión, hacia una mirada crítica sobre el espacio que ocupan las diferencias en los ámbitos cotidianos, en el día a día. La misma está promovida por dos espacios disímiles, opuestos: uno, en segundo plano, estructurado matemáticamente; el otro, en primer plano, desestructurado, incluso caótico.

El espacio estructurado se imprime sobre un fondo dorado significando el conocimiento. Cruzado por pinceladas negras no pretende más que poner en escena, el experimentar como docente el esfuerzo que conlleva generar conciencia y por qué no, transformar ese conocimiento en sabiduría.

Hay en la obra, pequeños símbolos, como el círculo que une ambos espacios, ambos mundos, uniendo a mí entender, el arte como base estética, la educación como base para la generación de cultura en nuestros estudiantes.

El docente, como mediador de estos mundos que nos acercan los niños y adolescentes, pretende abrir caminos, resignificar eso que nos une, eso que tenemos de humano. Eso que tenemos del otro.

Pero cuidado, mediador no para homogeneizar, sino para que convivan, para generar inclusión.

La Educación Artística en una Secundaria en Cambio

- un campo escolar en construcción -

Bulfon, Pablo

La educación artística en una secundaria en cambio: un campo escolar en construcción / Pablo Bulfon; Pablo Suarez. - 1a ed. - Córdoba: Ferreyra Editor, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-766-026-5

1. Educación Artística. 2. Educación Secundaria. I. Suarez, Pablo. II. Título.
CDD 373.011

© De los autores, 2020

ISBN: 978-987-766-026-5

Impreso en Argentina

Printed in Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Pablo Bulfon - Pablo Suarez

La Educación Artística en una Secundaria en Cambio

- un campo escolar en construcción -



Pablo Bulfon

A mis hijos, que amo increíblemente.

A mi compañera, que es todo lo bueno que puede haberme
pasado.

Pablo Suarez

A mi hija, el sol de mis días

A mi bella compañera, por cada momento vivido junto a ella

Índice

Prólogo I	11
<i>Mg. Graciela Alicia Alonso</i>	
Prólogo	19
1. La música en el escenario de la enseñanza curricular comprensiva	21
2. La educación artística en la Escuela Secundaria Rionegrina	41
3.- La Enseñanza Artística Basada en Proyecto	57
4. Proyectos	81
5. Epílogo: Programar la enseñanza artística	109
6. Bibliografía	111

Prólogo I

Los Profesores Pablo Bulfón y Pablo Suárez nos presentan aquí este relevante material que produjeron conjuntamente, motivados por las problemáticas propias de la Educación Secundaria, imbuidos de una necesidad de cambio y renovación de las prácticas en la enseñanza dentro de la Educación artística de nuestro país.

El Profesor **Pablo Bulfón**, oriundo de General Roca - Río Negro, vuelca aquí consideraciones y criterios que surgen de sus prácticas como Profesor de música e investigador en su trayectoria escolar-institucional y como especialista dentro del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Pcia. de Río Negro.

El Prof. **Pablo Suárez**, quien reside en San Carlos de Bariloche, es Músico, compositor y docente, desplegando sus actividades en escuelas secundarias y también dentro del Ministerio de Educación y Derechos Humanos y del Ministerio de Turismo, Cultura y Deportes de la Pcia. de Río Negro.

Ambos se han desempeñado como especialistas en Diseños curriculares en el área, y coordinado Programas de Arte (Usinas culturales; Taller de Bandas).

Sus amplias experiencias en el campo de la educación artística los han llevado a elaborar este trabajo desde un esfuerzo que surge de la comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes de una sociedad trabajando sobre sí misma, construyendo sus prácticas a partir de su historicidad y de sus conflictos.

El texto formula una problemática de gran impacto en la educación secundaria actual a nivel pedagógico y socio cultural, con relevante estudio de campo tanto en su desarrollo conceptual como en su marco referencial documental, que lleva a su propuesta educativa de trabajo por **Proyectos**.

Desde una mirada analítica y crítica se proponen acciones pedagógicas encaradas a generar cambios en las conductas y en el pensamiento de los estudiantes.

Las temáticas elegidas en los dos Proyectos presentados, manifiestan un comprometido y sensible rol profesional que se sumerge en los pueblos originarios y en la historia triste de nuestra realidad nacional, para rescatar la magnificencia de nuestra cultura tradicional a efectos de resignificarla y hacerla partícipe del Hacer estudiantil.

El texto inicia encarando la Música en el escenario de la enseñanza curricular comprensiva. Da cuentas de la preocupación actual nacional y regional por las problemáticas de *la enseñanza secundaria*. Manifiesta su preocupación por la repitencia y deserción escolar, y la búsqueda necesaria de una inmediata solución.

A partir de investigaciones realizadas y datos relevados dentro del Ministerio de Educación y Derechos Humanos (ESRN), analizan el desarrollo de las políticas inclusivas con el objeto de lograr mayor universalidad y retención de los estudiantes a partir de reformas y/o transformación del modelo escolar.

El modelo tradicional de escolarización masiva, como proyecto hegemónico, cultural, histórico y social consolidado, no es bien visto por los autores quienes consideran que el mismo manifiesta rasgos de discriminación educativa y desconocimiento de la singularidad de cada marco institucional regional al que se aplica, con la no distinción de sus particularidades e idiosincrasia (tendencia homogeneizante).

Analizan los cambios acaecidos entre 1960/70 que produjeron un aumento importante de la matrícula escolar, si

bien destacan las fisuras que se evidencia en la conservación de viejas estrategias en las políticas públicas.

Destacan así la necesidad de originar cambios en este modelo educativo, considerando las particularidades estructurales y culturales de las organizaciones escolares, a efectos de lograr la *inclusión educativa* y el *cumplimiento del derecho social*.

Los autores continúan con un exhaustivo desarrollo teórico sobre los diseños curriculares de la enseñanza secundaria rionegrina, especialmente en las áreas de las Artes (música, artes visuales, artes audiovisuales, teatro) planteados por espacios de formación y talleres, presentados en infografías (I-II-III).

Se preguntan acerca de los problemas, tensiones y dinámicas propias de estos espacios educativos, desde la mirada de una construcción epistemológica posibilitadora de saberes interdisciplinarios. Plantean su propuesta desde un trabajo colaborativo y situado, compartiendo tiempos y espacios de construcción de propuestas educativas con *Objetos de enseñanzas* entre áreas.

Resignifican el rol docente como «mediador de proyectos», con rasgos cognitivos, políticos, institucionales y comunitarios.

Plantean desarticular la gradualidad de la enseñanza tradicional proponiendo como estrategia pedagógica el trabajo basado en *Proyectos*, en donde se programan *situaciones problema* a resolver por los estudiantes.

Este modelo de enseñanza es considerado como un potente dispositivo de formación que permite construir proyectos *viabiles, concretables, significativos y sustantivos* por los estudiantes. Por su parte, los docentes coordinan sus acciones dentro de equipos de trabajo donde determinan qué enseñar y cómo; construyendo planes de actividades según los propósitos de acción de estudiantes y docentes.

Citan a la Prof. Susana Barco en su categoría de *Cross Country*, como punto de partida y de llegada pleno de contingencias y multiplicidad de variables, las cuales enriquecen y provocan conocimientos y crecimiento potencial de pensamientos y acción.

Los autores plantean a la Educación Artística Basada en Proyectos (EABP) como un dispositivo de formación tendiente a provocar un cambio curricular partiendo de situaciones problema, sobre la base de los intereses de los estudiantes que se traduce en *la construcción circulante y multi-variada de conocimientos*.

Sus marcos referenciales teóricos apuntan a Dewey y las Hnas. Cossettini, quienes resignificaron el valor de los intereses de los estudiantes, atravesados por las experiencias estético expresivas. Enriqueciendo estos aportes también mencionan a pensadores como Bruner, Gardner o Freinet, con sus planteos renovadores hacia los nuevos Institutos de Formación Docente.

Bulfón y Suárez analizan las prácticas en la enseñanza en Río Negro destacando sus propias tradiciones y resignificando categorías aplicadas tales como: el estudiante como centro de la educación; el trabajo colaborativo; la epistemología interdisciplinar; el desarrollo de la expresión artística, entre otros.

En este momento el texto aporta interesantes estrategias y herramientas pedagógicas útiles para los diferentes momentos del proceso educativo.

Muy conocido es en el ambiente de la educación artística el uso y abuso del recurso pedagógico que ofrece la modalidad del *Taller*, sin embargo, muchas veces el mismo ha quedado desdibujado y se ha utilizado como un simple hecho expresivo en sí, sin apropiación cognitiva de los elementos importantes desarrollados.

En este caso, Bulfón y Suárez destacan la importancia del conocimiento reflexivo, crítico y articulado sobre las prác-

ticas de taller, donde el conocimiento que surge conjuga la investigación con el hacer práctico, en donde las situaciones emergentes no planificadas, muchas veces posibilitan nuevos saberes.

Es así que, pensando el taller como dispositivo para la enseñanza de proyectos, los autores realizan un interesante y relevante análisis de las problemáticas que se plantean en el nivel secundario desde una mirada social institucional, que ante la crisis de la posmodernidad se interpela el lugar que le corresponde a los estudiantes, como protagonistas del devenir. Estos planteos alegan la participación activa, grupal, democrática y horizontal de sus actores. Importantes reflexiones nos aportan los autores considerando que la diversidad cultural que se avisa en estos tiempos exhibe las crueles realidades sociales en cuanto a discriminaciones, desigualdades de oportunidades y cada vez más lejanas posibilidades de acceder a una educación de calidad para la mayoría.

Continuando ya en concreto sobre el desarrollo de la modalidad *Proyectos*, se enuncian los elementos igualmente importantes que lo componen como su finalidad, sus propósitos y saberes.

Los autores presentan dos Proyectos llevados a cabo en dos instituciones diferentes. El Proyecto I: La escuela de los Chenques. Línea sur de Río Negro. Proyecto II: La Mirada Testigo. San Carlos de Bariloche en Río Negro.

El **Proyecto I** parte de las representaciones artísticas de los Pueblos originarios del **Cerro Redondo** en Río Negro. Esta propuesta intenta aprovechar los grupos heterogéneos regionales que ingresan a la institución, reforzando y reconstruyendo sus rasgos identitarios y vínculos interpretativos; en grupalidad escolar y comunitaria. Su Propósito fue la recuperación del Patrimonio histórico y cultural.

El **Proyecto II** intenta recuperar la historia del golpe militar de 1976, con uno de sus protagonistas activos, «Rodolfo Walsh», a efectos de conjugar críticamente ese pasado.

No corresponde aquí detallar la riqueza de ambos Proyectos pero sí destacar la evidente posición epistemológica de los autores quienes intentan romper con viejos esquemas esclerosantes para abordar el campo pedagógico artístico con enfoques *aggionados* en una realidad marcada por el olvido y ocultamiento sistemático de su historia, y desde este pensamiento disciplinar contribuir con propuestas superadoras para la educación artística que surgen desde la substancia misma del hacer didáctico, sus prácticas, reflexiones y vivencias contextuales, desde una perspectiva crítica y de respetuosa vigilancia a modo de investigación científica.

Se destaca en el escrito el respeto de los autores por la palabra e intereses de los estudiantes, como flujo sanguíneo del saber al que conducen.

Creemos que Bulfón y Suárez no intentaron aquí demostrar verdades sino que abrieron un camino a la reflexión a partir de sus interrogantes sobre las problemáticas expuestas. Desde allí sus pasos seguidos a través del modelo de Proyectos de clase, exponen desde el modo de construir conocimiento a partir de la resignificación de valores culturales y desde prácticas interdisciplinarias que llevan a la acción significativa y comprensiva de los elementos estudiados. Seguramente no sin dejar en el camino, huellas de vivencias enriquecedoras construidas desde los afectos, la cultura, el hacer cotidiano y la ética profesional.

Sin lugar a dudas este texto proporcionará al lector, un valioso recorrido experimental que aportará y enriquecerá su bagaje pedagógico cultural.

Consideramos importante resignificar y valorizar la tarea docente, produciendo materiales ricos en contenido y en contexto, con propuestas de aprendizaje sugeridas, comunicando experiencias compartidas, con aceptación de los «otros» en su entorno, con recuperación de la memoria perdida, en construcción de un futuro, conscientes del contexto inmediato, pero con fuer-

zas y energías expresivas y creativas. Pensamos que el rol docente que admita la comunicabilidad y el intercambio multidireccional, facilitará la tarea educativa; desde este lugar el profesor ejercerá una actitud colaborativa, acompañando al alumno en sus aprendizajes. (Alonso, 2006)

Mg. Graciela Alicia Alonso
Directora Maestría en Educación Artística
Facultad de Humanidades y Artes
Universidad Nacional de Rosario

Prólogo

Este es un libro para docentes nóveles. Para aquellos docentes de lenguajes artísticos que inician su paso por la escuela secundaria. En especial, los docentes de la provincia de Río Negro, Argentina. Porque la experiencia que relatamos y ponemos *bajo la noble tarea de la crítica* es la que se viene desarrollando, ya desde hace unos años, en esta querida provincia Patagónica.

Los docentes más experimentados encontrarán ciertos giros que hacen a la discusión contemporánea acerca de los límites y posibilidades de la escuela secundaria. La vieja secundaria puesta en la picota de las políticas públicas, a la vez sostenida por el trabajo constante de sus estudiantes y docentes. Porque de eso se trata: de las tensiones a la que se ve sometida entre las necesidades del cambio escolar y las tradiciones que han forjado durante muchísimos años el modelo reconocido de escuela media.

Hemos encontrado, en nuestro trabajo con las escuelas de Río Negro, una diversidad de situaciones institucionales que recuerdan la riqueza de los paisajes sureños. Es factible que la construcción institucional de la región explique en parte la dispersión y diferencia con que se delinea el horizonte de lo escolar. Otras razones, contingentes, darán una explicación más cercana en el tiempo de los problemas de las organizaciones escolares. Cualquiera sea el recorte temporal elegido o los instrumentos y perspectivas que se empleen para estudiar el fenómeno de la construcción institucional, observamos que la singularidad cultural con que las escuelas construyen sus propios idearios e imaginarios, jue-

gan fuertemente en la definición e implementación de las políticas de cambio educativo.

Algo de esta tesis ponemos a jugar en las páginas que siguen. Si bien es recurrente en la literatura pedagógica la ambivalencia entre lo micro y lo macro social, nuestra posición es que las instituciones particulares dialogan con las políticas públicas y construyen sus propios *covers* del cambio educativo. Con este argumento, los lectores hallarán en el último capítulo dos planificaciones que reversionan la Enseñanza Artística Basada en Proyectos.

Al fin y al cabo, nuestra propuesta intenta localizar el cambio en la singularidad, ofreciendo un análisis general que luego se espesa en los proyectos del área de lenguajes artísticos, dejando abierta la discusión acerca del modo en que el trabajo colaborativo e interdisciplinar pueden estar modificando, en parte, las maneras conocidas de hacer la escuela.

Los autores

I - La Educación Artística en el complejo
escenario de la Educación Secundaria
Argentina

La auténtica dificultad para cambiar cualquier empresa no radica en elaborar ideas nuevas, sino en escapar a las antiguas.

(John Maynard Keynes)

Desde hace un largo tiempo, la escuela secundaria viene ocupando el centro de la producción investigativa, académica y política en la educación argentina. Esta realidad de la educación estatal no sólo se constata en la cantidad de investigaciones que se realizan en Universidades e Institutos Nacionales, sino también en la agenda política que pone a la reforma de la vieja escuela secundaria como objeto prioritario. La base de *Producción de Conocimiento sobre la Educación Secundaria en Argentina*¹ registra, en la actualidad, la existencia de 1159 proyectos bajo la categoría *educación secundaria*, en las que se incluyen distintas temáticas y objetos de indagación, mostrando la importancia creciente que tiene este nivel en el ámbito de la investigación educativa. Las revistas académicas dedicadas a la educación muestran una inflación de artículos dirigidos a distintas problemáticas y opiniones sobre el nivel medio. Lo mismo acontece en diarios Nacionales, que instalan la cuestión de la inclusión² educativa y la

¹ Este es un sistema de consulta de acceso abierto, destinado a investigadores e investigadoras, estudiantes y público en general, que puede consultarse en la dirección <http://baseries.flacso.org.ar/site/index> Esta base recoge la Producción de Conocimiento sobre Educación Secundaria realizado en la Argentina desde el año 2003 a la actualidad, siendo una iniciativa del Área de Educación de la FLACSO en el marco del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad (ECyS) y que cuenta con el apoyo de UNICEF - Argentina.

² Salvo indicación en contrario, por *inclusión educativa* entenderemos a la incorporación y retención de la población potencial de estudiantes al nivel de enseñanza. En la literatura pedagógica reciente, la inclusión se relaciona con la discriminación, exclusión y vulneración de derechos sociales.

calidad de la educación escolar como un problema que requiere atención inmediata. En la misma sintonía académica, las librerías y casas especializadas no son ajenas a esta situación cardinal que tiene la escuela secundaria. En ellas es cada vez más fácil encontrar escaparates dedicados exclusivamente a la educación secundaria, en relación a distintas dimensiones pedagógicas y didácticas, como también a los interrogantes que plantea su reformulación como parte del Sistema Educativo Nacional. Una pesquisa rápida en cualquier buscador virtual da cuenta de este fenómeno editorial, que trasciende lo meramente especializado para ubicarse en el corazón de la opinión pública general.

Es probable que el desarrollo creciente que tiene la producción académica y política sobre este tema se deba a la necesidad de comprender mejor los procesos de incorporación a la escuela secundaria de sectores tradicionalmente excluidos, cuyo epifenómeno se da con la extensión de la obligatoriedad de la escolarización, dictado en el artículo 16 de la Ley Nacional de Educación (LEN) N° 26206 del año 2007. La provincia de Río Negro es un muy buen ejemplo de este largo proceso histórico, que se observa en la adopción y restricción parcial de la idea de una buena educación a la asistencia y permanencia en la escuela. Su amplia tradición reformista la hace tributaria de las políticas estatales nacionales que tienen por destino la ampliación de la escolaridad y la sustanciación de derechos sociales en educación. Es, por el momento, una de las pocas provincias argentinas que emprendieron cambios en el modelo institucional de la escuela secundaria, con un éxito variable. Más en algunos aspectos, pocos en otros. Sin embargo, no puede dejar de reconocerse los avances en los dos aspectos mencionados, estos son la extensión del nivel (su universalización entre la población potencial) y la retención o permanencia de los estudiantes dentro de la escuela (lo que supone menores índices de repitencia y abandono). Como se dice en la jerga do-

cente, primero lxs estudiantes tienen que ir a la escuela y luego quedarse en ella. Sin esta premisa, nada podría hacerse o nada sería posible de hacer. Las estadísticas del LUA³ registra, para el año 2018, una retención del 98 % y una disminución del abandono a 0,50 % del total de la matrícula inicial, a la vez que su incremento anual entre los años 2016 a 2018 es de 10,12 % en promedio. Los datos, provistos por el Ministerio de Educación y Derechos Humanos del gobierno de Río Negro (MEDDHH), expresan los resultados de una amplia reforma escolar conocida como *Escuela Secundaria de Río Negro* (ESRN). Esta reforma da cuenta del esfuerzo gubernamental por atrapar, dentro del sistema, al sector de la población que en otras épocas y por distintas razones se fugaban de la escuela secundaria sin un destino educativo claro ni cierto. Esfuerzo que es compartido por las escuelas concretas, exponiendo la capacidad de las instituciones escolares de modificar su paisaje organizacional, a partir de comprender, en primer lugar, la necesidad de que lxs estudiantes vayan a las escuelas y se queden en sus aulas. Las políticas específicas que se implementan tienen ese objetivo y se puede advertir claramente en las modificaciones que se observan en la pirámide de agrupamientos por año. Este dato, que se construye tomando la cantidad de grupos o cursos por año, dice que las escuelas se erigen sobre una base amplia de grupos de estudiantes que se angosta a medida que se avanza en los años de escolaridad, tomando así la forma de una pirámide. Es decir, la mayor cantidad de grupos estaría, en una versión clásica, en el primer año y, por efecto de la repitencia y el abandono escolar, la pirámide tiene su punta en el último año. Este contorno piramidal que dibujan los agrupamientos en la escolarización se presume natural, como una realidad de lxs sujetxs, no sólo para muchos docentes

³ Sistema provincial de registro digital de la historia escolar de los estudiantes, llamado Legajo Único de Estudiantes (LUA)

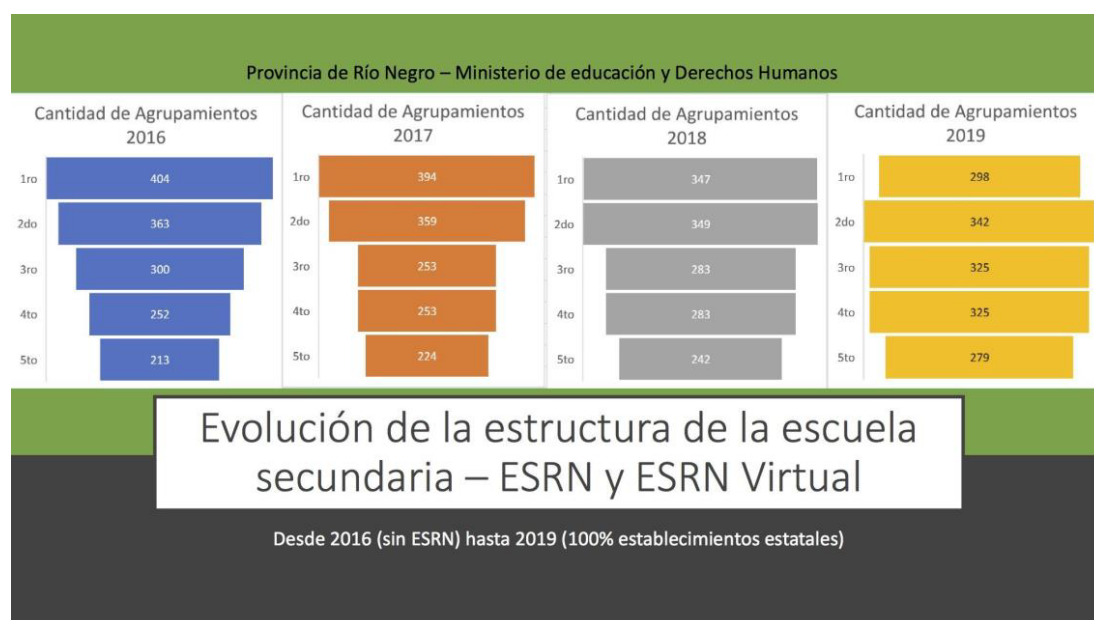
sino también para lxs decisorxs gubernamentales y público en general. De este modo, se piensa que *la escuela tiene que ser así y eso es lo bueno y deseable que pase*. Una frase que por repetida crea su propia realidad. Pero nada más equivocado y veremos porqué. Por lo pronto, vale mencionar que en la base genética de la escuela media (si hay algo parecido a una comparación biológica con un organismo creado socialmente) se encuentra la configuración institucional de esto que entendemos como una escuela fundada sobre la segmentación y discriminación de la población de estudiantes.

La escuela secundaria Argentina funda su modelo institucional en la tradición de la Escuela Nacional, fuertemente excluyente y dirigida sólo a un sector acomodado de la población, producto de una época y de unas particulares relaciones de poder y del saber validado como cultura oficial. Es decir, las escuelas no son nacidas de la naturaleza; por trillada que parezca decirlo, las escuelas son creaciones sociales, ideológicas y políticas, situadas en su época, a la que responden de alguna manera. Sobre esa base social excluyente y discriminadora se fue construyendo, a lo largo del tiempo, las escuelas secundarias argentinas. Entonces, nada de la pirámide escolar puede ser un fenómeno social de facto o un efecto causal de la organización escolar. Por el contrario, es el resultado de una construcción política, ideológica y cultural que la realidad escolar instituyó como la único posible. O peor, como la única realidad deseable.

Gallart (2006) dice que las escuelas son instituciones con memoria. Que nuestro extenso pasaje por ellas va construyendo algo así como una imagen del modelo institucional, de lo que una escuela es, incluso en su prestigio o su desprestigio, como aquello que conforma la escuela en sí misma. No podemos estar más de acuerdo en este punto, ya que deja un margen bastante amplio para pensar cómo intervienen las escuelas concretas, en sus particulares condiciones históricas y sociales, en la producción de la discrimi-

nación educativa⁴. Hay que admitirlo entonces, la parte que nos toca, en toda esta situación. La escuela secundaria es una construcción social. Desandar ese entramado de imaginarios y significantes petrificados sobre lo que es, lo que debe ser o lo que viene siendo, es una tarea densa pero necesaria.

Volviendo a nuestro ejemplo, el cambio que supone la ESRN muestra que la pirámide se está convirtiendo en un rectángulo. ¿Por qué sucede esto? En principio, porque lxs estudiantes están quedándose en la escuela. Para los ciclos lectivos 2016 a 2019, la cantidad de agrupamientos por año fueron modificándose de la siguiente manera:



Infografía N° I cantidad de agrupamientos por año

⁴ En la Argentina, el fenómeno de la discriminación educativa empezó a ser objeto de análisis a partir de los trabajos iniciales de Cecilia Braslavsky (1985), quien registró la continuidad de la fragmentación y diferenciación social en las instituciones escolares. Brevemente, la noción de discriminación educativa pone en evidencia la ardua tarea de la distribución desigual de los bienes sociales: lo que se pensaba homogéneo (una escuela única para todxs) no es más que una larga cadena de construcción de sentidos que reproduce lo social existente. En otras palabras, las escuelas que son ocupadas mayoritaria-

Seguramente algo pasó para que la pirámide escolar fuera tomando otra forma, para que dejara de ser una pirámide (los muchos grupos iniciales y los pocos que egresan) y pasara a convertirse en una realidad de todxs (que consiste en un aumento del egreso). En la infografía N° I, los agrupamientos van dibujando un rectángulo que expresa el aumento de la retención entre el 1° año y el último.

Entonces, la centralidad de la escuela secundaria en las políticas educativas públicas, nos estaría advirtiendo sobre el desarrollo de políticas inclusivas, que tienen por finalidad la universalidad y retención de los estudiantes en las escuelas. Por supuesto, entendiendo que esas políticas van acompañadas de procesos de reforma o transformación del paisaje escolar conocido. No debe entenderse que el nivel medio ahora tiene la voluntad de incorporar a nuevos públicos, sin más, sin otra cosa. Que repentinamente, la vieja secundaria abandona su violento modelo discriminador y excluyente. En realidad, son a consecuencia de políticas de transformación, cambio y reforma que es posible el ingreso y la permanencia de los estudiantes, no de otro modo. Algo tiene que cambiar si se esperan resultados institucionales diferentes. Dicho de otro modo, sin la centralidad de la política pública por sostener la educación, y sin que ella se dirija a incorporar a todxs lxs adolescentes y jóvenes a la escolaridad secundaria, no habría manera de construir una escuela inclusiva.⁵

mente por sectores populares y empobrecidos adquieren, de una u otra forma (que siempre es compleja y simbólicamente instituida) una educación diferente a la que reciben otros sectores, más acomodados o social y económicamente más favorecidos. En la actualidad, valen las lecturas de Tiramonti, Kessler y otrxs.

⁵ Vale aclarar también, que la inclusión es traducida, desde la LEN, como permanencia de lxs estudiantes en la escuela. No estamos diciendo con esto que lxs estudiantes, por estar en la escuela, además, acceden al conocimiento social y cultural validado. Eso depende de una multiplicidad de cuestiones, en que la política sostenida del Estado tiene mucho que ver. Desde ese lugar, es posible entender las críticas que se le hace al modelo institucional inclusivo.

En este contexto, la educación artística transita un profundo cambio en sus metodologías y propósitos, orientándose a los objetivos principales de la escuela, esto es llegar a todos lxs estudiantes y que ellxs puedan transitar la escuela hasta el último año. Por lo pronto, diremos que afín a este objetivo mayor, la educación artística, en todas sus expresiones escolares (visual, sonoro, audiovisual, teatral), se reformula dentro del espacio curricular de *Educación en Lenguajes Artísticos* (ELA). El programa ESRN compone, para los lenguajes artísticos, un espacio curricular que tiene la característica principal de ser colaborativo e interdisciplinar. Un mismo espacio curricular que integran cuatro disciplinas del arte: teatro, visual y audiovisual y música. Es, además, un espacio de saberes que se sitúa en línea con los desarrollos curriculares y artísticos transitados por la pedagogía y la cultura contemporánea. Por esta razón, en los últimos años observamos que la preocupación de los docentes de los lenguajes mencionados se orienta a encontrar modos de trabajo interdisciplinarios y colaborativos.

Antes de entrar a reflexionar sobre este tema, es decir sobre la educación artística en la escuela, nos parece pertinente que acotemos la cuestión de las políticas públicas inclusivas y el tipo de cambio escolar que conlleva la implementación de la ESRN. Nuestra intención es encontrar los aspectos principales que delinean ese cambio, que en la agenda académica pareciera que se traduce en su dinámica micropolítica. Es decir, en los procesos de apropiación de las políticas generales a nivel local o, lo que es lo mismo, en la forma que las escuelas concretas, *de carne y hueso*, construyen sus propias versiones o *covers* de los desarrollos curriculares generales.

La educación secundaria Argentina desde una perspectiva comparada.

La preocupación por incorporar a sectores excluidos a la escolarización secundaria no es nueva, como dijimos antes. En las décadas de 1960 y 1970 se registró un aumento significativo de la matrícula escolar del nivel medio, del orden del 73,6 %, concomitante a la introducción de reformas modernizadoras de la escuela secundaria Argentina. La expansión del nivel que ese aumento de la matrícula delata se debió no sólo a una dinámica política local, sino también a una dinámica regional que instala una agenda de derechos sobre la base de un desarrollo económico asentado en la educación y la formación para el trabajo (Steinberg, Tiramonti & Ziegler, 2019) Entendemos que convergencia de una agenda regional y las modificaciones en la estructura de la escuela secundaria, proveen una mejor explicación de lo que aconteció con el nivel medio: la incorporación progresiva de estudiantes que requieren para su concreción de modificaciones o reconfiguraciones en la estructura de la escuela tradicional. Lo importante de remarcar es que el cambio de paradigma que denota la nueva agenda educativa entra en tensión con los sentidos sociales e históricos atribuido a la escuela secundaria, cuestión que pone en crisis el modelo institucional tradicional y da lugar a otras formas de hacer la escuela. Se pasa de una matriz excluyente a otra que tiene como destino la totalidad de la población adolescente, asunto que requiere de nuevas estrategias y políticas públicas duraderas.

Steinberg, Tiramonti y Ziegler (2019) citan convenientemente un informe de la CEPAL, para señalar los límites que el sistema educativo consolidado trae a la escolarización de los sectores populares. El cambio en la forma de hacer la escuela secundaria se realiza sobre el viejo modelo escolar, y con él todos los sentidos y significados constituidos que es-

tablecen qué y cómo es posible en la escuela. Recuperamos a continuación esa cita, en el contexto de la argumentación más amplia que dan las autoras, ya que aclara lo que venimos diciendo:

En los textos producidos por la CEPAL - UNESCO (1987), como producto de una serie de investigaciones realizadas en la región, se decía: “El fracaso de la acción escolar se explica porque el sistema educativo se amplía, pero sigue exigiendo un capital cultural básico que es patrimonio exclusivo de los sectores sociales que tradicionalmente accedían al sistema” (CEPAL - UNESCO, 1987: 164). A pesar de ese planteo, el imperativo de la inclusión se sigue proyectando sobre una institución de nivel medio que mantiene intacta su referencia cultural ilustrada, que exige a los alumnos aportar a la escuela un uso de los códigos lingüísticos complejos (Berstein, 1993), que a su vez le aportan a la comprensión de la abstracción. la escuela moderna selecciona a partir de la desigual distribución de estos recursos culturales entre los alumnos que atiende. (Steinberg, Tiramonti & Ziegler, 2019, pp. 22 - 23)

Entender el proceso histórico de inclusión de lxs sujetos a la escuela, ayuda a comprender qué pasa en la secundaria actual, no sólo como parte de una política focal, orientada a un sector, sino como parte de una historia mayor, no lineal (por supuesto), controversial, con sus idas y vueltas, que lleva ya varias décadas desenvolviéndose. Nos interesa destacar, en esta historia, la sinergia en el tiempo que se da entre aumento de la matrícula escolar y las modificaciones o cambios en la escuela secundaria. Entendemos que, si no hay algo que cambie en la escuela, es imposible que todos los estudiantes accedan a ella. No es factible una escuela para todos sostenida la misma secundaria excluyente y discriminadora. Los límites que la escuela secundaria tiene a la expansión de la matrícula son mencionados en la cita de la

CEPAL: la exigencia de incorporación y uso de un capital cultural que es exclusivo de la escuela. La escuela enseña un currículo que no es apropiado de la misma manera por todos los sectores sociales; no enseña aquello que es socialmente valorado por todos, sino que se construye a partir de una exclusión cultural. En la desigual distribución del capital cultural⁶ hegemónico se encuentra una de las claves para comprender la escuela secundaria y los límites que impone a la expansión de la matrícula escolar.⁷ Esta idea retoma y critica la matriz excluyente que tiene la escuela secundaria Argentina. Da lugar a pensar acerca del tipo de reforma o cambio escolar que emerge en las decisiones de política educativa; necesariamente se deben producir cambios en el funcionamiento del modelo institucional a fin de dar lugar al derecho social a la educación.

La expansión de la escolarización secundaria formula una serie de interrogantes a resolver a nivel de política pública; esto es, para el caso que nos ocupa, la provincia de Río Negro, relacionados a los límites y posibilidades del cambio

⁶ Capital cultural es una noción ampliamente conocida de la teoría de Bourdieu (1979, 2005). Para el sociólogo francés, las prácticas culturales de los sujetos son un producto de la interiorización de esquemas cognitivos, valorativos y afectivos (conocidos como *disposiciones* en su conjunto), cuya apropiación diferencial depende, entre otras cosas, de la posición económica y social. De esta manera, las personas más escolarizadas son las que pueden presentarse a sí mismas como legítimas herederas de la cultura hegemónica, a la vez que demandantes de mayor cultura. Esta noción permite comprender la vulnerabilidad de los sujetos de sectores populares y de aquellos sectores tradicionalmente excluidos de la cultura escolar vigente.

⁷ Otros son también los problemas que tiene el modelo escolar tradicional ante los requerimientos de inclusión. Nosotros mencionaremos algunos, entre otros, que no son menos importantes a la tesis de la desigualdad educativa. La base meritocrática, individualista, disciplinar y eficientista, que se encuentra arraigada en la cultura institucional, que observamos en el modo de organizar el espacio de trabajo. El apartado sobre Educación Artística Basada en Proyecto contiene en sí una crítica al modelo institucional tradicional de la escuela secundaria.

y la innovación escolar. Como señalan Braun, Ball, Maguire & Hoskins (2017), la naturaleza situada de las políticas públicas, junto a las particularidades estructurales y culturales de las organizaciones escolares, influyen fuertemente en las diferencias existentes en la implementación de políticas educativas orientadas al cambio escolar. Las políticas “... crean circunstancias en las cuales el rango de opciones disponibles para decidir qué hacer son limitadas o modificadas o se definen metas y resultados particulares” (Ball, 1994, p. 19). Si bien las políticas públicas conllevan procesos complejos, su implementación se hace en un marco controlado por las autoridades gubernamentales. Aún así, desde una perspectiva microfísica de las instituciones sociales, las políticas públicas son sometidas a la interpretación que sobre ellas ejercen lxs sujetxs y sus organizaciones. “Las escuelas producen, en cierta medida, su propia adopción de una política, diseñada sobre aspectos de su cultura o ethos, así como por las necesidades situadas (...) dentro de las limitaciones y posibilidades del o de los contexto(s).” (Braun, Ball, Maguire & Hoskins, 2017, p. 46)

Pero, además, la constatación de que el modelo de escolarización es parte del problema, ubica la noción de *modelo institucional*⁸ como un artefacto conceptual que permite la mejor comprensión del problema. De este modo, podemos aventurar que entre la escolarización masiva y la existencia de un núcleo duro en el modelo escolar “... *limitaría el ingre-*

⁸ Llegado a este punto se hace necesario aclarar qué entendemos por modelo institucional. Al respecto, seguimos la noción que provee L. Fernández (1998), desarrollada dentro del campo institucionalista. El modelo institucional expresa, a nivel singular, la historia de un establecimiento con los componentes generales heredados de las instituciones determinantes, es decir con los rasgos distintivos de aquellas instituciones que actuaron como modelo a seguir. En este sentido, es un producto de la cultura escolar, resuelve de alguna manera la distinción entre la institución y lo institución y habita, particularmente, en las producciones del imaginario escolar.

so y la permanencia de los estudiantes, así como la calidad y la relevancia social y cultural de sus aprendizajes” (Pinkas, 2015). Dicho de otro modo, la experiencia ESRN no se da sin la existencia evidente de dinámicas o tensiones entre las propuestas curriculares orientadas al cambio escolar⁹ y las fuerzas que intentan sostener lo dado en la institución.

Insistimos con la hipótesis acerca de los límites y problemas que presenta la escuela secundaria (como sistema) a las políticas educativas de cambio e innovación. La hemos reiterado en los últimos párrafos, subrayando la condición que establece para las políticas de inclusión educativa y de cumplimiento del derecho social. Este hecho puede extraerse de la naturaleza institucional de la escuela, siendo que es un proyecto cultural, de largo plazo, que encarna significados sociales altamente valorados (el progreso, la justicia social, el derecho igualitario, el/la sujetx civilizadx, entre otros). Como dice Acosta, la escolarización es una empresa mundial, “... universal y universalista...” que en acuerdo con el Estado Nación “... tiende a homogeneizar objetivos y tecnologías...” y cuyo origen se encuentra en prácticas educativas de muy larga data; “... que adquiere una forma particular entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, así como el incremento constante de la escolarización (...) sobre la base de formas institucionales con elementos estructurantes muy parecidos.” (Acosta, 2015, p. 21)

Siguiendo la idea formulada hasta aquí, que en definitiva dice que la escuela es un proyecto hegemónico, cultural, histórico y socialmente consolidado (internacionalmente

⁹ En este párrafo, es necesario que ofrezcamos una definición de cambio escolar, concepto que viene sufriendo una polisémica ampliación de sentido. Para ponernos de acuerdo a qué nos referimos con cambio escolar, utilizaremos la que surge de los acuerdos entre investigadores del tema. De este modo, cambio escolar se refiere a las modificaciones en las estructuras institucionales promovidas por las políticas educativas, cuestión que se ajusta perfectamente a nuestros propósitos.

definido), encontramos entonces que su formato (y los procesos que intentan modificarlo) deviene de la configuración que adquiere en relación al Estado Nación, construyendo procesos culturales generales (como la discriminación educativa) y resultados particulares, propios del modo en que los establecimientos interpretan las regulaciones escolares. Comprendido de esta manera, es válido pensar que el programa ESRN se encuentra dentro del marco provisto por el par *expansión de la matrícula escolar / modelo institucional*, de una manera dinámica, sometido a tensiones constituyentes de la realidad escolar y en una multiplicidad de dimensiones en que efectivamente se dan las políticas de inclusión escolar. La ESRN no está por fuera de los procesos generales señalados por Pinkas y Acosta. Por el contrario, lo justo sería recortarla de ese campo de problemas que formula la universalización del nivel.

Hasta aquí hemos expuesto nuestro propósito: ubicar a la educación artística dentro de los cambios escolares que abre el programa ESRN, en el marco general histórico que viene transitando la escuela secundaria Argentina y la intención de producir modificaciones en ella para incorporar a sectores sociales tradicionalmente excluidos. Dijimos que, si en la escuela no se dan esas modificaciones a su formato general, en la manera en que se configura el modelo institucional, no es posible esa inclusión. O, mejor dicho, es a consecuencia de los cambios que se vienen ensayando en el nivel medio que la escuela secundaria atraviesa un proceso de universalización de la escolaridad. Este punto es muy importante; a veces dejado de lado en los debates educativos, incluso maliciosamente, lo cierto es que la posición que adoptemos respecto de esta hipótesis, nos coloca en lugares pedagógicos diferentes.

El punto que continúa resume brevemente la posición de la ESRN en ese debate, que cada lector podrá juzgar a su manera. No queremos expresar nuestra posición al respecto

(aún cuando quede evidente a lo largo del libro), sino invitar a que cada uno tome la suya. Es una cuestión sobre la cual nadie puede quedarse de lado. Vale entonces decir que nos focalizaremos más en la descripción del programa ESRN y la propuesta de una educación artística por proyectos, que en discutir su conveniencia como política pública. Nos parece que es más honesto proceder de este modo.

La propuesta de cambio curricular en Río Negro.

El Diseño Curricular de Río Negro (DC) está organizado en dos ciclos; uno básico de dos años y otro orientado de tres años. El ciclo orientado se compone de una formación general y común y otra específica u orientada, según sea la titulación que le corresponda al Bachillerato (por ejemplo, Bachiller en Arte). Además, existen ESRN especializadas, que son algunas pocas escuelas de la provincia, cuya característica específica es que el tronco orientado comienza en primer año de la ESRN, con su respectiva titulación (por ejemplo, Bachillerato en Artes audiovisuales con especialidad en realización audiovisual)

Estos dos ciclos están a su vez conformados por espacios curriculares de la formación general y espacios curriculares de la formación específica. Por ejemplo, una ESRN orientada en música tiene el área de educación en lenguajes artísticos (ELA) como área de la formación general, de primero a cuarto año. Esto es, durante el ciclo básico y parte del ciclo orientado. En este espacio conviven música, artes visuales y teatro como disciplinas que conforman el área. A su vez, los estudiantes tendrán diversas materias propias de la “Orientación en Música” como parte de la formación específica durante el ciclo orientado (tercero, cuarto y quinto años) en el caso de las ESRN orientadas y desde primer año en el caso de las ESRN especializadas.

En la provincia de Río Negro existen tres ESRN especializadas en arte de las cuales una es especializada en música, una especializada en artes visuales y una especializada en artes audiovisuales.

Por otro lado, hay doce ESRN orientadas en arte. Una de teatro, cinco de música, tres de artes visuales, dos de artes audiovisuales, una que tiene las cuatro orientaciones (música, teatro, artes Visuales y artes Audiovisuales)

Las Unidades curriculares de la formación General para el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado son:

- * Educación en Lengua y Literatura
- * Educación en Cs. Sociales y Humanidades
- * Educación Científica y Tecnológica
- * Educación en Segundas Lenguas
- * Educación en Lenguajes Artísticos
- * Educación Física

La infografía N° 2 grafica la organización curricular del ciclo básico, en cuatrimestres y sólo para la ELA. Hay que tener en cuenta que en el programa ESRN aparecen las dos denominaciones de la periodización del tiempo escolar (en año y en cuatrimestre). Sobre esta forma de dividir el tiempo institucional se monta la noción de trayectoria escolar¹⁰, indicando que la cursada cuatrimestral presenta una imagen fluida y no terminal, que sí acontece con la idea de años.

¹⁰ El Régimen Académico de la ESRN refiere que las Trayectorias Escolares vinculan la experiencia de lxs sujetxs con la escuela secundaria. Dice que “... el estudiante en relación con la institución construye y se apropia de aprendizajes a partir de un corpus de saberes.” (Res. 4617/17/CPE, p. 8). Más adelante señala el carácter institucional que las trayectorias tienen, al sacarla del exclusivo ámbito personal para ubicarla en la escolarización, siempre y cuando esta se refiera a asegurar o garantizar el derecho social a la educación.

CICLO BASICO	1° ano CB				2° ano CB			
	1° Cuatrimestre		2° Cuatrimestre		3° Cuatrimestre		4° Cuatrimestre	
Área de Conoci- miento	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas
Educa- ción en Lengua- jes Ar- tísticos	Artes Visuales	1,5	Taller de Lenguajes Artísticos	1,5	Artes Visuales	1,5	Taller de Lenguajes Artísticos	1,5
	Teatro	1,5	Música	1,5	Música	1,5	Teatro	1,5

Infografía N° II
Caja curricular Formación General

Para el ciclo orientado, la periodización es idéntica, por año y por cuatrimestre. En este caso, pareciera ser que entre un ciclo y otro aparecen ciertas condiciones de terminalidad parcial, indicadas en el Régimen Académica de las ESRN, aunque siempre ligada a la noción de trayectoria escolar.

En particular, creemos que la figura del estudiante regular se modifica al introducir, en el debate sobre la escuela secundaria, la noción de trayectoria escolar. Es decir, se reconoce que, en toda época y lugar, lxs sujetxs establecen relaciones que no están determinadas fatalmente por el destino social, que en todo caso son las instituciones fundantes de las subjetividades aquellas que sobredeterminan el juego de las identificaciones. Por esta razón, es sumamente importante que las escuelas, los ministerios públicos, lxs docentes y la comunidad en general adviertan que no es posible atrapar, en lugar fijo, petrificado, la experiencia escolar. Esta es siempre del orden de lo movible, lo diverso, lo distinto, lo dislocatorio. La noción de trayectoria escolar intenta, de algún modo, reconocer esta cuestión.

Ciclo Orientado	3° año CO				4° año CO			
	5° cuatrimestre		6° cuatrimestre		7° cuatrimestre		8° cuatrimestre	
Área de conocimiento	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas	Espacios de formación	Horas
ELA	Taller de Lenguajes Artísticos	3	Taller de Lenguajes Artísticos	3	Taller de Lenguajes Artísticos	3	Taller de Lenguajes Artísticos	3

Infografía N° III Caja curricular Formación Orientada

El programa ESRN incorpora de manera formal el teatro y los lenguajes audiovisuales a la ELA. De esta manera, el área de lenguajes artísticos está formado por cuatro disciplinas escolares: Teatro, Música y Artes Visuales en la formación general; las artes Audiovisuales como una de las orientaciones de la formación especializada. Esta configuración de la educación artística es novedosa en la provincia de Río Negro, para la escuela media. Aún cuando en programas anteriores de cambio curricular se habían articulado música y plástica, en esta oportunidad se abre un taller de lenguajes artísticos, con una especificidad pedagógica y una problemática que retoma la discusión acerca de la universalidad y la tradición. En el capítulo que sigue veremos más en profundidad este punto.

II - La Educación Artística en la Escuela Secundaria Rionegrina

El área de Educación en Lenguajes Artísticos¹¹

La Educación en Lenguajes Artísticos (ELA) forma parte del programa ESRN desde el ciclo básico de la formación general, en el ciclo orientado y como parte de las escuelas secundarias especializadas. Esta incorporación, que se articula en tanto campo de saberes, no es nueva y reconoce antecedentes institucionales, como el área Estético Expresiva de los Institutos de Formación Docente de Río Negro (IFD), que poseen una integración similar, entre otros programas de cambio curricular emprendidos en la provincia. ¿Que problemas o situaciones formula la organización de la educación artística en área de lenguajes a la conformación de un nuevo modelo institucional de escuela secundaria? A este fin, narraremos en primer lugar y brevemente en que consiste la ELA, desde la perspectiva de los docentes de escuelas y desde el grupo asesor convocado *ad hoc*, del que formamos parte durante el ciclo lectivo 2018 y 2019¹². En

¹¹ Para este capítulo utilizamos algunos párrafos del artículo que publicamos en la revista Trayectoria, a fines de 2019, citado correctamente en la bibliografía.

¹² La Dirección de Escuelas Secundarias (DES) del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro creó, desde el inicio del programa ESRN, equipos de trabajo por áreas curriculares. Estos equipos, integrados por docentes del sistema educativo provincial y docentes de universidades e institutos de formación docente, tenían como función principal acompañar la implementación de la nueva escuela secundaria. En este punto y los que siguen, utilizaremos como fuentes de información las producciones realizadas por estos equipos docentes, la mayoría de ellos como resultados de observaciones directas, de registros elaborados en el campo, informes de circulación interna y de documentos oficiales. Las problemáticas detectadas y las hipótesis que empleamos tienen su origen en nuestra participación en el grupo curricular de educación artística, que si bien no se constituye como grupo de investigación (en los términos tradicionales asignados académicamente a esta función docente en las universidades), sí lo

segundo lugar, abordaremos las tensiones principales que sobredeterminan la constitución del espacio curricular, entendiendo que ellas son dinámicas, que no se dan en todos los establecimientos de la misma manera, pero que sin embargo muestran un estado de cosas que acontecen en las ESRN.

El relato que se narra a partir de la implementación curricular, en estricto, es distinto a los pormenores que demandan las escuelas singulares en dialogo con las propuestas de cambio educativo. Nuevamente traemos a discusión la cuestión de los límites a la escolarización que formula el par expansión de la matrícula / modelo institucional. No queremos redundar en este aspecto, queda claro que las regulaciones escolares generales se concretan en organizaciones que tienen sus propias historias y culturas, construyendo de esta manera versiones de esas generalidades. Las culturas escolares son en plural, ya que constituyen y configuran rasgos más o menos estables y persistentes de los establecimientos escolares (Vinao Frago, 2002). Estas construcciones culturales, como dijimos, se articulan a las practicas de cambio e innovación que son propuestas desde las políticas públicas en educación, por lo que valido pensarlas como *superficies míticas*¹³ desde donde se intentan reescribir esas mis-

hace como productor de un saber que deviene de la practica de asesoramiento y acompañamiento en políticas educativas. No suele encontrarse la voz de los equipos ministeriales, no se la encuentra con asiduidad en las discusiones académicas ni aparece en los debates de las reuniones de investigación; con más razón, relevamos el rol productor que le damos al trabajo de asesoramiento en la escuela secundaria y de ahí su importancia como fuente de información de campo.

¹³ Con *superficie de inscripción mítica* nos estamos refiriendo a la articulación significante entre sentidos de distinto orden. Por ejemplo, una demanda escolar particular, como es la práctica colaborativa, puede funcionar en su contenido general como la representación social de las buenas prácticas docentes. En las últimas décadas, observamos que, sobre este significante de lo deseable, se articulan un conjunto de prácticas escolares que son explicadas a

mas practicas. Hemos observado en las escuelas que la dialéctica entre aquello que puja por definir una nueva escuela y lo que se resiste a ser reescrito (desde el lugar de la demanda por el cambio), adquiere cada vez mayor potencia en la comprensión de los fenómenos institucionales. Un comentario común, muy escuchado entre lxs docentes y lxs decisorxs gubernamentales, es que las escuelas se resisten al cambio, que las dificultades en el éxito de una política específica se deben a que escuelas y docentes no quieren cambiar la realidad escolar. Pensamos que esa opinión en realidad no da cuenta de las dinámicas institucionales que se producen en los establecimientos escolares, del modo en que son interpretadas las políticas públicas y son apropiadas por el colectivo docente. Es una opinión que funge de pantalla; un desplazamiento de sentido que se manifiesta por un lado pero que se encuentra puesto en otro lugar. Dicho de otra manera, los establecimientos escolares son efectos de sentido de significantes universales, internacionalizados, puestos en discursos, con los que articulan las políticas concretas y producen estos anudamientos.

En este contexto, la ELA conforma un campo de observación muy interesante, porque rompe el esquema bina-

través del significante general: una buena escuela es aquella cuyos docentes acompañan las trayectorias escolares de lxs estudiantes y tienen una actitud comprometida con el trabajo grupal, la planificación colaborativa, el trabajo en taller, etc. Es decir, todo lo que por buenas prácticas se entiende a partir de su articulación con la idea construida del trabajo colaborativo entre docentes. Barros (2005) señala que la ambigüedad propia entre contenido particular - general en toda demanda es la condición para que se establezca (articule) un discurso social hegemónico. En nuestro ejemplo, las buenas prácticas docentes (en general) aparecen ligadas al trabajo colaborativo (en particular), siendo esta luego la base sobre la cual luego van a articularse las prácticas de acompañamiento o tutorías. Es entonces que, en la comprensión del cambio escolar, es importante leer las producciones culturales propias de cada institución, a fin de observar y registrar las articulaciones de diverso tipo que en ellas pueden producirse.

rio de la disciplina, porque instala otras lógicas de trabajo docente, como el trabajo colaborativo y de características interdisciplinarias, entre otras razones. Por lo pronto, en el apartado siguiente, y antes de entrar a analizar las tensiones sobredeterminantes, narraremos en que consiste la ELA en el programa de las ESRN.

La conformación de la ELA en la ESRN

A fines del año 2016, el MEDDDHH produce dos documentos que dan inicio al programa ESRN: el Diseño Curricular (DC) y el nuevo Régimen Académico (RA). Ambos documentos son pilares de la propuesta de cambio educativo para la escuela secundaria. En este marco, se escribe el currículo para el área de ELA.

El programa ESRN incorpora de manera formal el teatro y los lenguajes audiovisuales a la ELA. De esta manera, el área de lenguajes artísticos está formado por cuatro disciplinas escolares: Teatro, Música y Artes Visuales en la formación general; las artes Audiovisuales como una de las orientaciones de la formación especializada. Según el DC, la ELA comprende un conjunto de discursos propios del arte, en un sentido extenso y contemporáneo, cuyas características son la polisemia, el interpretativismo y la versión poética de la realidad. Son, además, discursos centrados en la capacidad constructiva, creativa, expresiva y estética de lxs sujetos, cuya disputa sobre el cuerpo de lo social abre la posibilidad de establecer los significados del arte. La alfabetización a través de estos lenguajes implica la educación de unas inteligencias que, en el contexto social capitalista, son escasamente valoradas para la formación humana. Por lo mismo, para la ELA lxs que hacen arte no se restringe a lxs artistas, en un sentido tradicional, sino que involucra a lxs que sostienen con su actividad perceptiva la significación, siempre en

fuga, del hecho artístico. Ambos aspectos dimensionan una estética y una ética que acontece en el desenvolvimiento de la personalidad humana, de ahí su valor como derecho fundamental.

El DC define la ELA como un campo de conocimientos del hecho o fenómeno artístico, de la siguiente manera:

La Educación Artística es un campo de conocimiento que se vincula a procesos de elaboración, producción y distribución de la cultura como instancias de construcción discursiva, interpretativa y poética de la realidad. Como discurso polisémico estructura significados, es productor y producto a la vez de un contexto sociocultural determinado. Al mismo tiempo, propone interpretaciones diferenciadas y divergentes de la realidad, tanto en el momento de su producción como en el de su recepción. Los límites de lo que es considerado artístico se han ampliado. Nuevos materiales, soportes y herramientas aparecen en escena produciéndose confluencias de lenguajes que son constitutivas de nuevas prácticas. Es así, que los modos de circulación de la información y de estéticas que les son propias a los diferentes dispositivos de comunicación ocupan un lugar relevante en la vida cotidiana. (Diseño Curricular, 2017, p. 260)

Los lenguajes que conforman la ELA son subsidiarios¹⁴ del campo de saberes de lo artístico, de la cual emergen dos

¹⁴ Aclaramos que este posicionamiento del DC se sostiene en postulados pedagógicos que parecieran actualizarse al calor de la fragua de la inclusión educativa. Por un lado, la construcción del conocimiento, centrada en la actividad de los estudiantes, no deja de lado lo disciplinar, lo propio de cada lenguaje. Por el contrario, requiere discernir de que forma estos saberes de los lenguajes pueden ser seleccionados en virtud de la interdisciplina. De esta manera, cada lenguaje artístico *subsidia* las demandas interdisciplinares, conforme lo va requiriendo el problema a resolver. Las prácticas interdisciplinares aparecen solo cuando son necesarias y no al contrario. Sin embargo, son

tipos de practicas reconocidas que son centrales para su armado como área, en este campo como en cualquier otra área curricular. La primera de ellas es *la interdisciplina*. Las escuelas de Río Negro reconocen una larga historia de amor con la interdisciplina. Aparece, como dijimos al inicio, en

las prácticas pedagógicas más valoradas y promocionadas en el programa ESRN. Por otro lado, la interdisciplina se construye sobre problemas construidos de la realidad social y no sobre los problemas que son particulares al campo epistemológico de cada lenguaje. Dicho de otra manera, la interdisciplina deviene como una actividad posterior a los problemas seleccionados de la realidad comunitaria. Se trata, en un todo, de ajustar la enseñanza al contexto social, como un modo de articular escuela y problemas sociales contemporáneos. Una producción artística, un recital en vivo, para mencionar un ejemplo, es en la actualidad el resultado de la articulación de varios equipos de trabajo que, de manera planificada, dan sentido a todo lo que ocurre en esa expresión: músicos, sonidistas, iluminadores, coreógrafos, especialistas en montaje de estructuras, diseñadores, equipos de filmación, especialistas en publicidad, entrenadores escenográficos, etc. Es así que, al desmenuzar todo el proceso de producción artística, el trabajo en colaboración e interdisciplinario es prácticamente interminable. Cabe preguntarnos entonces, ¿Como podrían convivir estas formas de producir lo artístico con las formas históricas de promover el arte en la escuela? Pareciera ser que el trabajo interdisciplinario y colaborativo, donde la subsidiariedad de los lenguajes deviene en la articulación significativa de los saberes disciplinarios, es la punta del ovillo desde donde desenredar la madeja de la enseñanza artística. Siendo lo anterior una realidad curricular, que se erige consistentemente en el DC de la ESRN, vale aclarar que no todo lo que se constituye bajo estos principios pedagógicos es inocente en términos de política educativa. Follari (2005) ejerce una acertada crítica sobre la puesta de la interdisciplina al servicio de las necesidades del empresariado, cuando dice que poner lo real por sobre lo epistemológico deslegitima el orden teórico instalando que este se aleja de las explicaciones de la realidad. Una crítica similar realizan los docentes de las ESRN, cuando comentan que sus disciplinas se van vaciando de contenidos o no encuentran, en la práctica, un lugar para lo propiamente disciplinar. Crítica que aparece en los distintos programas de cambio e innovación curricular, cada vez que algunas de sus políticas implican correr en algo la dura gramática escolar. Aun estas justas críticas, pensamos que por ahora no se observa una dislocación del formato disciplinar que amerite preocuparse en uno u otro sentido. Este tema es, sin dudas, materia de debate.

todas sus propuestas de cambio e innovación escolar, especialmente en el nivel medio de la enseñanza. Se inscribe mágicamente en el imaginario escolar como la buena práctica pedagógica, como la práctica deseada por los grupos docentes, por razones que no han sido suficientemente elucidadas. En las planificaciones del área artística, la interdisciplina emerge como una contribución relevante de los docentes, a partir de aportar al trabajo común los saberes necesarios de los lenguajes específicos. De esta manera, interdisciplina y trabajo en equipo, de carácter colaborativo, surgen como dos caras de un mismo plano. Esta forma de organizar el trabajo y el saber, implica un cambio respecto de las prácticas tradicionales, en las que el docente tenía el control de los contenidos escolares en la soledad del aula.

Nieto Caraveo (1991), citado por Molina Saldarriaga (2012), explica que la interdisciplinariedad es la “...interacción entre dos o más disciplinas, que da como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco.” No se trataría, según este autor, de una suma de partes, sino de una transformación de los enfoques con que se aborda un objeto específico, ya sea abstracto o concreto. Esta es una definición con la que estamos de acuerdo: las buenas prácticas interdisciplinarias consisten en la reconstrucción amplia de problemas formulados dentro de las disciplinas. Sin embargo, los estudiosos de este campo advierten que la traducción directa de la interdisciplina a la pedagogía, sin otra cuestión más que la reorganización del espacio de la clase, instala la *fallida idea* que ella viene a resolver los problemas de la escuela misma. Follari sostiene que la interdisciplina ejerce una cierta fascinación asociada a la repetición de un comportamiento: la de una práctica cuasi mágica (más precisamente, ilusoria) “... de resolución de problemas que suelen estar asociados, también, a mecanismos inconscientes que alguien llamó obstáculos epistemológicos” (2007, p. 2). Es en este sentido que se la recupera como una construcción epistemo-

lógica más, entre otras construcciones, que posibilita el trabajo con saberes, pero que ha permitido poner un freno a la hiperespecialización de las disciplinas escolares y a la inflación, siempre enciclopédica, de los contenidos curriculares. Por esto mismo, argumentos sobran en cuanto a adoptar una posición ligada a la conformación interdisciplinaria, a condición de estar atentos a no caer en una clausura de la reorganización escolar. Asumir una posición cautelosa sería más saludable, al respecto, admitiendo la riqueza de la interdisciplina para generar nuevos objetos de conocimiento, pero sin por ello caer en una radicalidad que niegue la construcción disciplinar, cuestión que sería incluso contra interdisciplinar.

La segunda práctica valorada es el *trabajo colaborativo*. El DC recupera la centralidad pedagógica mediante el aporte de todos los actores institucionales, promoviendo el trabajo colaborativo y situado. De acuerdo con esta posición, el DC propone correrse del individualismo metodológico, característico de la tradición escolar disciplinar, y transformar el tiempo escolar en un espacio de encuentro y construcción de propuestas pedagógicas colaborativas. Incluso, en consonancia con esta posición crítica, se propone ir más allá de la configuración en áreas y se avanza en la construcción de objetos de enseñanza entre áreas.

Varios documentos curriculares, elaborados por los equipos de acompañamiento de la DES, centran su atención en este aspecto de la práctica docente, promoviendo la adquisición de habilidades grupales que permitan el trabajo colaborativo. Se valoran actitudes como la empatía, la flexibilidad en las posiciones, la actitud positiva frente a la coordinación de actividades y la disponibilidad para trabajar con otros, etc. Todas ellas son puestas como una condición previa, es decir como parte de un saber a construir sin la cual el grupo de docentes (el área) no podría funcionar. Uno de esos documentos lo menciona de la siguiente manera:

Conformar un equipo de trabajo no es tarea sencilla. Es posible desde la colaboración, articulación y compromiso de las diferentes disciplinas a través del trabajo colaborativo, en la integración de diversos saberes. El consenso, como señalamos anteriormente, es parte fundamental de esta modalidad del trabajo que se realiza en las aulas. Pensarse como miembro de un equipo lleva al aporte de actitudes en beneficio de consolidar la interdisciplinariedad en la Educación Artística. Para ello, la coordinación entre los miembros permite optimizar las acciones de todo el equipo. Esto implica dejar de lado el “ego” de cada disciplina y aceptar que todas son igualmente valiosas y aportan a la construcción interdisciplinar. Es importante, entonces, establecer una buena comunicación, abierta y fluida, entre todos los docentes del área. Así mismo, es fundamental la confianza mutua para alcanzar las metas grupales como objetivo prioritario. (La mise an place de la planificación, 2018, p. 11)

En otro de los documentos curriculares estudiados, se observa nuevamente el valor que tienen las capacidades grupales¹⁵ para la tarea docente dentro del aula. En este caso, aparece como una función de los docentes, es decir como parte del trabajo docente, no ya como un plus a la tarea pedagógica habitual, sino como condición para esa misma tarea. No como algo desprendido, como una habilidad que se suma a los saberes docentes, sino formando parte de ella y una muy importante, sin la cual la práctica pedagógica no sería posible. Extractamos del documento “Descripción de las tareas asignadas a los actores de la institución” la parte que establece el trabajo de tutoría:

¹⁵ Sin entrar a este tema, para no desviarnos del tema que estamos abordando, diremos que estas capacidades grupales pueden reunirse dentro de la categoría general de *grupalidad*.

La función tutorial es transversal y organiza una mirada integral de las trayectorias escolares tanto en forma individual como grupal. Esta mirada es necesaria en la escuela secundaria, ya que posibilita superar la fragmentación que caracteriza este nivel, y en esta construcción se pone énfasis en la palabra y visión de los/as jóvenes sobre la escolaridad. Se trata de promover un modo de pensar el rol docente en el nivel. Un/una docente de escuela secundaria no es solo quien se preocupa por enseñar su materia o de “dictar o dar su materia”, sino que es aquel/aquella que asume junto a otros la responsabilidad por la “escolaridad de” y por los aprendizajes desde la integralidad y complejidad que ello supone. Responsabilidad que compete a la institución, es decir al equipo docente en su conjunto, y no a docentes entendidos en forma individual o aislada.

Los alcances del trabajo tutorial suponen una mirada integral sobre las trayectorias escolares e implican intervención a nivel político institucional y comunitario. Por lo que será necesario diseñar, implementar y evaluar estrategias de seguimiento y sostenimiento de las trayectorias, teniendo en cuenta que el seguimiento en la el marco de la función tutorial, significa intervención. Es decir, introducir mejoras en las condiciones institucionales para la inclusión de todos/as los/as estudiantes, tomando decisiones para generar caminos alternativos y propuestas variadas desde la organización y la enseñanza para que todos los itinerarios posibles tengan lugar en la escuela secundaria. En este punto vale la pena enfatizar la importancia del protagonismo de los/as adolescentes y jóvenes en la construcción de propuestas y en su implementación. (Documento ESRN. Descripción de las tareas asignadas a los actores de la institución, 2018, pp. 8 - 9)

Más adelante, el mismo documento señala que la tutoría es un *trabajo colectivo* que compromete a toda la escuela y debe ser proyectada institucionalmente. La participación de

lxs docentes se refiere a este nivel de concreción de la tarea, a la convivencia institucional, al acto educativo y la planificación en las mismas condiciones, es decir en tanto trabajo colaborativo.

El DC propone que la clase se organice siguiendo un esquema que puede revisarse según las características de las escuelas. Eso se debe a que concibe al conocimiento como un saber en construcción. Se promueve la participación y el compromiso de lxs jóvenes en la producción de su identidad cultural artística, en vinculación a la tarea pedagógica de lxs docentes.

Como venimos diciendo, el trabajo colaborativo es el segundo de los ejes en que se estructuran las propuestas de innovación y cambio en los distintos programas de reforma del nivel. En el programa de la transformación educativa, del año 2007, se pensaba este trabajo como una *integración de lenguajes del arte*, del que participaban solamente música y plástica. Ambas disciplinas se conjugaban en un espacio donde lo propio del lenguaje se integraba multidisciplinariamente a través de la planificación. Cada lenguaje del arte conservaba su propia clase, dejando a la organización eventual de talleres interdisciplinarios la concreción en la enseñanza de aquello que se pensaba en esa planificación. No había espacios comunes de clase, pautados en la estructura organizacional. No se pensaba que esto fuera posible más allá de la integración de campos disciplinares medianamente similares. Incluso, ambos lenguajes mantenían diseños curriculares separados. En la ESRN, el trabajo colaborativo se desliza hacia la realización de un espacio de clases común, fundamentalmente en el empleo de la metodología de taller, donde los y las docentes trabajan conjugando un campo de saberes más general, estructurado en ejes, que involucra de otra manera los distintos lenguajes artísticos. Si bien la metodología valorada es el formato de taller interdisciplinario, el DC no lo establece como único ya que conserva la clase dis-

ciplinar u otros formatos adecuados al eje de enseñanza. Aún así, lxs docentes empiezan a ver al taller de la ELA como el espacio principal del que subsidiariamente dependen los distintos lenguajes.

El desplazamiento del sentido otorgado al trabajo colaborativo entre ambos programas de innovación y cambio aparece tensionando el trabajo areal, ya que no solo se confronta la integración como la única vía de trabajo grupal (y la planificación como el sitio en que esa integración se realizaba) sino porque el límite entre disciplina y área empieza a difuminarse. Por esta vía es que el cuestionamiento de lxs docentes a la pérdida del campo disciplinar debe interpretarse, como un temor que pone en escena ese mismo desplazamiento. Sobre este punto se extiende un amplio terreno para la investigación en educación artística.

Algunos de los aspectos organizativos de la ELA están definidos en el RA. Aunque no regula sobre toda la organización escolar, podríamos afirmar sin dudar que el RA es uno de los principales documentos curriculares que establecen el modo de funcionamiento institucional. Uno de estos aspectos se refiere a la forma en que se transita la escuela, desde el 1º año hasta el último. Esta forma rompe la gradualidad anual de la escuela tradicional. La disloca, en terminos más precisos, al incorporar la figura del *estudiante en trayectoria de aprendizaje* y eliminar, del vocabulario de la gestión educativa, la repitencia. Este no es un cambio menor, por cierto. Creemos que es por lo menos controversial, no pasa desapercibido ni para lxs docentes ni para la comunidad escolar. Al vincularse las nociones de trayectoria escolar e inclusión pedagógica (todos lxs estudiantes dentro de la escuela, pero en función del contexto y las situaciones que puedan vulnerar el derecho a la educación), la ESRN desafía una de las regulaciones centrales de la escuela tradicional. En la ESRN no existe la repitencia, sino por el contrario todos lxs estudiantes se encuentran transitando la escuela, unxs a un

tiempo y otros a otro tiempo, proponiendo en consecuencia que lo escolar es una experiencia personal y social con la educación. Es en este sentido que el trabajo colaborativo y de características interdisciplinarias adquiere una relevancia mayor, ya que es la forma en que se abre un espacio para la incorporación efectiva de los estudiantes a la escolarización secundaria. Como dijimos en el apartado anterior, referido a la dinámica del cambio, la escuela disciplinar, enciclopedista y meritocrática se ve interpelada fuertemente bajo el esquema de organización escolar de la ESRN, creando tensiones que están configurando el campo de la realidad institucional de otra manera. Vale la pena mencionar esta cuestión acá, por el valor que tiene dentro del proceso histórico general que vive nuestro país ya desde hace algunas décadas. Pero no vamos a abundar sobre el tema de las dinámicas del cambio, ya que implica un desarrollo mayor que excede la escritura de este libro.

En la ESRN la centralidad de la cursada anual, gradual y única es puesta en cuestión, instalando circuitos diversos y contextuados, en función de la evaluación que los docentes emplazan en sus áreas y en la institución en general. Indudablemente, los y las estudiantes y docentes encuentran en esta idea de trayectoria un fuerte cuestionamiento a la gradualidad normal de la escuela tradicional. Se la interpela a partir de entender que los diferentes modos de estar siendo en la institución educativa ingresan a la organización escolar y constituye el modo de subjetivación. Es decir, el modo en que se adquiere la experiencia de estudiante y de docente. La idea de trayectoria escolar constituye un *momento dislocatorio* en el discurso sobre la educación secundaria e intenta, de alguna manera, sobreponerse a la gradualidad de la escuela tradicional. La tarea de pensar en términos de trayectorias de los estudiantes supone otras configuraciones en la organización del trabajo de los docentes y de la institución. También, otros modos de estar dentro de la escuela. Varios

grupos de investigación están indagando al respecto, como los del grupo RAPS de la FACE - UNCo, desde una perspectiva multilocal, discursiva e institucionalista. La base de RIES provee de un buscador donde se puede pesquisar otros grupos de investigadores que tienen entre sus objetos de investigación la cuestión de las subjetividades emergentes de la reconfiguración de lo escolar.

La estrategia metodológica más apropiada al enfoque metodológico de la ELA es la planificación basada en proyectos o por resolución de problemas o, como se la conoce más comúnmente, enseñanza basado en proyectos (EBP). Denominamos a esta perspectiva metodológica como *Educación Artística Basada en Proyecto* (EABP), ya que implica una particularidad dentro de la EBP, especialmente por estar centrada en lo lúdico, el formato taller, la colaboración entre docentes de distintos lenguajes y las actividades de tipo estético - expresivo.

La EABP es una modalidad de trabajo muy relevante y actual. Forma parte del paisaje escolar contemporáneo y adquiere su vigencia en la idea de una comunidad de aprendientes. La EABP es una planificación situada y reflexiva que liga futuro y acción: el proyecto de enseñanza y aprendizaje se reinventa al mismo momento en que se realiza. Dicho de otro modo, se trata de la planificación lanzada al imaginario, en base a una planificación que funge de horizonte de sentido para lo que se hace en la clase, transitando realidad e imaginación como algo del orden de la posibilidad, más que de lo inmediato, tecnocrático y parcial. Una planificación de este modo se constituye como una hipótesis o como una tensión a la realidad comunitaria de lxs estudiantes. Por esto mismo, nos parece que la asunción de la EABP se articula adecuadamente con la interdisciplina y el trabajo colaborativo. Pensamos que la planificación por proyectos compone el núcleo duro de una didáctica inclusiva en educación artística.

III - La Educación Artística Basada en Proyecto

La Educación Artística basada en proyecto

La educación artística basada en proyecto (EABP) es una modalidad de enseñanza cuya particularidad consiste en la cardinal actividad de los estudiantes en función de una situación problema. Debemos prestar especial atención en este punto, ya que es muy tentador creer que la eficacia de un dispositivo de formación, como la EABP, es toda la propuesta de cambio curricular. Por el contrario, una metodología, por más interesante que sea, no reemplaza a la necesaria reconfiguración de la organización escolar. Parece obvio lo que decimos, pero es importante poner esta idea en su lugar: la EABP es una modalidad de enseñanza entre tantas otras. No es la única, ni mucho menos la metodología de enseñanza que prima por sobre otras modalidades.

Quizás lo más difícil del planeamiento dentro del espacio curricular artístico sea elegir el tema, los propósitos y el momento más adecuado para emprender un proyecto. Hemos visto, a lo largo de una infinidad de proyectos y equipos de trabajo, que los docentes se embrollan demasiado tratando de planificar y concretar un proyecto. Y lo cierto es que por más que el diseño del proyecto sea el más acertado, si sobre él ponemos todo lo posible de realizar y hacer en el aula, muy probablemente nos encontremos con un conjunto insalvable de problemas. Todos ellos devenidos de esa concreción única que sobre la enseñanza basada en proyectos se monta equivocadamente. Entonces, en primer lugar, la EABP es una modalidad de enseñanza que se relaciona o articula con otras modalidades de enseñanza artística. Es innegable su potencia como dispositivo de formación, creemos que eso no está en duda. Pero no es el único ni el más adecuado a todas las situaciones de enseñanza. Probablemente produzca enamoramientos entre las prácticas de los do-

centes, como lo produce la metodología lúdica del taller. Aún así, no tenemos que olvidar que la transformación de la escuela implica un conjunto de renovaciones y cambios que no se resumen en la elección metodológica.

Construir proyectos que sean viables, concretables, significativos y sustantivos para lxs estudiantes, supone tomar posición inicial respecto de la enseñanza, tanto desde lo pedagógico como desde lo didáctico. Diseñar proyectos de educación artística requiere, en principio, acordar entre lxs docentes del equipo un mismo posicionamiento sobre qué es enseñar y para qué hacerlo. Es desde este lugar que los componentes del texto didáctico se ordenan siguiendo un horizonte de sentido y adquieren una lógica en relación a la propuesta general. No podríamos pensarlo de otra manera; al revés, un proyecto que una vez diseñado se piensa para qué hacerlo, muy probablemente caiga en un sinsentido para todos lxs integrantes del proceso de enseñanza y aprendizaje. El propósito de la enseñanza, pensado en el conjunto de posicionamientos que provee la pedagogía, es quizás uno de los componentes principales de la EABP (mejor dicho, de cualquier forma de enseñanza). Desde el lugar central que tiene la pedagogía en la enseñanza, es posible pensar luego el qué enseñar y cómo hacerlo, en relación a una dirección o a un sentido previamente acordado.

En general, observamos que lxs equipos de área suelen pensar primero la actividad o el plan de acción, sin preguntarse para qué hacer tal o cual cosa. Es decir, lxs docentes ubican a la actividad, a qué hacer en el aula con lxs estudiantes, en un sentido práctico, ligado a la inmediatez de la acción. ¿Qué hacemos hoy?, ¿qué tienen que hacer lxs estudiantes en la clase?, son los interrogantes más comúnmente escuchados en la sala de profesores. Por otra parte, también suelen mencionar con la misma celeridad al objeto de enseñanza, al contenido que forma parte del campo disciplinar, el qué enseñar del espacio curricular, en relación a una o

unas actividades ligadas a él. Lxs docentes expertxs (aquellos que han adquirido una determinada experiencia en relación a la práctica docente) tienen, la mayoría de las veces, una respuesta rápida que sobresale justamente por la capacidad de procesar la experiencia escolar. Pareciera ser entonces que, en discurso escolar, el contenido ligado a la actividad suele ser un indicador de la experticia de lxs docentes. Saber qué enseñar y cómo expresa un conocimiento experto, siendo que conforma, en la cultura escolar, la imagen de un buen docente. Podríamos decir, con un margen amplio de acierto, que las buenas prácticas docentes implican, de alguna manera, ese conocimiento sobre el qué hacer con el saber que no requiere forzosamente una reflexión anterior. Un saber inmediato que resume en sí la experiencia que tienen lxs docentes con el objeto de enseña y los grupos de estudiantes. Saber que, además, hay que decirlo, disminuye el monto de ansiedad que provoca la planificación de la enseñanza. Tener claridad sobre qué hacer, al momento de pensar la clase, obviamente es tranquilizador. Dicho de otra manera, en la agenda clásica de la didáctica, el saber y la actividad suelen ser aspectos que cooptan a los demás componentes del texto didáctico, a la vez que su uso experto en general da cuenta de la experiencia docente. Ese conocimiento inmediato que bien puede remitirse a la *ratio studiorum* del currículo moderno.

Entonces, la vinculación de la EABP con otras propuestas metodológicas y la primacía de los propósitos respecto de los demás componentes del texto didáctico, son los pasos iniciales que todos los equipos docentes deberían dar al momento de diseñar sus proyectos. La enseñanza es una actividad intencional, está dirigida a un conjunto de finalidades. La realización de esas finalidades deviene del hecho de programarlas. La reflexión que esta tarea requiere, compromete la elaboración de un pensamiento pedagógico. Sobre este punto seguramente estamos todos de acuerdo. La reflexión

pedagógica es el abc de la tarea docente. Ahora bien, no puede darse esa reflexión en el vacío. La enseñanza es una actividad intencional y si bien tiene un propósito, este se concreta en acciones. De este modo, pensamiento y acción se articulan en las buenas prácticas de enseñanza. Las dos nociones son parte de lo mismo, como una moneda cuyas dos caras están del mismo lado. Sobre este punto bien valen las palabras de Matus (1987):

Asumamos, en principio que la planificación se refiere al cálculo que precede y preside la acción. ¿La existencia de ese cálculo es suficiente para fundamentar las decisiones?

Aquí surge un primer requisito para que la reflexión se identifique con la planificación: debe relacionarse con la acción, debe constituir una mediación entre el conocimiento que se logra con la investigación y la acción que vamos a emprender ahora,

Pero, ¿de qué depende la calidad y eficacia de esa reflexión que media entre nosotros y la acción? Ante esta pregunta surge un segundo requisito que se refiere a la profundidad, alcance y sistematicidad de la reflexión.

(...) Llamaremos planificación al cálculo situacional sistemático que relaciona el presente con el futuro y el conocimiento con la acción. La reflexión que es inmediatista, tecnocrática y parcial no es planificación, y tampoco es planificación la reflexión que se aísla de la acción y deviene en mera investigación sobre el futuro.

Veremos en el punto que sigue que los propósitos se vinculan directamente con el plan de acción. Es decir, de los propósitos se pueden desprender acciones de estudiantes y docentes o de todxs lxs involucradxs en el proyecto, cuya finalidad es trazar un camino (entre tantos otros) que lleve a la realización de lo proyectado. Insistimos con esto, pensamiento y acción no son dos términos dicotómicos o contra-

rios, sino aspectos relevantes del proyecto que se encuentran en un mismo lado de la realidad. Como dice acertadamente Agamben (2007), y valga nuestra interpretación, lo que yo puedo pensar o saber (como una facultad en acto), nos ubica "... inmediatamente frente a la experiencia quizá más exigente - y no obstante ineludible - ... (con la que nos es dado medirnos) (...): la experiencia de la potencia." (pp. 352) Para este gran filósofo, el pensamiento es una facultad que se desarrolla potencialmente en un campo de aplicación. De esta forma, pensamiento y acción no es puesto por fuera de la experiencia de una posibilidad, de una acción que es siempre contingente; una entre tantas otras acciones. El plan de acción que trazamos para concretar un proyecto es sólo eso, una posibilidad y una probabilidad de cumplimiento. Una imagen que pregonaba una docente muy querida de la Universidad del Comahue, la profesora Susana Barco, asocia la planificación a una carrera a campo abierto. La planificación es *Cross Country*. Los recorridos que podemos realizar entre un punto inicial y otro de llegada, en este tipo de competencias, son múltiples, variados, depende de lxs corredors y sus contingencias. No es como una pista de atletismo, cuyo recorrido está trazado para todxs por igual, sino todo lo contrario. La multiplicidad de realizaciones es una de las características centrales de la EBP; su carácter situado y contingente lleva a potenciar las capacidades de lxs sujetxs. El plan de acción es precisamente eso; una posibilidad que pone en juego los saberes de lxs sujetxs. De esta manera, no es sólo una metodología entre otras formas de enseñanza (que lo es), sino una metodología que tiene por finalidad el crecimiento de la potencia de pensamiento y acción de nues-trxs estudiantes. De ahí su relevancia dentro de un currículo comprensivista. De ahí también su diferencia con otras formas de enseñanza.

El diseño de proyectos en el área de la educación artística

La EABP como metodología privilegiada para la educación artística toma como punto de partida la construcción de una *situación problema* cuya finalidad es promover los aprendizajes. La situación problema se elabora sobre la base del interés concreto de lxs estudiantes; a la vez que funge de disparador del proceso de construcción de conocimiento, tiene que movilizar el deseo de aprendizaje de lxs estudiantes. El proceso que abre la EABP contempla distintas formas de resolución y de aproximación a los saberes propuestos para su aprendizaje. También, involucra las distintas formas de contribución heterogénea a la resolución de la situación problema elaborada. De esta manera, la construcción del conocimiento circula, se mueve en múltiples direcciones y no de una manera vertical u homogénea.

La EABP en la provincia de Río Negro recupera la tradición argentina de la educación por el arte, la educación estética de la escuela de las hermanas Cossettini y la educación activa que surgió de la pedagogía de Dewey. Seguramente, lxs lectorxs pensarán que esta es una mezcla que abarca una cantidad de conceptos y principios prácticos que no se articulan necesariamente entre sí. Estamos totalmente de acuerdo sobre este punto, las distintas corrientes de la educación artística no son articulables sin más, incluso algunas de ellas contienen nociones que son antagónicas o ponen sus preocupaciones en cuestiones diferentes. Sin dudas, tenemos que ser cuidadosos con las imbricaciones onto - epistémicas que llevan aparejadas las distintas perspectivas pedagógicas en educación artística. Sin embargo, pensamos que el predominio de la actividad de lxs estudiantes, la centralidad del interés y la ampliación de las experiencias estético - expresivas, confluyen bastante bien en una pedagogía dirigida al desarrollo de las capacidades artísticas de lxs sujetos. Las escuelas secundarias de la reforma de finales de los '80 die-

ron una primera señal en esa dirección al crear espacios curriculares de carácter artístico que implicaba la articulación de dos lenguajes: la plástica y la música. Lo mismo sucedió con la conformación de equipos de área en los institutos de formación docente, en la misma década. Ambos programas recuperan las experiencias estéticas y expresivas que se venían desarrollando desde los años '70. Las producciones de estos dos espacios escolares tienen amplias repercusiones posteriores. Se los recuerda como un período glorioso que expone, sin dudas, cómo los momentos fundantes de las instituciones sirven como *superficies de inscripción mítica* (Laclau & Mouffe, 1987) en los discursos escolares. Estas ideas, ampliadas y renovadas en su ideario pedagógico, las vamos a encontrar en las escuelas de la transformación, los talleres de arte municipales, los programas culturales provinciales, los talleres de bandas musicales y otras políticas públicas, constituyendo los antecedentes más inmediatos que recoge el área de lenguajes artísticos de la ESRN.

La Patagonia Argentina es un territorio que da cobijo a una corriente migratoria interna importante, por su volumen y por la cantidad de profesionales y docentes que llegan a ella con la esperanza de conseguir mejores condiciones laborales. Provenientes del Norte y Oeste del país y de las principales ciudades bonaerenses, en su mayoría. Junto a ellxs llegan todas las experiencias que se dan en una gran variedad de movimientos artísticos, algunos formados a partir de los colectivos de artistas y otros en las instituciones académicas. La educación por el arte es un buen ejemplo de esto que decimos. Es un movimiento que ha encontrado en los talleres municipales de la provincia de Río Negro un lugar donde producir sus propias experiencias, siendo hoy parte de una tradición muy arraigada en las escuelas primarias y secundarias. Lo mismo viene pasando con las corrientes cognitivistas, especialmente las que se desarrollaron en su vertiente cultural y artística (Bruner, 1984, 1991, 1997; Good-

man, 1976, 1978; Gardner, 1982, 1983, 1991, 1993) que han encontrado en los equipos de educación estético - expresiva de los Institutos de Formación Docente una usina de producción central. El cognitivismo ha confluído fuertemente con una pedagogía expresiva, como la escuela nueva de Célestin Freinet, en especial a partir de la idea de un desenvolvimiento natural de las facultades de lxs sujetxs. Quizás, muy probablemente, en la noción de una inteligencia específica sobre un campo de conocimiento de lo artístico, que se acopla muy bien a la creación de un ambiente favorable a la exploración y descubrimiento estético y expresivo.

Sobre esta base, se ha formulado una serie de principios pedagógicos y didácticos que encuentran en los Institutos de Formación Docente de la provincia, un terreno fértil para desarrollarse.

En ese sentido, Río Negro viene transitando, ya desde hace unas décadas, una experiencia en educación artística y las prácticas de sus docentes pueden dar buena cuenta de esta construcción. Entonces, podríamos afirmar que la EABP se sostiene sobre nociones básicas que hacen a una *pedagogía del arte*, en relación a ciertos cambios que propone la ESRN y en función de sus propias tradiciones. Resumidamente, las describiremos como siguen:

- la centralidad de la actividad de lxs estudiantes
- la constitución de espacios de trabajo colaborativo
- la conformación de un espacio de área que se basa en una epistemología interdisciplinar
- el desarrollo de la expresión estética
- la composición de formas pedagógicas privilegiadas: el formato Taller y la Enseñanza Basada en Proyectos
- El reconocimiento de una tradición expresiva, estética y cognitivista.

La EABP le propone los docentes aportar a una construcción colectiva desde la particularidad de la práctica; dar respuesta a las dificultades que emergen en el cotidiano, generar nuevas estrategias y actividades, contribuir a los aprendizajes de lxs estudiantes, acercar los contenidos disciplinares al espacio común del área, etc. La observación continua del trabajo de lxs estudiantes es fundamental, aunque escasa si es sólo eso. Las distintas formas de registro (visual, sonoro, escrito) resultan una herramienta imprescindible para la tarea de lxs docentes. Tomar notas escritas, registrar en fotos una secuencia teatral o grabar un debate grupal, entre otras, hacen que las estrategias de evaluación sean permanentes. No como una práctica distinta a la enseñanza, sino como una diferenciada, específica, que no está ligada exclusivamente a la acreditación. La observación y registro brindan al equipo docente los indicadores de cómo intervenir, de cómo guiar, de como aportar desde su rol al aprendizaje de los estudiantes. El registro de una secuencia de clase permite ser observado por todxs; de la misma manera, un registro que es de todxs y por lo tanto sometido al escrutinio del grupo.

En general, suele pensarse que la EABP persigue la elaboración de un objeto, una obra, un concierto, una producción artística del grupo y demás. Es común suponer que es justo en este momento del proceso de aprendizaje donde se evalúa el proyecto. Pero es fundamental que lxs docentes reconozcan el valor que tiene acompañar a lxs estudiantes en toda su trayectoria, haciendo hincapié en el recorrido más que en el resultado a alcanzar. Quizás más importante todavía, aún cuando el resultado final no se corresponda con lo propuesto. La EABP tiene como finalidad el desarrollo de aprendizajes en torno a lo artístico. No debemos olvidar que este es el principal propósito. No se trata de producir buenas obras artísticas, aunque suene incómoda esta afirmación para

lxs educadores en arte. En cambio, se trata de producir buenos aprendizajes, incluso a costa de ellas mismas.¹⁶

La EABP parte de un interés o motivación real, basado en situaciones concretas y efectivas de lxs estudiantes y de la comunidad a la que pertenecen. Problemas que son reconocidos y en los que se reconocen, que se expresan en una descripción clara y en interrogantes que tensionan la situación, como así también en el desarrollo de actividades que definen un proceso de construcción de saberes. La EABP exige un saber de lxs educadores sobre la temática del proyecto. Lxs docentes del área tienen que sostener con conocimientos suficientes a sus estudiantes, proponer actividades significativas, que los interpelen, que pongan en discusión lo sabido sin cuestionamiento, al punto en que dé lugar a nuevos saberes.

Escuchamos muy a menudo en las escuelas que lxs estudiantes (lxs adolescentes en general) tienen una curiosidad dormida. Nada más equivocado. Pero aún siendo una percepción que pueda constituir una verdad parcial, el desafío que nos presenta el aula es despertar la inteligencia a través de procesos que lxs convoque y lxs desafíe. Por eso, nunca puede ser un argumento el desinterés de lxs estudiantes, ya que es la escuela quién debe dar esa batalla. Precisamente, en la conformación de un equipo de área es donde encontramos las armas necesarias para proponer aprendizajes significativos.

Para la implementación de la ESBP es necesario que lxs docentes planifiquen las estrategias metodológicas tenien-

¹⁶ No vamos a entrar en este tema, pero el lector advierte que en este momento nos referimos al valor educativo que tienen los mal llamados errores, si hay algo parecido a eso. No decimos que en el proceso de enseñanza lxs docentes no nos equivoquemos de estrategia, o que lxs estudiantes mal aprendan alguna noción o saber. Todo lo contrario, se trata de la versión instalada acerca del error, de la acción punitiva que se monta en el error y de la cual la evaluación es su instrumento principal. Contra esta idea, es que proponemos una versión diferente acerca del producto final de un proyecto artístico.

do en cuenta los pasos o momentos que le son propios: la elección del tema, la identificación de ideas previas, la búsqueda y el tratamiento de la información, el desarrollo de las diversas actividades de enseñanza, las estrategias de aprendizaje y la presentación del producto final (Arias, Arias, Navaza y Rial, 2009). Un punto fundamental es la elección del formato de clase que se va a emplear. Creemos que el formato taller articula muy adecuadamente con la planificación por proyecto. Así se propone en el Diseño Curricular de la ESRN y lo vemos incorporado a otros desarrollos curriculares provinciales. Es un formato de aula muy conocido en la docencia, que tiene sus detractores y sus fanáticos. Por lo pronto, en el apartado que sigue, explicaremos brevemente en qué consiste el formato taller en el contexto de la EABP.

El formato taller en la Educación en Lenguajes Artísticos

El taller como enfoque didáctico permite una inserción más cercana de la enseñanza y el aprendizaje con la realidad. Mediante el taller, lxs docentes y lxs estudiantes desafían en conjunto problemas específicos inherentes a la ELA, buscando que el **aprender a ser**, el **aprender a aprender** y el **aprender a hacer** se den de manera integrada.

Los documentos curriculares de la ESRN explican el taller de la siguiente manera:

Este espacio debe ser propicio para la interacción de saberes. La estrategia dada para posibilitar y potenciar la interacción debería basarse en la participación activa de los integrantes que conforman el taller, en la cual todos deben articular entre sí para llevar a cabo solidariamente la o las tareas a realizar. Para ello, se reitera la necesidad de repensar la noción de aula. Consideramos que es un espacio que no puede ser estático, debe tener capacidad de mutación, de evolución (revolución).

Incluso en un sentido más amplio y no por ello demasiado atrevido, el espacio de taller es también afuera del aula de los edificios escolares.

¿Que saberes estéticos son interdisciplinarios?, ¿que saberes específicos pueden desprenderse de un espacio común, de un texto común para los lenguajes visuales, dramaturgicos y musicales?

El taller es un formato distinto, que nos desafía a pensar en conjunto. Es una praxis colectiva que depende de sus integrantes, del compromiso que se establezca entre ellos, del sentido y las ganas para aprender y aprehender descartando certezas establecidas y reconociendo que estos jóvenes que hoy están en la escuela son “otros” y es importante que se den a conocer, para no solo suponerlos. (Desarrollo Curricular 1, 2016, p. 8)

Como enfoque didáctico es una estrategia de enseñanza que ayuda a desarrollar la creatividad a través del aprendizaje práctico. Sin embargo, es necesario revisar el formato taller a la luz de la perspectiva didáctica general, para lograr que el aprendizaje que se produzca permita al estudiante no sólo crecer en un ámbito creativo sino fundamentado en un *conocimiento reflexivo*. Recordemos al respecto que todo aprendizaje es valioso como tal cuando puede recuperarse reflexivamente, como parte de una comprensión que deviene del análisis. También, cuando lo aprendido puede ser aplicado a otra situación o articulado a otros saberes. En este aspecto, la ELA retoma los postulados generales del cognitivismo, que dice que el aprendizaje es significativo cuando puede ser asimilado a un conocimiento existente, a un estado de saberes previos, reconfigurándolo (Rodríguez Palermo, 2018)

Dewey (2007) explica que el trabajo dentro del taller se hace haciendo: en la prueba sobre la materia al punto de hacerla errar, en el desarrollo de proyectos con un fin específico, aún cuando este no siempre es un objeto o producto final. Muchas veces las actividades que se llevan a cabo tie-

nen como propósito la reflexión y la elaboración de pensamientos críticos por parte de lxs estudiantes. Insistimos sobre este aspecto, ya que pareciera que el hacer sólo tiene como objeto una materialidad; desde nuestra perspectiva, el taller en el que se desarrollan proyectos tiene como finalidad producir aprendizajes, principalmente, incluso cuando no se llega a producir un objeto o producción artística.

La metodología de trabajo del aprender haciendo en el taller plantea la apropiación de estrategias y habilidades como así también adquisición de conocimientos a través de actividades prácticas basadas en la teoría. Los saberes orientan la práctica y los procesos de enseñanza que ayudarán a lxs estudiantes a alcanzar sus aprendizajes.

El taller también propone una desjerarquización de la clase; ya no se enseña en el sentido tradicional (donde lxs estudiantes se limitan a recibir pasivamente la información provista por lxs docentes), sino que en el aprender haciendo todxs trabajan en conjunto para un proyecto común.

El equipo docente planifica y desarrolla actividades, explica teorías sobre la cual esas actividades se basan y fomenta la reflexión teórica o la problematización de los saberes. Dicha selección y planificación de los saberes en función de los propósitos del taller, buscan realizar actividades que utilicen el conocimiento como instrumento para un fin concreto, donde la enseñanza conjugue la investigación y el hacer práctico. Con cada actividad realizada van surgiendo emergentes, es decir, situaciones no planificadas que representan un desafío tanto para lxs estudiantes como para lxs docentes. Estas situaciones espontáneas quizás no se tuvieron en cuenta al momento de planificar el taller, pero tomar el emergente como una posibilidad de generar nuevos saberes permite transformar cada problema en un tema de reflexión que puede ser adaptado al proyecto en curso o utilizado como punto de partida para las actividades que se realizarán en el futuro.

Pensar el taller en la enseñanza por proyectos

Quizá esta tarea pueda simplemente desarrollarse a partir de preguntas básicas que nos orienten en el conocimiento de nuestros estudiantes ¿Quién es? ¿Qué trae? ¿Cómo viene? ¿Qué busca?, con sus consabidos plurales que lleva a agregar en el listado de preguntas posibles ¿De qué manera se expresan? ¿Cómo se comunican? ¿Qué piensan?

(Desarrollo Curricular 1, 2016, p. 3)

Muchas de las inquietudes y vivencias de nuestros estudiantes lamentablemente quedan en la puerta de la escuela. No entran a ella. Sabemos que la asociación entre escuela, estado y familia es una relación que no pasa por su mejor momento. Por lo menos para la escuela estatal y seguramente en la misma medida para las escuelas privadas. De alguna manera, cualquiera sean las causas, la escuela sostiene una cultura social que no es la cultura de lxs estudiantes. Para una gran parte de la población estudiantil y ligado, valga decirlo, a su posición de clase, esta es una realidad fácilmente constatable. No es difícil percatarse de la escuela como algo alejado de las realidades sociales de los estudiantes, de sus culturas y modos de vida. No es que la escuela deba reproducir esos modos: por el contrario, la escuela tiene que ofrecer una cultura y unas relaciones sociales diferentes a las que traen del interior familiar y comunitario. Ella se establece como una experiencia diferente a la que viven lxs adolescentes a diario, pero al no tomar las vivencias comunitarias como un insumo central, al final termina siendo una cultura que discrimina y extermina las particularidades. La escuela, a veces, puede satisfacer las demandas de lxs estudiantes, otras constituyen una diferencia que suele ser intimidante e inmovilizadora.

Tal vez la escuela sí puede indagar en las mejores formas para que las culturas de origen puedan “cruzar esa puer-

ta” y ser parte de los aprendizajes de lxs estudiantes que hoy tenemos en las aulas. Estas y otras cuestiones son parte elemental de la crisis que atraviesa la oferta escolar en la actualidad.

¿Cómo hacer que la cultura adolescente, la notoria posmodernidad que la interpela, entre a la escuela? Por lo pronto, sabemos que la pregunta directa, literal, invasiva a lxs estudiantes, pareciera no ser el camino indicado para indagar en las cuestiones que lxs movilizan. Permeabilizar la circulación de ese bagaje propio, único, aparentemente solapado, muchas veces oculto por las formalidades de lo institucional, es la tarea que debemos darnos para poder profundizar en los verdaderos intereses de lxs estudiantes.

Bucear las aguas en que suelen salir a flote las inquietudes de lxs estudiantes, esta puede ser la punta del ovillo de muchos proyectos de trabajo. En este sentido, es preciso que lxs docentes consideremos estrategias lúdicas que inviten y abran a la expresión de lxs estudiantes, que impulsen a realizar lecturas estéticas, críticas, de aquello que ven y viven en su contexto familiar y comunitario. Esta tarea, reflexiva, interpretativa y comprensiva, apunta a reconocer las capacidades que lxs estudiantes tienen para leer su entorno, formular una opinión, argumentar y cuestionar el mundo adulto. Pretende también ser un ejercicio para lxs docentes. Los espacios de pensamiento grupal son aptos para indagar y pesquisar la realidad. Instituidos en el cotidiano docente, los espacios de reflexión grupal permiten leer el mundo antes que la palabra (Freire, 1991); espacios donde se vinculan el ver y el mirar, el oír y el escuchar, sobre aquello que se actúa y lo que se enuncia para ser escuchado (Desarrollo Curricular 1, 2016).

Entonces, hasta aquí venimos alegando la participación activa, grupal, democrática, en voz horizontal.

Elementos que componen un proyecto

En este apartado, abordaremos muy brevemente tres elementos que componen todo tipo de proyectos. Si bien los componentes del texto didáctico no referencian uno más importante o exclusivo que otro, por lo pronto podemos entender que todos los formatos de proyecto reconocen por lo menos estos tres: La finalidad del proyecto, los propósitos que orientan la intención pedagógica y los saberes propuestos para su enseñanza. Veremos a continuación esto tres.

Finalidad

Al momento de planificar la EABP, una primera cuestión es el tipo de proyecto que se va a diseñar. ¿Cuál es la finalidad? ¿Qué queremos lograr con este proyecto? ¿Qué tipos de Aprendizajes queremos promover? Para responder estos interrogantes, empezaremos por tomar la clasificación dada por Kilpatrick (citado en Majo y Baquero, 2014, pp. 27-29)

De producto: se propone realizar algo concreto. Por ejemplo, en un proyecto final de la materia Tecnología, se buscaría la construcción de un objeto original que integre los conocimientos de la asignatura. Los alumnos deben presentar el boceto del proyecto en planos, explicar los fundamentos de su construcción y, una vez aprobada esta fase, construirlo y presentarlo terminado. Recordamos una producción particular por su originalidad: el tacho de basura a control remoto, objeto que funciona e integra conocimientos de mecánica, electricidad, dibujo técnico y física.

De resolución de problemas: implica el análisis de una situación y alguna o varias recomendaciones de solución. Por ejemplo: se plantea a los alumnos que es necesario diseñar un puente en la Ruta 2 a la altura de Dolores, para que los peatones puedan cruzar. Los es-

tudiantes deberán decidir cuál es el lugar más apropiado para su construcción y deberán preparar un informe con recomendaciones para la Intendencia de Dolores.

De elaboración de propuestas: implica la puesta en marcha, el uso de un procedimiento, entre otras posibilidades. Por ejemplo: con el objeto de trabajar sobre el tema nutrición, se propone a los alumnos hacer una campana para promocionar hábitos de alimentación más saludables en la escuela. Dentro de las acciones de la campana, los alumnos podrán intervenir a lo largo de una semana, en la confección del menú del comedor.

De investigación: se propone profundizar conocimientos. Por ejemplo: a fin de profundizar en el uso racional del agua, se plantea a los alumnos que investiguen de dónde se la obtiene en forma potable en diferentes regiones del país y que problemas presentan estas regiones en el uso del agua para el riego y el uso doméstico.

En el capítulo que sigue, daremos dos ejemplos de proyectos, de resolución de problemas y de producto, que son los más ampliamente usados en el programa ESRN, dentro de la ELA. Son también formatos de proyectos que permiten por el momento una planificación acordada, compartida, entre docentes y con los estudiantes. Siempre entendiendo que son unos formatos entre otros y que seguramente no faltarán oportunidades en el aula para emprender, por ejemplo, proyectos de investigación con nuestros estudiantes.

Los proyectos de resolución de problemas y de producto, permiten poner en tensión las situaciones problematizadas, siendo este el aspecto que orienta la planificación general de las actividades. Así mismo, las actividades deberían tensionar, por un lado, todo lo narrado en la ficción problematizada; por otro, generar posibles orientaciones a la resolución del problema. La doble pertenencia que tienen

proyecto de problema y producto, sirven de disparadores para la producción de un pensamiento narrativo y creativo, cuestión que es una finalidad en sí misma dentro de la educación artística.

Anijovich y González (2017), plantean que las buenas preguntas son parte fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que promueven la contribución personal de lxs estudiantes. Es por ello que los proyectos de problema y producto promueven en lxs estudiantes la enunciación de interrogantes y la búsqueda de soluciones alternativas y/o laterales. Importa formularnos buenas preguntas, que ayuden a la producción de lxs aprendizajes y a la revisión de la enseñanza. Las preguntas, además, deben abrirse al *horizonte de lo posible*, es decir, no deben ser cerradas, sino que abran a otros y nuevos interrogantes.

Algunos ejemplos de preguntas concernientes al formato de resolución de problemas (en relación a un problema ya narrado), son las que siguen:

- * En la narración ¿Cuales son los problemas observados?
- * ¿Estos constituyen un problema o problemas, por qué, para quién?
- * La narración ¿A quiénes involucra? ¿Cuáles son las participaciones de las personas? ¿Qué expresan cada uno? ¿Cómo viven esa situación?
- * ¿Qué pienso de la situación narrada? ¿Qué sé del problema narrado?
- * ¿Qué podemos hacer, en relación al problema y las vivencias de las personas involucradas? ¿Cómo podríamos hacerlo?

Estas pocas preguntas tienen como fin orientar una definición de la situación problema que se ajuste a lo supues-

to por el grupo de estudiantes, en general. Cualquiera que sea ella, los buenos problemas involucran a los estudiantes como parte central de la situación problema, tanto en el contexto en que la situación es puesta como la pertinencia del problema formulado. Las situaciones problemas siempre los tiene como destinatarios y en lo posible tienen que involucrarse desde el pensamiento, las acciones, las emociones, etc.

Como ustedes se habrán dado cuenta, las situaciones problemas requieren poner en juego estructuras de orden cognitivo y metacognitivo que involucran otras formas de pensamiento, como el narrativo, creativo y productivo (Bruner, 1980, 1992; Gardner, 1983, 1994, Wertheimer, 1991) En la ELA, las habilidades y capacidades cognitivas y metacognitivas se orientan a promover la multiplicidad de miradas, potenciando procesos de búsqueda interdisciplinarios que dan cuenta de perspectivas diferentes, incluso antagónicas y divergentes.

Propósitos

Las buenas preguntas son abiertas y orientan a los propósitos del proyecto, generando así otros interrogantes.

- * ¿Los propósitos del proyecto, responden a las preguntas acerca de la naturaleza de los problemas?
- * ¿Dan lugar a orientar las posibles soluciones?
- * ¿Expresan los saberes que se van a poner en juego en las actividades?

Los propósitos de un proyecto están directamente vinculados a la situación problema. Para la Escuela Secundaria de Río Negro, los propósitos hacen referencia a lo que el docente se propone generar, promover, favorecer, propiciar (entre otras), y definen intencionalidades educativas. La formulación de los mismos no es neutra, siempre hay una con-

cepción teórica que les da sustento. En los Diseños Curriculares esa concepción se explicita en los encuadres sociopolítico, institucional y pedagógico. Son hipótesis de trabajo que orientan el quehacer educativo y que expresan los aspectos deseables o que se quieren conseguir con las actividades. Se entiende como propósito el desde dónde, para que, el que, el cómo del proceso pedagógico; el sentido y finalidad que se pretende alcanzar con tal o cual proceso de enseñanza.

El establecimiento claro de propósitos y saberes está ligado de manera fundamental con la definición de criterios e indicadores. Estos elementos de la evaluación se utilizan para obtener y valorar la información del proceso de enseñanza y de los aprendizajes, constituyendo la base para la toma de decisiones.

A modo de ejemplo, los propósitos pueden orientarse a los siguientes aspectos de la enseñanza.

- * Poner en juego algunas de las características identitarias de lxs estudiantes, producto de su bagaje cultural y desde sus inquietudes artísticas.
- * Encontrar en la expresión artística una forma de generar actitudes que tiendan a fortalecer y mejorar los vínculos interpersonales entre lxs estudiantes.
- * Lograr a través de las distintas actividades generar un sentido de grupo.
- * Realizar producciones artísticas en las que se pongan de manifiesto los conocimientos disciplinares e interdisciplinares adquiridos.

Saberes

Los *saberes* se diferencian de los *contenidos*. Son nociones relacionadas, pero significan distintas cosas. En la ESRN, la planificación de clases está pensada en relación a esta dis-

tinción. El termino contenido se asociaría a una concepción enciclopedista del currículo, es decir que se identifica al contenido con los temas, los conceptos y las informaciones detalladas por los programas, quedando así el objeto de transmisión escolar reducido a una única dimensión.

El uso frecuente del termino saber lleva a pensar que se trata de una noción difusa y que se puede llamar saber a cualquier cosa. En este caso, acerca de la relación entre conocimiento y saber, los conocimientos son producidos en un contexto particular y está dirigido a una finalidad, pero que no son reconocidos de manera inmediata como pertenecientes a un campo disciplinar pertinente. Esta operación de identificación, reconocimiento y organización en un *corpus* más amplio, sólo es posible como productor de una reflexión acorde. En este sentido:

Los conocimientos constituyen los medios transmisibles (por imitación, iniciación, comunicación, etc.), pero no necesariamente explicitables, de controlar una situación y de obtener de ella un cierto resultado conforme a una expectativa y a una exigencia social. El saber es el producto cultural de una institución que tiene por objetivo identificar, analizar y organizar los conocimientos a fin de facilitar su comunicación. (Brousseau y Centeno, 1991, citado por Bloch, 1999).

El trabajo de conversión de conocimientos en saberes se realiza a través de procesos colectivos de debates gestionados por el docente, pero que suponen siempre reconstrucciones personales de cada uno de los estudiantes.

El saber está relacionado con un acto cognitivo, no definido solamente por el objeto de enseñanza, sino como una relación entre el sujeto y ese objeto, con lo cual ese sujeto construye el conocimiento del mundo. Es *todo lo que se aprende*. Aquello que para un sujeto es adquirido, construido y elaborado por el estudio o la experiencia. Resultado de una

actividad de aprendizaje, cualquiera sea la naturaleza y la forma que este adquiera (imitación, impregnación, identificación, reflexión, comprensión, etc.).

IV - Proyectos

Proyecto I

La escuela de los Chenques¹⁷

Ubicación

ESRN de la línea sur de Río Negro

Tercer cuatrimestre según Régimen Académico de la ESRN
(II° año)

Docentes del área Educación en Lenguajes Artísticos

Información destacada:

EL CERRO REDONDO: Se dice que antiguamente ese cerro había quedado aislado del resto de las bardas, y cuando el mar subía, a gran parte de esta meseta el agua la rodeaba haciendo que fuera más fértil que cualquiera. Los indígenas que habitaban esta zona usaban este cerro como un cementerio para caciques y personas de jerarquía, a raíz de esto los indios pintaron dibujos y figuras geométricas que permiten definir la evolución y el período en que habitaron esta zona. (Wikipedia, 2020)

LOS CHENQUES. Lugares identificados como tumbas de los caciques mapuches, donde al morir se los enterraba junto con sus pertenencias como: trahuiles, flechas, utensilios domésticos y su caballo de batalla; se distinguen por un amontonamiento de rocas, encontrándose en el Bajo. (Wikipedia, 2020)

¹⁷ Este proyecto es una versión ficcionada sobre el proyecto de un grupo de docentes de una escuela secundaria de una localidad de la línea sur de Río Negro. Eventualmente los protagonistas de esta historia y otros docentes de la provincia puedan encontrarse en esta problemática. Para ellxs, mencionamos que hemos tratado el tema con el mayor de los cuidados, a fin de preservar lo mejor posible las identidades y circunstancias de las personas.



Infografía IV
imagen de la localidad

Narración de los docentes

Docente 1: Es un grupo que se fue disgregando, por muy distintas circunstancias. Algunos padres tuvieron que viajar o se mudaron siguiendo las oportunidades de empleo. Nos han pedido pases a otras ESRN, pero no todos. Tenemos temor que no vuelvan a la escuela o directamente abandonen.

Docente 2: Este año ingresaron seis estudiantes que vienen de otras escuelas, de los cuales cuatro vienen de provincias cercanas. Nunca estuvieron en escuelas de este tipo, con estos proyectos. IIº año quedó conformado así, como un curso muy heterogéneo, a mitad del año y en una etapa difícil de la escolaridad. Mi miedo es que no se adapten al grupo y a la escuela o que resulte, a la larga, en un fracaso para todos.

Docente 3: Estos estudiantes, los nuevos, tienen trayectorias escolares muy diversas y un bagaje cultural distin-

to al resto del grupo. Lxs compañerxs lxs miran como bichos raros y se los ve que andan perdidos en el recreo. No se están integrando. Son buenos chicxs, algo tímidxs. Pienso que sería bueno para nuestro grupo que puedan compartir entre ellxs, pero por ahora no veo que pase y la verdad es que no se si quieren realmente conocerse.

Director: El grupo de estudiantes de II° año tienen una trayectoria escolar bastante homogénea, las mismas vivencias y circunstancias. Lxs conocemos desde chicxs, han hecho la primaria en la escuela de la zona y siguen juntos desde entonces. Lxs estudiantes ponen de manifiesto, en diversas charlas informales, que así como está la cosa hay una especie de barrera entre ellxs. También comentan que todo esto afecta la manera de transitar la mayoría de las situaciones y actividades grupales dentro y fuera de la escuela. Sería una pena que se pierda todo lo logrado, es un buen grupo.

Reunión del área de ELA

Ante la situación diagnosticada por el ingreso de estudiantes con pase de otras provincias, desde el equipo docente decidimos planificar un proyecto que ayude a lxs estudiantes a revisar, reconstruir y reforzar las características identitarias grupales e individuales. Esperamos que, de esta manera, ellxs puedan generar herramientas que tiendan a fortalecer los vínculos interpersonales y la grupalidad.

Sabemos que tenemos que fomentar el desarrollo de la confianza, la escucha, la toma de decisiones en grupo, la búsqueda de soluciones diferentes a situaciones comunes, etc. Esto requiere el trabajo sobre el diálogo grupal, como una herramienta permanente para la resolución de conflictos.

Entendemos que el proyecto a planificar tiene que colocar a las estrategias grupales como parte importante de las actividades de lxs estudiantes. También, tiene que ser un

proyecto que interese a lxs estudiantes y tenga impacto en la comunidad. Creemos que de este modo podemos ayudarlos a vincularse tanto dentro como fuera de la escuela.

Planificación

Nombre del proyecto:

La escuela de los Chenques

Situación Problema

En todas las épocas y sociedades, las personas han desarrollado muy variadas costumbres y creencias que sostienen las formas de vida propias de la comunidad. Esas costumbres y creencias fueron registradas de alguna manera, dando cuenta de la expresión creativa de los pueblos. Se pueden reconstruir, indagar el paso del tiempo y los grupos, interpretar en ellas qué sentidos son los que manifiestan; su estudio nos permite aprender acerca de cómo vivían y sentían nuestros antepasados.

Las ricas manifestaciones artísticas de los Tehuelches, presentes en nuestra localidad, revelan la presencia de los pueblos aborígenes y su profunda vida social. Las pinturas rupestres y los chenques, ubicados en el Cerro Redondo en *El Bajo de Ramos Mexía*, son un muy buen ejemplo de cómo se relacionaban las sociedades con la naturaleza, los sentidos que le otorgaban a lo divino y las creencias que sostenían en sus vidas.

En la actualidad, pocas personas de la localidad conocen la existencia de estas representaciones. En realidad, lxs pobladorxs toman al Cerro Redondo como un espacio de recreación. Es muy común ver a adolescentes sentados en las pilas de piedra, charlando o escribiendo en sus celulares, desconociendo que ellas son sagradas para los pueblos origi-

narios. Ellxs dicen que es un buen lugar para captar la señal de antena y que, como no existen en la localidad otros lugares donde juntarse, lo hacen ahí.

Pocos estudios sobre del Cerro Redondo se han realizado hasta el momento. Algunas personas de la comunidad tienen temor a que se pierda la tradición del lugar, que se vandalicen las representaciones y se pierdan para siempre, dejando a la comunidad desprovista de su historia originaria. La comunidad siente que algo hay que hacer, que lxs adolescentes tienen que conocer la historia del lugar y asumir otra posición frente a la tradición. Lxs adolescentes no tienen otro lugar donde juntarse a chatear, pero reconocen su valor para la comunidad, aunque piensan que no sólo ellxs desconocen qué sentido tiene el Cerro Redondo para los pueblos originarios.

Interrogantes a la situación problema

¿Cuál es la historia de los pueblos originarios que habitaron esa zona? ¿Hay gente de esa comunidad que vive en la localidad? ¿Cuáles fueron sus expresiones artísticas, culturales y sociales, en general, más importantes? ¿Qué obras representativas son las que legaron?

¿Cómo se vincula la comunidad local con las representaciones del Cerro Redondo? ¿Qué actividades principales realiza en el lugar? ¿Conoce la comunidad local la historia originaria? ¿Conoce la comunidad local el sentido y valor que tienen las representaciones del Cerro Redondo?

¿Qué dicen lxs adolescentes sobre el Cerro Redondo? ¿Por qué eligen ese lugar para encontrarse? ¿Qué otros problemas manifiestan acerca de la vinculación entre ellxs y la comunidad y entre ellxs y la localidad? ¿Cómo se vinculan entre ellxs y qué otras cuestiones encuentran como favorecedoras de una buena convivencia comunitaria y con el lugar?

Sugerencias

El proyecto *La escuela de los Chenques* se orienta a investigar el modo en que lxs adolescentes y la comunidad local se vinculan con la tradición originaria y el lugar, en el contexto de los problemas y situaciones que enfrentan las adolescencias. Esperamos que puedan desarrollarse habilidades grupales, ya que las actividades son, en su mayoría, de este tipo.

Sugerimos en primer lugar explorar las opiniones de la comunidad sobre el Cerro Redondo, buscar información escrita disponible, realizar registros visuales y sonoros, entrevistar a informantes relevantes de la comunidad e indagar en cualquier otro canal de información que nos provea de los datos más importantes sobre el tema. Luego, organizar esta información y discutir sobre qué interpretar de ella. Es muy importante llevar un registro escrito de todo lo que se discuta, como también de lo que vaya pasando con los grupos y la tarea.

Seguramente después, en segundo lugar, se puede proponer varias acciones comunitarias que involucren a lxs estudiantes y docentes, como también a otrxs actorxs institucionales, con el fin de dar a conocer las representaciones del Cerro Redondo y su historia.

Es probable que también puedan realizarse grupos de discusión sobre la situación de lxs adolescentes en la localidad, sus dificultades de encuentros y las posibilidades que tienen de vincularse fuera de la escuela. Estas discusiones pueden dar lugar a la producción expresiva - estética, de modo que cuenten a otrxs estas mismas situaciones.

Propósitos

- I. Incentivar el interés de lxs estudiantes por conocer el sentido que los pueblos originarios le otorgaban a las

representaciones del Cerro Redondo, observando y registrando las manifestaciones artísticas expresadas en las pinturas rupestres y los chenques, indagando en el sentido sagrado que ellas contienen, y de esta manera contribuir a cuidar y preservar el patrimonio cultural de la comunidad.

- II. Indagar en la vinculación que la comunidad, en especial lxs adolescentes, construye con al Cerro Redondo y las representaciones que en se encuentran en él, fomentando nuevas formas de relación, más éticas y respetuosas de la diversidad social.
- III. Promover la recuperación del patrimonio histórico y la forma en que la comunidad se vincula con él, a través de la producción y difusión audiovisual, incentivando la formación grupal, el intercambio intersubjetivo y el conocimiento del otrx.

Saberes

a.- Eje de Saberes:

Las prácticas de producción estética

b.- Saberes del Currículo:

La conceptualización por medio del hacer para aprender como base del trabajo interdisciplinario del taller, para promover el diálogo de saberes.

La vinculación de lxs estudiantes con sus memorias sociales, con su historia sociocultural y la de la región para construir espacios de intercambio y encuentro permanente con otrxs sujetxs, otros pueblos y con la comunidad en general.

c.- Saberes del cuatrimestre

El uso de procedimientos compositivos y técnicos como

unidades de organización para la producción de sentido.

El acercamiento a herramientas de la construcción del espacio escénico, del lenguaje sonoro y del lenguaje lumínico para incorporarlas al hecho teatral.

La reflexión crítica de los usos y funciones de las producciones musicales, para cotejar, comparar, comprender nexos y vinculaciones, del:

- * contexto local, nacional y regional.
- * ámbito popular y académico.
- * presente y del pasado.

Actividades

A) Preparación

Se presenta la temática de la planificación a partir de un video. Lxs estudiantes anotan todo lo que sugiere la escucha. En grupo, comparten el registro individual y elaboran un registro grupal (Registro I). Luego, socializan las producciones.

Video de referencia: Puel Kona - Clandestinos.

<https://www.youtube.com/watch?v=SfkYaMGiJ6w>

B) Presentación de la situación problema

Se presenta la situación problema a lxs estudiantes. Se trabaja con una presentación visual de la zona del Cerro Redondo y las representaciones originarias. En grupo, intercambian opiniones sobre la presentación y elaboran un registro grupal (Registro II).

Preguntas sugeridas para trabajar en grupo: ¿Qué saben del Cerro Redondo? ¿Qué dice la situación problema sobre los pueblos originarios? ¿Cómo se sienten en relación

a la vinculación entre lxs adolescentes y los lugares de encuentro en la localidad? ¿Qué piensan respecto de las representaciones artísticas de los pueblos originarios que se encuentran en el Cerro Redondo? ¿Que piensan en relación a la frase: “Clandestino en tu propia tierra / extranjero en tu propio origen / es nacer y estar condenados / resistir, pero ser invisibles”?

Se retoma el Registro I y se articula con el Registro II: acuerdos y desacuerdos entre los registros. La discusión es grupal, sin censuras ni omisiones de ningún integrante. Se incluyen en el Registro II.

Se elabora una rúbrica grupal (Registro III) a partir de los interrogantes formulados a la situación problema. Se indica un eje de problemas a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué espero aprender?

¿Qué actividades propones realizar para dar una respuesta a la situación problema? ¿Qué resultados quieres alcanzar, ya sea en forma de un producto final y/o de un recorrido a realizar?

¿Qué espero lograr en las clases? En relación a: el grupo de trabajo, la situación problema y su posible resolución, los saberes de la ELA.

Con el Registro III elaborado, se trabajará en la identificación, selección y descripción de un tema y proyecto a realizar con el grupo. Decidirán un nombre para el proyecto como también una serie de actividades tentativas y el o los productos a alcanzar con el proyecto. En este punto, se les pedirá que estén atentos a las sugerencias contenidas en la situación problema.

Los grupos decidirán un proyecto entre las propuestas del grupo, que planificarán de acuerdo a lo que quieran conseguir como producto del proyecto y/o como proceso a realizar durante las actividades.

Se propone confeccionar un registro como el que sigue (Registro IV):

REGISTRO IV	
Título	
Tema	
Descripción breve del tema	
Actividades	
Resultados a alcanzar	

Infografía N° V
Registro de proyecto

C) Programación de Actividades

Presentación de los grupos. Se trabajará con el Registro IV. Lxs estudiantes presentarán su registro al grupo general y anotarán las sugerencias y acotaciones que realicen sus compañeros y docentes.

Incorporarán al Registro IV dos columnas que especificarán el proyecto a realizar, según el siguiente cuadro:

REGISTRO IV			
Título			
Tema			
Descripción breve del tema		Tiempos	Responsables
Actividades			
Resultados a alcanzar			

Infografía N° VI
Registro de Actividades

Los grupos llevarán adelante las actividades programadas en el Registro IV. Se les propondrá realizar un registro visual, sonoro y escrito de las actividades, que archivarán en para organizar posteriormente la presentación del proyecto.

Ejemplo de Actividad

Uno de los grupos propuso recopilar información visual y sonora de las manifestaciones artísticas del Cerro Redondo, mediante la confección de un relevamiento fotográfico de las pinturas rupestres y la búsqueda de elementos sonoros del lugar. Como resultado, esperan componer una producción multimedial utilizando los materiales obtenidos en la indagación.

Para este grupo, el Registro IV queda confeccionado como sigue:

REGISTRO IV			
Título “Revalorizando nuestro patrimonio cultural”			
Tema			
Descripción breve del tema		Tiempos	Responsables
Las expresiones artísticas presentes en el Cerro Redondo muestran el paso de pueblos aborígenes por el lugar, en este caso los Tehuelches. Las pinturas rupestres y los utensilios dejados en el lugar, son parte de una historia que hay que difundir.			

Actividades	Observación del lugar donde se encuentran las representaciones culturales. Registro fotográfico y sonoro. Recopilación de elementos sonoros naturales. Investigación bibliográfica y virtual sobre las representaciones registradas. Organización de la información obtenida. Realización de bocetos de instrumentos con los elementos recopilados. Construcción de instrumentos. Composición de secuencias sonoras utilizando los instrumentos contruidos. Producción de diseños rescatando los elementos pictóricos básicos usados en las representaciones del Cerro Redondo. Elaboración de una presentación multimedia mostrando el trabajo del grupo.	XXX	XXXX
Resultados a alcanzar	Presentación multimedial usando los instrumentos y los diseños elaborados por el grupo.		

Infografía N° VII
Ejemplo de Registro IV

En relación al ejemplo, una primera cuestión que debemos tener en cuenta en la planificación de las actividades es si estas dan respuesta o no a la situación problema. Para ello, es muy importante que lxs docentes puedan acompañar a sus estudiantes, centrando la atención en las sugerencias de la situación problema, como también en los interrogantes al problema.

Lxs estudiantes, en grupo, deben poder preguntarse si las actividades son posibles de realizar o si los recursos nece-

sarios están disponibles. Probablemente, una presentación audiovisual es factible de realizar hoy en todas las escuelas, con muy pocos elementos. Pero si la filmación requiere de traslados alejados de la escuela o de puestas sonoras o corporales complejas, sería necesario antes preguntarse acerca de la factibilidad del proyecto. La tarea de lxs docentes para acompañar el proceso de planificación de las actividades del proyecto es muy importante, en especial porque permite concretar de una manera posible las ideas de los grupos.

El tiempo disponible para las actividades es el programado en el Registro IV. Aún así, al momento de presentar los proyectos, se sugerirá que los tiempos sean acordes a lo dispuesto en la planificación del área. Hay proyectos que no toman más que algunas pocas clases. Otros, en cambio, son de largo alcance. El equipo de área tiene que sopesar adecuadamente los tiempos, en función de los grupos (algunos grupos son más laboriosos o más expeditivos que otros) y del tema a trabajar (algunos temas son más complejos que otros y necesitan más tiempo para su concreción).

D) Presentación de los proyectos

Los grupos irán presentando sus proyectos, ya realizados. Para ello, mostrarán una *memoria de actividades*, donde tengan registrado visual y sonoramente todo el proceso de producción y puesta del proyecto.

Es muy importante que las presentaciones sean organizadas, que no se queden en lo anecdótico, ni se salteen pasos o situaciones vividas durante el proceso de elaboración y realización del proyecto. Para ello, es aconsejable que escriban un orden de exposición, que puedan seguir un guión previamente acordado entre todos. La memoria de actividades es un recurso valioso para reconstruir los pasos andados. Toda rememoración tiene que hacerse sobre datos verificables, que puedan apoyarse sobre algún registro, del tipo que este sea. La memoria no es buena consejera, sin dudas. Como

canta J. M. Serrat, “Los recuerdos suelen contarte mentiras. Se amoldan al viento, amañan la historia; por aquí se encogen, por allá se estiran, se tiñen de gloria, se bañan en lodo, se endulzan, se amargan a nuestro acomodo, según nos convenga...”

Este también es un momento especial para hacer las devoluciones pertinentes al grupo de estudiantes, para lo cual los docentes tienen que tener, obviamente, sus propios registros. En este sentido, es recomendable llevar un *registro de actividad grupal*, para cada uno de los grupos, con las devoluciones parciales efectuadas durante todo el trayecto de trabajo.

La presentación del ejemplo es un producto cuya puesta requiere de la proyección multimedial. Al ser un producto final, una obra o algo a producir (un objeto, una puesta) que es el resultado de la actividad de los estudiantes, seguramente es también el momento especial para las prácticas de evaluación final. Aún así, como recalcamos todas las veces que podemos, el producto no tiene que olvidar el proceso que le dio vida. Es cierto que los proyectos de procesos, aquellos cuyo producto no es un objeto o una puesta final, requieren de un mayor cuidado en la planificación de los momentos de evaluación. Pero aún así, esta debería ser una máxima para cualquier proyecto: la evaluación es una actividad, una práctica pedagógica que se realiza con otros y sobre sí mismo. Incluso cuando sólo se evalúa un producto, no debemos olvidar que este es el efecto y la afectación de un intenso trabajo grupal.

Ahora sí, una vez presentados todos los proyectos, se realiza la evaluación final en base a criterios e indicadores previamente trabajados en el aula.¹⁸

¹⁸ La evaluación de los proyectos es un tema apasionante, como todo lo que tiene que ver con la evaluación. No es tema de este libro, pero queremos dejar constancia de su centralidad en los procesos de enseñanza. Marcamos

E) Evaluación de los proyectos

Siguiendo la perspectiva adoptada en los capítulos anteriores, recordemos que la evaluación para el aprendizaje se basa en la insistencia en el proceso más que en las capacidades y disposiciones de lxs sujetxs. La evaluación, desde el lugar que la proponemos, está centrada en la atención al aprendizaje y en la calidad de las relaciones que se establecen en el aula. De esta manera, es consecuente con una evaluación formativa y comprensiva, más que en la medición de los resultados (incluso, entendiendo que el aprendizaje puede ser una consecuencia de la enseñanza)

Crear dispositivos de evaluación que tomen este enfoque es, lógicamente, todo un desafío. ¿Cómo sabemos lxs docentes que nuestros estudiantes aprendieron? Y, como sabemos, ya no se trata de implementar un examen o un test de preguntas. Todo lo contrario, se trata de valorar nuestros fines, la manera y la calidad de los aprendizajes promovidos en la enseñanza.

Agregamos una lista utilizada en el punto anterior, de una manera resumida. Seguramente el/la lector/a encontrará otras listas o rúbricas donde puedan indicar qué aspectos, cómo y cuándo de la evaluación. Estas listas se usan públicamente, tienen la escritura de lxs estudiantes. Es quizás una de las características relevantes de la evaluación centrada en el aprendizaje, muy bien dicha por Peter Elbow; “El estudiante sabe más que el maestro de lo que ha aprendido, aunque sepa menos de lo que se haya enseñado”. (citado por Stobart, 2010, p. 168)

en el punto siguiente algunos tipos de registros e indicadores que sólo tienen la intención de servir de ejemplos, insistiendo en que este es un tema que vale un capítulo por sí solo.

Grupo	memoria de actividades				
	Registro I	Registro II	Registro III	Registro IV	Actividades y Resultados
Anexos					
Relatos					
Situaciones emergentes de las actividades					
Modos de resolución					
Presentación					
Evaluación Final					

Infografía N° VIII
Memoria de Actividades

Por cada columna, se indican criterios pautados de antemano con los estudiantes. En este caso, en los anexos se archivan los registros de diverso tipo (los registros I a IV, los registros de actividades, como fotos, archivos sonoros, etc. y la puesta en escena del producto artístico que se presenta posteriormente). En los relatos, lxs estudiantes escriben sus propias reseñas de la experiencia, como si fuera una bitácora de viaje. Las dos filas siguientes, situaciones emergentes y modos de resolución, hacen a la finalidad de este proyecto, orientado al trabajo en grupo.

En la fila de evaluación final, debe entenderse que ella se realiza en las tres dimensiones posibles; auto, co y hetero evaluación.

Proyecto II

La Mirada Testigo

Ubicación

ESRN de San Carlos de Bariloche de Río Negro

Tercer año, Sexto cuatrimestre según Régimen Académico de la ESRN

Docentes del área Educación en Lenguajes Artísticos

Información destacada

Es una escuela ubicada en un barrio del Alto de San Carlos de Bariloche. Es un barrio situado a unos cinco kilómetros del centro de la ciudad. En los últimos años fue conformando su organización y su dinámica propia como barrio. La Escuela comenzó a funcionar en el año 2008, por lo que es relativamente nueva. Las clases se dictan durante el turno mañana y por la tarde se desarrollan distintos talleres y actividades de las que participan muchas familias del barrio, algunos dictados por los mismos docentes de la escuela. Esto determina y fortalece los vínculos entre la escuela y la comunidad. El equipo de docentes de la ELA, a pesar de haber sufrido muchos cambios durante los últimos años, logra mantener una buena dinámica de trabajo grupal. Sostienen acuerdos como equipo, mantienen una buena comunicación y entienden de los mecanismos necesarios como para llevar adelante un buen trabajo colaborativo. Cuentan con un buen acompañamiento por parte del equipo directivo en cuanto a las propuestas que desarrollan con lxs estudiantes y como un factor determinante a la hora de planificar, ya que

sin este apoyo sería imposible poder concretar muchos de los proyectos que se proponen.

Narración de lxs docentes

Docente 1: Es un grupo muy lindo, interesado, que cumple con las cosas que le pedís. Te traen los materiales, incluso a veces se ponen de acuerdo y traen entre varios. Aún así, observo que tienen desencuentros y malentendidos que no pueden superar.

Docente 2: Es cierto que es un buen grupo y muy disciplinado, pero también les cuesta ponerse de acuerdo en lo que quieren hacer. Para la fiesta de la primavera, no lograron acordar una temática para adornar el aula, como tampoco supieron qué hacer cuando les pedimos que busquen una canción que los identificara como grupo.

Comentarios del Tutor ¹⁹:

Es un curso con mucha predisposición al trabajo, aunque les cuesta organizarse. Sería recomendable pensar acti-

¹⁹ Como parte de la organización de las ESRN, existe el cargo de *Tutor Institucional*. Según el RA, el tutor, entre otras funciones, asesora al Equipo Directivo y a lxs docentes en el diseño, implementación y evaluación de líneas político estratégicas de seguimiento a las trayectorias escolares, coordina junto al preceptor el asesoramiento a las trayectorias de lxs estudiantes, en la elaboración, implementación y seguimiento y evaluación de las estrategias de acompañamiento. También, mantiene una comunicación fluida con el equipo directivo y participa en las instancias de fortalecimiento de su tarea. La función tutorial es transversal y organiza una mirada integral de las trayectorias tanto en forma individual como grupal, Esta mirada es necesaria en la escuela secundaria, ya que posibilita superar la fragmentación que caracteriza este nivel, y en esta construcción se pone énfasis en la palabra y visión de los jóvenes sobre la escolaridad. Se trata de promover un modo de pensar el rol docente en el nivel. Un docente de escuela secundaria no es solo quien se preocupa por enseñar su materia o de dictar o dar su materia, sino que es aquel que asume junto a otrxs la responsabilidad por la “escolaridad de” y

vidades que los fortalezcan en este sentido. A menudo se producen desencuentros entre ellos. Desde mi, realice la sugerencia de organizar alguna salida a visitar y conocer algunas instituciones del centro de la ciudad. Proponerles a lxs estudiantes realizar un registro fotográfico de las mismas y luego hacer una puesta en común de lo observado con una mateada en el aula.

Reunión de docentes de ELA

Tras varios intentos, no logramos que los estudiantes expresen su identidad grupal en alguna obra artística. No logran organizarse y definir criterios comunes. No pueden establecer acuerdos grupales para acordar actividades. Menos aún, no se ponen de acuerdo sobre qué quieren hacer. Les hemos propuesto una variedad de situaciones, como armar juegos dramáticos o crear tutoriales en video en base a exploraciones sonoras y gráficas. Estos intentos se vieron varias veces frustrados por los desacuerdos entre ellxs, malentendidos, diferencias de opiniones, etc. Se sienten frustrados y con desgano como para afrontar nuevos desafíos.

Por momentos, la dinámica del aula se ve atravesada por desencuentros de opiniones entre ellxs que pareciera generar más distancia aún a la hora de establecer acuerdos. Estos desencuentros suelen dejarlos casi en un estado de incomunicación difícil de superar.

En distintas situaciones de diálogo con el equipo docente, lxs estudiantes manifiestan ser de alguna manera conscientes de esta complejidad que lxs atraviesa.

Anotamos que hay varios estudiantes que deben transitar un espacio de recuperación de saberes relacionado a saberes no construidos en el espacio de Ciencias Sociales. El

por los aprendizajes desde la integralidad y complejidad que ello supone. Responsabilidad que compete a la institución, es decir al equipo docente en su conjunto y no a docentes entendidos de forma individual y aislados.

dictamen del Consejo Académico nos solicita que atendamos esta situación con lxs docentes tutores y lxs docentes del área de Sociales. Argumentan que son estudiantes que han establecido una muy buena vinculación con el área de ELA y que encuentran, en lo artístico, un medio para comunicar creativamente. Decidimos aceptar el desafío, invitando a lxs docentes de Sociales y del área de Lengua y Literatura para rediseñar los trayectos de lxs estudiantes involucrados en el informe del Comité Académico.

En este sentido, creemos necesario abordar todas estas cuestiones en el marco de un proyecto de producto que lxs congregate, que puede llegar a aportar recursos que tiendan a modificar estas complejidades de manera positiva para el grupo. Sugerimos planificar la realización de una puesta escenográfica en los pasillos de la escuela, la realización de cortos audiovisuales y un recital de bandas, en ocasión de la semana de la memoria establecida en el calendario escolar.

Planificación La mirada testigo

“En un momento nos miramos. Estábamos en Roma, con un grupo de compañeros. En ninguna noche de capucha, en la ESMA, ni aun en nuestras imaginaciones más esperanzadas, pensamos que íbamos a estar algún día caminando por Roma para mandarlos presos a ellos.”

Graciela Daleo, nota para la revista Mu (2007)

a) Presentación

La ESRN N° XX tiene una historia particular en relación a la conmemoración del día de la memoria. Si bien es una actividad institucional que está en el calendario escolar, no todos los años se organiza algo entre toda la escuela y a

veces es una fecha que pasa un poco desapercibida. Notamos también que no todos los estudiantes saben del golpe militar del 24 de marzo de 1976, ni de las consecuencias que tuvo para nuestro país. No sabemos si este es un tema que se habla en las familias de nuestra comunidad, aunque sospechamos que los padres suelen escuchar del tema a través de la televisión.

Les proponemos recuperar la historia del golpe militar a través de uno de sus protagonistas, el periodista Rodolfo Walsh. Esperamos que las actividades que organicemos entre todos tengan una doble intención: hacer visible la historia reciente del país y conjugar críticamente ese pasado. Para ello, invitaremos a docentes del área de Ciencias Sociales y a los de Lengua y Literatura. Conformaremos un equipo coordinador (EC) donde también participarán preceptores y equipo directivo.

Nuestra tarea consiste en proyectar actividades que tengan por finalidad dar a conocer y concientizar acerca del golpe militar de 1976 a la comunidad educativa de la ESRN N° XX.

Nos organizaremos formando grupos de trabajo que llevarán a cabo los siguientes trabajos:

- Distribuir tareas y funciones entre sus miembros,
- diseñar actividades para la semana de la memoria,
- elaborar un archivo sonoro y visual de las actividades del grupo,
- buscar, analizar y producir información sobre el golpe militar de 1976, desde la perspectiva de los protagonistas, en especial del periodista Rodolfo Walsh,
- concretar las actividades diseñadas,
- levantar las opiniones de la comunidad acerca de las actividades y registrarlas,
- evaluar el proyecto.

b) 1º Actividad

Se organizará un panel con docentes y estudiantes, titulado *La mirada testigo*. Se pedirá a lxs participantes que narren sus historias personales respecto de lo que saben sobre la dictadura militar de 1976 y la figura de Rodolfo Walsh, en relación a los acontecimientos de la época, el contexto social, la memoria comunitaria y a las repercusiones personales y grupales. Los grupos elaborarán preguntas, harán una presentación a partir de la entrevista a Graciela Daleo, grabarán el panel, editarán el audio y realizarán micros para levantarlos al aire en la radio escolar.

Lxs docentes acompañarán y asistirán a sus estudiantes en la elaboración de las preguntas, a través de una guía orientativa. También, en la realización de los micros para la radio escolar. Se espera que las estudiantes puedan trabajar los siguientes ejes:

- ❑ - La figura de Rodolfo Walsh,
- ❑ - su impacto en las personas a través del tiempo,
- ❑ - su relevancia como intelectual y militante,
- ❑ - los sentidos recuperados por los participantes al panel,
- ❑ - el contexto social, político y cultural en que se produjo el golpe militar.

c) 2º Actividad:

La conmemoración del 24 de marzo como día de la memoria tiene fuertes anclajes en la comunidad escolar de la provincia de Río Negro. Su conmemoración tiene un plus de sentido que perdura en el tiempo. La Patagonia Argentina es un lugar donde muchos de los sobrevivientes de los horrores de la dictadura han encontrado refugio y protec-

ción. Para esta actividad apelaremos a la historia reciente organizando un cine debate. Como disparador, utilizaremos el documental “Daniel Solano, golondrina ausente”. A continuación, invitaremos a colectivos de militantes sociales que difunden la actividad del juicio por la desaparición de Solano, a contar sus experiencias. Abriremos el debate en torno a la vigencia de los derechos humanos y el rol del Estado Argentino en la persecución, represión y desaparición forzada de personas. Trabajaremos también el caso de Santiago Maldonado y Rafael Nahuel, como parte de la historia reciente.

Los docentes del área de Lengua y Literatura asistirán en el desarrollo de los debates, como moderadores, promoviendo la participación de lxs estudiantes. Algunas de las preguntas que orientarán el debate serán las siguientes:

- ❑ ¿Qué rol juega el Estado en la desaparición forzada de las personas?
- ❑ ¿Qué articulaciones pueden hacerse entre los casos de Solano, Maldonado y Nahuel, con los desaparecidos durante la última dictadura Militar?
- ❑ ¿Qué acciones locales pueden emprenderse para concientizar sobre esta temática?

d) 3º Actividad:

El arte es una de las herramientas principales que posee la sociedad para romper el orden institucional establecido. Es también un lugar privilegiado para comprenderla. La actividad que proponemos estará centrada en la curación de una muestra de tapas de la revista humor, en el período de la dictadura militar, y la producción de un recital con bandas de la ESRN (taller de bandas) y de grupos locales. La actividad será difundida a través de la radio escolar, usando los cortos producidos en la actividad 1.

Invitaremos a participar a estudiantes de 5º año en la curación de la muestra, en especial a lxs que cursan el taller de proyecto de investigación e inserción comunitaria, que acompañarán en la difusión de la actividad y la convocatoria de las bandas. Lxs docentes del equipo coordinador asistirán a lxs estudiantes en la selección y puesta de la muestra. En especial, se pondrán en juego los saberes trabajados en visuales.

- ❑ Exposición de las tapas de la revista humor: se usarán los pasillos de la escuela, se expondrán según las condiciones de exposición aprendidas en ELA. Se dejará debajo de cada tapa un espacio para la intervención del público (mensajes, frases, sensaciones, opiniones, etc.)
- ❑ Recital por la memoria: contará con la participación del taller de bandas de la escuela y se invitará a grupos locales. Este recital será el cierre de la semana por la memoria.

e) Planillas de organización y lista de cotejo

Planilla de organización de la semana de la memoria				
Actividad	Comentarios	Tiempo	Responsables	Recursos
Planificación de las actividades	- Trabajo con el equipo coordinador - Trabajo de proyección de lxs grupos de estudiantes	Lunes	ELA CS LL Tutores Estudiantes	XXX
Nº 1	Panel La Memoria Testigo	Martes	ELA CS Estudiantes	XXX
	Elaboración de cortos	Miércoles	ELA LL Estudiantes Tutores	XXX

Nº 2	Proyección documental "Daniel Solano, golondrina ausente"	Jueves	CS LL Estudiantes	XXX
Nº 3	Recital por la memoria	Viernes	ELA CS LL Estudiantes Tutores	XXX

Infografía Nº IX
Planilla de organización de actividades

Lista de cotejo Estudiante:				
Indicador de actividad	si	no	evidencias	reorganización de la actividad
Actividad Nº 1				
Actividad Nº 2				
Actividad Nº 3				
Evaluación				Valoración:

Infografía Nº X
Planilla lista de cotejo

La planilla lista de cotejo se confecciona por estudiante en readecuación de trayectoria. Por cada actividad se indican las acciones que ellos deben realizar. por ejemplo, para la actividad Nº 1, y en relación a la participación en el grupo:

Indicador de actividad	si	no	evidencias	reorganización de la actividad
Actividad N° 1 - formular preguntas pertinentes al tema. - proponer cursos de acción - asistir a la búsqueda y selección de información - Trae los materiales necesarios para participar del grupo - Respetar las posiciones que sobre el tema tienen los integrantes del grupo				

Infografía N° XI
Planilla lista de cotejo

La evaluación de la Planilla de organización se realiza en forma individual y grupal. Se completa al final del proyecto, cuando se evalúe entre todos lxs participantes la semana de la memoria. Se debe prestar atención a los momentos y dimensiones de la evaluación, tratando de dar tiempos para la evaluación personal y grupal, sobre indicadores claros y precisos. La heteroevaluación se lleva a cabo, por supuesto, con todos lxs docentes y tutores integrantes del equipo coordinador. Para el caso de lxs estudiantes con readecuación de trayectorias, se indica al final de la lista de cotejo, indicando una valoración de referencia.

Epílogo: Programar la enseñanza artística

No es posible pensar en programar la enseñanza artística sin tener en cuenta la diversidad de condiciones sociales, culturales, políticas y económicas que atraviesan lxs jóvenes en la actualidad. Tampoco resulta sencillo yuxtaponer esas realidades a la tradición escolar, esperando que la escuela haga todo lo que el Estado y la sociedad no pueden hacer. Nuestra posición es en favor de resolver el par expansión de la escolaridad / modelo institucional, de una forma que permita consumir el derecho social a la educación de todxs. En esto, la educación artística tiene mucha tela para cortar.

Como parte de las políticas de cambio educacional que se viene implementando en la provincia de Río Negro, desde hace algunos años observamos un interés creciente entre lxs docentes de educación artística de dar inicio a procesos de planificación que revoquen la clase tradicional. Pero a pesar de los esfuerzos de las escuelas, todavía no está claro cuál es el mejor recorrido ni los eventuales obstáculos. Tal como describimos en este libro, aún estamos en la génesis del desarrollo de la Educación en Lenguajes Artísticos, si bien los esfuerzos y resultados alcanzados por los equipos docentes son muy alentadores y animan a seguir en este sentido. Es por eso que también creemos necesario no desanimarnos, mantener una vigilancia sobre las cuestiones epistemológicas del campo artístico y situarnos en una dimensión dinámica de los procesos de cambio e innovación educativa.

Es entonces que a la hora de pensarnos como docentes resulta imprescindible tener una mirada reflexiva sobre nues-

tras prácticas, como algo fundamental a la hora de planificar la enseñanza artística.

Como seguramente el/la lector/a ya habrá percibido, lejos de intentar redactar un recetario, todo lo volcado en el libro propone incentivar el pensamiento pedagógico, desde una mirada macro y micro de los problemas institucionales. Creemos que al situarnos en esta perspectiva, centralizada en lxs estudiantes y en sus trayectorias, buceando en propuestas de enseñanza y aprendizaje que juegan con la posibilidad de la interdisciplinariedad, que promueven el trabajo colaborativo, nos posibilita indudablemente abordar nuestra tarea con otra sensibilidad.

Bibliografía

- ACOSTA, F. (2015). La escuela secundaria Argentina como objeto de investigación: entre modelos globales y prácticas locales de escolarización. En *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Pinkasz, D. (comp.). 1º ed. (pp. 13 - 33) Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- AGAMBEN, G. (2007). *La potencia del pensamiento*. 1º ed. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- ALAGIA, H. BRESSAN, A, SADOVSKY, P., (2005). *Reflexiones teóricas para la Educacion Matemática*. Libros del Zorzal.
- ANIJOVICH, R. GONZALEZ, C. (2017). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. 1º ed. Buenos Aires: Aiqué.
- ARIAS, A. ARIAS, D. NAVAZA, V. RIAL, D. (2009). *El trabajo por proyectos*. Santiago, Junta de Galicia.
- BALL, S. (1994). *Education Reform. A critical and post - structural approach*. Buckingham, UK: Open University Press.
- BLOCH, I. (1999). L'articulation du travail mathématique du professeur et de l'élève dans l'enseignement de l'analyse en première scientifique. *Recherches en Didactique des mathématiques*, vol 19/2, 135-194. La Pensee Sauvage, Grenoble.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinción*. París, Les Editions de Minuit.

- BOURDIEU, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- BRASLAVSKY, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, FLACSO - Grupo Editor Latinoamericano.
- BRAUN, A. BALL, S. MAGUIRE, M. & HOSKINS, K. (2017). Tomando el contexto escolar seriamente: hacia una explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria. En Miranda E. M. y Lamfri, N. Z. (organizadoras). *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BULFON, P. SUAREZ, P. Educación artística y políticas de cambio en las escuelas secundarias de Río Negro. En *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística*. ISSN: 2408-4468 – N° 6 – septiembre 2019 – UNICEN - (pp. 19 - 39).
- FERNÁNDEZ, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas Teóricas*. Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ, S. (2011). Las efemerides escolares y la búsqueda de nuevos significados. *Efemerides escolares*. Año 2, N°12, abril de 2011, UTE-CTERA.
- FOLLARI, R. *La interdisciplina en la docencia*, Polis (En línea), 16 | 2007, Publicado el 30 julio 2012. URL: <http://journals.openedition.org/polis/4586>
- FREIRE, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI Editores.
- LACUEVA, A. (1997). la enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de Educación*. 16, pp. 165 - 187.
- MATUS, C. (1987). *Política, planificación y gobierno*. Caracas: ILPES - OPS - Fundación ALTADIR.

- NIETO – CARAVEO, L. M. (1991). Una visión sobre la interdisciplinariedad y su construcción en los currículos profesionales. *Cuadrante N° 5 – 6* (Nueva Época). ene – ago 1991, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades. UASLP, México.
- PINKASZ, D. (comp.) (2015.) *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. 1º ed. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- RODRIGUEZ PALMERO, M. L. (2018). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- SADOVSKY, P. (2005). La teoría de situaciones didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática. En *Reflexiones teóricas para la educación matemática*. Alagia, H. Bressan, A. Sadovsky, P. 1º ed. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- STEINBERG, C., TIRAMONTI G., ZIEGLER, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. Buenos Aires: FLACSO - UNICEF.
- STOBART, G- (2010) *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid, Ediciones Morata.
- TIRAMONTI, G. (comp.), (2012). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.
- VIÑAO FRAGO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, Ediciones Morata.

Fuentes Consultadas

Documento La Enseñanza y el Aprendizaje basada en Proyectos. Jornada Intersectorial de debate. Fundación

Voz. Abril de 2018. Recuperado en https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2018/05/Documento-sobre-EABP-8-5-18.pdf

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro (2017). Diseño Curricular versión 1.0. Recuperado en: https://educacion.rionegro.gov.ar/desarrollo_seccion.php?id=24

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro. (2018) Planificación en lenguajes artísticos. La mise an place de la planificación. Equipo de Acompañamiento a la ESRN área Educación en Lenguajes Artísticos. Sin datos de edición.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro (2010). Resolución 2010/17/CPE. Recuperado en: <http://www.unter.org.ar/legislacion>

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro (2018). Regimen Academico para la Escuela Secundaria. Recuperado en: https://educacion.rionegro.gov.ar/desarrollo_seccion.php?id=24

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro (2018) Descripción de las tareas asignadas a los actores de la institución. Sin datos de edición.

