

# *Análisis de las orientaciones de las escuelas secundarias orientadas en arte en la ciudad de Tandil.*

*GOÑI, Martha Judit / Facultad de Arte. TECC UNCPBA*

---

*Eje: Artes del Espectáculo y Educación - Tipo de trabajo: ponencia*

---

» *Palabras claves: Escuelas con orientación en arte. Aprendizaje del arte. Escuelas secundarias. Políticas educativas.*

## » **Resumen**

En el presente trabajo analizaremos algunos aspectos de la enseñanza del arte y en particular, del teatro, en escuelas secundarias orientadas en arte de la ciudad de Tandil.

El mismo se enmarca en el proyecto de investigación: “Políticas educativas emergentes. Interjuego de lo macro y lo micro político en el gobierno de la Educación Artística local” dirigido por la Dra Cristina Dimatteo y perteneciente al TECC de la Facultad de Arte de UNCPBA.

Pretendemos analizar la información provista por una serie de entrevistas administradas a directivos de escuelas secundarias orientadas en arte de la ciudad de Tandil, provincia de Buenos Aires. Tomaremos las escuelas con orientación en arte-artes visuales (dos instituciones), arte-danzas y arte-literatura. Se analizarán cuatro entrevistas, cada una respectivamente a los directivos de estas escuelas.

Para enmarcar este análisis, consideramos pertinente hacer un poco de historia en relación con la creación y el desarrollo de las escuelas secundarias en el país y en particular en la provincia de Buenos Aires desde las políticas educativas, enfatizando en las diferentes funciones que este nivel está desarrollando en los últimos años.

Luego, recuperando este marco y las entrevistas administradas, se indagará sobre la elección de los estudiantes en la orientación de la escuela. Cómo se construye la orientación elegida en una escuela secundaria. Y los procesos de aprendizaje que identifican a estas orientaciones.

## › ***Acerca de las escuelas secundarias en Argentina***

Según Cristina Guerra (1993), en Argentina en 1863 se creó el Colegio Nacional de Buenos Aires, punto de partida de la organización de la enseñanza secundaria. Esto sucedió durante la presidencia de Mitre. Anteriormente se pueden mencionar proyectos de formación media, que no se llamaban de este modo, y que sus inicios se rastrean a principios de la época colonial. La finalidad de las mismas era la educación religiosa y la preparación para la Universidad.

A partir de la sanción de la Constitución Nacional en 1853 se comenzó a organizar el sistema educativo argentino. Pero la educación secundaria no tuvo una ley propia por muchos años. Se orientaba por decretos que planteaban modificaciones casi permanentes.

Manuel Solari (1951) expresaba que la sistematización de la escuela media en Europa fue obra del renacimiento, cuando la clase dirigente aspiraba a enseñar las letras griegas y latinas. En Argentina la enseñanza secundaria tenía como finalidad; ayudar a la juventud a que llegue a un lugar elevado.

(...) surgió como casa de educación científica preparatoria, su plan de estudios -que abarcaba las letras y las humanidades, las ciencias morales y las ciencias físicas y exactas- evidenció que su misión era difundir una cultura general.(...) conciliando las dos posiciones que siempre se ha enfrentado al tratar de determinar una función de esta enseñanza media; la de los que atribuyen una función esencialmente preparatoria para los estudios superiores y la de los que consideran que fundamentalmente debe cumplir una función cultural (Solari, M 1951:148)

En líneas generales, este nivel estaba destinado a una elite y su mayor finalidad fue el acceso a los estudios universitarios.

En 1871 surgieron las escuelas normales con el objetivo de formar a los maestros. Estos eran estudios que no se pensaban para el acceso a la Universidad. Entre 1891 y 1900 se crearon las primeras escuelas nacionales de comercio, escuelas de artes y oficios y las escuelas industriales. Todas formaciones que comenzaron a dar un giro a la educación pre universitaria para la elite. Eran estudios que apuntaban a la preparación para el trabajo. Es decir que se bifurcó la oferta: por un lado, las escuelas que preparaban para la Universidad y, por otro, las escuelas que lo hacían para el mundo del trabajo.

Sobre fines del siglo XIX y principios del XX se expandió el nivel secundario bajo los ideales de democratización y la posibilidad de ascenso social. Pero esta expansión estuvo inmersa en fenómenos de exclusión, expulsión, retrasos académicos, circuitos diferenciados de calidad. Y en un discurso de desresponsabilización ante el fracaso de los estudiantes.

Alrededor de 1970 se comenzó a masificar el nivel con una ideología que consideraba a la educación como una inversión individual y social, con la necesidad de tener una población con altos niveles de

educación. Se generó un aumento de la privatización del nivel que, de algún modo, cubrió el incremento de matrícula.

En la década del 90 la educación secundaria tuvo importantes cambios. Se generó una fuerte crítica hacia su perfil enciclopedista y una búsqueda, al menos desde el discurso, de la igualdad de oportunidades y la articulación entre niveles. Se sancionó en el año 1993 la Ley Federal de Educación, que fue la primera ley que reguló el nivel secundario. Allí se estableció una Educación Polimodal en el nivel y las funciones del mismo:

ARTICULO 16. — Los objetivos del ciclo Polimodal son:

- a) Preparar para el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de ciudadano/a en una sociedad democrática moderna, de manera de lograr una voluntad comprometida con el bien común, para el uso responsable de la libertad y para la adopción de comportamientos sociales de contenido ético en el plano individual, familiar, laboral y comunitario.
- b) Afianzar la conciencia del deber de constituirse en agente de cambio positivo en su medio social y natural.
- c) Profundizar el conocimiento teórico en un conjunto de saberes agrupados según las orientaciones siguientes: humanística, social, científica y técnica.
- d) Desarrollar habilidades instrumentales, incorporando el trabajo como elemento pedagógico, que acrediten para el acceso a los sectores de la producción y del trabajo.
- e) Desarrollar una actitud reflexiva y crítica ante los mensajes de los medios de comunicación social.
- f) Favorecer la autonomía intelectual y el desarrollo de las capacidades necesarias para la prosecución de estudios ulteriores.
- g) Propiciar la práctica de la educación física y del deporte, para posibilitar el desarrollo armónico e integral del/la joven y favorecer la preservación de su salud psicofísica (Ley Federal de Educación: 7)

Una de las premisas que esta ley impartió fue finalizar con la división de la preparación para el trabajo o para la universidad. A su vez, instaló la obligatoriedad del tercer ciclo de EGB. Se “primarizaron” los dos primeros años de la escuela secundaria generando un tercer ciclo de EGB. Constituyendo así entre sala de cinco de jardín de infantes y 1º, 2º y 3º ciclo de EGB, 10 años de obligatoriedad. Los últimos tres años del secundario quedaban separados de la EGB conformando el Polimodal con carácter no obligatorio.

Esta primera generación de reformas se instaló en un marco socio político de neoliberalismo, exclusión social y desempleo. Por tal motivo se establecieron políticas de asistencia e inclusión hasta ahora desconocidas para el nivel secundario. Como, por ejemplo, sistemas de becas para alumnos/as en condiciones socioeconómicas desfavorables, la vinculación con organismos de acción social estatales y privados, asociaciones intermedias, programas asistenciales de salud, alimentación, vestido, material de estudio y transporte para los sectores sociales más desfavorecidos. A su vez, en el artículo 40 de la Ley

Federal, se sostiene la adopción de acciones específicas para las personas que no ingresan al sistema, para las que lo abandonan y para las repitentes.

Es decir se constituyen políticas de inclusión y contención en la educación secundaria de manera masiva, pero sin un acompañamiento de financiamiento que permita consolidar y llevar a cabo estas políticas de manera real.

El nivel, si bien ahora tenía una ley que indicaba sus funciones, quedó en crisis ante una realidad que superaba de manera contundente y repentina las lógicas que tuvo en el país desde su creación.

### › ***Escuelas secundarias con orientación en arte***

La crisis de 2000/2001 afectó gravemente a la sociedad argentina y a su sistema escolar. La educación secundaria ha sido la que menos ha conseguido recuperarse.

En diciembre del año 2006 se derogó la ley Federal de Educación y se sancionó la Ley Nacional de Educación N° 26206/06. La misma es acompañada por la Ley Provincial de Educación N° 13688/07. Sancionada en junio de 2007. Esta ley regula todos los niveles del sistema educativo, entre ellos la educación secundaria.

Se establece aquí un secundario de 6 años; que se compone de 3 años de Ciclo común y tres años de formación orientada. Esta formación orientada es definida en la ley como de “carácter diversificado, que responde a diferentes áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo”. A su vez, se define que este Nivel está destinado a los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que hayan cumplido con el Nivel de Educación Primaria.

Las orientaciones según la Resolución 84/09 2 Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria” (CFE, Octubre de 2009) pretenden:

La orientación garantizará que los estudiantes se apropien de saberes específicos relativos al campo de conocimiento propio de la Orientación y se definirá mediante la inclusión de un conjunto de espacios curriculares diferenciados, agrupados –a los fines de la formulación de planes de estudios- en el Campo de Formación Específica (CFE, Octubre de 2009)

Estas orientaciones serán: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Arte, Comunicación, Educación Física, Agro, Turismo, Informática y Lenguas Extranjeras.

Nuestro trabajo se centra en la orientación de arte. Según la ley las especialidades se definen en: Artes Visuales, Música, Teatro, Danza y Literatura. En la ciudad de Tandil no existe la orientación Música.

La resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 94/09 de octubre de 2009 determina sobre la modalidad artística:

La Educación Secundaria de Modalidad Artística garantizará a los estudiantes una educación integral y específica en los diversos lenguajes y disciplinas del arte y sus formas de producción contemporánea, atendiendo a los contextos socio – culturales y a los intereses y potencialidades creativas de quienes opten por ella.

Dicha formación posibilitará la continuidad de estudios, la profundización de conocimientos y el ingreso a cualquier tipo de oferta de educación superior, procurando la articulación con carreras de la misma modalidad, así como también la inserción en el mundo del trabajo en general y del trabajo artístico - cultural en particular (CFD 2009: 19).

Lo que advertimos, son fuertes cambios en relación con las transformaciones del nivel secundario, a nivel de políticas educativas y masificación; pero con muy poco acompañamiento económico y sosteniendo una estructura organizativa similar a la que se había constituido al comienzo de su creación.

### › ***Algunas características de las escuelas secundarias orientadas en arte en Tandil***

Dimatteo (2014) expresa que, como resultado de investigaciones se ha arribado a una caracterización común de las escuelas secundarias con orientación en arte en Tandil y la región. Son escuelas semi urbanas, de baja matrícula, con elección aleatoria sin estudios de factibilidad, con población escolar desfasada en edades, escuelas en búsqueda de la identidad, con una preocupación institucional centrada en la contención social, con propuestas académicas flexibles tensionadas por los mandatos de la obligatoriedad, beneficiarias por planes de mejoras institucionales y proyectos que ayuden a la terminalidad de los estudios secundarios.

La autora expresa que este panorama ha generado una representación “se han encarnado con fuerza en los distintos actores la creencia de que el arte retiene matrícula” (Dimatteo 2014:28)

Al recuperar la historia del nivel en la Argentina y el desarrollo del mismo en los últimos años en la Provincia de Buenos Aires, advertimos fuertes cambios tanto en sus funciones como en la matrícula que sostiene. A su vez, consideramos que estos cambios deberían estar acompañados por un financiamiento y capacitaciones a docentes y directivos que posibiliten de manera real (no sólo discursiva) y en el plano micro político, las propuestas provenientes del nivel macro político.

En la ciudad de Tandil, las instituciones donde se desarrollan estas orientaciones tienen las características antes mencionadas, son escuelas que se localizan en barrios de la periferia con población estudiantil reducida y donde la contención social, las propuestas académicas flexibles y los proyectos que ayuden a la terminalidad de los estudios secundarios son la prioridad.

Las instituciones en general funcionan en condiciones de precariedad. Por ser pequeñas, tienen ausencia de cargos. Estos serían muy importantes tanto para los proyectos de la orientación como para el trabajo con las trayectorias estudiantiles.

Al panorama se suma el hecho de que las situaciones edilicias tampoco cumplen con las necesidades básicas de una escuela y menos aún con las necesidades que una orientación en arte requeriría. Si hablamos de danzas, espacios para ensayos, espejos, barras; si hablamos de artes visuales, espacios amplios para el trabajo con materiales, tableros, bachas de limpieza.

A su vez, también se advierte en las expresiones de los directivos que estas instituciones pretenden lograr la integración de los estudiantes; la continuidad de los estudios secundarios; y la especialización de una orientación artística, pero se encuentran sin apoyo del Estado para su funcionamiento. El diseño curricular de escuelas secundarias orientadas en arte expresa:

Se considera a la nueva secundaria como el espacio privilegiado para la educación de los adolescentes bonaerenses, un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles y las incluye en propuestas pedagógicas que les posibilitan fortalecer su identidad, construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural construido por la humanidad. (Diseño Curricular para la educación secundaria, 2008:8)

El mismo documento, en la sección de orientación en arte, se propone:

La educación artística en la escuela secundaria debe favorecer que los alumnos puedan resignificar y reconstruir sus relaciones con las diferentes manifestaciones de lo estético que constituyen su contexto cotidiano. A partir del estudio de cualquiera de las disciplinas artísticas, se aspira a que los alumnos estén en condiciones de identificar las estructuras a partir de las cuales se opera con un lenguaje artístico, intervenir como productores, revisar su lugar como público espectador desde una posición activa y crítica (Diseño Curricular para la educación secundaria, 2008:24)

Advertimos que no conciben las normativas con las prácticas que se desarrollan en las escuelas. La normativa propone a la escuela secundaria como espacio privilegiado para la educación, que fortalezca la identidad, intervenciones como productores artísticos y como público espectador, pero se encuentran en edificios inseguros, con falta de espacios, de cargos docentes que permitirían el desarrollo de los proyectos artísticos. Los estudiantes y las instituciones no tienen los recursos necesarios y las escuelas tampoco para producir arte, ni para asistir a eventos u obras artísticas.

A su vez, las instituciones estudiadas están intentando constituir una identidad de la escuela para que la comunidad y el barrio las conozcan y las consideren. La orientación en arte ayuda a la constitución identitaria en tanto, permite realizar muestras que abren a la comunidad las producciones de los estudiantes en la escuela y eso colabora con la conformación de la identidad.

La modalidad artística aporta el poder mostrar lo que se trabaja. Esto permite un vínculo con la comunidad, por tanto una valoración que influye en que los estudiantes se sientan comprometidos e incluidos con el proyecto educativo.

### › **La elección de la orientación en arte**

En las entrevistas los directivos expresan que la modalidad arte, no es elegida como tal, ni por los estudiantes, ni por los docentes. Que la orientación es construida una vez que ya la comunidad está en la escuela.

Yo creo que eligen la escuela. No eligen la orientación. Eligen la escuela de su barrio o la escuela que les queda más próxima. (...) Si vos hoy les preguntas a muchos de los chicos qué orientación tiene su escuela, no saben. Si les preguntas a muchos docentes qué orientación tiene su escuela... no saben. Porque no forma parte de lo que te preguntas. El profe dice tomé horas acá. Si es administración, literatura... y bueno, yo tomé horas acá. Y el chico dice yo vengo acá. Ya hice primero segundo y tercero acá y ¿a dónde voy a comunicación o a literatura? Bueno (Directora C)

A esto se suma las características económicas de la escuela y de los estudiantes, una directora expresa una distinción importante con la Escuela Secundaria Polivalente que se ubica en el centro de la ciudad. A la misma, los alumnos van en búsqueda de lo artístico. En esta institución, los estudiantes eligen la orientación y por eso se inscriben, a diferencia de las escuelas orientadas de la provincia que estamos estudiando:

(...) tiene una complejidad que es diferente por ejemplo a Polivalente, donde ya van con un perfil y con determinadas condiciones que ya las tenés dadas. Y acá las tenemos que tratar de generar con muy muy poquitos recursos ni de la escuela ni de las propias familias (Directora A)

La situación económica de las familias dificulta bastante el proceso de trabajo ya que no está la posibilidad de que los estudiantes lleven a la escuela determinados recursos para generar producciones y las escuelas tampoco cuentan con ellos:

(...) recursos... por ejemplo para hacer un vestuario, no hay un fondo donde uno diga ... con esto voy a hacer tal o cual cosa. Entonces uno puede tener muchas ganas pero después si no se puede sostener para uno como trabajador... es decir... vamos a hacer esto pero tenemos 2 pesos y medio. Que se hace igual, pero por ahí salta en la calidad (Directora A)

Y el nivel social de los alumnos que viene acá es muy diferente. Allá (escuela Polivalente) te piden que necesitas acrílicos... y van con la bolsa. Acá nosotros tenemos que desde la escuela incentivar, motivar y conseguir los materiales. Porque los chicos no pueden acceder a los materiales por si solos (Directora B)

Es decir, se evidencia el esfuerzo que requiere llevar a cabo la orientación, no por cuestiones del trabajo docente, sino por falta de infraestructura y de recursos. A su vez, si bien las tres instituciones analizadas tienen la orientación en artes desde el momento en que se conforma la secundaria orientada, son escuelas que los estudiantes las eligen por ser del barrio al que pertenecen y no por la especificidad. Es decir, el interés se va construyendo en el mismo “andar”. Nos preguntamos acerca de la especialidad que implica el trabajo de tres años en la orientación, pero advertimos que superan las situaciones de emergencia social y económica de los estudiantes y de las instituciones.

### > **Aprender en arte**

Si bien el escenario es dificultoso, se advierte que el aprendizaje en las materias artísticas o en la modalidad de arte, resulta generador de propuestas interesantes en los casos en que se logra coordinar con los profesores de otras materias tanto desde lo vincular como, desde lo que se logra expresar, en la organización de las clases, y desde la evaluación, entre otros aspectos.

#### *Desde lo vincular:*

Como expresa Liliana Amaya (2007) hay una desvalorización de lo grupal, intensa búsqueda de la satisfacción y de la necesidad de posesión; desconfianza, escasa paciencia, búsquedas de soluciones mágicas.

A pesar de estas características, el arte en muchas de sus manifestaciones necesita de la grupalidad para sus producciones. Advertimos que en los proyectos de las escuelas estudiadas, se trabaja con propuestas de actividades con otros. Los directivos valoran muy positivamente esta característica:

Cuando uno mira la totalidad de los profes que incorporan propuestas vinculadas a lo artístico, el vínculo entre los chicos es hermoso (Directora A)

El año pasado tuvimos una experiencia muy linda del festival de danzas en donde nos juntamos también los profes a ensayar junto con los chicos. Veníamos los sábados y ahí se crea toda otra cuestión que tiene que ver con identidad, y con los aprendizajes también porque los contenidos se veían también en distintos aspectos (Directora A)

El desarrollo de las clases es diferente. Al tener esta carga de arte, la disposición de los espacios son distintos, el desarrollo de la clase es diferente. La predisposición para la muestra, las propuestas y todo eso es diferente. El rendimiento es diferente. Es otra la modalidad de trabajo. Y el acercamiento a las áreas (Directora B)

En líneas generales, la escuela suelen regular los grupos desde la fragmentación de conocimientos, regulaciones de tiempos y espacios, evaluaciones y clasificaciones de estudiantes. Pero en las experiencias de enseñanza del arte, se advierten otras lógicas posibles de trabajo. Donde el eje está en la producción. Más cercano a “otras experiencias” al decir por Elsie Rockwell, (2010) donde se presenta



(...) un espacio en el cual el encuentro con una particular selección de los signos y las herramientas culturales es mediado por el encuentro entre sujetos que desean aprender. La mediación de este encuentro supone una actividad que lleve a producir y transformar el conocimiento (Rockwell, E 2010:28).

Esta actividad permite ir más allá de la información y generar construcciones de contenidos en los espacios educativos.

Advertimos que estas experiencias en lo escolar, que rompen con las estructuras tradicionales, y que el arte lo permite, y lo genera, es muy favorable para el compromiso, lo vincular y las producciones con otros.

### *Desde lo que se logra expresar:*

El arte permite expresar con otros lenguajes. Al respecto, Rosana Reguillo (2000) expresa que en un orden social, se naturalizan reglas ortodoxas no cuestionables, que trazan parámetros de normalidad y que de algún modo, acallan visiones y expresiones. En este caso, en estos contextos socio culturales, los estudiantes logran expresar a través del arte vivencias y/o sentires.

El arte permite constituir otras relaciones sociales, otras “reglas” que disponen de otros signos y sentidos que habilitan y facilitan la expresión.

Las directoras expresan en este sentido:

Yo lo que quiero decir es que a veces estos chicos no pueden poner en palabras lo que les pasa, lo que sienten, lo que viven. Y a veces desde alguna manifestación artística pueden decir. Sin la palabra o no solamente con el gesto. Porque han hecho en inglés historietas, dibujos, y muchas eran mudas pero por ahí reflejaban situaciones de violencia, de violencia familiar, situaciones de abuso, que no las quieren decir, o no las pueden decir, o no quieren encima mostrarse con más debilidades. Y a través del arte lo pueden hacer, pueden trabajar. (Directora C)

Al decir de Kaplan (2018) las estructuras emocionales y las estructuras sociales son las dos caras de una misma moneda. “Las emociones están condicionadas por las situaciones sociales y, por lo tanto, no es posible comprenderlas si no atendemos la mirada relacional de los seres humanos” (2018:10). El arte además de un lenguaje diferente presenta otras maneras de vínculos que habilitan expresiones sesgadas.

### *Desde la organización de las clases:*

En líneas generales, el espacio escolar se caracteriza por una organización bastante rígida con regulaciones de tiempos, espacios, roles. Aprender a participar en este espacio es difícil, y se conceptualiza como el aprendizaje del “oficio del alumno”.

En las clases de arte, cuando se generan producciones grupales, se necesitan otras dinámicas de trabajo que de algún modo rompen con las dinámicas tradicionales.

Las directoras expresan:

La parte creativa y el modo de trabajo. Que es totalmente diferente. Esto que decía, que las clases son mucho más descontracturadas, las producciones que realizan, las producciones. Que si bien a la mañana se da, pero se da de forma totalmente distinta (directora B).

Por eso te decía yo de la deconstrucción de la simbiosis de la clase es totalmente distinto. Porque en las clases vos entras y los ves. En la hora de teatro es inevitable que escuches gritos, corridas. Porque se sale del aula y de la dinámica tradicional. Esto es totalmente distinto en turno tarde y mañana (turno mañana tiene otra modalidad). Vos fijate lo que es ahora (se escucha silencio en la escuela. La entrevista se administró en el turno mañana en la escuela) siendo que ahora tenés 16 cursos. Entonces es distinta la movida (Directora B)

Lo que se advierte en estas indagaciones, es que las tareas artísticas generan motivaciones en los estudiantes que estimulan la continuidad de los proyectos y además se utilizan otros lenguajes que permiten a los estudiantes expresarse, manifestar y abrir o compartir sus problemáticas personales en un compromiso con las realidades que se viven.

El aprender arte implica prácticas integrativas donde se despliegan juegos, valores culturales, modos de actuar y vincularse, reglas, manifestaciones propias que surgen de la constitución subjetiva.

Ya en los 70, Suchodolski (1975) expresaba que

(...) la actividad artística es un medio particular de comunicación social, ella supone por una parte, la necesidad de crear obras artísticas, en las que se acumula y se conserva la experiencia que constituye la herencia social, por otra parte, la experiencia de percibir estas obras por parte de todos los miembros de la comunidad, percepción que voluntariamente responde a determinadas aspiraciones espirituales de los hombres (p: 4)

En las escuelas se presentan obras realizadas por los estudiantes, que se nombran como muestras, que son producciones que los estudiantes construyen con el andamiaje de sus profesores, que los involucra fuertemente en esas realizaciones.

El mismo autor expresa que “que el arte debe entrar en relación en diferentes formas con diversas esferas de la conciencia social e influir así en diversas maneras en su interacción” (p: 5)

Consideramos que por un lado, en los adolescentes en general, estas producciones artísticas constituyen una manera de poder expresar ideas, emociones, propias de la etapa del desarrollo; y por otro, en este caso particular, que se presentan las orientaciones artísticas en comunidades de alto riesgo social, siendo otro modo de hacer conciencia y de manifestar situaciones o presiones que se vivencian.

## *Desde la evaluación*

El tema de la evaluación es uno de los más sensibles para pensar y trabajar. El sistema escolar, en lo tradicional, está atravesado por la evaluación. El tema es ¿qué? y ¿para quién se evalúa? ¿para el estudiante? ¿para favorecer la construcción de aprendizaje?. Al respecto las directoras dicen:

Los docentes, por ahí me parece que tienen una mirada un poquito más abierta. Más que del aprendizaje por ahí de la evaluación. Hoy está costando el tema de la evaluación. Y es algo que se está re pensando a nivel de la política educativa. Como evaluamos, a través de qué instrumentos, de qué herramientas. Y al profe de las áreas, no de las especializadas, sino de las áreas, le cuesta ver que puede evaluar desde otro lugar. Y para el profe que viene de arte le es más sencillo. Porque el profe, por darte un ejemplo, el profe de música sabe que si a él le tocara hacer una evaluación integradora en su materia, él con una canción puede evaluar. Porque puede pedir que escriban una estrofa y que la canten, y ahí evalúa comprensión, escritura, emotividad, la ejecución de algún instrumento si es lo que está trabajando. Un montón de cosas. A partir de un producto. Y al profe por decirte de geografía, es como que le cuesta salir de la pregunta y la respuesta o el múltiple choice o el gráfico de un mapa. Cuando podría ser una problemática que lo lleve a la evaluación desde otro lugar. Hoy el problema es la evaluación. (Directora C)

Acerca de la singularidad de la evaluación en arte, esta misma directora afirma:

En arte es más fácil. Lo veo como de una manera que lo hacen más automático. La clase es más dinámica. Vos pasas por un aula cuando están en hora de arte y te das cuenta que todo el mundo deambula, todo el mundo colabora, recorta pega clava, hace algo y está el aula en un desorden ordenado porque cada uno está haciendo algo y la profe está evaluando. No está evaluando si vino o no vino. Está evaluando se para lo que tenía que colaborar, hacer o aprender lo pudo hacer. Si pudo aplicar la técnica, si pudo entender lo que tenía que hacer. Si pudo trabajar con el otro. Un montón de cosas. Te das cuenta que sale más fácil. Es más sencillo evaluar desde el arte. Igual porque los profes tienen una concepción del aprendizaje que a mi entender es la apropiada. No evalúan la producción de si este es mejor o este es peor. Si manifestó o no manifestó una emoción. No. Sino esto de poder trabajar con el otro. Cumplir con el objetivo. Emplear la técnica. (Directora C)

Al decir de Valeria Pegoraro (2000)

(...) se distinguen dos grandes paradigmas de la evaluación: uno se expresaría en el “medir”, priorizando la repetición, la copia literal y la adquisición súbita de los conocimientos, y el otro en el “comprender”, en el sentido de elaboración e interpretación, reconstrucción y re significación de conocimientos en un proceso gradual (Pegoraro, V 2000:174)

Estos paradigmas se sostienen desde diferentes posiciones teóricas sobre el sujeto que aprende definidos por la psicología del aprendizaje.

En la educación artística, cuando se trabaja desde proyectos de producción artística, las mediciones no tendrían sentido. Se hace necesaria la comprensión de contenidos para la re significación, utilización y reconstrucción en el propio proyecto artístico. A su vez, cuando las realizaciones son grupales, ese formato tradicional de evaluación no resulta ser un instrumento que se le otorgue el valor con el que se institucionalizó.

A su vez, desde el mismo diseño curricular (DC) (2010) se expresa:

Aquí, la poética no es entendida como la mimesis aristotélica, como una representación del mundo, sino como una construcción; esto es, no está situada en la imitación, tampoco en el mensaje ni en una función lingüística, sino en el acto compositivo, en los procesos constructivos por los cuales se configura todo lenguaje a partir del tratamiento de la forma, el tiempo, el espacio, la repetición, la alternancia, la ruptura y la continuidad, etcétera. Este es el paradigma que organiza las formas de enseñanza del arte para el Diseño Curricular de la Escuela Secundaria (DC 2010: 12).

Los mismos diseños curriculares posicionan al arte en la construcción de conocimiento, como forma de entender el mundo y como producción socio cultural.

### › ***A modo de cierre***

En cuanto a las orientaciones artísticas en las escuelas secundarias, advertimos que, si bien se constituye en contextos con escaso acompañamiento económico y en poblaciones socio económico y culturalmente con necesidades de contención, logra dinámicas y sentidos en su enseñanza y su evaluación que habilitan espacios de gran riqueza y potencialidad educativa.

Es valorada las formas de enseñanza del arte en lo vincular, en los procesos identitarios, en la contención y compromiso de los estudiantes, en las oportunidades de “ser” que posibilita. En relación con las formas evaluativas, se presentan propuestas de enseñanza que sostienen concepciones de sujeto constructivista, por tanto se valora la construcción y participación del estudiante por sobre la repetición.

Se advierte que el arte logra vinculaciones en relación con los conocimientos a enseñar y con el mundo de la vida cotidiana, apuntalando los procesos de constitución de identidades entramados en los vínculos que enriquecen las constituciones subjetivas.

Al decir de Bernard Charlot:

No hay sujeto de saber y no hay saber más que dentro de una cierta relación con el mundo –que resulta ser, al mismo tiempo y por lo mismo, una relación con el saber-. Esta relación con el mundo es también relación consigo mismo y relación con los otros. Implica una forma de actividad y, agregaría, una relación con el lenguaje y una relación con el tiempo (Charlot, B. 2006:103)

## Bibliografía

- Amaya, L (2007) Grupos desagrupados. Evolución en la dinámica grupal. Editorial: Lugar. Buenos Aires.
- Charlot, B (2007) La relación con el saber. Elementos para una teoría. Libros el Zorzal. Argentina.
- Dimatteo, C (2014) Escuelas secundarias orientadas en Arte: tensiones entre la retención de matrícula y nuevas ofertas educativas. En Revista Trayectorias. Práctica docente en educación artística. Facultad de Arte. UNCPBA. Revista N° 1 2014.
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria 3° Ciclo. (2008). Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.
- Diseño curricular para la educación secundaria. Orientación arte. ES4. Dirección general de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. (2010)
- [http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/marco\\_arte\\_4.pdf](http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/marco_arte_4.pdf)
- Documento de actualización curricular. Saberes coordinados y aprendizaje basados en proyectos. Documento de trabajo para escuelas secundarias.
- [http://abc.gov.ar/nuevoformatosecundaria/sites/default/files/documento\\_saberes\\_coordinados\\_y\\_abp.pdf](http://abc.gov.ar/nuevoformatosecundaria/sites/default/files/documento_saberes_coordinados_y_abp.pdf)
- Fullan, M y Hargreaves, A (2018) La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar. Amorrortu. Buenos Aires.
- Guerra, Cristina (1993) La educación secundaria en argentina. Documento de trabajo.
- <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/sites/www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/files/site/La%20educacion%20secundaria%20en%20argentina%5B1%5D.pdf>
- Kaplan, C (2018) Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Ley Federal de Educación N° 24195. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso. Abril de 1993. [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley\\_24195.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_24195.pdf)
- Ley Provincial de Educación N° 13688/07. Año 2007. <http://secundariasi.com.ar/wp-content/uploads/2012/09/Ley-provincial-de-educacion.pdf>
- Pegoraro, V (2000) Evaluación, fracaso escolar y modelos pedagógicos. En Elichiry, N comp. Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo. Manantial. Bs As.
- Resolución 84/09 Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. CFE, Octubre de 2009 <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09.pdf>
- Resolución CFE (del Consejo Federal de Educación) N° 94/09 de octubre de 2009. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09-anexo01.pdf>
- Reguillo, R (2000) "Identidades culturales y espacio público: un mapa de los silencios" En Revista Diálogos de la comunicación. N° 59 – 60 Octubre de 2000.
- Rockwell, E (2010) "Tres planos para el estudio de las culturas escolares" En Elichiry, N Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Manantial. Buenos Aires.
- Suchodolski, B (1975) "La educación paralela en el devenir de la educación" México.

Solari, M (1951) Política educacional argentina. El Ateneo. Buenos Aires.

Trujillo Dávila y otros (2017) Efectividad de un programa de estimulación cognitiva a través del arte en niños con problemas de aprendizaje: un estudio piloto. En Revista Actualidades investigativas en educación. Volumen 17 N° 2 Mayo agosto de 2017. Costa Rica.