

Reflexiones acerca de la evaluación en arte propuesta por los diseños curriculares vigentes.

AGUILAR, Laura. A. (ATFD - UNA) aguilarlauraandrea@gmail.com

CAMPANARI, Cecilia, A. (ATFD - UNA) cecilia.campanari@gmail.com

GALVAN, Marina.(ATFD - UNA) m.vgalvan@yahoo.com.ar

» Palabras claves: evaluación- diseño-curricular- docentes- arte.

Resumen:

Motivadas por nuestra práctica como docentes de Arte en escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires, y también como integrantes del equipo de cátedra de la materia Diseño Curricular del Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes, comenzamos a preguntarnos sobre la problemática general de la evaluación en la educación artística. La divergencia de concepciones relatadas por los estudiantes del profesorado y por docentes colegas sobre cómo evaluar las prácticas artísticas en la escuela, fue lo que nos movilizó a escribir esta ponencia.

De aquí que nos proponemos a reflexionar sobre las concepciones de arte y evaluación que se fundamentan en los diseños curriculares vigentes de la C.A.B.A y de la Pcia. de Buenos Aires. Comprendemos que dichos documentos son un artefacto social donde habitan intenciones políticas y sociales construidas dentro de un contexto histórico, social y cultural determinante. (Ivor Goodson, 1995) A partir de esta premisa podemos inferir que los diseños curriculares son dispositivos pensados como herramientas políticas donde el Estado manifiesta sus intenciones y concepciones pedagógicas. Al mismo tiempo, tendremos en cuenta los aportes de estudios curriculares realizados por la OEI del año 2012, en relación a criterios de evaluación.

Si bien en muchas ocasiones la evaluación queda reducida a una calificación en un boletín, entendemos que es una instancia dentro de un proceso complejo, en donde operan mitos, supuestos, sugerencias y exigencias que se materializan en las escuelas primarias. .

Muchas son las preguntas que acontecen a los docentes: ¿Se puede evaluar el arte en la escuela? ¿Qué se evalúa, la expresión, la técnica, la estética? ¿Qué criterios se usan? ¿Cuáles son los mitos o supuestos que rondan dentro de la evaluación en arte? ¿Qué es lo que plantean los diseños vigentes al respecto? ¿Se toma en cuenta el proceso o el resultado?"

Noción de arte en los diseños curriculares

Para empezar a abordar el tema, Ivor Goodson (1995) sostiene que el currículum es considerado como un artefacto social con una intencionalidad, es decir que nunca es un elemento dado, ni neutral sino que es una “**construcción política**”, donde confluyen intereses de múltiples actores en un determinado contexto y situados en un momento histórico. Podemos inferir que la intención que atraviesa lo prescrito en los diseños curriculares para la educación primaria de la provincia de Buenos Aires y de C.A.B.A es la de trascender viejas concepciones de arte que tuvieron su apogeo en el Siglo XX.

El capítulo destinado a las artes plásticas de provincia de Bs.As. parte de la idea de revalorizar “*lo visual*” y expresa que:

“Es un desafío, por lo tanto, repensar la disciplina trascendiendo los límites de lo que tradicionalmente se ha considerado arte y comenzar a incorporar en la escuela, (...) la “noción de la mirada” en tanto construcción cultural” (Diseño Curricular Pcia. de Bs. As. op. cit, p.310)

Las define como un lenguaje específico dentro del campo del arte. Entendiendo campo como una opción estratégica que describe una instancia relativamente autónoma, como una forma de conocimiento específico y de producción de sentido. Las artes plásticas, en este diseño, se presentan como una práctica que permite desarrollar la capacidad de abstracción y la construcción de un pensamiento crítico divergente.

En términos de lo que Imanol Aguirre y Lucina Jimenez (2012) desarrollan podemos inferir que estos diseños tienen un enfoque **reconstructivo**. Este enfoque busca educar a los estudiantes para que sean capaces de examinar críticamente sus propias experiencias, promueve la diversidad social y cultural, cuestiona el sistema normativo del arte de la cultura dominante y prepara al estudiante para el cambio social trabajando por encima de las diferencias étnicas o de capacidad y practicando activamente la democracia en todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Alejados de pensar en la idea de Bellas Artes enmarcadas en una concepción romántica, o de reducir el arte a la sistematización como parte de una visión formalista, o academicista; los diseños se encuadran en una visión del arte como **lenguaje**.

Éstos lenguajes artísticos comprenden características similares a los lenguajes generales, es decir que existe un contenido para comunicar y son un:

“medio expresivo usado para hacer público un significado, un modo de tratar al contenido y una sintaxis, entendida como un conjunto de reglas para ordenar las partes de una estructura coherente”. (Eisner, Diseño curricular Pcia. de Bs As. op. cit: p.310)

Al igual que el diseño de provincia, el diseño curricular de C.A.B.A comprende al arte como una necesidad de **comunicación**, como un sistema de representaciones simbólicas conformado por palabras, gestos, imágenes, música, etc. El arte y sus lenguajes son modos de expresión y comunicación que posibilitan la realización de sentimientos sensaciones e ideas de distintas producciones. En este diseño curricular las artes se desarrollan desde una perspectiva múltiple: como forma de conocimiento, como representación simbólica y como producción cultural. Es decir el Arte es considerado como un lenguaje con características propias que permitan progresivamente dotar de habilidades necesarias para fomentar la comunicación.

Para poder comprender el devenir de esta mirada tomamos a la autora Graciela Fernández Troiano (2010), quien menciona tres representaciones del arte en la escuela: como expresión del mundo interior del alumno que posee una capacidad innata o un talento, dentro de estas ideas provenientes del romanticismo el arte no se enseña ni se aprende. En segundo lugar, el arte como aplicación de clasificaciones teóricas y sistematización de los elementos del arte, que da lugar a un docente contenedor de saber y un alumno que da cuenta de sus saberes en su producción final cuando esta se corresponde con lo prescrito en la teoría.

Al pensar en esta noción de arte como lenguaje, los diseños se inscriben en la contemporaneidad. Conciben el arte como lenguaje constructor de sentido, que forma parte de un proceso en el cual intervienen etapas de investigación, producción y reflexión. El arte ya no se caracteriza por la definición de sus elementos esenciales sino que adquiere la condición de texto que articula con otros, desde una perspectiva relacional.

La noción de evaluación en los diseños curriculares analizados

Para comenzar a reflexionar a partir de los interrogantes planteados en el inicio de esta ponencia sobre cómo debe ser la evaluación en la educación primaria es clave tener en claro qué concepciones de arte se propone desde los diseños. Como observamos hasta el momento en ellos se inscribe la concepción del arte como lenguaje, abordándolo, no solo desde su estructura "sintáctica", sino trabajándola a partir de un enfoque que revaloriza el contexto, la multiculturalidad operante, y la historia que carga esta práctica, proponiéndose trascenderla de cara al comienzo de un nuevo siglo.

Ambos diseños trabajan la idea de evaluación, destinando capítulos dentro de su texto para poder abordarla. Comparten y enfatizan al arte como una necesidad inherente al ser humano, y a su vez, plantean la educación artística para brindar la posibilidad de dar a conocer los lenguajes como una experiencia estético-expresiva y no para crear especialistas en la materia. Afirma así el Diseño de Capital:

“Ninguna de las áreas del curriculum de EGB se propone formar especialistas en un campo de saberes o de prácticas: ni las ciencias Naturales buscan formar hombres de ciencia, ni las artes músicos o artistas plásticos o actores ni la educación Física ni deportistas de alto rendimiento”. (Diseño curricular CABA op. cit; p. 73)

Ambos diseños hacen mención a la instancia de Evaluación, afirmando que: *“el arte, en cada uno de los lenguajes que la escuela desarrolla, se enseña, se aprende y se evalúa”* (Diseño curricular CABA, op. cit: p.179); y *que: “cada lenguaje constituye un cuerpo estable de conocimientos que debe enseñarse y aprenderse en la escuela (...) la totalidad del proceso de enseñanza deberá ser objeto de evaluación”* (Diseño curricular Pcia de Bs. As. op.cit: p 317)

Una característica que podemos apreciar es que el diseño de CABA, propone tres formas de evaluación: la de diagnóstico, la formativa o del proceso y la evaluación sumativa o final. Estas formas de evaluación son parámetros concebidos OEI. Pimentel L. (2012) observa que la evaluación es un instrumento educativo que influye también en la práctica del docente y que es un momento compartido tanto para el docente como el estudiante.

El arte en la escuela, desde la intencionalidad manifiesta en los diseños, se puede y se debe evaluar como todas las materias que integran el curriculum:

“La evaluación de los lenguajes artísticos encierra para el docente el enorme desafío de integrar las características propias del arte con las demandas de la escuela. Esto implica abandonar los supuestos de que, por un lado, el desarrollo de las capacidades expresivas es posible para quienes demuestran “mayores condiciones”, y por el otro, que este desarrollo se produce en forma “natural y espontánea”. Sostenemos que la enseñanza debe promover las potencialidades de cada alumno, con la concepción de que todos pueden desarrollarlas como consecuencia de su participación en situaciones de aprendizaje.” (Diseño curricular Pcia. de Bs As, op. cit. p.318)

El propósito que plantean los diseños es desvincular tradiciones históricas basadas, no solamente en la idea del arte como una condición innata del alumno, sino también, en redireccionar la intencionalidad del tipo de evaluación que el diseño pretende que se desarrolle en las escuelas.

Tradicionalmente la evaluación tuvo una connotación de exclusión, basada en la clasificación de estudiantes entre “buenos” y “malos”, con el objetivo de continuar la escolarización. Denominadas *“propedéuticas”* (Pimentel, 2014) quedaban sujetas a la valoración cuantitativa realizada por el docente.

Lejos de entender a la evaluación como un dispositivo de control y selección, los diseños proponen tener como perspectiva la inclusión del sujeto dentro del proceso educativo. Para ello es necesario pensar en una evaluación participativa o el término que contempla Lucia Pimentel (2008) de *“evaluación formativa”*, donde el énfasis está en acompañar las posibilidades de cada estudiante. Deja de verse como una herramienta de control para convertirse en una manera de reflexionar sobre los modos que usa el docente para enseñar. Los sujetos de la evaluación integral o formativa son tanto los estudiantes como los docentes y su objetivo fundamental es el de conocer para ayudar. Sirve para repensar las prácticas ya que se supone como un proceso y no como un resultado: *“Aprender a evaluar y a ser evaluado forma parte importante del proceso enseñanza-aprendizaje. Se trata de un acto social que desarrolla la responsabilidad del estudiante y del profesor con relación a sus espacios y procedimientos”* (Pimentel op. cit: p.133)

En términos de Perrenoud (2008) podríamos decir que pasamos de un tipo de evaluación que ponía su mirada en la excelencia para pasar a un tipo de evaluación que está al servicio de la regulación de los aprendizajes:

“Tradicionalmente, la evaluación en la escuela esta asociada a la fabricación de jerarquías de excelencia. Los alumnos se comparan, y luego se clasifican, en virtud de una norma de excelencia, abstractamente definida o encarnada en el docente y los mejores alumnos (...) La evaluación formativa introduce una ruptura, por que propone desplazar esta regulación a nivel de los aprendizajes, e individualizarla.” (Perrenoud, op.cit:pp 10-15)

A nivel intencional, estos documentos, apuntan a respetar la diversidad cultural, social e histórica de los estudiantes y a usar la instancia de la evaluación para descubrir las necesidades que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje demandan los mismos para la apropiación de los contenidos, procedimientos y aptitudes que cada practica presente en el aula.

A MODO DE CIERRE

Podemos afirmar que ambos diseños apuntan a concebir el arte como un **lenguaje**. Es decir, como un sistema de comunicación, con una forma de conocimiento y de producción de sentido, dejando de lado la idea de Bellas Artes desde una visión romántica, académica o formalista.

Bajo el enfoque reconstructivo, los diseños apuntan a que los estudiantes asuman críticamente su propia experiencia, desde un enfoque más comunicacional en el diseño de C.A.B.A y más cultural en el de Provincia.

Los diseños analizados tienen un carácter abierto y flexible (toman como premisa sus antecesores de 1986), generan propuestas amplias y orientativas para los docentes brindando una mayor autonomía. Esta característica es positiva porque deja márgenes al docente para pensar y generar planificaciones personales.

Sin embargo, dentro del ámbito escolar, supone un entramado más complejo que encierra diversas representaciones. Los parámetros propuestos en el diseño para la evaluación en artes muchas veces se desdibujan y entran en juego otras valoraciones que tienen relación con el concepto de curriculum oculto¹.

El proceso de evaluación en diversas ocasiones se reduce a la calificación, y es en ese acto en el que operan valoraciones propias de antiguas representaciones de arte en la escuela. Aun al día de hoy operan como válidas las nociones del alumno con talento para el arte, o que posee un “don” particular, así también como aquel alumno sin talento pero por su condición de aplicado puede aprobar la materia. En esta sintonía, Kaplan (2008) expresa que los juicios que realizan los docentes sobre la

¹Concepto acuñado por Phillip Jackson para definir aquello que se aprende y enseña en el aula, como reglas, normas de comportamiento, valores y adaptación, que no aparecen en los documentos curriculares como contenidos explícitos. Giroux (1990)

inteligencia y el talento de los alumnos prefiguran la clasificación dentro del aula y con ella la predisposición de los estudiantes.

A lo largo de este texto hemos podido dar cuenta que la noción de arte expuesta en los diseños curriculares vigentes es la de concebir al arte como un lenguaje y que dentro de la misma se propone pensar a la evaluación con características formativas como las expuestas por Perrenoud. Sin embargo, desde los análisis encontramos también puntos en los cuales existe un desfase entre la intención y la realidad. El mismo autor nos invita a problematizar acerca de las instancias de evaluación y en que medida pueden ser poco viables:

“la evaluación formativa, se enfrenta a numerosos obstáculos materiales e institucionales: el número de alumnos, la sobrecarga de los programas, la concepción de los medios de enseñanza y las didácticas que no privilegian suficientemente la diferenciación” (Perrenoud, 2008, op. cit. p.16)

A modo de síntesis sostenemos que queda mucho por reflexionar acerca de la evaluación en artes. La mirada desde los diseños en ocasiones no se condice con el “status” que adquieren estas materias dentro la escuela, muchas veces vistas como un “saber inútil” o un lujo. (Terigi, 1998). Al mismo tiempo, no contempla los contextos sociales diversos que acontecen tanto en las escuelas de la capital como de la provincia. Comprender que desde el diseño curricular existen intenciones acerca de lo que “debería ser” la práctica docente y lo que es la realidad escolar es comenzar a visualizar las tensiones que omiten los diseños curriculares. Comprendemos que:

“Un diseño curricular es una hipótesis a desplegar (no a aplicar) en las prácticas de enseñanza y de evaluación, por lo tanto requiere de un docente que tome ciertas decisiones curriculares para contextualizar el diseño en la realidad en la que está inscripta la institución educativa”. (Orce, et.al, 2014)

Para que se acorte la brecha entre la intención y la realidad curricular es necesario pensar en un curriculum inclusivo, que sume voces y experiencias de docentes y también contemple las diversidades de contextos sociales, en pos de achicar esa brecha.

BIBLIOGRAFÍA:

-Diseño Curricular para la Educación Primaria. Educación General Básica. Primer Ciclo. 2004. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Diseño Curricular para la Educación Primaria. Educación General Básica. segundo ciclo. 2004. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/index.php?men>

DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA , PCIA DE BS AS, primer ciclo. 2008.
<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/pri-maria1ciclo.pdf>

DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA , PCIA DE BS AS, segundo ciclo. 2008.
<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/diseni-curricular-para-educacion-primaria-2-ciclo.pdf>

GOODSON, Ivor. (1995) "HISTORIA DEL CURRÍCULUM. la construcción social de las disciplinas escolares". Ediciones Pomares-Corredor, S.A. Barcelona.

GIROUX, Henry A. Penna, Anthony N.(1995) "Educación social en el aula: la dinámica del curriculum oculto". Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Ed. Paidós. Barcelona.

KAPLAN, Carina.(2005) "*Talentos dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*" Ed. Colihue. Buenos Aires.

TERIGI, F.(1994) "Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio". Ed Santillana. Buenos Aires.

TERIGI, F.(1998) "Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística". Editorial Paidós. Buenos Aires.

PERRENOUD. P. (2008) "La evaluación de los alumnos. de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas". Ed. Colihue. Bs. As.

PIMENTEL. L. (2014) La evaluación en arte, algunos principios para la discusión en Educación artística, cultura y ciudadana. Metas educativas. o (OEI) Madrid, España

ORCE, V.; MARE, A. C CAMPANARI, C. GALVÁN, M. AGUILAR, L (2014).Procedencia: IUNA - UBA. Entre la intención y la realidad curricular en la enseñanza de las artes.
<http://artedoc.iuna.edu.ar/entre-la-intencion-y-la-realidad-curricular-en-la-ensenanza-de-las-artes/>