

Cambio Escolar y Educación Artística basada en Proyectos en la ESRN

Pablo Bulfon¹
pbulfon@iupa.edu.ar

Emilia García²
emgarcia@iupa.edu.ar

Resumen

El presente trabajo explora los sentidos rearticulados en torno a las prácticas institucionales que intentan cumplir con la construcción de una escuela inclusiva, específicamente al interior de las prácticas docentes artísticas relacionadas a la enseñanza basada en proyecto. La Educación en Lenguajes Artísticos se configura curricularmente en la ESRN como forma de superar el modelo escolar tradicional, resultando así un campo propicio para el estudio de políticas públicas inclusivas en la escuela secundaria. La tesis que se sostiene es que en esta estrategia de enseñanza se condensan significados acerca del cambio escolar, en un contexto organizacional e institucional complejo y sometido a la disputa sobre qué es el cambio, qué cambia y cómo hacerlo.

Palabras clave: Educación Secundaria - Educación Artística Basada en Proyecto - Cambio Escolar - Políticas de Inclusión Educativa.

¹ Instituto Universitario Patagónico de las Artes

² Instituto Universitario Patagónico de las Artes

Introducción

(...) la expansión de la obligatoriedad se produjo en el marco de un sistema educativo que ya tenía avanzados niveles de segmentación o fragmentación en su interior. las fronteras que antes se colocaban a la entrada del sistema ahora se desplazan al interior de las mismas escuelas(...) (Dussel, 2015, p. 294).

Desde el año 2017, en la provincia de Río Negro (Argentina) se viene implementado un programa de cambio escolar conocido como Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN). Este programa reconoce un conjunto de políticas y fenómenos sociales que conforman su tradición escolar: los programas de reforma escolar antecedentes, las regulaciones establecidas por Resoluciones del Consejo Federal de Educación, las demandas sociales por una escolarización que de cumplimiento del derecho social a la educación, contenido en la Carta Magna y la Ley de Educación Nacional, las reconfiguraciones de la matriz productiva nacional y local, entre otras cuestiones. En este sentido, la ESRN se ubica, histórica y socialmente, en el contexto de las políticas públicas que intentan resolver el acceso a la educación media, en el contexto de un modelo institucional tradicionalmente excluyente.

El debate instalado en la sociedad acerca de los límites y posibilidades de la escuela secundaria, expresa el interés de la agenda política por establecer alguna forma de escolaridad que transite la democratización de los saberes socialmente válidos, expandiendo lo escolar hacia la ambicionada totalidad de la población de adolescentes y jóvenes. Y si bien la discusión por momentos pareciera intentar restaurar un orden perdido, es válido el estado público que ha tomado en relación a la necesidad de asegurar la concreción de un derecho social garantizado por Ley. No sólo porque cualquier debate sobre la escuela y la educación es siempre necesario y bien recibido, sino porque la escuela secundaria es el nivel del sistema educativo que más interrogantes produce acerca de su transformación, reforma o cambio en el modelo institucional. La base de datos RIES³ muestra que, en la actualidad, existen 548 proyectos dedicados a estudiar el nivel medio de enseñanza, sin agotar la totali-

³ Según la página web, la base RIES es un sistema de consulta de acceso abierto a un relevamiento a la Producción de Conocimiento sobre Educación Secundaria realizado en la Argentina desde el año 2003 a la actualidad. El relevamiento es el resultado de una iniciativa del Área de Educación de la FLACSO en el marco del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad (ECyS) con el apoyo de UNICEF – Argentina. Recuperado en <http://baseries.flacso.org.ar/site/index>

dad del universo de grupos académicos cuyas producciones tienen a la escuela secundaria como objeto de estudio. Una cantidad similar de publicaciones, cuyas temáticas versan sobre la escuela secundaria, se registran como producciones de investigaciones en curso. La inflación de artículos y libros sobre el nivel medio revela que la escuela secundaria ocupa un lugar principal en el debate educativo. ¿A qué se debe esta cuestión? El *trending topic* de los temas que abarcan a la escuela secundaria suelen expresarse en términos de crisis o terminalidad, como si algo de lo que venía siendo ya no puede seguir de la misma manera. La situación de pandemia reproduce este argumento y lo amplifica, al punto en que se suele escuchar que no hay vuelta atrás en la presencialidad, una de las características centrales e idiosincrásicas de la escuela secundaria moderna. La escuela está en pantuflas, dice Dussel (2020). La sensación compartida con padres y docentes, en los medios de comunicación y de la zona donde trabajamos, es que por ahora vamos como descalzos al colegio.

La crisis se instala como una de las razones más empleadas, no solo en educación sino en muchos aspectos de la vida cotidiana. Kaës (1987) afirma el carácter terminal que suele contener el clima de época, una forma de estar en la cultura contemporánea y que suele mediatizar nuestra relación con el mundo social y natural. La escuela podría ajustarse a esta imagen de malestar que viene adherida a la reproducción de la vida social. En principio, y sin la intención de menoscabar esta argumentación, diremos que la ruptura en el funcionamiento institucional de la escuela secundaria (aquello que dice sobre la eficiencia de una organización para llevar adelante sus propósitos) alerta sobre las condiciones en que se continúa haciendo la escuela. Sostenemos que estas condiciones hablan no tanto de las interdicciones sobre el cuerpo de lo escolar o, dicho de otro modo, de la disfuncionalidad de la organización escolar en el contexto actual. Por el contrario, pensamos que la remanida crisis del nivel medio es un síntoma que da cuenta del modo actual de la escuela secundaria. Para decirlo de otro modo, no es cómo funciona la escuela, sino que esta forma de funcionamiento no está resultando de la misma manera que resultaba antes. Pareciera ser que insistir con las mismas lógicas de la vieja escuela secundaria no resuelve los problemas que presenta la cultura contemporánea. Es entonces que en *los modos de estar* que se localiza la crisis del nivel medio, dando cuenta de la ruptura institucional que esto implica, las dificultades que se derivan y del necesario debate que todavía hay que dar acerca de los propósitos y formas de la escuela secundaria.

A los fines de la publicación, ubicamos la agenda educativa actual de la escuela secundaria en el contexto de la implementación de políticas públicas educativas inclusivas, es decir de programas

educativos que tienen por finalidad la incorporación de sujetos en edad de asistir a la escuela secundaria. Un primer argumento se encuentra, entonces, en la política pública y el éxito o no en la universalización del nivel medio. Dicho de otra manera, se trata de la expansión del nivel medio hacia los sectores sociales tradicionalmente excluidos de la escolarización secundaria, sectores por lo general empobrecidos de la sociedad. Visto así, la democratización de la escuela es una finalidad, un valor, que probablemente congrege la adhesión de todos, de los gobiernos y la sociedad. Pero no hay que olvidar que el sentido que se le otorga a la universalidad de la escuela es una construcción histórica y local, fuertemente disputada, sometida a los intentos de construir sentido en un amplio campo de discursividad. Por lo que de antemano cualquier discusión acerca de la implementación de políticas educativas inclusivas requiere explicitar honestamente cuáles son las referencias ontológicas que orientan el debate, a fin de entender qué se dice y desde dónde se dice. Un segundo argumento probablemente trasunta las dificultades o problemas que esa misma política encuentran en las organizaciones escolares. Entendiendo que el Estado es el terreno, el medio y el proceso en el cual las políticas públicas se inscriben como *la cuestión social* (Barco *et. al.*, 2012), los conflictos de intereses tienen que comprenderse como producto de la diversidad de posiciones que los sujetos y grupos mantienen entre sí y de los muy diversos encuadres que sostienen. Entonces, lo que emerge como una dificultad en la política pública (la implementación de una política inclusiva en educación) aparece, desde nuestra perspectiva, como la expresión de otra cosa, la evidencia que el síntoma se ocupa de velar. Es decir, no es en términos de resistencia del profesorado o de aceptación de políticas específicas que proponemos pensar el nivel medio. Tampoco lo es desde la conformación de frentes de oposición que reclaman una posición de ventaja relativa; por el contrario, sin desconocer estas formaciones de poder y saber que se juegan en las relaciones sociales, subrayamos el estudio de los significantes que se articulan y desarticulan en relación a la construcción de la escuela secundaria, desde lógicas intelectivas históricas, situadas, abiertas y precarias. La escuela secundaria es una realidad organizacional e institucional construida, por lo tanto sujeta a las batallas en torno a los significantes que intentan hegemonizar el sentido de la realidad: qué es una escuela secundaria y qué no lo es indica ese carácter producido de lo social. La manera en que se entiende esa construcción social de lo escolar, posiciona el debate en torno a ella. Nosotros sostenemos que el debate tiene que darse en un sentido no esencialista, a partir de comprender las diversas y diferentes posiciones que se ocupan en la discusión, respecto de los muy distintos campos teóricos y metodológicos que intentan atrapar ese objeto, a veces tan opaco, que es la escuela secundaria.

Braun et. al. (2017) consideran que las políticas estatales deben ser indagadas en acción, es decir cuando estas intervienen el cuerpo organizacional. En tanto, Ball (1994) menciona que “las políticas normalmente no nos dicen qué hacer, sino que crean circunstancias en las cuales el rango de opciones disponibles para decidir qué hacer son limitadas o modificadas o se definen metas o resultados particulares.” (p. 19). Por lo mismo, pensamos que las organizaciones escolares resuelven a nivel microfísico las demandas de cambio educacional. La política pública es un proceso diverso, discutido, batallado, sujeto a diversidad de significaciones. Las escuelas tienen en su haber cultural particular distintas capacidades y herramientas para procesar y adaptar una política determinada, en relación también a sus necesidades específicas o algunas veces contra ellas mismas. (Braun, Maguire y Ball, 2010). El desafío consiste en descifrar ese proceso y en función de qué categorías analíticas hacerlo. La articulación y rearticulación de prácticas sociales implica contextualizar las prácticas escolares (como una práctica singularizada), en la que lxs docentes y estudiantes se constituyen como sujetxs claves, activos y constructores. Aún más, lo que sucede dentro de una escuela está sobredeterminado por factores institucionales contextuales, por lo que la forma y el alcance en que una política interviene en la organización escolar dependerá indudablemente de las articulaciones posibles con lxs sujetxs, los grupos y los sentidos consolidadas en la cultura escolar. Como dice Braun et. al. (2017), “la forma en que los problemas de las políticas se resuelven en su contexto es un proceso multifacético, iterativo (...) serán interpretadas (o leídas) y trabajadas de modo diferente dentro y contra las prácticas actuales, y a veces en forma simultánea.” (p. 47).

Entonces, proponemos leer la implementación de una política de inclusión educativa a partir de comprenderlas en su complejidad, su abierta precariedad, en el contexto de la particularidad de las organizaciones escolares singulares, en tanto lo que se está significando es el posicionamiento de lxs sujetxs respecto del cambio escolar. El programa Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN) de la provincia de Río Negro (Argentina) se halla situado en ese horizonte de inteligibilidad (Laclau y Mouffe, 1985; Laclau, 2005). Identificamos al área de Educación en Lenguajes Artísticos (ELA) como el campo discursivo sobre el cual se van a producir anudamientos consistentes con las nociones señaladas hasta el momento (Bulfo y Suarez, 2019, 2020); sobre la demanda de inclusión a la escuela secundaria se producen articulaciones sobre cómo llevar a cabo la tarea institucional que da cuenta de la relación contingente entre las políticas generales y sus reinterpretaciones en el contexto organizacional. La ELA es un objeto de indagación interesante porque rompe el esquema binario de la disciplina, instalando otras lógicas de trabajo docente, de organización escolar, entre otras cues-

tiones. El punto de partida es la capacidad de las escuelas, como organismos vivos, de producir versiones o cover (en el lenguaje de lxs músicxs) de las políticas generales. Las políticas educativas son versionadas y sus intérpretes son las escuelas. La ELA es ese espacio curricular sobre el que se puede observar, desde un punto de vista privilegiado, el proceso por el cual las políticas de inclusión educativa son traducidas en función de las dinámicas que son propias de las culturas escolares y una diversidad de situaciones que caben indagar.

A continuación, en primer lugar abordaremos lo más brevemente posible la organización del espacio curricular ELA, sus aspectos principales y demás. Trataremos de argumentar por qué este es un campo excepcional sobre el que indagar o, mejor dicho, desde donde observar el modo en que se responde a las demandas de inclusión a la escuela. En este sentido, tomaremos la argumentación desde la noción de saber. Además, propondremos que la Enseñanza Basada en Proyecto (EBP) es la herramienta teórica - metodológica con la que se militan las propuestas pedagógicas interdisciplinarias, pero también veremos que en ella pueden solaparse sentidos antagónicos respecto del sentido atribuido al cambio educativo. Nos parece fundamental introducir la noción de tensión, al observar el modo en que se rearticulan y anudan sentidos nuevos y viejos sobre la tarea institucional. En segundo lugar, nos extenderemos sobre algunas hipótesis que venimos trabajando desde el grupo Educación Artística y Escuela Secundaria⁴, a fin de ponerlas a debate. Quizás el mayor aporte que podamos hacer en esta temática es la identificación de las categorías teóricas intermediarias con la que mirar el campo social escolar. Con esto en mente, en la conclusión retomaremos la discusión sobre educación artística e inclusión educativa en la escuela secundaria, entendiendo que es un campo en construcción que da cuenta perfectamente del estado actual que toman las políticas de cambio escolar.

Esperamos que este escrito invite a un mayor grupo de investigadorxs a enfocar sus herramientas analíticas a la temática propuesta. Como sugiere el epígrafe de la introducción, y pensando a partir de él, es en el marco de las prácticas en educación artística donde se pueden indagar adecuadamente el modo en que las desigualdades educativas se reproducen. No es ya sólo la persistencia de un modelo institucional que se opone históricamente a la expansión del nivel secundario, sino que es en el interior de lo escolar donde la fragmentación y segmentación del sistema se sostiene, por ahora,

⁴ Proyecto de investigación: La educación artística basada en proyecto en escuelas secundarias de Río Negro. PI 2020-2021. IUPA.

muy firmemente. Por esto mismo recomendamos otorgarle una mayor importancia a la forma en que lxs docentes y decisorxs políticos intentan resolver en concreto el ideal de una escuela para todxs.

La educación en lenguajes artísticos como propuesta de cambio curricular

Describiremos brevemente la ELA como un espacio de *área de saberes de características colaborativas e interdisciplinarias*, cuyas singularidades están definidas no solo por el diseño curricular del nivel, sino también por el Régimen Académico⁵ y las contingencias de cada equipo institucional en construir significativamente la tarea en relación al cambio. Nos centraremos especialmente en los aspectos que hacen a la novedad, sin detenernos en otros aspectos comunes a todos los diseños curriculares de las escuelas secundarias. Estas novedades son las que introducen *tensiones configurantes* tanto a nivel del área como de la organización escolar en general.

Por tensiones configurantes entendemos a los anudamientos de sentidos que se producen discursivamente, en donde se condensan significantes en relación a determinados aspectos que hacen al cambio escolar. Son tensiones porque están sujetas a las disputas de sentido sobre qué hay que hacer dentro de un horizonte de significación más amplio. No lo son como fenómenos de resistencia al cambio, como ya hemos mencionado; no se comprenden como la falta de interés en el trabajo con el otrx, o el desconocimiento acerca de cómo funciona un área de saberes, o de las metodologías más apropiadas para el desarrollo de proyectos interdisciplinarios. Bregamos para que en la formación docente básica de lxs docentes se introduzca el trabajo en equipo y la articulación interdisciplinar. Por consiguiente, no podríamos mirar, en un mundo tan disciplinario y especializado, a las demandas de trabajo en área como si estas no fueran, en principio, una cuestión de aprendizaje. Aun así, la novedad en la forma de organizar la enseñanza (en área de lenguajes), se ubica como una demanda acoplada a la inclusión educativa, por lo que las significaciones puestas en este punto son referidas a un campo de discursividad. Es decir, no es sólo que se requiere trabajar en equipo e interdiscipli-

⁵El Ministerio de Educación y Derechos Humanos (MEDDHH) dicta, en 2018, una resolución que estipula al Régimen Académico como aquel que "... articula, integra y ordena una serie de normativas para la vida escolar delimitando las áreas de intervención, las responsabilidades individuales y colectivas y las formas de institucionalización del acto educativo en el cual participan directivos, docentes, no docentes, estudiantes y familias" (2018, p. 2). Este documento funciona como un marco regulatorio y de orientación pedagógica, didáctico y administrativo. En esta norma se establecen los rasgos principales del modelo institucional ESRN.

nariamente, sino que se lo hace con el fin de resolver la inclusión educativa. Veamos entonces cómo es que se configura esta demanda.

La Educación Artística como un área de lenguajes

La ELA es un área curricular de la ESRN, conformada por las disciplinas Artes Visuales, Teatro y Música. Estas disciplinas están presentes desde el primer cuatrimestre del Ciclo Básico, constituido por una unidad pedagógica de 4 (cuatro) cuatrimestres. Si bien la ELA tiene continuidad en el Ciclo Orientado (3°, 4° y 5° año o su equivalente en cuatrimestres) y en la ESRN especializada, recortamos el objeto de estudio al Ciclo Básico ya que en este segmento se desarrollan los saberes de formación general y común a todas las escuelas, mientras que el Ciclo Orientado introduce la formación especializada, de acuerdo a la Orientación de cada institución⁶. Cuando mencionamos a la ESRN especializada, hacemos referencia a este tipo de organizaciones escolares.

Un aspecto preponderante en la conformación del área es la organización en saberes. Esta noción desborda la disposición tradicional en contenidos. Según varios documentos curriculares provinciales (MEDDHH, 2017, 2018, 2019), la propuesta didáctica se estructura en torno al eje organizador del área de conocimiento en la que se definen saberes, a su vez en distintos formatos de enseñanza. En la ELA, ese formato preponderante es el *aula taller*.

El Diseño Curricular de la ESRN 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 produciendo-

⁶ La ESRN cuenta con doce Orientaciones: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, Economía y Administración, Lenguas, Arte, Turismo, Comunicación, Informática, Educación, Educación Física, Físico Matemática, Literatura (Resolución 3035/16). Cada Orientación tiene una determinada "Caja Curricular" que estipula su formación específica.

se 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 de Río Negro, 2017, p. 260).

La finalidad propuesta curricularmente para la ELA se encuentra diametralmente opuesta a la educación en artes localizada en las disciplinas. Para decirlo en otros términos, la clase de un/a sólo docente de la asignatura con un programa cerrado en los contenidos a enseñar, en base a una epistemología disciplinar del lenguaje visual, corporal o musical, desaparece del paisaje de las escuelas secundarias de Río Negro. Eso, por supuesto, desde la propuesta curricular, ya que la realidad social (y entre ella la escolar) es contingente, abierta a las posibilidades. Cada equipo de ELA de las ESRN interpreta esta partitura de muy diversas y diferentes maneras. Aún así, se encuentran regularidades que observamos en las planificaciones de lxs docentes. En principio, a partir de comprender el objeto de enseñanza como saber.

En la ELA, el conocimiento se refiere a una relación de lxs sujetxs con el contenido, un *rappor* (Beillerot, 1998, Blanchard Laville 2004, Mosconi, 1998), convertido en saber de un área conocimientos, de características interdisciplinarias. La idea de planificación como un asunto colectivo se localiza en esta dirección: la planificación es de todxs lxs docentes del área, por lo cual pareciera lógico que se busque hacerla sobre un objeto de enseñanza que no sea disciplinar pero que a la vez contenga a las disciplinas. Así de compleja puede ser la planificación en área, pero es esta configuración la que permitiría el trabajo colaborativo, cuestión que la planificación por contenidos disciplinares no haría posible.

En el mismo sentido, el Diseño Curricular de Río Negro establece que la ELA tiene por finalidad promover un espacio creativo con el conocimiento socialmente validado, que involucre a lxs sujetxs desde las diversas dimensiones de la personalidad. Concretamente, dice lo siguiente:

... promover un proceso que involucre lo emocional, lo sensorial, lo subjetivo y lo intelectual. En ella se trabaja la percepción, el pensamiento, los vínculos y la comprensión del mundo que nos rodea, propiciando mecanismos de interpretación, creación y comunicación. Se trata de estimular la creatividad que permiten todos los lenguajes del área a través de la

experimentación, el descubrimiento y el placer de aportar a la construcción artística en un espacio: el aula-taller. (Diseño Curricular de Río Negro, p. 195).

El Diseño Curricular de Río Negro propone *ejes estructurantes* que organizan y articulan los saberes presentados de manera abierta y flexible. Esto significa que el objeto a enseñar no se concibe como una secuencia fija e inamovible de contenidos, sino como una orientación pedagógica susceptible de innovaciones por parte de los equipos de la ELA. Es decir, lxs docentes seleccionan saberes, en base a sus propias decisiones pedagógicas, en el contexto de la organización escolar y los encuadres del equipo.

El saber es estructurante en la configuración de la ELA. Los equipos docentes planifican utilizando saberes, en una mayoría de casos extraídos del Diseño Curricular de Río Negro. No identificamos por el momento otras formas de organizar las clases y el aula - taller, aunque cabría distinguir algunas variantes en este formato, pero sin separarse de la idea general sobre el saber. Vamos a dar, a continuación, un ejemplo de esta estructuración a fin de explicitar adecuadamente qué queremos decir con una planificación organizada en función de un saber a enseñar.

En el Ciclo Básico se proponen dos ejes estructurantes: las prácticas estéticas y su contexto; y las prácticas de producción estética. Cada uno de estos ejes abarca distintos saberes, de acuerdo a los agrupamientos particulares. En relación al primer eje, se propone abordar lo siguiente:

- Herramientas y procedimientos que permiten la construcción de sentido a través de lo metafórico y polisémico del arte,
- La producción artística como práctica situada en un contexto temporal y territorializado. (Diseño Curricular de Río Negro, p. 197)

Entre los saberes que se proponen para este primer eje, se detalla “La experimentación estética sobre diferentes materialidades para percibir y reconocer las cualidades perceptuales (formas, tamaños, colores, intensidades, etc.) (Diseño Curricular de Río Negro, p. 197). Los contenidos disciplinares de este saber no están indicados en el Diseño Curricular, sin embargo, podríamos afirmar que unos contenidos de abordaje posibles podrían ser los siguientes:

- **Música:** Las distintas materialidades que se emplean en la ejecución de un instrumento. Los atributos referidos al sonido. Las asociaciones entre sonido, imagen y gesto: de altura, timbre, intensidad. Las referencias gráficas utilizadas para representar las asociaciones mencionadas.
- **Artes visuales:** los diferentes elementos del lenguaje de la representación visual como el punto, la línea, el plano, el volumen, la forma, el color y la textura. La experimentación estética sobre diversos materiales y procedimientos. Los grafismos, las composiciones y sus posibilidades.
- **Teatro:** calidades de movimiento. Percepción espacial, posibilidades del espacio y del propio cuerpo. Registro sensorial y perceptivo, en relación al entorno y a lo personal. Desarrollo del imaginario y situaciones de improvisación.

Los contenidos listados no están sugeridos en el Diseño Curricular, pero seguramente acordaremos, entre docentes, que son los adecuados para el eje curricular, en la generalidad de las instituciones, los grupos y las situaciones. Ahora bien, nos interesa destacar que estos contenidos no se trabajan más que como objetos de enseñanza interdisciplinarios, cuestión que sólo se puede hacer cuando se construyen como saberes. En otras palabras, lo que se desprende de esta formulación del Diseño Curricular es que el eje estructurante funciona como organizador, como matriz que da sentido y orienta la práctica educativa, relacionándose estrechamente con los saberes curriculares. Los contenidos se entienden como saberes cuando son puestos en un discurso que contextualiza la enunciación de ese objeto de enseñanza. Un mismo eje articula saberes de la ESRN y tiene como intención la de anudar contenidos elaborados dentro de un campo epistémico específico en torno a un agrupamiento de saberes. De esta manera, se espera que los saberes se interrelacionen entre sí, y que lo mismo ocurra con los ejes; formando un entramado de conocimientos complejo y espiralado.

Aun cuando los contenidos dentro de una asignatura o lenguaje artístico son disciplinares, estos se conciben como saberes interdisciplinarios y como parte de una totalidad. Por ello, en el Ciclo Básico, cada uno de los lenguajes artísticos posee un espacio semanal para la construcción de saberes disciplinares; y a su vez, el área planifica un Taller de Lenguajes Artísticos, en alguno de los cuatrimestres del Ciclo Básico, cuyo propósito específico es el trabajo interdisciplinario y bajo la mo-

alidad de Proyectos. El Diseño Curricular de Río Negro se refiere a este espacio como un lugar donde los sujetos de aprendizaje:

... transitan y vivencian la experiencia estética como una escena total, no fragmentada por los lenguajes que la componen. Esto representa un compromiso de los docentes dado que no se trata de la hegemonía de un espacio de saber, sino de propender a la construcción de un ámbito común que valore la interdisciplinariedad. (Diseño Curricular de Río Negro, p. 200).

El Diseño Curricular prevé y prioriza el trabajo articulado y colaborativo, poniendo el foco sobre el encuentro y la construcción de saberes en conjunto, recuperando el rol protagónico y activo de lxs sujetxs de aprendizaje frente a su propia y particular trayectoria. De modo que, en el espacio áulico y preferentemente, bajo la modalidad de aula - taller, las barreras disciplinares se desplazan en favor de un trabajo interdisciplinar, donde la intercomunicación y el enriquecimiento recíproco son posibles y deseables, pero que lógicamente, suponen lo que llamamos tensiones entre modelos históricos de construir el campo de enseñanza; desde disciplinas separadas o como un campo interdisciplinar y colaborativo.

El trabajo en área, desde esta perspectiva, constituye un desafío pedagógico que implica distintas instancias de diálogo, acuerdo y planificación conjunta entre lxs docentes abocados a la tarea. El Diseño Curricular propone un cambio de paradigma frente al conocimiento fragmentado⁷ y advierte sobre la dificultad que es inherente a este cambio curricular, que implica "... la confluencia de esfuerzos varios para su concreción..." (Diseño Curricular de Río Negro, p. 203) esfuerzos que no sólo se relacionan con la complejidad que supone la planificación conjunta y coherentemente articulada, sino también con la indagación sobre saberes escolares y no escolares, que conforman el capital cultural y simbólico de cada estudiante.

La articulación pedagógica interdisciplinaria y bajo la modalidad de taller se propone desde el abordaje metodológico de la *enseñanza basada en proyectos*, que permite "... la acción participativa, de construcción compartida, de integración de conocimientos escolares y extraescolares, la invitación a la indagación..." (Diseño Curricular de Río Negro, p. 294) y que proyecta la resolución de proble-

⁷ El paradigma de la complejidad propuesto por Edgar Morin, opuesto a la simplificación, reducción y fragmentación del conocimiento.

mas contruidos didácticamente así como la concreción de objetivos y metas compartidas. La Enseñanza y Aprendizaje Basado en Proyectos (EABP) así entendido, constituye una acción flexible, que interpela a lxs estudiantes desde sus intereses y posibilidades, y que se enlaza a los saberes y los propósitos curriculares.

Varios y muy diferentes son los esfuerzos de lxs docentes por construir proyectos que permitan lxs aprendizajes en base al trabajo colaborativo. Pero, ¿qué constituye un proyecto en la ELA? ¿Qué es un proyecto para los equipos de las ESRN en lenguajes artísticos? ¿Por qué la EABP introduce en la ELA un formato de enseñanza que se expresa como tensiones en la configuración de un modelo institucional novedoso? Creemos que estas preguntas pueden dar cuenta del modo en que los equipos docentes están configurando la tarea de enseñanza, al mismo momento que intenta formular un espacio de área que concrete (singularice) la política de inclusión educativa provincial.

La EABP como propuesta de trabajo en la ELA

La EABP es entendida como metodología didáctica interdisciplinar y como posicionamiento frente a la tarea docente. Ferrer, Algas y Martos (2007) sostienen que los proyectos de trabajo son un “... posicionamiento personal y profesional del maestro ante la vida y la escuela” (p. 71). Por su parte, Pozuelos Estrada y Rodríguez Miranda (2008) lo consideran como “... un proceso de enseñanza basado en el alumnado...” (p. 9) que habilita y vehiculiza el abordaje de propuestas educativas que interpelen a lxs estudiantes desde sus intereses, promoviendo su implicación y motivándolos hacia el aprendizaje.

La EABP es la metodología privilegiada para la educación artística. Toma como punto de partida la construcción de una situación problema cuya finalidad es promover los aprendizajes en base al interés de lxs estudiantes; a la vez que constituye un disparador del proceso de construcción de conocimiento y moviliza 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 es, además, una estrategia que implica la adopción de un enfoque plurimetodológico, donde se contemplan distintas formas de resolución y de aproximación a los saberes propuestos desde la enseñanza. Como proceso, se ajusta a la heterogeneidad del aula, a la circulación horizontal de los saberes: la resolución de situaciones problemas se realiza a partir de los aportes y modos particulares de lxs estudiantes. No sólo son lxs docentes quienes dicen qué, cómo y cuándo, sino lxs estudiantes los que proponen, organizan, elaboran, registran y evalúan las estrategias de resolución de problemas. En este sentido, en Río Negro se recupera una experiencia histórica de reforma del nivel medio, una cierta pedagogía del arte local, que podría resumirse en los siguientes principios generales:

- la centralidad de la actividad de lxs estudiantes
- la constitución de espacios de trabajo colaborativo
- la conformación de un espacio de área basado en una epistemología interdisciplinar
- el desarrollo de la expresión estética
- la adopción de formatos de clase como el aula taller y la ESBP
- el reconocimiento de una tradición expresiva, estética y cognitivista del aprendizaje de lxs estudiantes.

Sin embargo, atendiendo a una de las principales tensiones que genera la EABP, esta no consiste sólo en integrar, de manera más o menos forzada, contenidos escolares que son establecidos en las diferentes asignaturas que componen el área (Lacueva, 2006), sino de generar nuevos saberes, distintos a los disciplinares tradicionales, cuyo objetivo y propósito guarda estrecha relación con los intereses y vivencias de lxs estudiantes. No se trataría entonces de una *trivialización del contenido* sino de buenas prácticas integradoras (Pozuelos Estrada, 2007). “En definitiva la cuestión no estriba en despreciar el conocimiento disciplinar sino en reconsiderar el sentido hegemónico y exclusivo que generalmente se le ha otorgado en la enseñanza escolar” (Pozuelos Estrada, 2007, p. 29).

El objetivo es, entonces, que lxs docentes trabajen de manera colaborativa e interdisciplinar, dejando atrás la soledad de la disciplina y aportando al trabajo en área. Este es uno de los principales cambios que trae consigo la ESRN en general y la ELA como espacio curricular con particularidades dinámicas y organizacionales. El régimen académico lo formula como un instrumento potente, que posibilita y dinamiza el conocimiento, ahora transformados en saberes. Este es, como mencionamos, una de las innovaciones curriculares que hace posible el cambio en el trabajo docente. Se

proponen ejes organizadores y estructurantes, relacionados estrechamente con los saberes, que se plantean como orientadores y posibilitadores de los contenidos; articulados a su vez, con los propósitos educativos.

Esta particular estructura se refleja en las planificaciones, que evidentemente deben dejar de ser un instrumento o un plan de trabajo individual y pasan a ser un espacio de trabajo colaborativo. Encontramos que las planificaciones pueden ser construidas como objetos de indagación, ya que permitirían observar y registrar el modo en que los equipos docentes están pensando la ELA. El análisis de las planificaciones habilita a inferir la *microfísica* de la tarea institucional, entendiendo que esta no es sólo una regularidad de las instituciones generales, sino construcciones versionadas o interpretadas de esos mismos significantes generales. La configuración que adquieren en su elaboración, las escrituras que objetivan el pensamiento estratégico de lxs docentes, los pormenores que emergen en la planificación y demás, dan cuenta de un modo de la tarea institucional, esto es enseñar todo a todxs.⁸ Por esto mismo, desde el equipo de investigación Educación Artística y Escuela Secundaria (IUPA), promovemos acciones que permiten, por un lado, la recopilación de información respecto de la organización de la ELA, la forma en que se construye el objeto de enseñanza en el área y las estrategias metodológicas más comunes, entre ellas la EABP. Sostenemos que esta información puede relatarnos acerca de los esfuerzos de los equipos docentes por construir la ELA desde una perspectiva (o perspectivas) que son diametralmente opuestas al modo tradicional de enseñar las disciplinas artísticas en la escuela secundaria. Por otro lado, esperamos encontrar en esa información, datos sobre el modo en que se está reordenando el campo de prácticas docente, entendiendo que es un campo discursivo sometido a nuevas significaciones. Con estas premisas en mente, en el apartado siguiente adelantamos algunos significados encontrados en la investigación en curso, cuestión que nos permitirá retomar las hipótesis iniciales.

Conclusiones parciales

Ubicamos la agenda educativa actual del nivel medio de la enseñanza en el sentido de la ruptura con la tradición escolar. Estos es, en el contexto de la expansión de la escuela secundaria y del esfuerzo

⁸ El lema enseñar todo a todxs, que tiene una referencia histórica al ideal pansófico de la didáctica magna de Comenio, subtitula la primera publicación de la Ley Orgánica de Educación de Río Negro, N° 4819. Es posible que en el espíritu de los legisladorxs de la provincia, como de lxs funcionarixs del MEDDHH, se encuentra esta referencia en forma imaginaria, adosada a la noción de inclusión educativa.

por modificar el modelo institucional a fin de poder incorporar a nuevos grupos sociales al nivel medio. Entendemos que este es un proceso histórico configurado a partir de las desigualdades en el acceso y distribución del conocimiento socialmente válido. La escuela secundaria funcionó (y todavía funciona) de esta manera, por lo que el argumento de la disfuncionalidad podría comprenderse como una dificultad en la adopción y adaptación del modelo institucional tradicional a las demandas de democratización e inclusión educativa.

Visto de esta manera, los estudios sobre la escuela secundaria y el derecho social a la educación, encuentran que el sentido atribuido al cambio escolar está sometido a la disputa sobre qué es la escuela y qué debería ser una escuela inclusiva. Aquello que en definitiva se entiende como el sentido general de lo educativo, en el contexto de la organización escolar, está en el centro del debate, no sólo de los especialistas, sino también de la opinión pública. Por supuesto que este debate se realiza a medida que se ensayan políticas socioeducativas que tienen por finalidad la concreción del derecho social a la educación. Río Negro es una provincia argentina que reconoce una amplia trayectoria reformista, cuyos antecedentes pueden hallarse a fines de la década de 1980. Dentro del concierto de las políticas públicas en educación en Argentina, Río Negro expresa, sin dudas, una tradición de experiencias educativas que intentan modificar el modelo institucional de escuela secundaria.

A lo largo de varias décadas, las experiencias educativas en Río Negro recogen las distintas significaciones otorgadas al cambio escolar. La ESRN reconoce por lo menos 4 programas antecedentes que influyeron en su diseño, todos ellos implementados en el término de 30 años de reformas a la escuela secundaria. Aún con los intentos por modificar la forma escolar, todos ellos novedosos, es posible reconocer ciertas persistencias en la organización escolar, el trabajo de los docentes y la instalación de una renovada cultura escolar. La conformación de áreas de saberes, en vez de asignaturas, la construcción de objetos de enseñanza interdisciplinarios, el trabajo colaborativo de los docentes y la elección de formatos distintos a la clase tradicional, como el aula taller y la enseñanza por proyectos, son algunos de los aspectos que marcan la continuidad en el tiempo de una política reformista. En rigor, son aspectos que reconfiguran el régimen académico, cuyo eje se instituye en la rearticulación significativa del cambio.

La ELA, como espacio de área, de carácter colaborativo e interdisciplinario, se inscribe en el proceso mencionado, comprendiendo que son intentos siempre contingentes, precarios, abierto al juego de

las interpretaciones locales. Como campo de investigación, en la ELA se producen anudamientos de sentido congruentes con las demandas de inclusión educativa y cambio en el modelo institucional. La perspectiva analítica que empleamos (institucional y del discurso político educativo) provee de herramientas teórico metodológicas potentes para indagar en esos anudamientos, a la vez que observar y registrar procesos pedagógicos complejos en torno a la conformación del espacio de área en lenguajes artísticos.

Un primer acercamiento al campo de indagación, consistente en la descripción y análisis de planificaciones de área, muestran que para construir el área lxs docentes adoptan estrategias metodológicas novedosas. Básicamente, los equipos de área dicen trabajar en formato de aula taller y empleando la enseñanza artística basada en proyectos. Así está sugerido en una variedad de documentos curriculares publicados por el MEDDHH de Río Negro, como también en la norma que regula la organización escolar de la ESRN, el Régimen Académico. Desde esta posición, podríamos afirmar que la EABP es la base sobre la que se planifican los espacios de taller. Incluso, es la base sobre la que se planifican las asignaturas que componen la ELA. La EABP es, para decirlo de otro modo, una estrategia metodológica que se está convirtiendo en un eje estructurante de la enseñanza por área.

Nuestra propuesta de investigación no es mirar la generalidad de las situaciones observadas, sino más que como interpretaciones a partir de la construcción que cada organización, en singular, hace de las políticas públicas en general. Es decir, como versiones o cover o interpretaciones singulares. Es decir, no nos inclinamos por la elaboración de una teoría general que se aplique a un sin número de situaciones organizacionales. Por el contrario, optamos por el desarrollo de un conocimiento local que permita a otrxs investigadores realizar sus propias pesquisas. La indagación que realizamos es, por lo tanto, local, en razón de la particular microfísica que se enuncia en el contexto singular. De este modo, las regularidades registradas muestran la expresión de un conocimiento local, que en el orden de lo institucional se registra como una posibilidad, como un discurso con pretensión de hegemonizar un campo de prácticas sociales. Con esto en vista, desde un segundo acercamiento al campo de indagación, observamos que lxs equipos docentes construyen planificaciones con los requisitos de área, esto es empleando EABP, taller y saberes interdisciplinarios. Aun así, estas planificaciones mantienen un armado por disciplina o lenguaje artístico, donde se expresan contenidos, no saberes. Hemos argumentado que la enseñanza interdisciplinaria necesariamente debe

correrse de una epistemología disciplinar para incorporar una perspectiva de saberes, entendiendo por éstos al modo en que se reconfigura el conocimiento, en relación a la acción, el interés y la vinculación con problemas de la práctica. Aún más, el armado por contenidos que presentan las planificaciones analizadas (en una dualidad entre saberes y contenidos) incorporan otras asignaturas escolares, como por ejemplo Tecnologías de la Información y Comunicación. Pareciera ser que la ELA reúne otras disciplinas en su área. Esta situación sugiere por lo menos dos cuestiones importantes. Las dificultades en la constitución del área es una de ellas. ¿Qué es un área de ELA?. Esta pareciera ser una pregunta que no está del todo clara, aún a pesar, como dijimos, de las regulaciones establecidas en el Régimen Académico. No es sólo una discusión de cómo articular disciplinas escolares afines, como visuales, música y teatro, sino por los límites que esta articulación establece. Una discusión similar se observó en un programa provincial antecedente a la ESRN: en esa ocasión se incorporaba a idiomas y literatura dentro del campo de enseñanza de las artísticas. Es decir, qué es el área y qué es el área de artísticas es una discusión actual y en progreso. Podría suponerse también que la transversalidad del saber escolar estaría borrando las fronteras de la agrupación areal y configurando de otras maneras la organización curricular. Otra cuestión observada es el tipo de objeto de enseñanza que construyen los equipos docentes. Si bien se extractan saberes del Diseño Curricular, la continuidad de los contenidos disciplinares en la planificación podrían estar expresando las dificultades en la conformación del área de saberes. El modelo institucional tradicional de escuela secundaria es fuertemente disciplinar; por lo mismo, su persistencia puede detectarse en este tipo de construcción. Como dijimos, no ya como resistencia a abandonar la disciplina, sino como tensión en torno a la implementación de un modelo institucional diferente.

Por lo dicho, creemos que la construcción del área a partir del trabajo colaborativo y la centralidad de los saberes interdisciplinares configuran categorías analíticas sumamente importantes, válidas desde el punto de vista de la investigación educativa. Son *categorías intermediarias* (Buenfil Burgos, 2020), en el sentido que posibilitan la articulación entre referencia teórica y referencia empírica. Pero principalmente, son categorías que permitirán observar y registrar el modo en que se están produciendo articulaciones de sentido en torno al significante de la inclusión educativa. Es decir, la planificación por áreas da cuenta de un modo de concretar ese significante y de las tensiones configurantes que se producen en esa intención.

Si bien el contexto de pandemia no nos permitió profundizar en la investigación (no nos fue posible realizar entrevistas semiestructuradas) y encontrar otros indicios acerca del modo en que se está reconfigurando el área, creemos que las categorías mencionadas pueden brindar un punto de partida para los equipos de investigadores. Sostenemos la necesidad de debatir en esta temática, acerca del modo en que se está reconfigurando la ELA, a partir de entender la EABP como una estrategia que permite la modificación del modelo institucional, ya que resulta ser un campo de indagación muy propicio para investigar sobre la inclusión educativa. Creemos que el debate que puede generarse sobre este tema puede enriquecer el conocimiento actual sobre la educación artística escolar.

Referencias bibliográficas

Barco, S. Et. Al. (2012), Posicionamientos epistemológicos en la enseñanza y la investigación de la política educativa: decisiones y reflexiones de un equipo docente de la universidad. *I Jornadas Latinoamericanas de estudios epistemológicos en política educativa. ReLePe*. Buenos Aires, Argentina.

Base RIES (2021) Programa Educación, Conocimiento y Sociedad (ECyS) con el apoyo de UNICEF – Argentina. Recuperado en <http://baseries.flacso.org.ar/site/index>

Beillerot, J. (2006) La formación de formadores: entre la teoría y la práctica. 1º ed. Buenos Aires, Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

Braun, A. Ball, S. Maguire, M. y 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. y Lambri, N. (Organizadoras). *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*. (pp. 45 - 62) Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Blanchard Laville, C. (2004) Saber y relación pedagógica: un enfoque clínico. 1º ed. Buenos Aires, Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

Bulfony, P. Suarez, P. (2019) Educación artística y políticas de cambio en las escuelas secundarias de Río Negro. *Trayectoria. Práctica docente en Educación Artística*. N° 6. pp. 19 - 39.

Bulfony, P. Suarez, P. (2020) La educación artística en una secundaria en cambio. Un campo escolar en construcción. 1º ed. Córdoba, Ferreyra Editor.

Dussel, I. (2015). Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo. en Tedesco, J. C. (comp) *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

- Dussel, I. (2020) La clase en pantuflas. Recuperado en: <https://youtu.be/6xKvCtBC3Vs>
- Ferrer, C., Algás, P. y Martos, Juan M. (2007). *Valoramos el trabajo por proyectos*. Aula de Innovación Educativa.
- Kaës, R. (1987). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En *La institución y las instituciones: estudios psicoanalíticos*. Editorial Paidós.
- Laclau, E. Mouffe, Ch. (1987). Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Siglo XXI.
- Laclau, E. (2005) La razón populista. Argentina, Paidós.
- Lacueva, A. (2006) Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudios. *La enseñanza por proyectos. ¿Mito o realidad?*. Reforma de la Educación Secundaria. Secretaría de Educación Pública.
- Pozuelos Estrada, F. J. (2007). Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias. Morón de la Frontera. Ediciones MCEP.
- Pozuelos Estrada, F. J. y Rodríguez - Miranda, F. (2008). Trabajando por proyectos en el aula. Aportaciones de una investigación colaborativa. *Investigación en la Escuela*. Pp. 5 - 25. España.
- 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.
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro (2018). Régimen Académico para la Escuela Secundaria. Recuperado en: https://educacion.rionegro.gov.ar/desarrollo_seccion.php?id=24