



FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS ECONÓMICAS

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

“LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA (MÚSICA) EN EL FORMATO ESCOLAR DEL NIVEL PRIMARIO: DE LA PREPARACIÓN DE LOS ACTOS A LA COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD PARA PODER TRANSFORMARLA”

Autor: Toledo, Fernando Julio Alberto

Director: Mg. Carrizo, Victoria Alejandra

Año: 2022

Lugar y fecha: San Martín, Mendoza, 9 de junio de 2022

Índice

Resumen	6
Palabras Clave	8
Introducción.....	10
Enfoque de la investigación	12
Antecedentes	12
Justificación.....	14
Hipótesis de la investigación:	16
Preguntas de Investigación:.....	16
Objetivos de Investigación.....	17
Variables de investigación:	18
Método de investigación:	18
Diseño:	18
Muestra:.....	18
Desarrollo.....	20
Capítulo I: Educación Artística	21
1. Introducción	21
2. Un poco de historia.....	21
3. Desafíos de la Educación Artística	24
4. Propósitos de la Educación Artística.....	24
Capítulo II: Proyecto Educativo Institucional-Proyecto Curricular Institucional: Un instrumento para alcanzar acuerdos	26
1. Introducción	26
2. Proyecto Educativo Institucional:	26
3. Proyecto Curricular Institucional:	27
Capítulo III: Formato Escolar.....	29
1. Introducción	29
2. Escuela Moderna	29
3. Matriz Eclesiástica.....	30
Capítulo IV: Proceso de Enseñanza y Aprendizaje.....	33
1. Práctica Pedagógica	33
3. Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje	38
Conclusiones	47

Anexos.....	52
Instrumentos de recolección de datos:	53
Modelo de entrevistas semiestructuradas	54
Modelo de cuestionario.....	58
Resultado encuestas	60
DOCUMENTOS Y NORMATIVAS	79
INTRODUCCIÓN.....	79
3. CONCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	80
3.1 Antecedentes	80
3.2 Desafíos de la Educación Artística en el contexto contemporáneo	83
4. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y MARCOS NORMATIVOS	86
4.1 Antecedentes normativos.....	86
4.2 Educación Artística y Ley de Educación Nacional 26.206	87
5. DESARROLLO DE LOS FINES Y OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DE LA LEY 26.206 EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....	87
5.2 Aportes de la Educación Artística a la formación para el mundo del trabajo	90
5.3 Aportes de la Educación Artística en el ámbito de la cultura.....	93
6. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS NIVELES Y MODALIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	95
6.1 EDUCACIÓN COMÚN Y OBLIGATORIA.....	97
6.1.1 Educación Inicial.....	97
6.1.2 Educación Primaria.....	98
6.1.3 Educación Secundaria	98
6.1.4 Educación Superior	99
6.1.5 Consideraciones respecto del área de Educación Artística para las distintas Modalidades de la Educación	100
6.1.6 Educación Técnico Profesional	100
6.1.7 Educación Especial	101
6.1.8 Educación Permanente de Jóvenes y Adultos	101
6.1.9 Educación Rural.....	102
6.1.10 Educación Intercultural Bilingüe.....	103
6.1.11 Educación en Contextos de privación de libertad	103
6.1.12 Educación domiciliaria y hospitalaria	104

6.2 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ESPECÍFICA	104
6.2.1 Formación Artística Vocacional.....	105
6.2.2 La Educación Artística como Modalidad en el Nivel Secundario.....	106
6.2.4 Ciclos de Formación Artística con finalidad propedéutica.....	108
6.2.5 Formación Artístico Profesional (Nivel Superior)	108
6.2.6 Formación Docente en Arte (Nivel Superior)	109
7. ORGANIZACIÓN DE LA MODALIDAD	110
7.1 Los espacios de gestión de la Educación Artística	110
Bibliografía	116

Resumen

Existe una cultura escolar que implica creencias y tradiciones con respecto al lugar que ocupa la Educación Artística (Música) en el quehacer cotidiano, tanto en el discurso estándar como en la realidad escolar, impactando en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde se recurre a viejos esquemas de aprendizaje como la imitación y repetición de secuencias rítmicas, melódicas y de expresión corporal en ensayos para actos y festivales. De esta manera se pierden oportunidades pedagógicas que difícilmente otras áreas puedan proporcionar, donde se busca que sean áreas de apoyo a otros espacios del curriculum escolar (de las llamadas áreas duras), como complemento terapéutico o para el entretenimiento y el buen uso del tiempo libre sin valorar los aportes valiosos de los saberes que, el área de Educación Artística (Música), le pueden propiciar desde su propio diseño curricular. En el presente trabajo se analiza la situación de la Educación Artística (Música) de la Sección de Inspección Técnica Escolar N°4 de Educación Musical de la Provincia de Mendoza (Escuelas del Departamento de Malargüe y de San Rafael), donde, a la luz de la bibliografía consultada, se detecta que, tanto en la transposición didáctica, en la capacitación docente, en la participación y construcción del Proyecto Educativo Institucional y del Proyecto Curricular Institucional y en el uso de las nuevas tecnologías sigue vigente, en gran medida, el viejo esquema. De este modo el estudiante participa como espectador de interminables ensayos de actos y festivales, muchos docentes no pueden desarrollar el potencial del área por el formato escolar, se producen saberes descontextualizados por no valorar y potenciar el capital cultural de cada estudiante y su contexto.

En conclusión, el espacio, lugar y tiempo en el que se puede desarrollar el pensamiento crítico y divergente para que los estudiantes puedan conocer la realidad para poder transformarla parece más una utopía, que la realidad en las prácticas escolares.

Palabras Clave

Educación artística, construcción del conocimiento, aprendizaje significativo, participación, proyectos.

Introducción

Presentación del tema:

El tema de la presente investigación se refiere a las prácticas pedagógicas en la enseñanza y aprendizaje de la Educación Artística (Música) y su participación en proyectos educativos de las escuelas que conforman la Sección N° 4, Inspección Técnica Escolar de Educación Musical, Nivel Primario, Regional Sur, comprendiendo ocho secciones del departamento de San Rafael y dos secciones del departamento de Malargüe, de la Provincia de Mendoza. Dado que en el arte concurren de manera simultánea la acción y la reflexión, puede considerarse que la educación artística es ese ámbito en el cual los sujetos logran desarrollar capacidades y apropiarse de saberes que le permiten abordar diferentes interpretaciones de la realidad y reconocerse en sus diferencias. Si se asume la idea de que el arte es una producción que implica responsabilidad, disciplina, rigurosidad, compromiso, sistematización y regulación, la carga emocional y cognitiva que posee la música en la cotidianidad de los estudiantes tiene mucha presencia, la clase de Educación Artística (Música) es un lugar inigualable para desarrollar proyectos creativos, donde se trabaje la tolerancia y el espíritu cooperativo en el trabajo grupal, generando oyentes críticos frente a los Medios de comunicación masiva y abriendo las puertas a la diversidad y la multiculturalidad.

La práctica pedagógica como procedimiento de construcción de conocimiento debe propiciar la interpretación y reflexión del trabajo diario en el aula para impulsar y fortalecer la mejora de las propuestas educativas mediante la praxis teoría-acción. La capacitación docente tiene un papel fundamental en el desarrollo del espacio, sobre todo en la Nuevas Tecnologías de la Información, para desarrollar propuestas que sean atractivas y puedan satisfacer las demandas de los nuevos escenarios escolares. (García García, Emilio, 2009)

Se apunta también a que los proyectos (Proyecto Educativo Institucional y Proyecto Curricular Institucional) sean espacios potenciales de reapropiación del sentido de escolar, de construcción de autonomía institucional y de intercambio colectivo de saberes. Es importante recuperar los proyectos como la posibilidad de una construcción colectiva que amplíe y desplace los límites del formato escolar, lo cual implica, no sólo construir espacios horizontales, sino incorporar otros interlocutores, reconociendo nuevos sujetos. Así la escuela aparece como un espacio donde reconocerse como iguales y diferentes a la vez en la construcción de algo común. (Birgin, Alejandra, Terigi Flavia, 1998).

Con respecto a la enseñanza y el aprendizaje, la idea de un ser humano relativamente fácil de moldear y dirigir desde el exterior ha sido progresivamente sustituida por la idea de un sujeto que selecciona, asimila, procesa, interpreta y confiere significaciones a los estímulos y configuraciones de estímulos. Existe un cambio de perspectiva que ha puesto de manifiesto, por una parte, lo inadecuado de los métodos de enseñanza esencialmente expositivos donde se concibe al docente y al estudiante como simple transmisor y receptor de conocimientos respectivamente. Y por otra parte, se considera de vital importancia en la enseñanza y el aprendizaje revitalizar las propuestas pedagógicas que se sitúan en la actividad autoestructurante del discente, es decir, en la actividad autoiniciada y sobre todo autodirigida con la mediación docente. (Coll, César, 1985).

Enfoque de la investigación

El enfoque es mixto, ya que se aborda cualitativamente las construcciones mentales, creencias y costumbres de los docentes, directivos, inspectores técnicos seccionales y padres a través de entrevistas, encuestas y observación del Proyecto Educativo Institucional y Proyecto Curricular Institucional de cinco escuelas elegidas al azar. Además, se utilizan los datos cuantitativos arrojados por las encuestas para sostener y alimentar las conclusiones a las que se llegan en el presente trabajo de investigación. En esta triangulación de datos, tantos cuantitativos como cualitativos se gana en amplitud y profundidad en la comprensión y corroboración de los datos, a la vez que compensa las debilidades inherentes al uso de cada enfoque por separado. Esta triangulación permite identificar aspectos de un mismo fenómeno con mayor precisión, los cuales se abordan y se examinan a través de diversos métodos y fuentes de datos y desde distintos puntos de vista.

Antecedentes

Existen trabajos académicos de investigación en el Área de Educación Artística, y del Arte en la Escuela. Se pueden citar:

- Martínez M.M. (2012) "*Propuesta de Educación Intercultural a través de la Educación Artística*" Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social. España. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2833>. En esta propuesta se busca la integración y la convivencia de diferentes culturas presentes en las instituciones usando la música,

desarrollando los contenidos educativos interculturales junto con el aprendizaje de los demás contenidos curriculares para conseguir, no sólo el respeto a la diversidad, sino también su apreciación.

- Durán G y Gilardi A. (2011) "*Educación Artística e integración de las formas de conocimiento en las situaciones de aprendizaje escolar*" Universidad Nacional de Mar del Plata, Buenos Aires Argentina. <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/1184>. Este trabajo recoge aportes provenientes de la Psicología Cognitiva, las Teorías del Aprendizaje y de la Psicología de la Educación a efectos de elaborar una propuesta pedagógica aplicable al aprendizaje de las artes, cuyo propósito principal es producir conocimiento artístico a partir de la integración de los recursos cognitivos de los estudiantes, tradicionalmente disociados por el modo con el modo en el que el aprendizaje evoluciona en las situaciones de enseñanza-aprendizaje escolar.

- Fernández G. (2019) "*La Educación artística como medio de expresión y comunicación de emociones en la primera etapa de la Educación Primaria*". Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social, España. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/39282>. En este trabajo se pretende argumentar que tanto las emociones, como la Educación Artística, son igual de importantes que el resto de las áreas del curriculum escolar, demostrando ser un pilar fundamental en el bienestar de la persona.

Planteo del Problema:

En la Sección de Inspección Técnica Seccional N° 4 de Educación Musical, Nivel Primario, que comprende ocho secciones del departamento de San Rafael y dos secciones del departamento de Malargüe, Regional Sur, Provincia de Mendoza, se detecta el uso de la práctica tradicional de repetición e imitación de esquemas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde la mayoría de los estudiantes no son protagonistas ni creadores, sino meros espectadores de actos y eternos ensayos de coro. Desde esta perspectiva, las prácticas docentes se vuelven obsoletas, generando eternos aburridos, y, desaprovechando una oportunidad única en la trayectoria educativa que es la participación en proyectos artísticos de menor y mayor complejidad. En la actualidad existe consenso en cuanto a que el arte es un campo de conocimiento que contiene sentidos sociales y culturales y, apela a procesos de construcción metafórica y poética, a los que se agregan las experiencias artísticas interactivas que surgen en el marco de las nuevas tecnologías.

Por lo que el área de Educación Artística (Música) queda al servicio de los actos escolares y demás áreas del conocimiento, permaneciendo el espacio como complemento terapéutico y buen uso del tiempo libre, es decir, en un rol subsidiario de las demás áreas curriculares consideradas importantes, respondiendo también al esquema moderno donde el arte orbita sobre lo sensible y es opuesto a lo inteligible.

En este contexto, se infiere una escasa o nula participación de los docentes de Música en la construcción del Proyecto Educativo Institucional, del Proyecto Curricular Institucional y demás proyectos educativos de construcción de conocimiento, ya que esto podría generar cambios en las prácticas docentes al institucionalice el área.

Ante esta realidad, surge la siguiente inquietud que se transforma en problema y tema a investigar ¿Por qué, o cuales son las causas que hacen que las prácticas docentes de Educación Artística (Música) mantengan el esquema tradicional para la enseñanza y aprendizaje?, a la cual se agrega la siguiente ¿La poca participación en la construcción del Proyecto Educativo Institucional y Proyecto Curricular Institucional genera aprendizajes memorísticos o repetitivos en los estudiantes?

Justificación

El presente trabajo de investigación busca identificar las prácticas pedagógicas en el desarrollo del área de Educación Artística (Música) de la Sección de Inspección Técnica Escolar N° 4 de Educación Musical, Nivel primario, Regional Sur de la Provincia de Mendoza, a la luz de la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06, de la Res. N° 111-CFE-2010 y de las nuevas corrientes epistemológicas de enseñanza de Educación Artística (Música), contextualizando históricamente estas prácticas con el fin de comprender la importancia de que los estudiantes adquieran habilidades relevantes para comprender la realidad y poder transformarla. Desde este espacio se plantea la transmisión cultural para la construcción de saberes y el desarrollo de capacidades vinculadas al arte, a sus diferentes lenguajes y disciplinas y en su articulación con otros campos de producción del conocimiento en pos de la interpretación objetiva de la realidad, cuestión primordial para la construcción de la identidad y la soberanía. Su función resulta imprescindible para el logro de objetivos educativo-estratégicos, para la inclusión social, la construcción de ciudadanía y su participación, el desarrollo del pensamiento divergente y la vinculación con el mundo

del trabajo, para la formación de sujetos situados, críticos e interpretantes, capacidades necesarias para la actuación comprometida en la sociedad. El aprendizaje progresivo de los elementos que componen el lenguaje musical, los procedimientos técnicos y compositivos y sus implicancias significativas en la producción de sentidos ficcionales, se tornan saberes fundamentales para comprender el mundo en su complejidad.

La práctica pedagógica, como reflexión del quehacer docente permiten desarrollar e incluir metodologías y recursos didácticos para que los estudiantes se apoderen del conocimiento. Pero no todas las prácticas docentes responden a estas necesidades e intereses de los estudiantes ya que, generalmente, los docentes de Educación Artística (Música) se basan en modelos prediseñados y en la repetición e imitación de esquemas y que, por múltiples razones, sobre todo por el formato escolar, se vuelven obsoletas y rutinarias sin comprender la importancia que tiene el espacio en la formación integral del sujeto. La Educación Artística es una forma de expresión, un medio de comunicación y no solamente el aprendizaje de técnicas. Esto requiere un proceso en el que los estudiantes expresen sus sentimientos, percepciones y reacciones frente al medio. En este sentido no se aprovecha el potencial creativo del sujeto ni se propician los espacios físicos pertinentes para el desarrollo de las actividades artísticas. (Rodríguez Argote, Velazco Vidal, 2014)

En las comunidades educativas, las culturas institucionales que se desarrollan han sido tradicionalmente individualistas porque la enseñanza ha sido concebida como asunto individual del docente y menos en función del conjunto de la institución. Las escuelas han desarrollado pocos dispositivos tendientes a articular la experiencia educativa del estudiantado en un proyecto común, capaz de insertar la acción individual en un plano institucional. Este plano ha funcionado más como un nivel de normatividad y de control, más pendiente de la ejecución administrativa que de la construcción pedagógica y por eso se sostiene que las culturas institucionales desarrolladas son burocráticas. Un aspecto central en el cambio educativo consiste en convertir la enseñanza y con ella todo el aspecto formativo de la escuela en asunto institucional, o sea un asunto que incumbe al conjunto de docentes de una determinada institución que expresa un sentido global y más profundo para las acciones individuales de los sujetos (Birgin, Alejandra, Terigi Flavia, 1998). A través de encuestas, entrevistas y observación del Proyecto Educativo Institucional y del Proyecto Curricular Institucional de cinco escuelas elegidas al azar se detecta la poca o casi nula participación del área en la construcción del Proyecto Educativo Institucional y del Proyecto Curricular Institucional.

Se sostiene que la situación óptima para el aprendizaje es aquella en la que se puede movilizar, combinar y utilizar estrategias, recursos y oportunidades diversas en busca de la adquisición de aprendizajes de calidad, reconociendo la diversidad de comportamientos y capacidades y en respuesta a múltiples situaciones individuales y contextuales. Numerosas investigaciones destacan la importancia del accionar docente para lograr un aprendizaje significativo, logro que requiere el dominio de estilos de enseñanza efectivos y la adquisición de competencias para el desarrollo adecuado de la práctica docente. Las creencias, expectativas y predisposición de los docentes sobre los estudiantes influyen en ellos positiva o negativamente, tanto en su motivación sobre el aprendizaje como en la autoevaluación y autoconcepto. Es necesario que el docente conozca todas las dimensiones del estudiantado: cognitiva, afectiva y social con el fin de emprender una enseñanza individualizada y de calidad, pero también que se conozca a sí mismo para poder optimizar sus potencialidades y adaptarlas a las características del grupo-aula. Si enseñar es ayudar a aprender y para aprender hay que estar mentalmente activos, el docente debe ayudar a aprender utilizando una serie de habilidades básicas y motivadoras, habilidades concebidas como todas aquellas acciones, conductas, actitudes y patrones de comportamiento implicados habitualmente en el aula, que se presentan íntimamente ligadas a las diferentes competencias, estilos, funciones y finalidades de la enseñanza. (González-Peiteando, Margarita, 2013).

Hipótesis de la investigación:

Las prácticas docentes de Educación Artística (Música) de la Sección N° 4 de Educación Musical, Nivel Primario, Regional Sur, Provincia de Mendoza, mantienen el esquema tradicional para la enseñanza y aprendizaje, a su vez, tienen poca participación en la construcción del Proyecto Educativo Institucional y Proyecto Curricular Institucional generando aprendizajes memorísticos o repetitivos en los estudiantes.

Preguntas de Investigación:

¿Cómo es el proceso de enseñanza y aprendizaje de Educación Artística (Música) en la, Sección N° 4 de Educación Musical, Nivel Primario, Regional Sur, de la Provincia de Mendoza?

¿Cuáles son las características más representativas del proceso de enseñanza y aprendizaje de Educación Artística (Música) en la, Sección N° 4 de Educación Musical, Nivel Primario, Regional Sur, de la Provincia de Mendoza?

¿Cómo es la participación de los docentes de educación artística (Música) en la construcción del PEI y PCI, en las escuelas pertenecientes a la Sección N° 4 de Educación Musical, Nivel Primario, Regional Sur, de la Provincia de Mendoza?

¿Qué lugar ocupa la Educación Artística (Música) en la propuesta pedagógica institucional, en las escuelas de la Sección N° 4 de Educación Musical, Nivel Primario, Regional Sur, de la Provincia de Mendoza?

¿Cuáles son los aprendizajes logrados por los estudiantes en el área de Educación Artística (Música) de la Sección N° 4 de Educación Musical, Nivel Primario, Regional Sur, de la Provincia de Mendoza?

Objetivos de Investigación

-General:

Conocer y analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de Educación Artística (Música) en la Sección N° 4 de Educación Musical, Nivel Primario, Regional Sur, Provincia de Mendoza.

-Específicos:

-Describir las características más representativas de del proceso de enseñanza y aprendizaje de Educación Artística (Música) en la, Sección N° 4 de Educación Musical, Nivel Primario, Regional Sur, de la Provincia de Mendoza.

-Describir la participación de los docentes de Educación Artística (Música) en la Construcción del Proyecto Educativo Institucional y del Proyecto Curricular Institucional en la Sección N° 4 de Educación Musical, Nivel Primario, Regional Sur, de la Provincia de Mendoza.

-Analizar a través de encuestas y entrevistas anónimas el lugar que ocupa la Educación Artística (Música) en la producción de saberes relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje en la, Sección N° 4 de Educación Musical, Nivel Primario, Regional Sur, Provincia de Mendoza.

-Conocer los aprendizajes logrados por los estudiantes en el área de Educación Artística (Música) de la Sección N° 4 de Educación Musical, Nivel Primario, Regional Sur, de la Provincia de Mendoza.

Variables de investigación:

-Independiente: Esquema tradicional en la enseñanza, aprendizaje y poca participación del área de Educación Artística (Música) en el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional.

-Dependiente: Prácticas docentes.

-Interviniente: Sección N° 4 de Educación Música, Nivel Primario, Regional Sur, Provincia de Mendoza.

Método de investigación:

■ Descriptivo: A través de la observación del Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Curricular Institucional de cada escuela incluida en la sección N° 4 de Educación Musical, Nivel Primario, Regional Sur, junto con la observación de clases, encuestas y entrevistas, se espera ampliar el campo muestral para poder justificar la hipótesis o en caso contrario, elaborar propuestas de mejora que actúen como marco de acción para subsanar las dificultades encontradas que no permiten el pleno cumplimiento de la hipótesis.

Diseño:

■ No experimental: Se observa el fenómeno de la presencia o no de la Educación Artística en el quehacer escolar de la sección N° 4 para luego analizar el por qué.

Muestra:

■ No Probabilística: Depende de la buena fe de los actores para ser encuestados, entrevistados y del acceso que se permita a escuelas y sedes de supervisión (depende del proceso de toma de decisiones de una persona o grupos de personas).

Instrumentos:

Entrevistas semiestructuradas e informales a docentes de Educación Artística (Música): y encuestas anónimas a inspectores técnicos seccionales de Educación Artística, equipos directivos, docentes de Educación Artística (Música), docentes de otras áreas y padres que a continuación se detalla:

Encuestas anónimas: supervisores: 8 encuestas. equipos directivos: 41 encuestas. docentes de Educación Artística: 30 encuestas. docentes de otras áreas de conocimiento: 32 encuestas. familias: 30 encuestas

Análisis de los datos a través de gráficos con los porcentajes cuantitativos surgidos de la información arrojada por las encuestas anónimas donde se incluye participación en el la construcción del PEI-PCI, prácticas docentes y construcción de conocimiento, entre otros.

Observación del Proyecto Educativo Institucional y del Proyecto Curricular Institucional de cinco escuelas elegidas al azar donde utilizando las variables de: misión, visión y lema o ideario institucional que integre a todas las áreas, objetivos generales y específicos que integren a todas las áreas, inclusión de aportes de Educación Artística (Música) en las acciones o etapas del proyecto, inclusión de los saberes de Educación Artística (Música) en el Proyecto Curricular Institucional

Matriz de análisis realizada con las respuestas obtenidas en las entrevistas realizadas a cinco docentes de Educación Artística (Música) donde se incluyen como variables de análisis las siguientes preguntas: ¿Cómo se siente en esta escuela?, ¿Siente que su trabajo es valorado?, ¿Participa en la construcción del PEI-PCI, jornadas, capacitaciones y otros encuentros formales e informales?, ¿Se siente acompañado por su superior jerárquico?, ¿Considera que el área de Educación Artística (Música) es valorada?, Si pudiera cambiar algo... ¿qué cambiaría?

Desarrollo

Capítulo I: Educación Artística

1. Introducción

En el Sistema Educativo Argentino hay un paradigma, heredado de la escuela moderna, muy naturalizado y enquistado que considera a la Educación Artística como subsidiaria de las demás áreas curriculares: como espacio para utilizar el tiempo libre, complemento terapéutico, etc. desconociendo su potencial en el desarrollo integral de los estudiantes. Los propios docentes de Educación Artística insertos en este paradigma permanecen en una actitud pasiva frente a esta injusticia curricular. Ester Trozzo y Luis Sampredo en su libro “Didáctica del Teatro” dicen que la selección de saberes que una comunidad realice incidirá en la calidad de vida de sus miembros (Trozzo, Sampredo, 2004), en este sentido, la Educación Artística en general y la Música en particular merecen su espacio y reconocimiento en el Sistema Educativo Provincial. El peso de la Música, el Teatro, la Danza y las Artes Visuales en la cotidianeidad de los estudiantes tiene mucha presencia, la clase de Educación Artística es un lugar inigualable para desarrollar la creatividad, la tolerancia y el espíritu cooperativo en el trabajo grupal, generar oyentes críticos frente a los Medios de comunicación masiva y abrirles las puertas a la diversidad y la multiculturalidad.

Según R. W. Connel en su libro sobre “La Justicia Curricular”, ésta es entendida como el derecho de los estudiantes a acceder democráticamente al conjunto de conocimientos y no al que decide un grupo de poder, sin tener en cuenta el “Capital Cultural” entendido como el “Habitus Social” de los estudiantes y el “Capital Integrado” como la capacidad de conservar lo propio. (Connel, R.W., 1997) Este posicionamiento vulnera dos dimensiones de la Justicia Educativa: la redistribución de los bienes materiales y simbólicos y del reconocimiento de la diversidad de contextos y culturas (Rivas. A. et al, 2011).

2. Un poco de historia

Al recorrer la historia de la enseñanza de la Educación Artística (Música), se descubre que ya en la Grecia clásica Aristóteles decía: *Es imposible no reconocer el poder moral de la música, ya que puede modificar nuestros sentimientos, por eso es absolutamente necesario que la música forme parte de la educación de nuestros jóvenes* (Arreguín, H. Z., 2019). En la Edad Media, la música formaba parte de las llamadas “Siete Artes Liberales” que conformaban el “Cuadrivium, posterior al “Triviun”. Con la

consolidación de los Estados Modernos, la enseñanza de la “Educación Artística” (Música) se basó en la visión etnocéntrica europea, sobre todo de Italia, Alemania e Inglaterra. Esta visión de la tradición clásica europea, fundada en la estética del “iluminismo enciclopédico” acuñó los conceptos de “Bellas Artes”, “Obra” y “Genio Creador”. El arte aquí es visto como complemento del conocimiento entendido como unívoco y universal y por lo tanto es reductible a la esfera de lo sensible, opuesto a lo inteligible. Muchos de los rasgos con los que hoy se define a la educación artística comenzaron a instituirse en la llamada “modernidad de occidente” (S. XVIII). La construcción del área se ha visto fundada e impulsada por conceptos tales como que desarrolla aspectos emocionales del sujeto, proporciona ocasiones para el entretenimiento, funciona como área de entretenimiento terapéutico, constituye un espacio educativo que acrecienta la creatividad individual, ejercita capacidades sensoriales, psicomotrices en las personas y, fundamentalmente, está dirigida a estudiantes que tienen condiciones, es decir, talento.

Con la llegada de la Ley 1420/1884 y su necesidad de lograr cohesión social a través de su mandato homogeneizador heredó este precepto de considerar la música y el arte como un “don” para unos pocos elegidos y de catalogar la música como “Culta” (etnocéntrica europea) y “Baja” de los sectores populares. Las estrategias pedagógicas por excelencia eran la copia, imitación y reproducción de modelos secuenciados de manera acumulativa. Las producciones artísticas se centran en los “actos patrios” en los cuales participaban los “afinados” surgiendo la figura del “niño estrella”.

Bajo la órbita de la Ley Federal de Educación 24.195/1993 se le otorga a la Educación Artística el estatus de “Régimen Especial”, aparece el Teatro y la Expresión Corporal como otro de los lenguajes artísticos, pero continúa con el rol subsidiario de las demás áreas curriculares. Ejemplo de esto fue el “Programa de Escuela Creativa” donde se creaba, mediante contrato a docentes, talleres de Educación Artística como complemento y apoyo en las instituciones con problemas de ausentismo y desgranamiento. Aquí surgió una dicotomía ya que, por un lado, se consideraba y valoraba el potencial de la Educación Artística para evitar desgranamiento y ausentismo, y por el otro, las áreas no eran promocionales por lo que sus resultados sólo se veían reflejados en el festival de fin de año reduciendo el desarrollo de los espacios artísticos a interminables ensayos repitiendo el esquema moderno de imitación y reproducción. En este tipo de miradas hacia la Educación Artística se detecta una inclusión excluyente. En un mundo globalizado, donde a través de los “Medios de comunicación masiva” se tiene acceso a innumerables producciones

artísticas, este paradigma de la imitación y la reproducción de “alumnos estrellas” se hace insostenible.

Las transformaciones políticas, económicas y sociales se plantean un panorama muy distinto a aquel escenario moderno, que diera origen a las teorías que explicaban los inicios del área. Aquellas concepciones modernas se muestran insuficientes, sobre todo si se parte de la base que la educación artística debe estar orientada al conjunto de la población en todo su trayecto de escolarización y, además, si se asume la idea de que el arte es una producción que implica responsabilidad, disciplina, rigurosidad, compromiso, sistematización y regulación. El distanciamiento con los conceptos de la modernidad se hace más evidente cuando se comprende al arte y a la Educación Artística como formas de conocimiento que no necesitan confrontar ni disputar objetos de estudios con otros saberes, tales como las ciencias, la filosofía o la educación física.

La impronta que da la Ley de Educación Nacional 26.206/2006 reconoce a la Educación Artística como una de las ocho modalidades del Sistema Educativo y la considera como un espacio curricular imprescindible para la producción y distribución democrática de bienes materiales y simbólicos y para la construcción de la identidad social y política. Esto es para la formación de sujetos capaces de interpretar la realidad socio-histórica con un pensamiento crítico y divergente y de operar sobre ella comprometidamente con el conjunto para transformarla. En este contexto la Educación Artística tiene un papel relevante como ámbito específico para la apropiación de saberes y desarrollar capacidades que permitan abordar diferentes interpretaciones de la realidad para que todos puedan reconocerse en sus diferencias, logren un acceso más justo a los recursos materiales y simbólicos y se relacionen solidariamente con los demás. En la actualidad existe consenso en cuanto a que el arte es un campo de conocimiento que contiene sentidos sociales y culturales y, apela a procesos de construcción metafórica y poética, a los que se agregan las experiencias artísticas interactivas que surgen en el marco de las nuevas tecnologías. La conceptualización (reflexión como parte del acto interpretativo) ocurre como consecuencia de la experiencia artística o más bien al mismo tiempo. Dado que en el arte concurren de manera simultánea la acción y la reflexión puede considerarse que la educación artística es ese ámbito en el cual los sujetos pueden desarrollar capacidades y apropiarse de saberes que le permiten abordar diferentes interpretaciones de la realidad y reconocerse en sus diferencias. En lo que hace a la denominada Educación Artística, estas diferenciaciones implícitas (diferentes concepciones

del arte) y en muchos casos superpuestas generan confusiones, porque, en función de la concepción de arte que se tenga (como belleza, expresión, comunicación, emergencia sensible de la idea, etc.) operarán las propuestas y objetivos de esa Educación Artística y sus posibles dimensiones epistémicas.

3. Desafíos de la Educación Artística

Su principal desafío plantea la transmisión cultural para la construcción de saberes y el desarrollo de capacidades vinculadas al arte, a sus diferentes lenguajes y disciplinas y en su articulación con otros campos de producción del conocimiento en pos de la interpretación crítica de la realidad, cuestión primordial para la construcción de la identidad y la soberanía. Su función resulta imprescindible para el logro de objetivos educativo-estratégicos, para la inclusión social, la construcción de ciudadanía y su participación, el desarrollo del pensamiento divergente y la vinculación con el mundo del trabajo. En el marco de la concepción cognitiva, el conocimiento es entendido como una experiencia sistematizada, dimensionada simbólicamente a partir de la construcción de una relación significativa con el entorno que nos brinda la inteligencia, entendida esta en un sentido múltiple y sistémico. Desde esta perspectiva la experiencia artística es factible de ser sistematizada desde esquemas analíticos lo que implica entender la obra de arte como símbolo articulado en una estructura de dimensión semántica y sintética. Esta estructuración permite sistematizar una serie de síntomas como la densidad semántica y sintáctica, la plenitud relativa, la ejemplificación que generan una eficacia de valor cognitivo. Desde este marco relacional, situacional y operativo se puede dar dimensión epistémica al proceso artístico y asimismo dimensionar un proceso de enseñanza-aprendizaje específico que tenga en cuenta estas particularidades adecuables a los distintos campos de conocimiento.

4. Propósitos de la Educación Artística

El propósito central de la Educación Artística está constituido por el abordaje de procedimientos de producción y de reflexión para la formación de sujetos situados, críticos e interpretantes, capacidades necesarias para la actuación comprometida en la sociedad. El aprendizaje progresivo de los elementos que componen cada lenguaje, los procedimientos técnicos y compositivos y sus implicancias significativas en la producción de sentidos ficcionales, se tornan saberes fundamentales para comprender el mundo en su complejidad.

La construcción de saberes vinculados a los lenguajes artísticos es parte fundamental de la formación general o integral de los estudiantes, por lo tanto resulta imprescindible la integración de la Educación Artística en los proyectos institucionales y curriculares que faciliten la articulación entre los docentes de diversas áreas, en una visión compartida y superadora de la tradición fuertemente arraigada que ve a la Educación Artística como un complemento y apoyo a las áreas curriculares consideradas centrales (Resolución 111-CFE-2010). El diseño e implementación de propuestas áulicas de los lenguajes artísticos fortalece la inclusión social, cumpliendo el objetivo de plena escolarización desde un acercamiento distinto al que la escuela ofrece. Howard Gardner, quien elaboró la teoría de las “Inteligencias Múltiples” (lingüístico-verbal, lógica-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal y natural) afirma que el aprendizaje de la Música se integra con todas las inteligencias, en el desarrollo pleno de todas sus capacidades. (Gardner H. 2020)

Capítulo II: Proyecto Educativo Institucional-Proyecto Curricular Institucional: Un instrumento para alcanzar acuerdos

1. Introducción

La planificación es un proceso anticipatorio de asignación de recursos para el logro de los fines de cualquier organización, en este caso las Instituciones Educativas, es decir, se realizan planes en el presente para que las acciones que se ejecutarán en el futuro alcancen los objetivos establecidos acordes a la asignación de recursos señalados por la comunidad educativa. La planificación plantea un proceso mediante el cual una organización define su visión a largo plazo y las estrategias para alcanzarlas a partir del análisis de las fortalezas y debilidades, oportunidades y amenazas (FODA). En este sentido, la comunidad educativa que entiende la planificación como un proceso a través del cual se asignarán recursos para el logro de los fines institucionales. Hacer planes no es más que un proceso y un método a través del cual se asignarán recursos para el logro de los fines institucionales. Hacer planes no es más que un caso especial de toma de decisiones con una fuerte orientación hacia el futuro.

2. Proyecto Educativo Institucional:

Toda organización educativa dispone de herramientas de gestión que orientan el quehacer educativo, es por ello por lo que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) es una herramienta acertada para la gestión, al mismo tiempo es la base para la implementación de un modelo de gestión escolar de acuerdo con las necesidades institucionales apoyando en la identidad institucional y comunitaria, que debe tener como meta “Mejorar la Calidad Educativa” teniendo como marco y premisa la Ley 26.206/2006 “Ley de Educación Nacional”. El manejo adecuado de las herramientas de gestión administrativa, como es la aplicabilidad del Proyecto Educativo Institucional y la Planificación Curricular Institucional son pilares fundamentales para reorientar la acción educativa. En este marco y consiente de la necesidad de lograr acuerdos en los establecimientos escolares, como en cualquier otra organización, se intenta reflexionar para clarificar las convicciones y sus alcances; se trata de acordar y fijar propósitos, intenciones y también formas particulares de organizar el trabajo. Como consecuencia de esa construcción reflexiva, se acuerdan principios o criterios comunes de carácter didáctico, organizativo y orientador. El Proyecto Educativo Institucional es una herramienta para reducir los márgenes de incertidumbre que caracterizan la vida de las escuelas, constantemente interpeladas por múltiples demandas

y requerimientos, en la que participan y viven sujetos diferentes, con roles y funciones diversas. Frente a esta complejidad el PEI surge como necesidad, pero también como respuesta. Es la producción singular, propia y específica de cada institución, elaborada por todos sus miembros, que permite establecer prioridades. Al definir los objetivos institucionales concentra las acciones alrededor de un eje que reúne los esfuerzos individuales y armoniza la tarea docente con el resto del colectivo institucional.

Las acciones que se desarrollan en las escuelas no se acaban en la didáctica, conviene mirar fuera del aula y tener en cuenta también su impacto en la comunidad de aprendizaje. Los acuerdos son importantes y deben referirse también a todos los ámbitos o áreas de actividad institucional. El PEI, por consiguiente, constituye una herramienta que, a manera de marco de y para la actuación, recoge la explicitación de principios y de acuerdos que servirán para tomar, guiar y orientar coherentemente las decisiones que se tomen y las prácticas que las personas y los grupos desarrollan en la institución educativa.

La construcción por todos los actores del PEI favorece la priorización de metas, la articulación de las relaciones interpersonales, así como también permite evitar la improvisación, unificar criterios y encauzar las acciones de manera articulada.

La construcción de acuerdos es una tarea compleja que demanda del trabajo colaborativo y participativo del equipo docente. En este sentido, no se debería vivir al conflicto como una dificultad sino como un aspecto inherente a las instituciones. La autonomía institucional es un requisito para la elaboración del PEI ya que es una necesidad para el ejercicio de la autonomía.

3. Proyecto Curricular Institucional:

El Proyecto Educativo Institucional, cuenta con una herramienta fundamental, el "Proyecto Curricular Institucional" (PCI), como tercer nivel de especificación curricular. Es una proposición para la educación, creada especialmente para una determinada comunidad de aprendizajes y acordada por todos los actores involucrados quienes deben sentirse parte responsables, para lograr los objetivos establecidos. Este PCI debe estar sujeto a cambios y discusiones que garanticen la intervención democrática, en la elaboración de los contenidos a ser enseñados y el camino a seguir de acuerdo con los objetivos de la institución.

La autonomía pedagógica de las escuelas requiere que cada una de ellas, respetando los lineamientos generales impuestos por el Estado sobre el contenido de la educación, pueda imponer sus propias características que sean apropiadas a las características de su matrícula.

El Proyecto Curricular Institucional es concebido como “el conjunto de decisiones articuladas y compartidas por el equipo de docentes de un centro educativo, tendiendo a darle más coherencia a su desempeño”, especificando el Diseño Curricular Provincial (DCP) en propuestas de enseñanza-aprendizaje adecuadas a su contexto específico. También consiste en generar y contrastar de manera sistemática, en la práctica, un conjunto de concepciones, intenciones y estrategias educativas.

El proyecto curricular institucional, es un instrumento que ayuda a reflexionar sobre la práctica educativa. Constituye el espacio privilegiado para planificar una respuesta educativa ajustada a la diversidad y es una propuesta significativa para la mejora de la calidad educativa. El Proyecto Curricular Institucional debe estar integrado con el Proyecto Educativo Institucional, ya que ambos se planifican para y desde una misma comunidad de aprendizajes.

Capítulo III: Formato Escolar

1. Introducción

La modernidad fue en proceso de cambios en la humanidad, entre ellos la creación de los Estados-Nación, por lo que se necesitó de un dispositivo para consolidar su “Poder Hegemónico” y sobre todo crear el sentido de pertenencia y transmitir los valores identitarios de la Nación, así como la construcción del ciudadano. La escuela Moderna se erigió en cinco pilares: la “inclusión” universal y obligatoria, la presencia de un régimen de trabajo y regulación de espacios y tiempos homogéneo, gradualidad, simultaneidad (áulica y sistémica), la creación de un colectivo de educandos.

2. Escuela Moderna

En esta escuela moderna, homogénea gratuita y universal, se agrega el mandato del ideal pansófico: enseñar todo a todos. También hereda una concepción de la infancia, donde el niño es visto como una tábula rasa, donde el docente es el centro y único depositario del conocimiento, el disciplinamiento como medio y fin es incuestionable (respeto, orden), donde se sometía incluso a castigos físicos a los estudiantes sin ningún tipo de cuestionamiento por parte de la sociedad, y el desarrollo de las disciplinas (espacios curriculares) consideradas relevantes por el iluminismo enciclopédico. Estas herencias constituyeron tres principios básicos de la escuela moderna que se mantienen en el tiempo: obligatoriedad, masividad y homogeneidad. Este último, cuestionado, presente en muchas prácticas áulicas a pesar de la heterogeneidad, diversidad y complejidad creciente de los escenarios escolares, por lo que revisar las prácticas es el mandato actual para lograr que esta sea significativa y eficaz en la diversidad. Seguir apostando por la obligatoriedad y la masividad (inclusión) como indelegable, pero con respeto y acompañamiento a las trayectorias escolares de los estudiantes.

La escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, es una de las mayores construcciones de la modernidad. La escuela es a la vez una conquista social, un aparato de manipulación ideológica, medio eficaz para la alfabetización masiva, la expansión de derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones y la imposición de la cultura occidental. Su consolidación de “naturalidad” es también una construcción históricamente determinada que debe ser reconfigurada y actualizada.

3. Matriz Eclesiástica

Para generar el Formato de la Escuela Moderna se ensamblaron la matriz eclesial (jerarquía de los cargos, cerrazón y separación tajante del espacio mundano, separación que se justifica en una conservación del espacio de saber), el uso específico de los espacios y tiempos, regulaciones artificiales, fenómeno colectivo, constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar, formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas, definición propia de la infancia muy influenciada por la psicología evolutiva y la pediatría, establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno, generación de dispositivos específicos de disciplinamiento, currículum y prácticas universales y uniformes, ordenamiento de los contenidos, descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar, creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar. Es una estructura estructurada y estructurante de subjetividad y de roles. Se puede definir la categoría de formato como "el cómo" que obviamente implica un por qué, para qué, para quién, un qué, con quién y un contra quién. Sin embargo, se suscribe a la idea de pensar en "formatos escolares" en plural, ya que son históricos, políticos, culturales, y están entramados en relaciones de poder, por lo tanto, a pesar de la persistencia de los formatos prescriptivos de la escuela moderna, estos deben ser transformados en pos de responder a las necesidades de los diferentes contextos y territorios en los que la escuela se inserta, es decir, dialogar más francamente con las subjetividades actuales.

El término "formato" se emplea con más frecuencia que otros con mayor carga conceptual, como los de gramática de la escolaridad y forma escolar. La expresión formato acaba siendo empleada con alcances muy diferentes para designar asuntos tan variables como la organización visible de la escuela, la disposición de las aulas, las maneras de organización de los estudiantes o las características de los proyectos escolares. Resulta tan formato el plurigrado como la flexibilización de los regímenes de asistencia escolar, su capacidad organizativa y su operación automática. En cuanto a su capacidad organizadora las reglas escolares promoverían los funcionamientos escolares, por defecto, a aquellos que tenderán a producirse sino se escoge de manera deliberada una opción diferente.

El formato escolar posee un carácter imperceptible para los actores ya que se arraiga en hábitos, en formas de llevar a cabo las prácticas y de habitar en las instituciones. En la medida que se extiende y reitera, en que se transmite en los circuitos de formación y

se produce en las prácticas, produce docentes en un cierto marco de funcionamiento y los hace menos capaces de moverse en marcos poco usuales, menos conocidos o directamente nuevos. Lo que hoy se tiene por formato escolar es una construcción histórica cuyo predominio entre otras posibles (previas, contemporáneas y posteriores), debe ser explicado. No hay nada necesario en el formato escolar, sino que, por el contrario, una vez establecido llegó a ser interpretado como los rasgos necesarios de la escuela auténtica. El aula graduada, por ejemplo, no sería una creación específica de la fase de masificación de los sistemas escolares, sino una reforma, entre otras, que quedó tan institucionalizada que llegó a ser parte incuestionable del formato escolar. El aula triunfó sobre otros modelos por un conjunto de razones, entre ellas la que hace posible adecuar en la escuela la división del trabajo y la supervisión jerárquica, que eran comunes en las fábricas porque resolvía el problema organizacional que el aula única de las escuelas urbanas no resolvía y porque resultaba fácil de multiplicar.

Ciertos elementos de la cultura institucional de las escuelas constituyen y definen que es una escuela y quienes la conforman. Un sedimento formado a lo largo del tiempo que permanece, que dura, las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente a todos sus intentos de cambio es el régimen académico. Entendemos por régimen académico al conjunto de regulaciones sobre la organización de actividades de los estudiantes y de las exigencias que estos deben responder. El concepto de régimen académico es un constructo que resulta de gran utilidad para sistematizar los modos en que las reglas que rigen la posición del estudiante en el régimen de trabajo escolar determinan las experiencias que pueden tener quienes asisten a la escuela en calidad de estudiantes. La falta de desarrollo institucional de este régimen en cuanto a instrumento formalizado, en efecto, no se trata de un elemento presente en la vida escolar, sino de constructo que se ha hecho necesario proponer en virtud de la complejidad del entramado de regulaciones explícitas que estructuran la experiencia y afectan la trayectoria escolar. La experiencia de quienes fracasan está plagada de referencias al desconocimiento de regulaciones que, finalmente definieron su destino escolar al anoticiarse en el mismo momento en que se determinaba su situación de trabajo o cuando ya se encontraban en un alto riesgo o serio riesgo de tal situación. Hay componentes del régimen académico tan tradicionales que no quedan explicitados, pero todos conocen y los toman como un estado natural de las cosas tal como es el cursado del año escolar en bloques (todas las materias al mismo tiempo) un aspecto del régimen ligado de manera incontestable con la repetición

de años escolares completos debido a la imposibilidad normativa de obtener acreditación parcial del año escolar. Un supuesto de régimen de estudio que no queda explicitado pero que toma gran relieve cuando se analiza las trayectorias escolares no encauzadas que muestran numerosos estudiantes. En la región se realiza un gran esfuerzo de escolarización a vastos sectores de la población históricamente excluida. Este esfuerzo enfrenta distintos obstáculos según los niveles educativos, siendo el Nivel Secundario el que requiere los cambios más importantes, vista su tradicional función selectiva para lo cual el imperativo de la universalización resulta un contrasentido entre los cambios que se requieren, los referidos al régimen académico toman en este nivel un lugar preponderante, pues se lo identifica como productor de exclusión y fracaso. Es necesario el estudio histórico de las maneras concretas en que se produjo la forma escolar en las prácticas locales para desnaturalizar lo naturalizado y empezar a cuestionar con fundamento epistemológico el sentido de la escuela en sí misma y su función, no para eliminarla, al contrario, para adaptarla a la diversidad de los estudiantes y sus trayectorias.

Capítulo IV: Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

1. Práctica Pedagógica

La Educación Artística tiene como objetivos desarrollar y potenciar en sus diversos lenguajes, habilidades y destrezas que se manifiestan en diferentes dimensiones, desde la contemplación y apreciación que los estudiantes tienen al interpretar, proponer y expresar sensaciones frente al mundo diverso en el que cada sujeto manifiesta su identidad cultural.

Las prácticas pedagógicas, como reflexión del quehacer educativo, permiten desarrollar e incluir metodologías y didácticas para que los estudiantes adquieran el conocimiento, lamentablemente, no todas las prácticas docentes responden a las necesidades e intereses de los estudiantes ni fortaleces sus habilidades artísticas. La identificación y categorización de las prácticas didácticas permite reflexionar sobre el desarrollo integral de los estudiantes desde las competencias propias de la Educación Artística, las cuales hacen referencia a las habilidades, conocimientos y actitudes que se relacionan en contextos particulares y que deben tener unos dominios específicos. Estas competencias pueden lograr un impacto mayor a partir de nuevas prácticas en el área de Educación Artística, donde los estudiantes serán los protagonistas de su proceso de aprendizaje, desde una educación inclusiva, haciéndolo capaz de actuar con autonomía, con pensamiento crítico y divergente, creativos, sensibles y tolerantes.

Esto se logra mediante la innovación de las metodologías, donde la práctica docente debe responder a los criterios que plantea la Educación Artística para permitir desde su experiencia, vivencia, convivencia y situaciones reales, una apropiación de saberes, utilizando como base sus ideas y pensamientos previos en la construcción de un aprendizaje significativo, despertando la curiosidad, motivación e interés. Esto contribuye a que el estudiante se auto descubra, participe en producciones artísticas integradas, sea cada vez más autónomo y que logre la autogestión de su propio aprendizaje.

Esto requiere un proceso en el que los estudiantes expresen a través de los diferentes lenguajes artísticos, sus pensamientos, ideas, sentimientos, percepciones y reacciones frente al medio, apuntando siempre al reconocimiento de la diversidad de los sujetos. La Educación Artística es una forma de expresión y comunicación, no solamente un aprendizaje de técnicas y repetición de esquemas prediseñados a través de la imitación

y reiteración donde no se deja margen al estudiante para que ponga en juego su propia creatividad.

Los docentes de Educación Artística, en sus prácticas, generalmente se basan en trabajos prediseñados que, por múltiples razones asociadas al formato escolar, se tornan rutinarios, sin comprender la importancia que tiene el espacio en el proceso de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo integral del niño, niña y adolescente, provocando que el área pierda su espacio de potenciar y sensibilizar al sujeto frente a las diferentes expresiones artísticas. En este sentido, poco se aprovecha el potencial creativo del estudiante ni se proporcionan los espacios pertinentes para el desarrollo de las actividades artísticas.

La práctica pedagógica como proceso de construcción del conocimiento, propicia la interpretación y reflexión del trabajo diario en la escuela e impulsan y fortalecen de la práctica artística desde un espacio de relación entre sujetos a partir de la tensión teoría-acción. Existen aún en las aulas docentes que utilizan métodos tradicionales, que depositan en los estudiantes gran cantidad de información, carente de sentido, sin tener en cuenta las condiciones, los conocimientos previos, necesidades, intereses, diversidad y realidad, por lo que es de gran importancia crear propuestas educativas actualizadas, novedosas, dinámicas, lúdicas, utilizando las nuevas tecnologías, desde la realidad y con sentido para los estudiantes.

Es desde la reflexión pedagógica que se pueden transformar las prácticas docentes, de una concepción tradicional, de repetición e imitación de esquemas, a una práctica activa y participativa en el sentido de organizar los diferentes encuentros en el desarrollo del espacio con alternativas didácticas para fortalecer la diversidad, que siempre ha estado presente y se debe enfatizar y dar cabida una educación realmente integral, ya que, en la escuela, niños, niñas y adolescentes conviven con la diversidad social, cultural, de capacidades, motivaciones y expectativas que el docente debe asumir con responsabilidad al abordarlos en el aula promoviendo las cualidades, talentos y sobre todo la multiculturalidad. Por eso es necesario que las instituciones educativas den respuestas a la diversidad de los estudiantes en cuanto esta representa el espacio de construcción de identidad y fortalecimiento de grupos culturales.

El éxito de la práctica pedagógica depende de múltiples factores, entre ellos el vínculo pedagógico, para ello el docente debe generar confianza, empatía y comunicación,

ya que este aspecto es muy importante que favorezca la convivencia, participación y el diálogo. Este vínculo pedagógico se genera y se sostiene en el tiempo a través del respeto por las diferencias, donde los estudiantes libremente interactúan y comparten experiencias que van a contribuir al reconocimiento de nuevas culturas y adquisición de nuevos aprendizajes, intercambiando ideas y conocimientos, desde un mayor acercamiento entre ellos.

El objetivo fundamental de toda práctica es que el estudiante pueda comprender y experimentar el conocimiento a partir de la motivación, conceptualización y experimentación de los diferentes saberes que transcurren en el desarrollo del área, dando paso a una renovación constante de nuevas metodologías, donde las prácticas tengan como referente constante la innovación y la articulación con las diferentes áreas del conocimiento, utilizando las nuevas tecnologías en pos de la formación de sujetos expresivos, sensibles y diversos.

2. Construcción del Conocimiento

El auge creciente de los enfoques cognitivos en el estudio del desarrollo humano ha llevado a subrayar el carácter productivo del proceso de construcción del conocimiento. La idea de un ser humano relativamente fácil de moldear y dirigir desde el exterior ha sido progresivamente sustituida por la idea de un ser humano que selecciona, asimila, procesa, interpreta y confiere significaciones a los estímulos y sus diferentes configuraciones.

En el campo educativo, este cambio de paradigma ha contribuido a poner de manifiesto lo inadecuado de los métodos de enseñanza esencialmente expositivos, que conciben al docente y al estudiante como simple trasmisor y receptor de conocimientos respectivamente, y también a revitalizar las propuestas pedagógicas que se sitúan en la actividad auto estructurante del estudiante, es decir, en la actividad autoiniciada y sobre todo autodirigida. El protagonismo atribuido al estudiante como elemento clave del aprendizaje escolar, muchas veces ha sido acompañada por la tendencia a considerar al proceso de construcción de conocimiento como un fenómeno profundamente individual, producto exclusivo de la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento y relativamente impermeable a la influencia de la mediación docente. Es decir, se ha identificado la construcción del conocimiento con una actividad auto estructurante cuya dinámica está regida por leyes de tipo endógeno que acotan y limitan las posibilidades de intervención pedagógica e influencia del medio sociocultural. Este postulado adhiere a la teoría genética

de J. Piaget (Bringuier, J. C.1989), sin duda uno de los enfoques cognitivo-evolutivo que mayor incidencia ha tenido sobre la educación escolar. Si bien la actividad auto estructurante está en la base del proceso de construcción del conocimiento, esto no implica que sea impermeable a la influencia de la intervención pedagógica. Es más, esta influencia es la que permite que la actividad del estudiante sea o no estructurante y tenga mayor o menor impacto sobre el aprendizaje escolar.

La ambigüedad del papel del docente en algunas propuestas pedagógicas que consideran la actividad auto estructurante del estudiante como factor decisivo, único y determinante del aprendizaje escolar, ilustra claramente las contradicciones a las que se puede llegar por este camino ya que el docente ocupa un lugar relativamente secundario en el proceso de construcción de conocimiento que se interpreta como un acto autónomo del discente en interacción con el objeto de conocimiento.

En la construcción de conocimiento en ámbitos escolares, se debe tener en cuenta las actuaciones del docente que, encargado de planificar sistemáticamente los encuentros para el desarrollo del espacio, aparece como un verdadero mediador y determina con sus prácticas que las estrategias y actividades de aprendizaje ofrezcan un mayor o menor margen a la actividad auto estructurante del estudiante. Analizada así la cuestión, la unidad básica de análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje ya no es la actividad individual del estudiante, sino la actividad articulada y conjunta de estudiante y docente en torno al objeto de conocimiento. La actividad auto estructurante del estudiante se genera, toma cuerpo, y se desarrolla, no como una actividad individual, sino como parte integrante de la actividad extra personal que la incluye.

Existe también dentro del aprendizaje una tipología y metodología denominada “significativa” (Ausubel, 1978) la cual se puede definir como aquella que permite construir su propio aprendizaje o auto estructurarse y, además, lo dota de significado. El aprendizaje significativo no se olvida y se mantiene en las capacidades del estudiante. Este proceso se realiza cuando se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende o sea cuando la nueva información se conecta con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva. Esto implica que las nuevas ideas o conceptos relevantes estén claros y disponibles en la estructura cognitiva del discente. El docente tiene la mayor responsabilidad a la hora de planificar las actividades y seleccionar los recursos por lo que es necesario indagar sobre los temas que les son relevantes

introduciendo día a día nuevos recursos didácticos que resulten atractivos. El uso de las nuevas tecnologías es muy enriquecedor y atractivo en el desarrollo de los espacios, por lo que su uso resulta indispensable en los nuevos escenarios de aprendizaje.

La actividad del estudiante que está en la base del proceso de construcción de conocimiento se inscribe, de hecho, en el marco de la interacción o interactividad docente-estudiante, por supuesto que los contextos de interacción difieren sustancialmente en cuanto a su capacidad de impulsar la actividad auto estructurante del estudiante y en cuanto a sus repercusiones sobre la Construcción del conocimiento. Los enfoques cognitivos en general y la psicología genética de Jean Piaget en particular son concepciones inside-out, mientras que la idea de atribuir protagonismo a las relaciones interpersonales en la génesis de los procesos cognitivos responde más bien a las concepciones outside-in (K. Kaye,1982).

En estos últimos años, las concepciones outside-in han empezado a gozar de una amplia aceptación en el campo de la psicología del desarrollo como consecuencia de los aportes de Vigotsky sobre el papel de la interacción social en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. El análisis sobre la incidencia de los procesos interactivos sobre el aprendizaje escolar no debe limitarse a poner en relación las pautas interactivas observadas en el transcurso de las actividades escolares con el nivel de rendimiento final alcanzado por los estudiantes. Para que el análisis de la interacción tenga un verdadero interés, tanto teórico, como práctico, debe centrar sus esfuerzos en la articulación de las modalidades interactivas con los procesos psicológicos subyacentes al aprendizaje y a la ejecución de las actividades escolares.

El objetivo prioritario es identificar y explicar los mecanismos mediante los cuales, las pautas de interacción que se suceden en el transcurso del desarrollo de un espacio curricular inciden sobre el proceso progresivo de construcción de conocimiento por parte del estudiante. El reto consiste en integrar y poner en relieve las concepciones outside-in y más concretamente la tesis vigotskyana en la construcción de conocimiento, garantizando condiciones de educabilidad adecuadas y satisfactorias, donde el proceso auto estructurante sea de aprendizajes significativos y relevantes.

3. Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje

Una acción práctica y eficiente comienza por hacer realidad la disminución de desencuentros entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje, por lo que es necesario que el docente conozca los modos de aproximarse al aprendizaje del estudiante, sus actitudes, valores, diferencias culturales, etc. Esto conlleva a asumir una práctica pedagógica que priorice la reflexión para producir un cambio en la didáctica y un proceso de enseñanza más individualizado como medio para evitar el fracaso escolar. El fin último es elevar la calidad de la enseñanza y aprendizaje resaltando la importancia de vincular los estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza.

El estilo de enseñanza alude a la tendencia docente de adoptar un determinado modo de interactuar con el estudiante en función de las demandas específicas de la tarea de percibir, mediante un diagnóstico, las necesidades, intereses, capacidades de los estudiantes y de pensar acerca de su práctica educativa. Situación en la que cobra significado la relación pedagógica docente-estudiante en el contexto de enseñanza, donde el docente se erige como facilitador del aprendizaje y consecuentemente de repensar su estilo de enseñanza en el quehacer profesional. Por lo tanto, un docente no puede abordar con eficacia la tarea de optimizar su desempeño en el aula, si no atiende las particularidades del estudiante.

Analizar como los estudiantes aprenden es fundamental para poder activar el engranaje educacional, tanto en la toma de decisiones, planificación de estrategias y actividades, recursos, evaluación, etc. No es suficiente con conocerlos, es fundamental analizarlos, redescubrirlos, para tomar conciencia de sus posibilidades y limitaciones con la finalidad de mejorar las prácticas. Se trata de considerar una serie de componentes que tienen un papel esencial en el estilo de aprendizaje del estudiante y en el estilo de enseñanza del docente dando origen a diferencias individuales importantes que los educadores deben abordar a la hora de ajustar la enseñanza.

El estilo de aprendizaje es entendido como el modo particular, relativamente estable, que posee cada estudiante al momento de abordar las actividades escolares, integrando aspectos cognitivos, metacognitivos, afectivos y ambientales que sirven de indicadores de como el estudiante se aproxima al aprendizaje y se adapta al proceso. La consideración de los rasgos cognoscitivos permite acercar al educador el conocimiento de aspectos dinámicos de la inteligencia como son las estrategias de procesamiento de la información,

habilidades perceptivas, rasgos de la personalidad, capacidad creativa y aptitudes. Todos ellos constructos complejos con múltiples manifestaciones que explican las diferencias entre los individuos.

La dimensión afectiva incide notablemente en la configuración de los estilos de aprendizaje y enseñanza, y a su vez permite visualizar diferencias interindividuales en el abordaje del proceso. Se entiende a las motivaciones como impulsos que nos llevan a la acción, que conducen a alcanzar los objetivos educativos por lo que, si el estudiante no está motivado, su aprendizaje será insignificante o no significativo, pudiendo derivar en fracaso. Del mismo modo el docente debe estar motivado para desarrollar un estilo de práctica encaminada a facilitar el aprendizaje del estudiante por lo que es preciso tener en cuenta los intereses y expectativas ya que, en términos generales, los intereses, en diferentes niveles e intensidad, hacen referencia a las tendencias afectivas o preferencias por ciertos saberes, actividades, organización del aula, metodología, que determinan en gran medida la eficacia con la que docentes y estudiantes abordan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es sumamente importante que el docente conozca todas las dimensiones de los estudiantes: cognitivas, afectivas y social a través de un diagnóstico eficaz con el fin de emprender una enseñanza individualizada y de calidad, pero también que se conozca a sí mismo para poder optimizar sus potencialidades y adaptarlas a las características del grupo-aula.

También hay que considerar a las relaciones interpersonales como otro de los componentes que van perfilando un determinado estilo de abordar el proceso educativo por lo que es imprescindible generar un clima asociado a un sentimiento y pensamiento positivo por parte de todos los integrantes, aumentando la motivación por el trabajo bien hecho, su implicación y su esfuerzo. Si enseñar es ayudar a aprender, y para aprender hay que estar mentalmente activos, el docente debe ayudar a aprender utilizando una serie de habilidades educativas básicas y motivadoras, concebidas como todas aquellas acciones, conductas, actitudes y patrones de comportamiento implicados habitualmente en el aula que se presentan íntimamente ligadas a las diferentes competencias, estilos de enseñanza y aprendizaje, y las propias funciones y finalidades de la enseñanza. La práctica no cambia si no se modifican las concepciones que la fundamentan.

El perfil docente deseable es el de un profesional comprometido con la investigación, la reflexión e innovación, la autoevaluación, capaz de interactuar con el entorno, trabajando

en red, de dar respuestas ante una sociedad cambiante, de respetar la diversidad atendiendo las singularidades y de facilitar la integración de los estudiantes. Es aquí donde el docente adquiere un papel activo en tanto que debe saber conjugar modelos y teorías con las prácticas educativas.

En los diferentes enfoques sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje podemos entrever que el aprendizaje se ha visto influenciado por diversos elementos interconectados. Así tenemos que, la forma en que se estructura el currículum, el estilo con que se aborda el espacio curricular tanto por parte del docente como del estudiante, la manera de acercarse a la tarea de aprender, tanto como la propia capacidad, pueden favorecer o condicionar situaciones de aprendizaje. Tanto el componente afectivo, cognitivo y fisiológico se unen en un escenario de interacción de diversos elementos con los cuales se ensayan diferentes resultados de eficacia hasta configurar un estilo de aprendizaje preferente.

Por todo lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que la situación óptima para el aprendizaje es aquella en la que se pueden movilizar, combinar y utilizar estrategias, recursos y oportunidades diversas en busca de aprendizajes de calidad, reconociendo la diversidad de condiciones y capacidades en respuesta a múltiples situaciones individuales y contextuales. Numerosas investigaciones destacan la importancia del accionar docente para lograr un aprendizaje exitoso. Logro que requiere el dominio de estilos de enseñanza efectivos y la adquisición de competencias para el desarrollo adecuado de la práctica docente.

Las creencias, expectativas y predisposición docente sobre el estudiantado tiene gran importancia sobre la motivación para el aprendizaje y son un importante instrumento de referencia para la autoevaluación y autoconcepto del estudiante. Estas percepciones desarrolladas por los docentes conducen, inconscientemente, a los estudiantes a ajustarse a lo que se espera de ellos consiguiendo que la su expectativa se cumpla. A este fenómeno se lo denomina “efecto pigmaleón” (Rosenthal, 1968) o “profecía autocumplida” (Merton, 1973). Si el educador mantiene altas posibilidades en relación con un estudiante, puede lograr que éste obtenga un mayor rendimiento académico. En cambio, si genera bajas expectativas, la capacidad de aprendizaje y progreso del estudiante decaerá, confirmándose así las creencias del educador por lo que es necesario transmitir altas expectativas, incitar a asumir riesgos cuya complejidad esté en relación a la capacidad de

cada uno, o sea confiar en las posibilidades del estudiante, hacer uso de la crítica positiva y de la ponderación.

La autoestima es otra de las variables que influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje, definida como la dimensión evaluativa del autoconcepto, en la que el sujeto se autoevalúa en una escala que varía de lo positivo (autoafirmación) y lo negativo (autodenigración). Una alta autoestima tiene efectos provechosos para las personas, en tanto se sienten bien con respecto a sí mismos, a su vida y a su futuro. Se relaciona también con un mejor desempeño educativo y laboral, resolución de problemas, extraversión, autonomía, autenticidad y a varios tipos de fenómenos interpersonales positivos. Por el contrario, una baja autoestima está asociada a la hipersensibilidad, inestabilidad, irritabilidad, timidez, falta de autoconfianza, evitación de riesgos, depresión, pesimismo o alienación. La autoestima debe ser vista como una variable imprescindible a desarrollar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que es preciso considerar la existencia de una relación bidireccional entre autoconcepto y rendimiento, apoyándose en la posesión de un autoconcepto positivo conlleva la aceptación de sí mismos y de su propia realidad, situación que aumenta la motivación para el aprendizaje, el éxito en su proceso escolar, por lo que un aumento en el rendimiento académico provoca mayor seguridad en sí mismos y mayor aceptación.

Es muy importante tener en cuenta también la metacognición, que es el conocimiento que tiene el estudiante sobre sí mismo, sus limitaciones y potencialidades para afrontar las actividades escolares con realismo y eficacia. Las habilidades metacognitivas son aquellas necesarias y útiles para la adquisición, el empleo y el control del conocimiento y demás habilidades cognitivas.

Es imprescindible que el docente identifique el estilo de aprendizaje de sus estudiantes para determinar que estilos de enseñanza puede utilizar y con ello evitar déficits en el aprendizaje y a su vez evitar que, con la imposición rutinaria de un marco único de estilo de enseñanza, se generen hábitos restrictivos empobreciendo su espectro de estilos a emplear.

4. Proyectos Escolares

En las reformas aplicadas en los Sistemas Educativos de diversos países se ha instalado el discurso estándar en el que se realiza una fuerte apelación al trabajo colegiado

entre directivos y docentes, en la integración de diferentes áreas, privilegiando la construcción de proyectos escolares como herramientas de transformación de la cultura de la escuela. Se apuesta a los proyectos como espacios potenciales de reapropiación del sentido escolar, de construcción de autonomía y de intercambio colectivo de saberes. Se debe abordar los proyectos como una construcción colectiva que amplíe y desplace los límites de lo público, lo cual implica construir espacios horizontales e incorporar otros interlocutores, reconociendo nuevos sujetos. Ahí la escuela aparece como un espacio donde reconocerse como iguales y diferentes a la vez en la construcción de algo común democratiza la institución, ofreciendo más posibilidades a la confrontación de la alteridad y a la reconstrucción de la subjetividad mediante la comunicación y el conflicto dejando más espacios a sus miembros para la acción autónoma y cooperativa. Por eso, más que ocultar el conflicto, se lo entiende como inherente a la vida misma, como parte constitutiva de instituciones autónomas y esencialmente democráticas.

Los proyectos también pueden pensarse como ámbitos fundacionales o de resignificación del espacio y la trayectoria institucional y comunitaria, por lo que deben ser entendidos como espacios de reapropiación de lo institucional y de reconocimiento de la memoria del recorrido institucional, sin instalarse en la nostalgia del mito “todo tiempo pasado fue mejor” ya que se parte de considerar que los proyectos no se construyen desde el vacío. En educación y más aún en las escuelas, siempre hubo proyectos, hayan sido explicados o escritos y sus memorias pueden ser múltiples y enriquecedoras. Los nuevos proyectos requieren ser pensados desde la reconstrucción de memorias pedagógicas, las oficiales, las alternativas, las comunitarias, portan historias significativas que den sus huellas.

De los significados tensionados hasta aquí, se parte de una concepción de proyectos como espacios colectivos desde los cuales se debe trabajar en la recuperación y reconstrucción solidaria del sentido del quehacer escolar. Desde allí se entiende que se trata de espacios de construcción identitaria, en tanto permiten a la vez que construir significados compartidos desde la gestión colectiva, el reconocimiento de la mirada externa.

A través de los años se han desarrollado culturas institucionales individualistas, porque la enseñanza ha sido considerada regularmente como asunto individual de cada maestro y profesor, y menos como función del conjunto de la institución. En las escuelas se han desarrollado pocos dispositivos de trabajo tendientes a articular la experiencia educativa de

su estudiantado en un proyecto común, capaz de insertar la acción individual en un plano institucional. Un aspecto central en el cambio educativo consiste en convertir la enseñanza y con ello todo el proyecto educativo de la escuela en asunto institucional, esto es, en un asunto que incumbe al conjunto de todos los docentes de una determinada institución, que expresa un sentido global y más profundo para las acciones individuales de los sujetos. En esta perspectiva, la presencia de proyectos puede jugar un papel dinamizador en la vida institucional, impulsando la construcción de acciones coordinadas parcial o globalmente. Pero ello no sucede automáticamente ya que intervienen lógicas que se interceptan, no sólo para las gestiones político-técnicas, sino la de las instituciones educativas y sus sujetos.

Es en el proceso de apropiación que realizan los sujetos e instituciones que se va construyendo el sentido de los proyectos y donde se desarrolla el entrecruzamiento entre los lineamientos políticos, las diferentes dinámicas y las tradiciones institucionales. Si bien se opta por definir a los proyectos como espacios potenciales de reapropiación del sentido escolar, de construcción de autonomía y de intercambio colectivo de saberes, no se trata de una declaración de principios que engendra en sí misma una mejora, para ello se requieren políticas públicas que diseñen dinámicas de apoyo específicas que habiliten a las instituciones y sus actores para desnaturalizar lo obvio, repensar sus problemas construyendo una mirada situada que contextualice los saberes en juego. Esto supone apostar a la formación de grado y a la capacitación como condiciones que pueden cooperar para que la construcción de proyectos se convierta en una oportunidad de replantear el sentido de la tarea escolar.

Si la posibilidad de trabajar por proyectos en las escuelas es la de trabajar la construcción de autonomía como proceso colectivo, esta propuesta interpela directamente a la formación de grado y le exige cambios sustantivos ya que se requiere plantear desde el comienzo mismo una perspectiva institucional y no individual del trabajo docente. Se requiere construir una perspectiva comprensiva de la situación educativa y del proyecto social de escolarización que permita seguir el hilo del sentido, reconstruirlo y recrearlo. El desafío para la constitución de políticas públicas y democráticas hoy implica, al menos, dos cuestiones a la vez: el diseño de prescripciones y espacios habilitantes que fomenten experiencias divergentes y propongan espacios de formación alternativa, y proporcionar los recursos diferenciados que amplíen las disponibilidades locales y contribuyan a la equidad.

En la búsqueda del cambio escolar, una de las potencialidades de la formación y capacitación docente en el marco de los proyectos, junto a otras herramientas, sea proporcionar insumos y ampliar horizontes, comunicar otros saberes, habilitar nuevas mezclas que, a la vez, estén situadas y se preocupen por ese espacio público común.

Capítulo V: Inspección Técnica Seccional N° 4 de Educación Musical

La Inspección Técnica Seccional N° 4 de Educación Musical, Nivel Primario, Regional Sur de la Provincia de Mendoza, con ciento quince escuelas, comprende ocho secciones de supervisión ubicadas en el departamento de San Rafael y dos secciones de supervisión ubicadas en el departamento de Malargüe. Según lo comentado por el Inspector Técnico Seccional, se tienen indicios de su funcionamiento desde 1985, sin saber con exactitud la fecha precisa de su creación, abarcando durante más de treinta años a todas las escuelas del Nivel Primario de la Regional Sur (departamentos de General Alvear, San Rafael y Malargüe).

Las secciones de supervisión que abarca la Inspección Técnica Seccional N° 4 de Educación Musical son las siguientes: del Departamento de San Rafael: -Sección N° 29 con ocho escuelas, doce docentes de Educación Artística (Música) y tres mil setecientos sesenta estudiantes.

-Sección N° 31: con doce escuelas, doce docentes de Educación Artística (Música) y mil setecientos ochenta estudiantes.

-Sección N° 33: con doce escuelas, once docentes de Educación Artística (Música) y ochocientos sesenta y cinco estudiantes.

Sección N° 48: con once escuelas, once docentes de Educación Artística (Música) y mil cuatrocientos sesenta y siete estudiantes.

-Sección N° 52: con ocho escuelas, dieciséis docentes de Educación Artística (Música) y dos mil setenta y siete estudiantes.

-Sección N° 55: con un total de ocho escuelas, catorce docentes de Educación Artística (Música) y dos mil novecientos catorce estudiantes.

-Sección N° 16 de Escuelas Privadas: con un total de trece escuelas (diez del Departamento de San Rafael y tres escuelas de Malargüe) y diez docentes de Educación Artística (Música). Se desconoce la matrícula total de estudiantes de esta sección.

-Sección N° 11 de Educación Especial: comprende seis escuelas (cinco del Departamento de San Rafael y una de Malargüe), con seis docentes de Educación Artística (Música). Se desconoce la matrícula total de estudiantes de esta sección.

Del Departamento de Malargüe comprende: -Sección N° 37 con once escuelas, se desconoce la cantidad de docentes de Educación Artística (Música) y la cantidad de estudiantes.

-Sección N° 43 (Albergues) con trece escuelas. Se desconoce la cantidad de docentes de Educación Artística (Música) y la cantidad de estudiantes.

La cantidad total de Docentes de Educación Artística de la sección N° 4 son 92 de las ocho secciones de San Rafael, se desconoce la cantidad de docentes de las dos secciones ubicadas en el Departamento de Malargüe.

La Cantidad total de estudiantes en las seis secciones del Departamento de San Rafael de educación común, gestión estatal es de doce mil ochocientos sesenta y seis estudiantes. Se desconoce la cantidad de estudiantes de las escuelas de educación común, gestión privada, de las escuelas de educación especial y de las secciones N° 37 y 43 del Departamento de Malargüe.



Figura 1

Departamentos de San Rafael (rojo) y Malargüe (azul)

Conclusiones

A la luz de las entrevistas informales y las encuestas realizadas en diciembre de 2019 (a las que recién se pudo tener acceso en octubre de 2020 debido a la pandemia de Covid-19) a supervisores de Educación Musical de la Provincia de Mendoza y a equipos directivos, docentes de Educación Artística (Música), docentes de otras áreas y padres de la Sección N° 4 de Educación Musical que comprende los departamentos de San Rafael y Malargüe, Nivel Primario, Regional Sur de la Provincia de Mendoza, se detecta que la hipótesis de investigación “Las prácticas docentes de Educación Artística (Música) de la Sección N° 4 de Educación Musical, Nivel Primario, Regional Sur, Provincia de Mendoza, mantienen el esquema tradicional para la enseñanza y aprendizaje, a su vez tienen poca participación en la construcción del Proyecto Educativo Institucional y Proyecto Curricular Institucional” se comprueba, perpetuándose, en general, el viejo esquema moderno donde lo sensible es opuesto a lo inteligible, quedando la Educación Artística (Música) relegada a la preparación de actos y como complemento terapéutico de las demás áreas del conocimiento consideradas relevantes,.

Esto se confirma por las respuestas obtenidas en las encuestas anónimas realizadas a padres, docentes de Educación Artística, docentes de otras áreas, directores y supervisores de Educación Musical que se detallan en el anexo, junto con la observación del Proyecto Educativo Institucional y del Proyecto Curricular Institucional de cinco escuelas elegidas al azar, y la realización de entrevistas semiestructuradas a diferentes docentes de Educación Artística (Música). Los ocho supervisores del área de Nivel Primario de la Provincia de Mendoza manifiestan en un alto porcentaje (100%) como encuentran contradicciones discursivas entre docentes del área y directivos. Estas contradicciones se manifiestan en casi todas las entrevistas y encuestas, ya que, si bien el discurso estándar es el de los aportes fundamentales que realizan el área de Educación Artística (Música), en la práctica, no se cumple o se cumple a medias, manifestándose también en la participación de los docentes del área en la construcción del PEI-PCI, donde un 50% de los supervisores afirman en la encuesta que “a veces” los docentes de Educación Artística (Música) participan en la cimentación del mismo. Los directores y vice directores, por su parte manifiestan que la participación de los docentes de Educación Artística (Música) es alta, casi un 80%, coincidiendo con el alto porcentaje que cree que éstos docentes están formados ética y profesionalmente y que poseen estrategias para generar espacios de construcción de conocimiento propio del área, integrándose también con las demás áreas, pero, un 58% (siempre) y un 13% (a veces) considera al área de Educación Artística

(Música) como complementos de las llamadas áreas duras (Lengua, Matemáticas y Ciencias) y para el buen uso del tiempo libre, lo que demuestra que, tanto la participación en la construcción del PEI-PCI, como los aportes del área y su integración, es, en su mayoría, sosteniendo el viejo esquema del “área complemento”, es decir, el área está para apoyar a los espacios considerados relevantes y para el entretenimiento de los estudiantes, seguramente en su mayoría preparando actos. Se evidencia una gran contradicción entre directivos y supervisores en cuanto a la participación de los docentes del área en la construcción del Proyecto Educativo Institucional y en el Proyecto Curricular Institucional ya que los primeros afirman que si participan y los segundos que su participación es a medias.

Por lo observado en las escuelas, como la manifestado por docentes en las entrevistas, confirma la postura de los supervisores del área. Los padres encuestados, por su parte, manifiestan en su mayoría, que la Educación Artística (Música) es muy importante, pero, un alto porcentaje considera al área como “hora libre” (5% siempre y 85% a veces) porque no utilizan cuaderno o carpeta, confirmando nuevamente el viejo paradigma de la escuela moderna donde un cuaderno lleno de tareas era sinónimo de buena enseñanza. En la pregunta final de la encuesta que interroga sobre la carga horaria y distribución de la Educación Artística en sus diversos lenguajes, más de la mitad considera que “a veces” (55%) o nunca (5%), lo que se puede interpretar de forma ambigua, o consideran que hay poca carga curricular o demasiadas “horas libres”.

La mayoría de las docentes manifiestan, en las entrevistas que su área es valorada sólo en el momento de la preparación de actos siendo ésta, una práctica anual agotadora de reiteración de ritos donde la repetición y la imitación es la protagonista en detrimento de la creatividad y comprensión dejando en evidencia la mirada moderna hacia el área donde las producciones artísticas se centran en los “actos patrios” en los cuales sólo participaban los “afinados” y “buenos bailarines” con el viejo esquema de repetición e imitación de secuencias. También manifiestan que no se los incluyen en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y del Proyecto Curricular Institucional y tampoco en la toma de decisiones trascendentes en la institución. En los Proyectos Educativos Institucionales observados, no se encuentran los aportes del área en las etapas y acciones del mismo, aún peor es el estado de los Proyectos Curriculares Instituciones donde se encuentran (en sólo dos de las cinco escuelas) copias textuales de la planificaciones docentes, confundiendo los niveles de especificación ya que, siendo el PCI el tercer nivel de especificación curricular, diseñado y puesto en marcha a través del consenso, la contextualización y el

aporte de todas las áreas, las planificaciones anuales deben surgir de éste y no ser el cuerpo mismo del PCI, ya que se confunde el cuarto nivel de especificación (planificaciones docentes) con el tercero (PCI). Esta falta de participación de los docentes en del área en la construcción del PEI-PCI es confirmada en las encuestas realizadas a docentes de otras áreas curriculares que sostienen que la participación es mediana y nula, sin propuestas enriquecedoras, estando en igual situación el resto de las materias especiales, quedando relegada el área de Educación Artística como subsidiaria de los demás espacios curriculares y como buen uso del tiempo libre, confirmado esto último en los resultados de las encuestas a directores, docentes de otras áreas y padres.

Con respecto a las prácticas docentes, en las entrevistas se detecta un gran agotamiento de éstos, producto de los innumerables actos y el festival de fin de año que queda bajo su exclusiva organización e implementación, en general, sin colaboración alguna. Esto se confirma en las encuestas anónimas donde las respuestas revelan de forma contundente como sigue vigente el viejo esquema del docente “preparador de actos” profundamente enraizado en el paradigma de la Ley 1420/1884 y su ideario de crear y recrear hechos históricos para desarrollar la noción de estado-nación, siendo esta práctica totalmente obsoleta y repetitiva, y, donde las grandes figuras del pasado han quedado actualmente desmitificadas.

También es bastante reveladora la respuesta a la pregunta en la que se los interroga sobre el uso de las nuevas tecnologías para generar propuestas innovadoras, donde una gran mayoría responde “a veces”, quedando el espacio en una “matrix paralela” donde se somete a los estudiantes a repetir viejos esquemas, viejas historias y usando “a veces” las nuevas tecnologías, estando totalmente separados de la realidad de los estudiantes, que, sobre todo en segundo ciclo, utilizan Tik-Tok, Spotify, Instagram, YouTube, etc., impactando negativamente en las prácticas educativas, permaneciendo estas totalmente descontextualizadas por lo que la construcción de conocimiento divergente, capaz de comprender críticamente la realidad para poder transformar, parece inalcanzable.

Es necesario fortalecer la formación inicial de los docentes de Educación Artística (Música) desde los institutos de Educación Superior, ya que, como Howard Gardner dice “Pero estas innovaciones no serán efectivas a menos que los educadores incorporen ellos mismos el conocimiento que se espera que impartan” (Gardner, 2020) por lo que se concluye que el docente a cargo del área de Educación Artística (Música) es quien debe

buscar, integrar, participar, salir al encuentro, debatir, promover, desafiar el formato escolar, con solvencia epistemológica y seguridad en los aportes valiosos del área en la construcción de conocimientos y experiencias relevantes, manteniendo un sano vínculo pedagógico con la comunidad de aprendizajes, utilizando las nuevas tecnologías en el desarrollo de los encuentros, evitando el agotamiento por prácticas obsoletas del formato escolar del Nivel Primario. También se considera sumamente relevante utilizar el capital cultural de los estudiantes en el desarrollo del espacio, capitalizándolo y enriqueciéndolo. Pero si el docente permanece en una actitud pasiva, cómoda, sin movilizarse, sin capacitarse, el área seguirá siendo vista como complemento, buen uso del tiempo libre y su uso para interminables ensayos de actos y festivales repitiendo el viejo esquema moderno de la copia, imitación y reproducción de modelos secuenciados de manera acumulativa de los “niños estrellas”.

Anexos

Instrumentos de recolección de datos:

-Observación directa del Proyecto Educativo Institucional-Proyecto Curricular Institucional de cinco escuelas elegidas al azar, teniendo en cuenta: misión, visión y lema o ideario institucional que integre a todas las áreas, objetivos generales y específicos que integren a todas las áreas, inclusión de aportes de Educación Artística (Música) en las acciones o etapas del proyecto, contextualización de los saberes de educación Artística (Música) como tercer nivel de especificación curricular.

-Entrevistas semiestructuradas e informales: registro en cuaderno de notas de campo.

-Encuestas anónimas a supervisores de Educación Artística (Música), a docentes de Educación Artística (Música), a directivos, docentes de otras áreas y padres: elaboración de gráfico con el resultado de estas.

Resultado de lo observado en el Proyecto Educativo Institucional y Proyecto Curricular Institucional.

<u>Categorías</u>	<u>Análisis</u>
-Misión, visión y lema o ideario institucional que integre a todas las áreas.	La misión, visión e ideario o lema Incluye a todas las áreas en las cinco escuelas observadas.
-Objetivos generales y específicos que integren a todas las áreas.	Los objetivos generales y específicos se encuentran presentes e integran a todas las áreas en las cinco escuelas observadas.
-Inclusión de aportes de Educación Artística (Música) en las acciones o etapas del proyecto.	No se encuentran presentes aportes de la Educación Artística (Música) en las acciones o etapas del PEI en las cinco escuelas observadas.
-Inclusión de los saberes de Educación Artística (Música) en el Proyecto Curricular Institucional	En tres de las cinco escuelas no se encuentra el PCI, en dos escuelas se encuentra el PCI que está formado por el conjunto de planificaciones anuales de los docentes donde solamente en una de

	las dos aparece en la Planificación de Educación Artística (Música).
-Contextualización de los saberes de Educación Artística (Música) como tercer nivel de especificación curricular.	Al encontrarse copia textual de la planificación docente en el PCI, como se dijo anteriormente, en dos de las cinco escuelas, se supone que los saberes están contextualizados, pero, siendo el PCI el tercer nivel de especificación curricular, diseñado y puesto en marcha a través del consenso, la contextualización y el aporte de todas las áreas, las planificaciones anuales deben surgir de éste y no armar el mismo con las planificaciones anuales, ya que se confunde en cuarto nivel de especificación (planificaciones docentes) con el tercero (PCI).

Modelo de entrevistas semiestructuradas

- ¿Cómo se siente en esta escuela?
- ¿Siente que su trabajo es valorado?
- ¿Participa en la construcción del PEI-PCI, jornadas, capacitaciones y otros encuentros formales e informales?
- ¿Se siente acompañado por su superior jerárquico?
- ¿Considera que el área de Educación Artística (Música) es valorada?
- Si pudiera cambiar algo... ¿qué cambiaría?

Matriz de análisis

Pregunta	Número	Respuesta	Análisis
¿Cómo se siente en esta escuela	Docente 1	En general me siento bien.	En esta categoría se manifiesta que, en general, hay buen clima institucional lo que impacta positivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
	Docente 2	En general me siento bien.	
	Docente 3	En general me siento bien.	
	Docente 4	En general me siento bien.	
	Docente 5	En general me siento bien.	
¿Siente que su trabajo es valorado?	Docente 1	Mas o menos, estoy siempre preparando actos.	La mayoría de las docentes manifiestan que su área es valorada sólo en el momento de la preparación de actos siendo ésta, una práctica anual agotadora de repetición de ritos donde la repetición y la imitación es la protagonista en detrimento de la creatividad y comprensión.
	Docente 2	Supongo que sí, porque cuando falto me lo reclaman.	
	Docente 3	Siempre.	
	Docente 4	Se acuerdan de mi sólo para los actos.	
	Docente 5	Mas o menos, me siento muy agotada.	
¿Participa en la construcción del PEI-PCI, jornadas, capacitaciones y	Docente 1	Participo en todas las jornadas porque son obligatorias, ¿qué es el PCI?.	En esta categoría se pone de manifiesto la escasa o casi

otros encuentros formales e informales?	Docente 2	No he participado en la construcción del PEI-PCI.	nula participación de los docentes de Educación Artística (Música)
	Docente 3	En la construcción del PEI hice todos los aportes que me pidieron, entre todos construimos el lema institucional.	en la construcción del PEI-PCI institucional contradiciendo el discurso estándar
	Docente 4	Participo en todas las reuniones en jornadas.	de que es una producción colectiva con el aporte de todas las áreas.
	Docente 5	Participo en todas las jornadas, pero no me dan lugar para hacer mis aportes.	
¿Se siente acompañado por su superior jerárquico?	Docente 1	Por el directivo más o menos, por el supervisor sí.	En esta categoría se pone de manifiesto la fuerte presencia de la figura del supervisor del área acompañando a los docentes y la poca presencia de la figura del director como acompañante pedagógico.
	Docente 2	No por el directivo, por el supervisor sí.	
	Docente 3	Si, absolutamente	
	Docente 4	Si, sobre todo por el supervisor.	
	Docente 5	Si, por el supervisor.	
¿Considera que el área de Educación	Docente 1	Mas o menos, sólo para los actos y	En esta categoría se visualiza la

Artística (Música) es valorada?		festival de fin de curso.	mirada moderna hacia el área donde las producciones artísticas se centran en los “actos patrios” en los cuales sólo participaban los “afinados” y “buenos bailarines” con el viejo esquema de repetición e imitación de secuencias
	Docente 2	Se acuerdan del área sólo cuando faltamos.	
	Docente 3	En todo momento, ya que trabajo integrado con las demás áreas.	
	Docente 4	A veces, sobre todo en los actos.	
	Docente 5	Considero que no, porque no tengo sala de música y no se compran instrumentos, etc.	
Si pudiera cambiar algo... ¿qué cambiaría?	Docente 1	Sacaría algunos actos.	El gran rechazo que se evidencia hacia los actos escolares, se debe en gran medida al cansancio que manifiestan los docentes y al sostener el viejo esquema de imitación y repetición en los nuevos escenarios escolares.
	Docente 2	Los actos.	
	Docente 3	Demasiados actos.	
	Docente 4	Los actos.	
	Docente 5	Los actos.	

Modelo de cuestionarioVariables de respuesta

S= siempre

AV= a veces

N= nunca

Supervisores de E.A.	S	AV	N
-A nivel Regional Este es convocado/a en todas las reuniones de toma de decisiones relevantes			
- Se encuentra en las escuelas contradicciones discursivas entre directivos y docentes.			
- Se visualiza la participación de los docentes de E.A. en la construcción del PEI-PCI de cada institución de la sección			
-Se convocó a los docentes de E.A. en la construcción del PES			
- Se garantizan y generan espacios de formación para los docentes de E.A.			

Equipos Directivos	S	AV	N
- Se integrada la educación artística en la construcción del PEI-PCI			
-Los docentes de E.A. participan en la construcción del mismo			
-Los docentes de E.A. están formados y poseen las herramientas para generar espacios de construcción de conocimientos propios del área			
- Se Integra a la E.A. con las demás áreas curriculares			
-Se considera a la E.A. como complemento de las áreas "duras "y buen uso del tiempo libre			

Docentes de E. A.	S	AV	N
-A través de las prácticas pedagógicas se adquieren capacidades relevantes para la vida			
-La propuesta curricular está enmarcada en el PEI-PCI de la institución			

-Formo parte activa en reuniones de personal, jornadas y otros espacios del formato escolar			
-Participa activamente en la construcción o reformulación del PEI-PCI			
-Se considera que el área de E.A. es sólo para la preparación de actos, festivales, carteleras, etc.			
-Se recibe la información institucional y la comunicación a través de las vías legales (7/5, 7/6, etc.)			
-Se Incluye a padres u otros referentes comunitarios en sus propuestas áulicas			
- Se utiliza las Nuevas tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) para generar propuestas innovadoras y atractivas para los estudiantes			

Docentes de otras áreas	S	AV	N
- Se considera que en E.A. se construyen espacios de conocimientos relevantes para la vida de los estudiantes			
- Se integra con los docentes de E.A. en proyectos donde se generen experiencias exitosas			
-En las reuniones de personal y jornadas los docentes de E.A. participan haciendo valiosos aportes o proponiendo desde su propio espacio alternativas de solución			
-Se considera a la E.A. como complemento de las llamadas "áreas duras" y como buen uso del tiempo libre			
-Según su criterio los docentes de E.A. poseen una formación de base adecuada para las nuevas demandas en los escenarios escolares			

Padres	S	AV	N
- Se considera relevante la inclusión de los lenguajes artísticos en la propuesta educativa de la escuela			

-La horade Música, Plástica y Teatro es hora libre porque no utilizan un cuaderno o carpeta?			
-Participo con entusiasmo en los actos escolares, festivales y/o escuela-abierta donde participen mis hijos			
-Me parece adecuada la distribución horaria de la escuela, teniendo en cuenta la cantidad de horas que le corresponden al área de Educación Artística			
-He sido convocada/a por los docentes de E.A. a participar de proyectos integrados			

Resultado encuestas

A- Supervisores de Educación Artística: (8 encuestas)

- A nivel de Inspección Regional... ¿es convocado/a a todas las reuniones de consejo, donde se toman decisiones importantes?

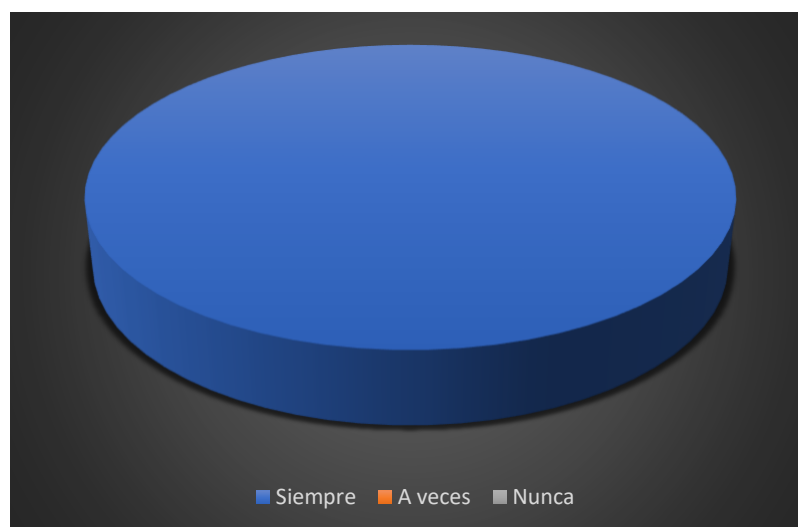


Gráfico 1

100% Siempre, 0% A Veces, 0% Nunca

- Al realizar vistas técnico-pedagógicas y administrativas... ¿encuentra en las escuelas contradicciones discursivas entre directivos y docentes?

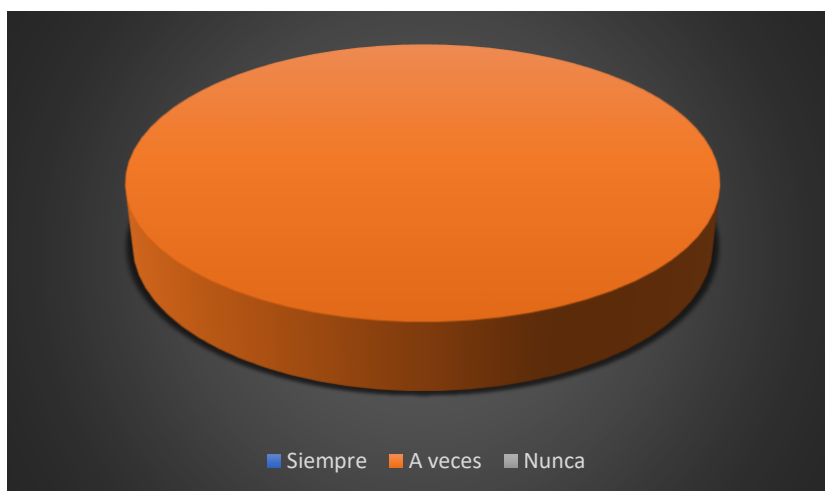


Gráfico 2

0% Siempre, 100% A veces, 0% Nunca

- ¿Se visualiza la participación de los docentes de Educación Artística en la construcción del PEI-PCI de cada institución de la sección?

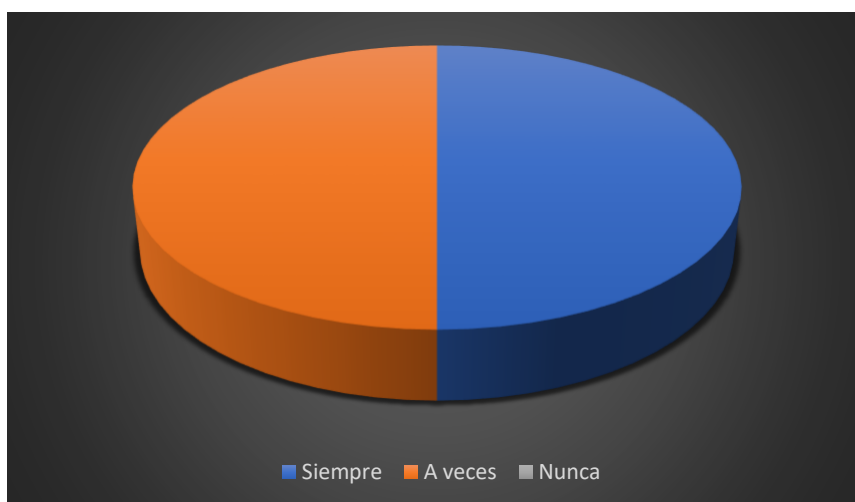


Gráfico 3

50% siempre, 50 % A veces, 0% Nunca

- ¿Se convocó a los docentes de Educación Artística en la construcción del P.E.S?

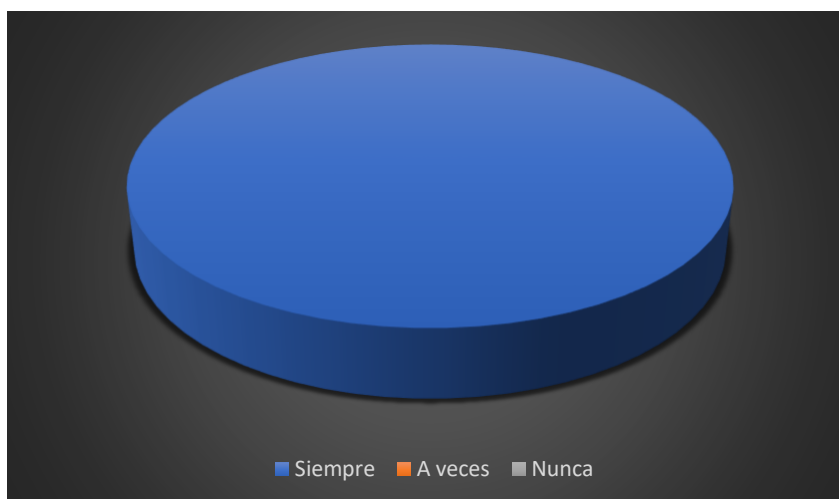


Gráfico 4

100 % Siempre, 0% A veces, 0% Nunca

Análisis:

Esta encuesta se realizó a los ocho supervisores de Educación Artística (Música) de Nivel Primario la Provincia de Mendoza, los mismos manifiestan en un alto porcentaje (100%) como encuentran contradicciones discursivas entre docentes del área y directivos. Estas contradicciones se manifiestan en casi todas las entrevistas y encuestas, ya que, si bien el discurso estándar es el de los aportes fundamentales que realizan el área de Educación Artística (Música), en la práctica, no se cumple o se cumple a medias, manifestándose también en la participación de los docentes del área en la construcción del PEI-PCI, donde un 50% de los supervisores afirman en la encuesta que “a veces” los docentes de Educación Artística (Música) participan en la cimentación del mismo.

B- Equipos Directivos: (41 encuestas)

¿Se integra a la Educación Artística en la construcción y formulación del PEI-PCI escolar?

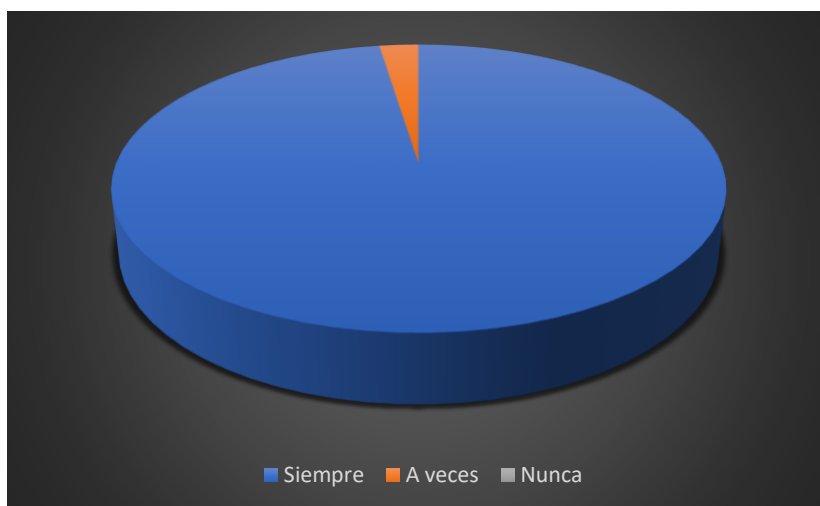


Gráfico 5

97,57% siempre, 2,43% A veces, 0% Nunca

- Los docentes de Educación Artística, en sus distintos y diversos lenguajes y modos de expresión, ¿participan en la construcción del PEI-PCI de la institución?

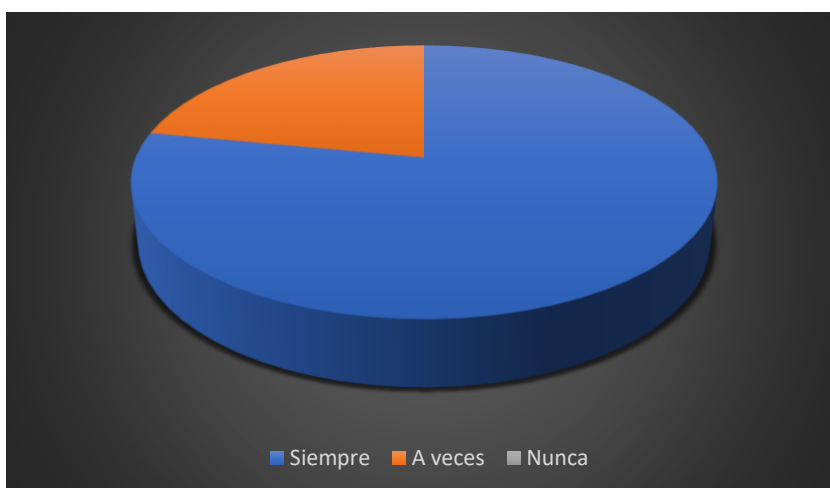


Gráfico 6

78,05% Siempre, 21,95% A veces, 0% Nunca

- Los docentes de Educación Artística, ¿están formados ética y profesionalmente y poseen herramientas para generar espacios de construcción del conocimiento propio del área?

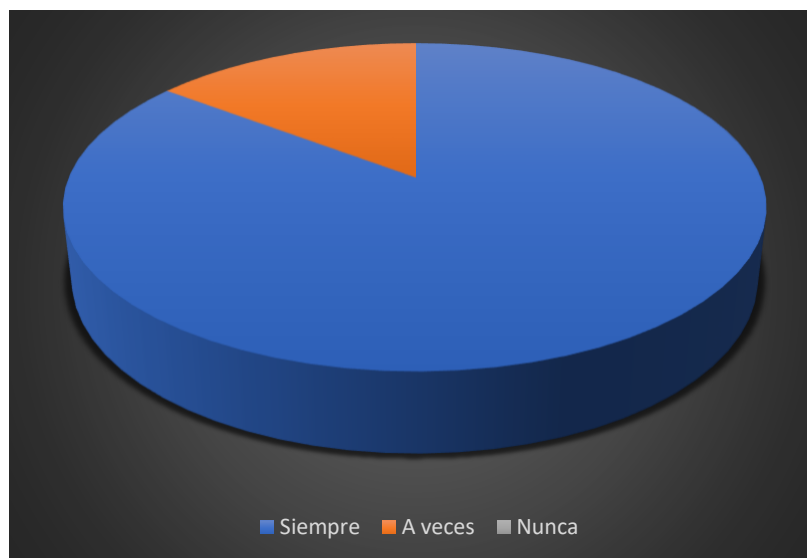


Gráfico 7

87,37% Siempre, 14,63% A veces, 0% Nunca

- ¿Se integra a la Educación Artística, como campo de conocimiento, a las demás áreas curriculares?

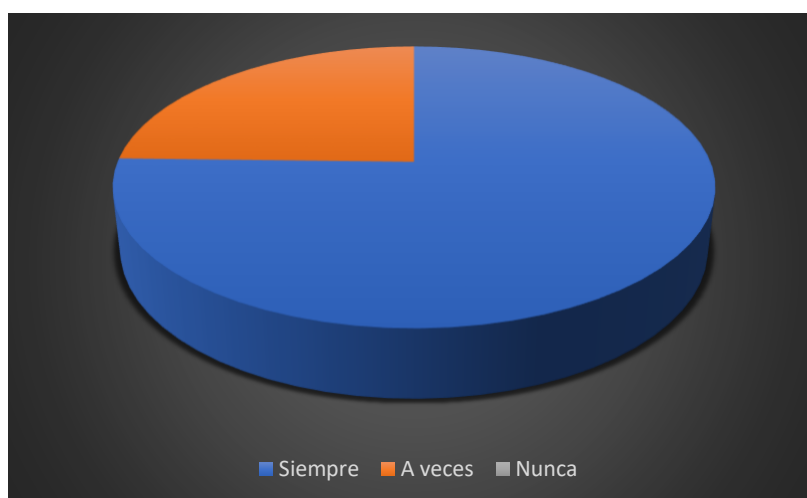


Gráfico 8

75,4% Siempre, 24,6% A veces, 0% Nunca

- ¿Se considera a la Educación Artística, en sus diversos lenguajes, como complemento de las llamadas “áreas duras” y para el buen uso del tiempo libre?

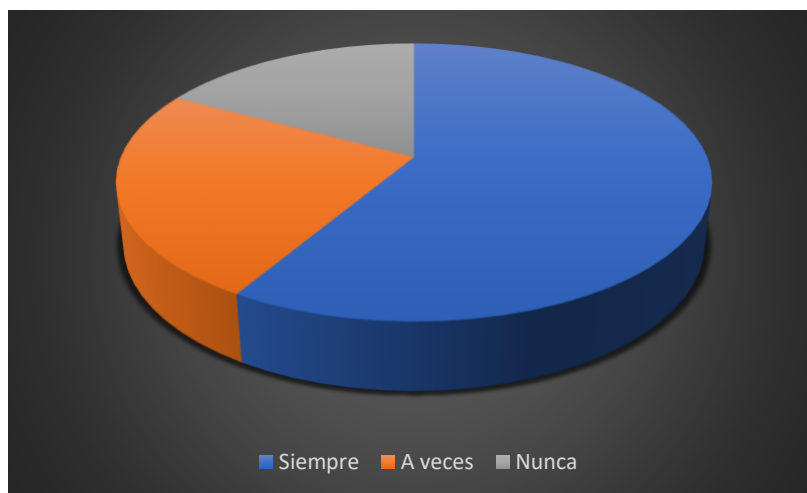


Gráfico 9

58,53% Siempre, 24,39% A veces, 17,07% Nunca

Análisis:

Esta encuesta se realizó a 41 directores y vicedirectores de la Sección N° 4 de Educación Musical, de los departamentos de San Rafael y Malargüe, Nivel Primario, Regional Sur, Provincia de Mendoza. Según los equipos directivos, la participación de los docentes de Educación Artística (Música) es alta, casi un 80%, coincidiendo con el alto porcentaje que cree que éstos docentes están formados ética y profesionalmente y que poseen estrategias para generar espacios de construcción de conocimiento propio del área, integrándose también con las demás áreas, pero, un 58% (siempre) y un 13% (a veces) considera al área de Educación Artística (Música) como complementos de las llamadas áreas duras (Lengua, Matemáticas y Ciencias) y para el buen uso del tiempo libre, lo que demuestra que, tanto la participación en la construcción del PEI-PCI, como los aportes del área y su integración, es, en su mayoría, sosteniendo el viejo esquema del “área complemento”, es decir, el área está para apoyar a los espacios considerados relevantes y para el entretenimiento de los estudiantes, seguramente en su mayoría preparando actos.

C- Docentes de Educación Artística (30 encuestas)

- A través de las prácticas pedagógicas... ¿los estudiantes adquieren capacidades relevantes para la vida?



Gráfico 10

87,5% Siempre, 12,5% A veces, 0% Nunca

- La propuesta curricular... ¿está enmarcada en el PEI-PCI de la institución escolar?

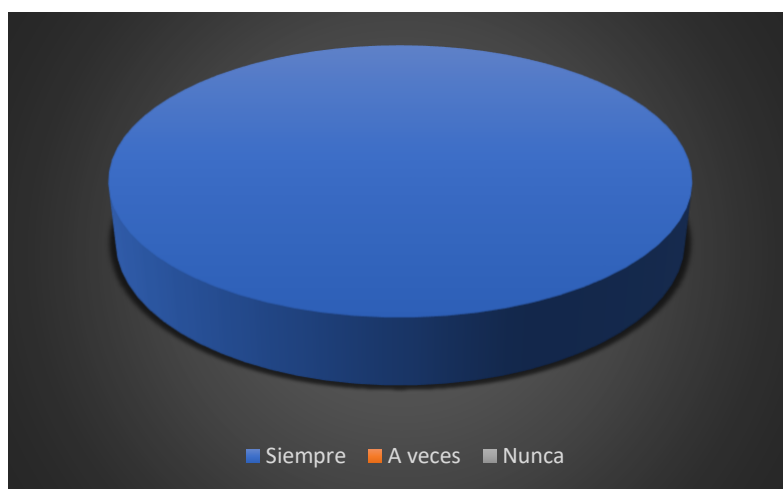


Gráfico 11

100% Siempre, 0% A veces, 0% Nunca

- ¿Participa activamente, a través del diálogo, la interacción y el debate, en reuniones de personal, jornadas y otros espacios del formato escolar?

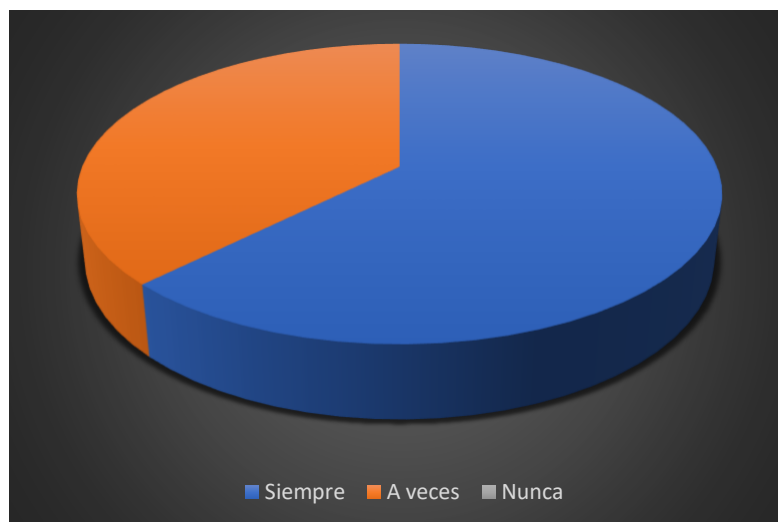


Gráfico 12

62,5% Siempre, 37,5% A veces, 0% Nunca

- ¿Se considera que el área de Educación Artística, en sus distintos lenguajes, es sólo para la preparación de actos, festivales, carteleras, etc.?

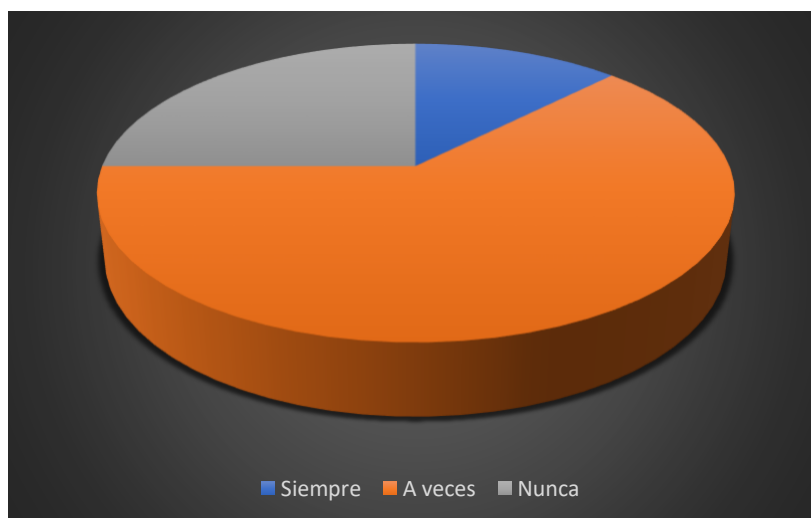


Gráfico 13

12,5% Siempre, 62,5% A veces, 25% Nunca

Se recibe la información institucional a través de los canales formales (libro 7/5, 7/6, etc.)

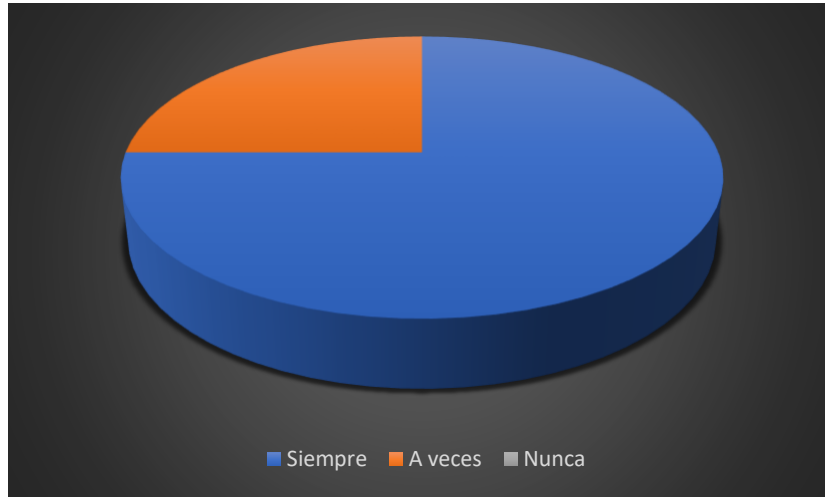


Gráfico 14

15% Siempre, 15% A veces, 0% Nunca

- ¿Incluye a padres y otros agentes o referentes comunitarios en sus propuestas áulicas?



Gráfico 15

12,5% Siempre, 87,5% A veces, 0% Nunca

- ¿Utiliza las nuevas tecnologías para generar propuestas innovadoras?

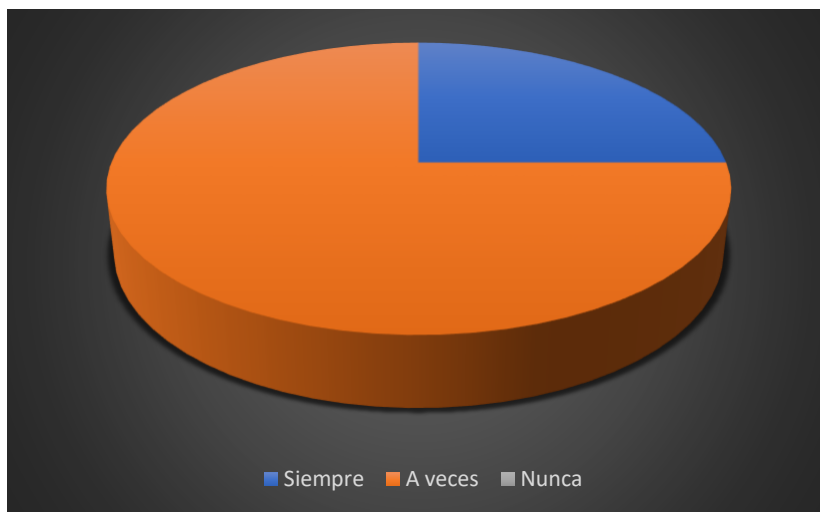


Gráfico 16

25% Siempre, 75% A veces, 0% Nunca

Análisis:

Los docentes de Educación Artística (Música) de la Sección N° 4 de Educación Musical Nivel Primario, Regional Sur, consideran que a través de sus prácticas pedagógicas los estudiantes adquieren capacidades relevantes para la vida, estando la propuesta enmarcada en el PEI-PCI institucional, aquí se produce una contradicción con los expresado por los supervisores con respecto al nivel de participación de los docentes del área en la construcción del PEI-PCI. La participación en las jornadas institucionales y otros espacios del formato escolar es menor, siendo un 35% siempre y un 37% a veces, pero, en la pregunta que se refiere a la Educación Artística (Música) para la preparación de actos, festivales, carteleras, etc, un 25% considera que siempre y un 62,5 % a veces. Estas respuestas revelan de forma contundente como sigue vigente el viejo esquema del docente “preparador de actos” profundamente enraizado en el paradigma de la Ley 1420/1884 y su ideario de crear y recrear hechos históricos para desarrollar la noción de estado-nación, siendo esta práctica totalmente obsoleta y repetitiva, y, donde las grandes figuras del pasado han quedado desmitificadas. También es bastante reveladora la respuesta de la quinta pregunta, en la que se los interroga sobre el uso de las nuevas tecnologías para generar propuestas innovadoras, donde el 75% responde a veces, quedando el espacio en una “matrix paralela” donde se somete a los estudiantes a repetir viejos esquemas, viejas

historias y usando “a veces” las nuevas tecnologías, estando totalmente separados de la realidad de los estudiantes, que, sobre todo en segundo ciclo, utilizan Tik-Tok, Spotify, Instagram, YouTube, etc.

D- Docentes de otras áreas del conocimiento (32 encuestas)

- ¿Se considera que en la Educación Artística se construyen espacios de conocimiento relevantes para la vida de los estudiantes?

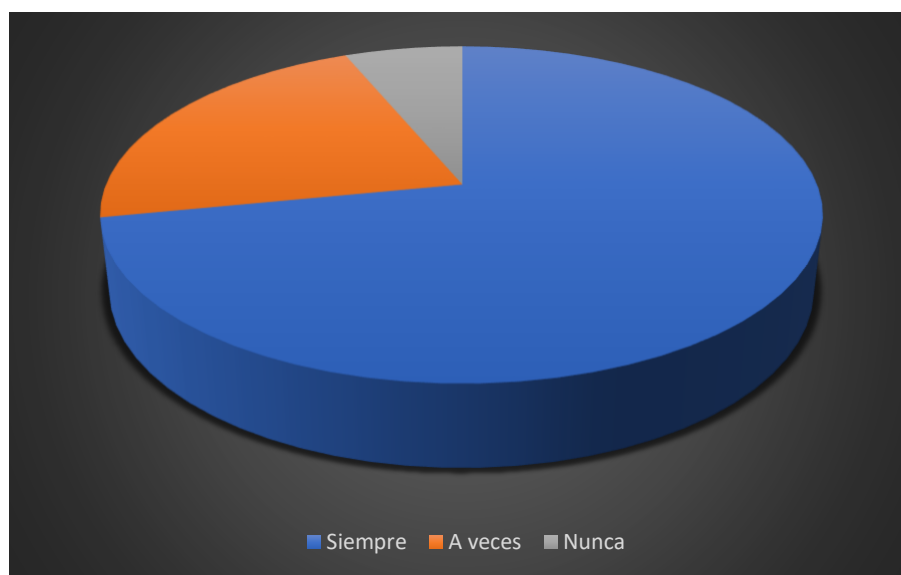


Gráfico 17

71,87% Siempre, 21,87% A veces, 6,25% Nunca

- ¿Se integra con los docentes de Educación Artística en proyectos donde se generen experiencias exitosas?

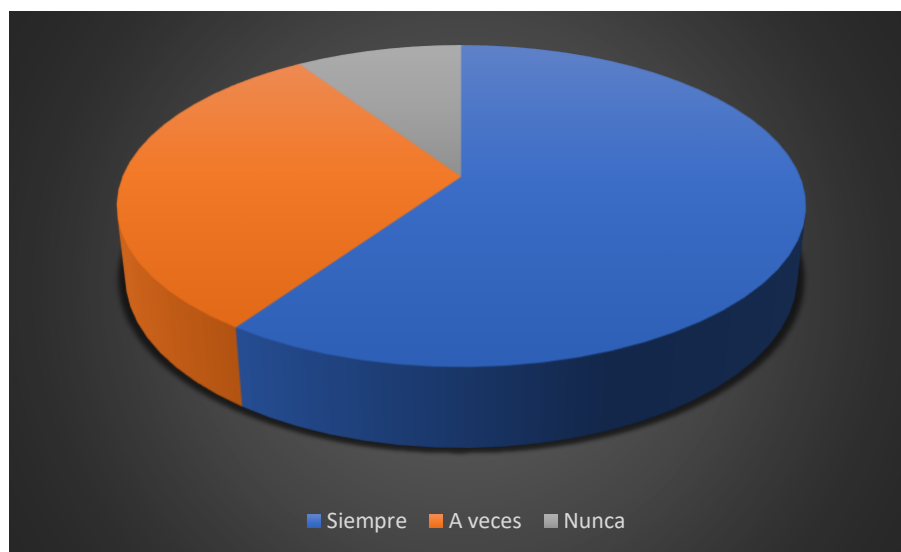


Gráfico 18

59,37% Siempre, 31,25% A veces, 9,3% Nunca

- En las reuniones de personal y demás jornadas institucionales, los docentes de Educación Artística... ¿participan haciendo valiosos aportes y proponiendo desde sus propios espacios pedagógicos alternativas de solución?

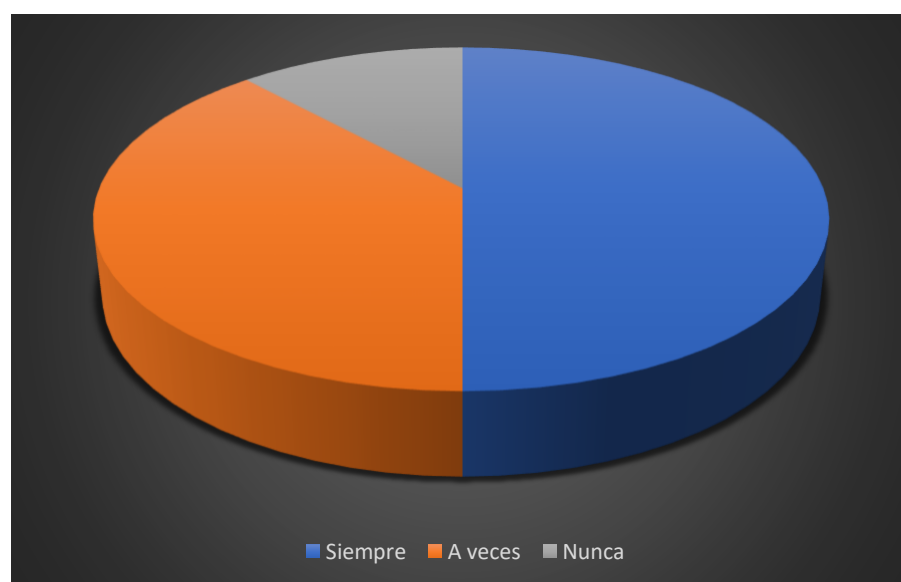


Gráfico 19

53,12% Siempre, 40,62 A veces, 6,25% Nunca

- ¿Se considera a la Educación Artística como complemento de las llamadas áreas duras y como buen uso del tiempo libre?

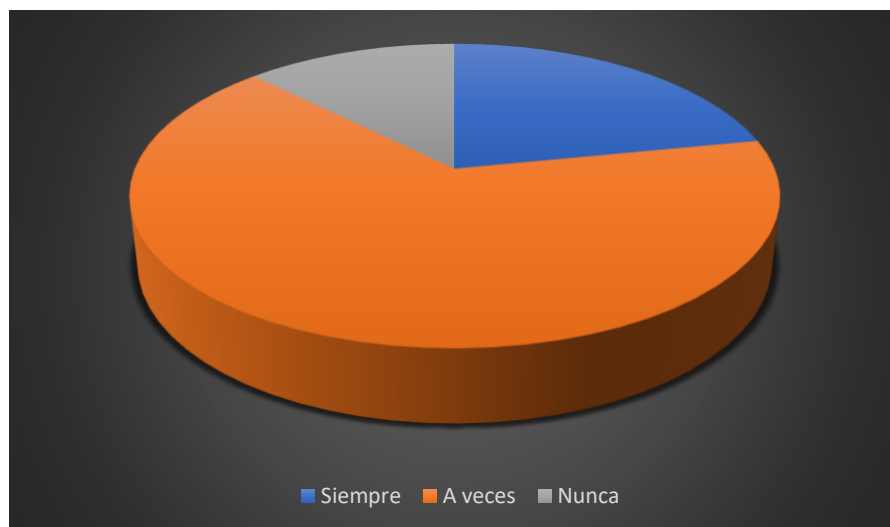


Gráfico 20

21,87% Siempre, 65,62% A veces, 12,5% Nunca

- Según su criterio, los docentes de Educación Artística en sus diversos lenguajes, ¿poseen una formación conceptual pedagógica, profesional y ética adecuada y pertinente para abordar las nuevas demandas de los escenarios escolares?

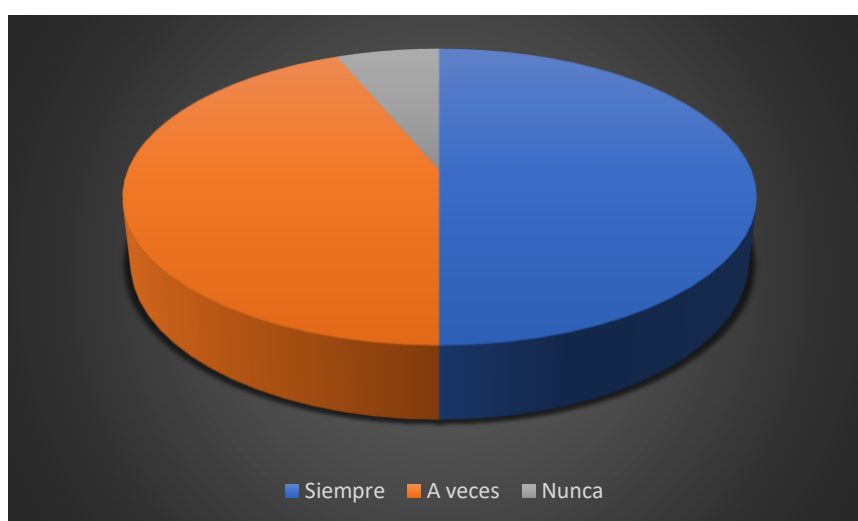


Gráfico 21

50% Siempre, 43,75% A veces, 6.25% Nunca

Análisis:

Esta encuesta fue realizada a docentes de otras áreas curriculares de la Sección N° 4 de Educación Musical, departamentos de San Rafael y Malargüe, Nivel Primario, Regional Sur, Provincia de Mendoza. Un punto a favor es que el 71,8% considera que el área construye espacios de conocimientos, pero sólo un 59,3% integra siempre al área en experiencias exitosas, sólo un 53% considera que desde el área se realizan aportes valiosos proponiendo alternativas de solución. Un 21% (siempre) y un 62% (a veces) considera al área como complemento de las demás áreas y buen uso del tiempo libre confirmando la vigencia de las “áreas duras” (lengua, Matemáticas y Ciencias) sobre las “áreas blandas” (Educación Física y Educación Artística (Música y Visuales)). Ante la pregunta a los docentes de otras áreas curriculares con respecto a la formación pedagógica y profesional para abordar las demandas de los nuevos escenarios escolares, un 50% afirma que “siempre” y un 50% “a veces”, por lo que, teniendo en cuenta que el paradigma de la modernidad sigue vigente en la practicas docentes, seguramente esa mitad es la que siempre prepara los actos a la perfección y la otra mitad a veces. También habría que revisar la formación de base en los Institutos de Educación Superior de los Docentes de Educación Artística y los circuitos de formación permanente.

E- Encuestas a las Familias: (30 Encuestas)

- ¿Se considera relevante la inclusión de los Lenguajes Artísticos en la propuesta educativa de la escuela?

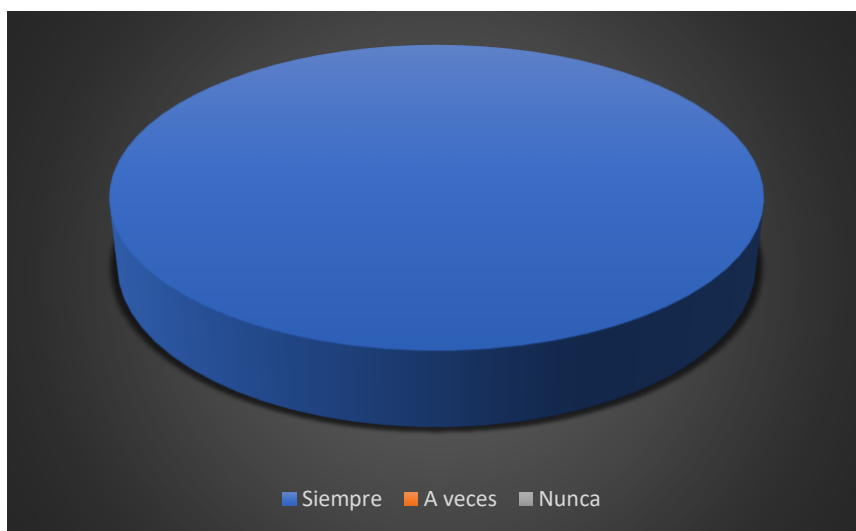


Gráfico 22

100% Siempre, 0% A veces, 0% Nunca

- Los espacios curriculares de Música, Teatro, Danza y Expresión Corporal, ¿se los considera hora libre porque no utilizan cuaderno o carpeta?

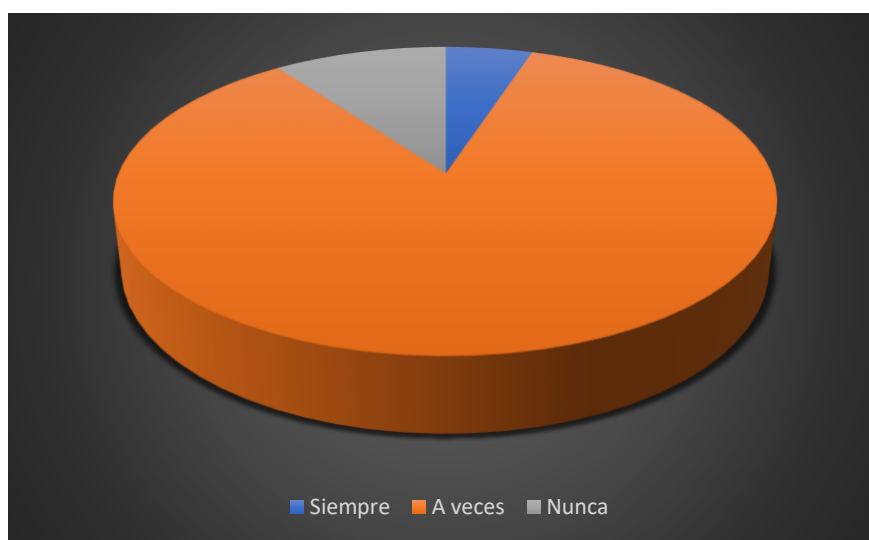


Gráfico 23

5% Siempre, 85% A veces, 10% Nunca

- ¿Participa acompañando en familia, con entusiasmo, en actos, festivales y/o escuela abierta?

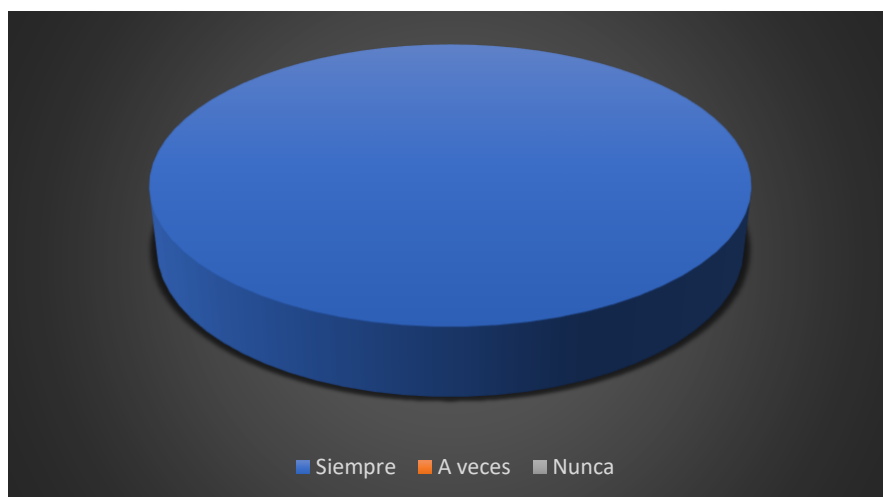


Gráfico 24

100% Siempre, 0% A veces, 0% Nunca

- ¿Considera adecuada la distribución horaria de la escuela, teniendo en cuenta la cantidad de horas correspondiente al área de educación artística en sus diversos lenguajes de participación?

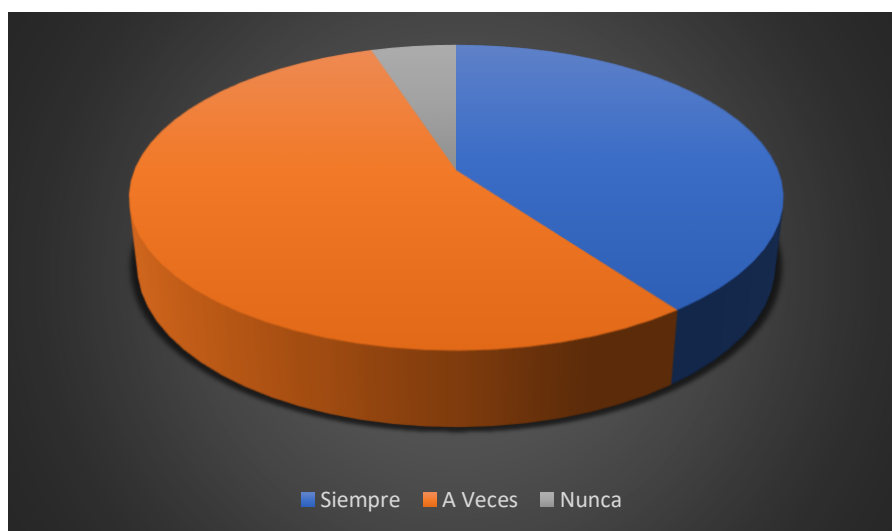


Gráfico 25

40% Siempre, 55% A veces, 5% Nunca

- ¿Ha sido convocado por los docentes de Educación Artística a participar como familia en proyectos integrados que incorpore distintos campos del conocimiento?

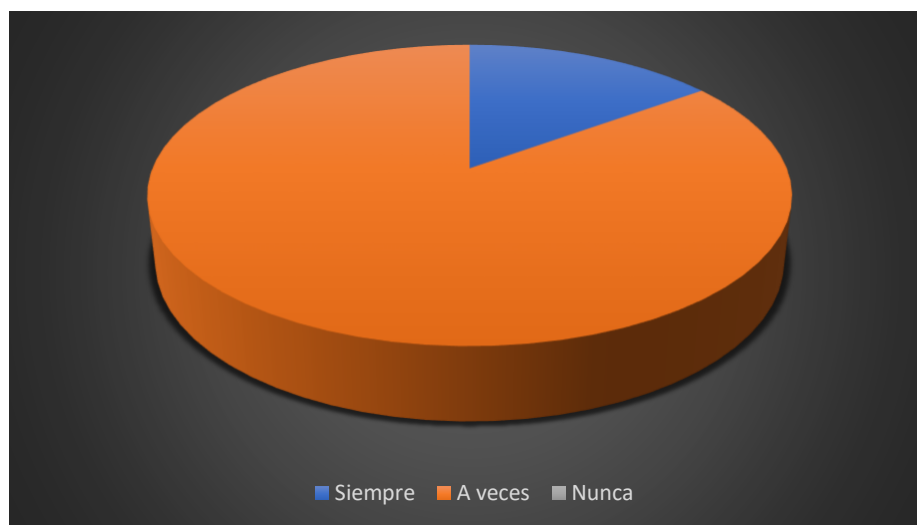


Gráfico 26

15% Siempre, 85% A veces, 0% Nunca

Análisis:

Entrevista realizada a padres de escuelas de la Sección N° 4 de Educación Musical de la Regional Sur, Nivel Primario, Provincia de Mendoza. Las familias consideran, en su mayoría, que la Educación Artística (Música) es muy importante, pero, un alto porcentaje considera al área como “hora libre” (5% siempre y 85% a veces) porque no utilizan cuaderno o carpeta, confirmando nuevamente el viejo paradigma de la escuela moderna donde un cuaderno lleno de tareas era sinónimo de buena enseñanza. En la pregunta final de la encuesta que interroga sobre la carga horaria y distribución de la Educación Artística en sus diversos lenguajes, más de la mitad considera que “a veces” (55%) o nunca (5%), lo que se puede interpretar de forma ambigua, o consideran que hay poca carga curricular o demasiadas “horas libres”.

Resolución 111-CFE-2010 “La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional”

SUMARIO.

1. Introducción
2. Objetivo central del presente Documento Base
3. Concepciones sobre la Educación Artística
 - 3.1. Antecedentes
 - 3.2. Desafíos de la Educación Artística en el contexto contemporáneo
4. Educación Artística y marcos normativos
 - 4.1. Antecedentes normativos
 - 4.2. Educación Artística y Ley de Educación Nacional 26.206
5. Desarrollo de los fines y objetivos estratégicos de la Ley 26.206 en la Educación Artística
 - 5.1. Aportes de la Educación Artística a la Formación Ciudadana
 - 5.2. Aportes de la Educación Artística a la Formación para el mundo del trabajo
 - 5.3. Aportes de la Educación Artística en el ámbito de la Cultura
6. La Educación Artística en los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Nacional
 - 6.1. Educación Común y Obligatoria
 - 6.1.1. Educación Inicial
 - 6.1.2. Educación Primaria
 - 6.1.3. Educación Secundaria

- 6.1.4. Educación Superior
 - 6.1.5. Consideraciones respecto del área de Educación Artística para las distintas modalidades de la educación
 - 6.1.6. Educación Técnico Profesional
 - 6.1.7. Educación Especial
 - 6.1.8. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos
 - 6.1.9. Educación Rural
 - 6.1.10. Educación Intercultural Bilingüe
 - 6.1.11. Educación en Contextos de privación de libertad
 - 6.1.12. Educación domiciliaria y hospitalaria.
- 6.2. La Educación Artística Específica
- 6.2.1. Formación Artística Vocacional
 - 6.2.2. La Educación Artística como Modalidad en el Nivel Secundario.
 - 6.2.3. Formación Artística con Especialidad y Artístico Técnica para la industria cultural
 - 6.2.4. Ciclos de Formación Artística con finalidad propedéutica
 - 6.2.5. Formación Artístico Profesional (Nivel Superior)
 - 6.2.6. Formación Docente en Arte (Nivel Superior)
7. Organización de la modalidad.
- 7.1. Los espacios de gestión de la Educación Artística

DOCUMENTOS Y NORMATIVAS

INTRODUCCIÓN

1. El presente documento reúne los aportes realizados por las distintas jurisdicciones del país, en el proceso de debate sobre la Educación Artística en el Sistema Educativo Argentino, iniciado en el año 2008 a partir del primer documento borrador de la modalidad elaborado en abril del mismo año¹. Se inscribe en la instancia de una nueva consulta que incluyó encuentros regionales y nacionales con la participación de representantes jurisdiccionales de Educación Artística.
2. Se reconoce a la Educación Artística como un campo de conocimiento a ser considerado por las políticas públicas educativas, sociales, culturales y productivas en el contexto contemporáneo, conforme la proyección estratégica dada a la misma por la Ley de Educación Nacional N° 26.206.
3. En este sentido, se aborda la especificidad distintiva del área, incluyendo:
 - La educación artística para todos los niveles y modalidades con atención en los procesos de interpretación estético – artística. Esto último implica el conocimiento de los lenguajes/disciplinas artísticas, a través de procesos de producción y de análisis crítico, relacionados con la contextualización socio – cultural.
 - La educación artística especializada, abordada por las instituciones y trayectos de formación específicos, para el desarrollo de los lenguajes/disciplinas artísticas – tradicionales y contemporáneos -, desde los primeros niveles de formación hasta los grados profesionales y docentes de nivel superior.
 - La articulación de las instancias formativas con las productivas, atendiendo a la construcción de conocimiento estético – artístico, su distribución y circulación, asegurando el derecho al acceso a los bienes culturales y simbólicos.

¹ *Propuesta para la organización de la Educación Artística en el Sistema Educativo Argentino*. Período 2008 - 2011. Coordinación de Educación Artística. Abril de 2008.-

2. OBJETIVO CENTRAL DEL PRESENTE DOCUMENTO BASE 4. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece un mandato que comprende el desarrollo de las estrategias y acciones necesarias para llevar a cabo el proyecto educativo en ella consagrado.

Desde el punto de vista de la Educación Artística, esto requiere de un análisis previo respecto de los paradigmas desarrollados para el área, ya que coexisten en las instituciones de nuestro sistema educativo nacional concepciones con diferentes sentidos y finalidades, originadas en diversos contextos socio históricos de nuestra Nación.

5. Sumado a esto, en razón de la significación que como Régimen Especial se ha dado a la Educación Artística en los marcos normativos previos a la ley N° 26.206, ha sobrevenido una doble fragmentación que debe abordarse: la derivada de la diversidad de sistemas educativos jurisdiccionales y la producida por su descontextualización respecto del proyecto político educativo nacional.

6. Por ello, es necesario redefinir conceptos a fin de construir una visión compartida de la Educación Artística, que dé respuesta a los desafíos que plantea la contemporaneidad, en el contexto nacional y latinoamericano, para así poder establecer las bases y fundamentos sobre los cuales desarrollar las estrategias y líneas de acción imprescindibles en esta etapa. 7. El presente documento tiene por objeto ordenar la Educación Artística en el Sistema

Educativo Argentino, en acuerdo con los marcos legales consagrados en la Ley de Educación Nacional 26.206, la Ley de Educación Técnico Profesional 26.058, y las normativas derivadas de las mismas.²

3. CONCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

3.1 Antecedentes

8. Muchos de los rasgos con los que aún hoy se define la Educación Artística comenzaron a instituirse en occidente durante el siglo XVII, bajo el estatuto y el pensamiento de la modernidad. La Educación Artística surge como heredera de la

² Los acuerdos alcanzados en este Documento Base constituyen un marco general para formular los Marcos Regulatorios para la Educación Artística Obligatoria y Artística Específica.

Tradición Clásica Europea Occidental, fundada en la estética del iluminismo enciclopedista, que acuñó los conceptos de “Bellas Artes”, “Obra” y “Genio Creador”. El arte es visto aquí como complemento del conocimiento -entendido como unívoco y universal- y por lo tanto es reductible a la esfera de lo sensible, opuesta a lo inteligible.

9. Al considerar exclusivamente a las manifestaciones artísticas denominadas “cultas” -o con posterioridad a las populares aceptadas para su incorporación a la esfera de tal status- la copia, la imitación y la reproducción de modelos secuenciados de manera acumulativa constituyen las estrategias pedagógicas por excelencia para la adquisición de saberes y destrezas. La mirada se centra en el reconocimiento del canon establecido como válido, básicamente de acuerdo al criterio de belleza de los siglos XVIII y XIX. Dentro de este paradigma, trascender el canon es tarea de los genios, razón por la cual no tiene lugar en la educación general.
10. A partir de este paradigma tradicional la Educación Artística, en su construcción histórica, dio curso a otras concepciones respecto del sujeto, el contexto y la producción, aportando diferentes sentidos, propósitos y finalidades educativas. Las mismas pueden resumirse como sigue:

La Educación Artística, fundamentalmente...

- Desarrolla, de modo central, aspectos emocionales y afectivos de los sujetos.
- Proporciona ocasiones para el entretenimiento y el buen uso del tiempo libre.
- Se constituye en un área de complemento terapéutico.
- Es considerada un área de apoyo a otras asignaturas del currículum escolar.
- Se define como el espacio educativo que permite acrecentar la creatividad individual.
 - Ejercita las capacidades sensoriales y psicomotrices de las personas, centrándose en la enseñanza de técnicas, herramientas y destrezas.
 - Está dirigida especialmente a los estudiantes que presentan determinadas condiciones para el arte, a fin de potenciar sus aptitudes y talentos naturales.

11. Las posiciones teóricas que sustentaron las concepciones de la Educación Artística enunciadas precedentemente impulsaron aportes valiosos para la construcción del área. Sin embargo, las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales

de las últimas décadas plantean un contexto inmensamente distinto del escenario moderno que les diera origen. Es por eso que dichos sentidos y finalidades resultan actualmente limitados para dar cuenta de la especificidad y relevancia de la enseñanza del arte en las instituciones de la Educación general y específica.

12. Parecería obvio afirmar que el arte existe al margen de la educación formal y que los niños ingresan a la escuela con un bagaje de experiencias y conocimientos que, la mayoría de las veces, han resultado modos placenteros y significativos de apropiación. Es posible aceptar la contribución de la Educación Artística al desarrollo de la sensibilidad, de la expresión y de los aspectos emocionales. Más aún, un enfoque terapéutico podría considerarla como un interesante medio de autoexpresión creativa para canalizar conflictos y sentimientos. Pero cuando el interés recae sobre los procesos formales de enseñanza y de aprendizaje, estos enfoques presentan debilidades.
13. Aún cuando la creatividad, la sensibilidad, la espontaneidad y la libertad expresiva son atribuidas conceptualmente como lugares comunes a los lenguajes/disciplinas artísticas, en la actualidad se va consolidando el criterio de que no existen campos disciplinares más aptos que otros para abordar tales temas y por tanto no son exclusivos de la Educación Artística. 14. En cuanto a las tendencias que colocaron el acento en la transmisión de técnicas y en el desarrollo de destrezas tampoco lograron colocar a la Educación Artística en un lugar prioritario dentro del currículum escolar. Aunque estas cuestiones resulten necesarias para el aprendizaje artístico, una educación centrada casi exclusivamente en ellas limita la comprensión de las producciones artísticas al dominio de lo técnico, dejando escaso margen para abordar aspectos vinculados a la interpretación contextualizada de dichas manifestaciones y, consecuentemente, para el desarrollo del pensamiento crítico y divergente. Asimismo, algunas de las posturas relacionadas con estas tendencias, sostienen que no todos los sujetos poseen capacidades suficientes para dedicarse a la actividad artística y, por tanto, deben someterse a pruebas de selección. Más allá de las discusiones ideológicas al respecto, lo que resulta importante señalar aquí es que estas concepciones han encontrado serias dificultades para responder a los proyectos educativos de enseñanza artística destinados al conjunto de la población, para la permanencia y terminalidad de estudios.

15. Tal vez los esfuerzos por jerarquizar la enseñanza del arte hayan tropezado con algunas interpretaciones derivadas de estos enfoques, que marcaron una ruptura con el conocimiento y los procesos cognitivos, al reducir los objetivos de la Educación Artística al desarrollo de destrezas, o a las respuestas emocionales y afectivas.
16. La Educación Artística no se define exclusivamente por la expresión y la creatividad, en tanto forman parte también de otras disciplinas tradicionalmente vinculadas al campo de las ciencias. En el arte intervienen procesos cognitivos, de planificación, racionalización e interpretación. Y como ocurre con otros campos del conocimiento y el desarrollo profesional, la producción artística está atravesada por aspectos sociales, éticos, políticos y económicos.
17. De lo precedente deriva la necesidad de interrogarnos acerca del sentido de la enseñanza del arte en las instituciones educativas. Sobre cuál debe ser el papel de la Educación Artística para contribuir a la formación de ciudadanos capaces de intervenir y participar plenamente en la sociedad actual. En otros términos, cuál es el lugar de la Educación Artística, como espacio curricular imprescindible en la educación contemporánea de nuestro país, para la producción y distribución democrática de bienes materiales y simbólicos, y para la construcción de la identidad social y política. Esto es, para la formación de sujetos capaces de interpretar la realidad socio – histórica con un pensamiento crítico y de operar sobre ella soberana y comprometidamente con el conjunto para transformarla.

3.2 Desafíos de la Educación Artística en el contexto contemporáneo

18. En la cotidianidad contemporánea abundan imágenes, sonidos, movimientos, gestos, que conforman discursos portadores de múltiples significados y sentidos. El manejo de la metáfora, las diversas lecturas acerca de un mismo hecho, la apropiación de bienes culturales y el desarrollo del pensamiento crítico, son considerados hoy cuestiones fundamentales a la hora de comprender la complejidad del mundo en que vivimos.
19. En este contexto, las producciones artísticas abarcan un gran abanico en términos estéticos, tanto en lo que se refiere a las manifestaciones populares como a las

provenientes de una tradición clásica ligada a ámbitos académicos. Las mismas se expresan en diversos circuitos, pero sin duda, son los medios de comunicación los que adoptan un rol fundamental en la cotidianeidad. Éstos, sin embargo, no son neutros y pueden tanto favorecer la construcción de valores esenciales - la diversidad, la interculturalidad, la convivencia y la democracia- como privilegiar los mensajes que tienden a la homogeneización y al pensamiento único.

20. En la actualidad se reconoce que el arte es un campo de conocimiento, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, que porta diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de los procesos de realización y transmisión de sus producciones. Estas últimas se expresan con distintos formatos simbólicos estéticamente comunicables que cobran la denominación de lenguajes artísticos, en tanto modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal. Entre ellos, pueden mencionarse - considerando los desarrollos históricos y las presencias contemporáneas- a la música, las artes visuales, el teatro, la danza, las artes audiovisuales y los lenguajes multimediales. Todos ellos son también considerados disciplinas cuyos contenidos sustantivos se emparentan fuertemente con los procesos vinculados a la interpretación artística.
21. La capacidad de interpretación está íntimamente ligada a los procesos de producción artística. Esta última, en tanto generadora de discursos polisémicos, nunca es totalmente agotada desde una interpretación literal. Por el contrario, es propio del arte eludir, ocultar, sugerir, metaforizar. Por lo tanto, la actitud interpretativa atraviesa la totalidad del proceso artístico: desde el momento inicial de la producción hasta que ésta, una vez concretada, inicia el diálogo con el público. En este sentido, el realizador también es un intérprete, ya que elige, selecciona, decide los recursos y los criterios con los que cuenta para producir una obra. Entendida de este modo, la interpretación incluye a la comprensión, porque procede a partir de una particular mirada del entorno y se proyecta hacia la construcción de múltiples realidades posibles y deseadas. En este marco la interpretación, en materia de arte, no se restringe sólo a los momentos de análisis y crítica, sino que acompaña todos los procesos de producción artística.
22. Asimismo, el arte pone de manifiesto la diversidad y la divergencia. En la interpretación y en la producción artística pocas son las certezas; es propio del

campo artístico la convivencia con la incertidumbre, distante de las verdades universales y de la realidad unívoca.

23. En esta línea de pensamiento, la Educación Artística centra su atención en los procesos de interpretación estético – artística. Esta última incluye saberes vinculados al desarrollo de las capacidades espacio – temporales y de abstracción para la producción poética y metafórica, entre otras.
24. Fundamentalmente se vincula con los saberes y capacidades específicos afines a la experiencia artística, es decir a la enseñanza de los lenguajes/disciplinas artísticas, a los procesos de producción y a los de análisis crítico relacionados con la contextualización socio – cultural. Estas cuestiones suponen el aprendizaje de saberes que no son abordados por otros campos disciplinares y que resultan fundamentales en la actuación ciudadana y en la formación artística profesional.
25. Considerando la gravitación de las ideas de la modernidad en la construcción del pensamiento artístico y en las representaciones sociales, que en torno a él aún hoy se hayan presentes, resulta necesario resaltar que el arte, sus saberes y capacidades, no forman parte de una excentricidad de la razón. En este sentido, el modo de pensar estética y artísticamente - pensamiento por el cual se perciben y expresan la síntesis, las diferencias y la totalidad - no es exclusivo de algunos pocos elegidos o talentosos, sino que es parte de una cualidad humana que necesariamente requiere ser desarrollada en todos los sujetos, sobre todo considerando las particularidades culturales del presente.
26. Es por estas razones que en la elaboración de las políticas educativas para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Formal, resulta estratégica la consideración del campo de la Educación Artística como área privilegiada para el desarrollo de capacidades vinculadas a la interpretación crítica de la realidad socio - histórica y a la producción cultural identitaria en el contexto argentino y latinoamericano.

4. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y MARCOS NORMATIVOS

4.1 Antecedentes normativos

27. Resulta necesario y pertinente considerar, paralelamente a los procesos conceptuales señalados anteriormente, los procesos institucionales normativos en los que aquéllos se han enmarcado.
28. Sin pretender entender a la norma formal como traducción de los procesos sociales, políticos y económicos en cada etapa histórica, es apropiado en el contexto del presente documento, analizar los contenidos políticos de los proyectos sociales que constitucionalmente y legislativamente la Nación se ha dado para sí.
29. Se corresponde con el paradigma constitucional de fines del Siglo XIX el proyecto plasmado en la ley 1420. En el mismo, la Educación Artística se encontraba presente, integrando la instrucción obligatoria con nociones de dibujo y música vocal. Desde esta concepción devienen las marchas y actos patrióticos en la escuela, dando respuesta a la necesidad de consolidación del estado nacional y el espacio público de esa etapa. Sin embargo, el Arte y la Cultura eran considerados naturalmente propios de un sector social restringido o de élite.
30. Esta limitada concepción o finalidad de la Educación Artística, que adscribía una particular función a los lenguajes obligatorios de la ley 1420, a pesar de integrar una proyección pensada como respuesta a un momento socio histórico de fines del siglo XIX, aún se encuentra presente en la representación social y en las prácticas de gran parte de las instituciones del sistema educativo nacional.
31. Una concepción integradora incorporada en la reforma constitucional de 1994, se propone dar respuestas a un contexto histórico de mayor interrelación global entre las sociedades del mundo. Ésta no se da segmentadamente por facetas ni en compartimentos estancos, sino que es la sociedad toda que se relaciona e integra en el contexto internacional. En virtud de ello, son tanto las cuestiones económicas, sociales, culturales, educativas y políticas las que determinan las condiciones de esta interrelación, con poderosas consecuencias tanto para esa misma intervinculación, como hacia el interior de cada nación.

32. La Ley Federal de Educación, frente a la contundencia conceptual de la casi coetánea Constitución de 1994, otorgó la significación de Régimen Especial a la Educación Artística. Esta condición conceptual determinó en muchos casos que ésta quedara relegada a los espacios extracurriculares o no formales.
33. Sin embargo, es dable señalar que en los acuerdos federales consecuentes - en particular el Documento Serie A N° 20 Acuerdo Marco para la Educación Artística, aprobado por Resolución N° 88/98 C.F.C.yE.- se establece el carácter formativo de los lenguajes/disciplinas artísticas, la consideración de otros nuevos posibles de incorporar a la escuela – tales como teatro y multimedia -, y el reconocimiento normativo de la formación específica de nivel medio.

4.2 Educación Artística y Ley de Educación Nacional 26.206

34. El proyecto político educativo de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se enmarca en los conceptos consagrados en el texto constitucional de 1994 y los Tratados Internacionales, que integran a la producción artística y cultural en la proyección del desarrollo social, económico y político de la Nación. Da cuenta de ello, la significación estratégica que como modalidad le es reconocida, tanto respecto de la educación común y obligatoria en todos sus niveles y modalidades, como de la formación permanente y también en razón de la especificidad y trascendencia de su materia.
35. En este sentido, resulta esencial que los nuevos acuerdos consideren los paradigmas actuales del arte y la educación, a fin de dar respuesta a los desafíos que nos plantea la contemporaneidad a través de la Educación Artística.

5. DESARROLLO DE LOS FINES Y OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DE LA LEY 26.206 EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

36. La Ley 26.206 aborda el contexto histórico - social de nuestro país planteando al menos tres líneas de desarrollo, que pueden sintetizarse en tres propósitos educativos centrales: la formación ciudadana, la formación para el mundo del trabajo y la formación en el ámbito de la cultura.

5.1 Aportes de la Educación Artística a la Formación Ciudadana 37. El contexto

socio-cultural en el que acontece la actividad humana en la contemporaneidad, sin dudas ha cambiado sustantivamente en las últimas décadas. En el presente, los sujetos conviven con los medios de comunicación social masivos, con diversidad de lenguas y códigos y con realidades tecno - producidas.

38. La cotidianidad desenvuelve innumerables situaciones saturadas de espectáculos y escenografías: mundos fragmentados cuyos bordes más de una vez se confunden con la ficción. Asimismo, los avances tecnológicos y fundamentalmente los de la comunicación, han acentuado los procesos de globalización y los términos de las interrelaciones entre las naciones, incidiendo fuertemente al interior de las mismas. Estas cuestiones no se restringen sólo a determinados aspectos sociales, sino que se dan en forma integral.

39. Cabe mencionar aquí otros dos aspectos de la realidad actual que gravitan fuertemente en la valoración artística y en la educación. Uno refiere a la cuestión de lo popular y lo aceptado socialmente como arte clásico con status para acceder al ámbito académico; otro, refiere a los nuevos formatos simbólicos – lenguajes artísticos o disciplinas artísticas – reconocidos actualmente.

40. En primer término, más allá del consenso actual acerca de la crisis de la dicotomía moderna arte popular – académico/clásico, resulta necesario reconocer los problemas sociales y educativos que devienen cuando los saberes se presentan escindidos de los valores culturales, de la realidad y del conocimiento cotidiano. Acercar la educación a la realidad vivida por cada uno, vinculando las experiencias concretas y locales con miradas de corte global, favorece el tránsito hacia otros saberes.

41. En este sentido, la denominada cultura popular debiera formar parte de las políticas curriculares, no sólo como andamiaje y motivación, sino fundamentalmente como fuente cultural genuina para el intercambio social y la producción de conocimiento.

42. Por otro lado, el valor estratégico del arte y su educación han tomado nuevos alcances en el mundo, sobre todo en las últimas décadas, a partir del desarrollo tecnológico y comunicacional, dando curso fuertemente al desarrollo del campo audiovisual y multimedial como nuevos lenguajes/disciplinas constituyentes del

campo del arte. La producción artística tiene un lugar predominante en los medios de comunicación masiva en el presente y conlleva como aspecto específico y privilegiado el de expresar y activar el capital simbólico de las sociedades contemporáneas. Los bienes y mensajes que produce constituyen una de las tendencias actuales globalizadoras más fuertes. Sin embargo, sus saberes difícilmente forman parte del patrimonio cultural legitimado y de los contenidos curriculares.

43. La complejidad del lenguaje audiovisual y su alta difusión requiere de sujetos capaces de interpretarlos bajo diversas miradas. La formación en las diferentes disciplinas artísticas resulta fundamental para posibilitar un análisis crítico de estas realidades y evitar quedar sometidos pasivamente a las necesidades impuestas por una lógica de mercado y concentración económico-simbólica. En todo caso, se trata de interpretar estos nuevos discursos como manifestaciones de un mundo complejo, portadores de planteos estéticos y culturales que contienen valores e ideologías, para luego ser capaces de elegir y tomar decisiones.
44. La breve mención a las cuestiones precedentes tiene el propósito de colocar la atención en la complejidad de nuestra cotidianeidad; señalar la alta diversidad de las producciones estético – artísticas, sus circuitos y posibilidades de difusión y las disímiles interpretaciones que un mismo hecho o producción despliega. Pero, fundamentalmente, reconocer que las producciones artísticas del pasado y del presente, pertenecientes a diversos sujetos y grupos sociales, expresan saberes, modos de producción y valores simbólicos de una sociedad determinada en el espacio y en el tiempo.
45. No se trata de olvidar las obras del pasado, ni de eliminar las diferencias del presente; tampoco de negar los nuevos procesos de globalización, sino de interpretar las diversas producciones socio - culturales con una mirada crítica y comprometida como sujetos libres, democráticos y solidarios en pos de construir nuestras identidades y transformar la realidad.
46. En este marco, se explica por qué la función de la Educación Artística en la Educación Común no ha sido ni es centralmente procurar la formación de artistas. Su finalidad de base como campo de conocimiento para la interpretación de la

realidad- es de por sí esencial y trascendente para la formación ciudadana en la contemporaneidad.

47. En tal sentido, se requiere desarrollar una línea político - educativa que contemple las diversidades culturales como rasgos inherentes de la realidad, en tanto diferencias enriquecedoras y no como barreras para justificar la desigualdad social.

5.2 Aportes de la Educación Artística a la formación para el mundo del trabajo

48. Las Industrias Culturales articulan la creación, producción y comercialización de bienes y servicios basados en contenidos de carácter cultural, con una doble composición: por una parte lo tangible que refiere al objeto producido en sí mismo - un disco, un libro, una película -; y por otra lo intangible, que alude a la potencialidad de esos objetos para construir valores e identidades.
49. La producción cultural en la actualidad, se comunica casi exclusivamente a través de circuitos comerciales masivos que, a partir del desarrollo tecnológico y comunicacional, han cobrado un lugar central en la producción económica, con un acelerado proceso de concentración fundamentalmente en el campo audiovisual. Así, de las ganancias producidas por los bienes culturales y comunicacionales EE. UU. concentra el 55%, la Unión Europea el 25%, Japón y Asia el 15% y, Latinoamérica solo el 5%.
50. En la Argentina, el conjunto de las Industrias Culturales conforma cerca del 3% de su PBI. A partir de los años 90' este sector que, conjuntamente con las minorías étnicas, las organizaciones no gubernamentales y otros sectores sociales permite la existencia de la diversidad y la multiplicidad, se encuentra amenazado por los procesos de concentración económica transnacional. El impulso fundamental del sector privado determina hoy la lógica en que se enmarca: una lógica de mercado.
51. En el año 2009 la Ley N° 26.522 – de Servicios de Comunicación Audiovisual - da un importante paso en este sentido, poniendo en el centro de la discusión tanto los aspectos económicos (inversiones, producción e ingresos), su dimensión social (empleo, entre otros), como los modos de expresión y la activación del capital simbólico de las sociedades. En tal sentido, se ha puesto en evidencia el riesgo de la homogeneización de la oferta cultural en detrimento de la diversidad de contenidos

y sentidos, aspecto central que impacta en el desarrollo de las identidades y de las culturas de los pueblos.

52. La formación profesional artística para la producción, circulación y distribución de contenidos simbólicos comunicables se constituye por ende en el centro de la configuración de los campos de inserción social y laboral, de la relación estado – mercado y la relación educación – trabajo, para el desarrollo local, regional y el planeamiento estratégico.
53. En este contexto cobra especial interés la formación profesional de los artistas, por su valor estratégico en términos de trascendencia económica, política, social y cultural: el concepto de Arte como conocimiento y trabajo; el reconocimiento del sector ocupacional de la cultura como tal y el desarrollo de un perfil productivo artístico cultural. Sin embargo, estas valoraciones no siempre han estado presentes en las representaciones sociales, institucionales o políticas que define el sector de la educación; o se han presentado en forma fragmentada, desarticuladamente, de modo que los esfuerzos realizados por los distintos sectores y áreas sociales e institucionales han producido sus efectos en forma aislada, o disociada de la proyección de las políticas educativas para el área.
54. En razón de ello resulta imprescindible detenernos en una instancia insoslayable: los alcances que el Sistema Educativo Nacional dará a la formación profesional de los artistas, para la definición de los fines de la Educación Artística al respecto.
55. La Ley N° 26.058, establece que “...la Educación Técnico Profesional promueve en las personas el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionados con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socio – productivo, que permitan conocer la realidad a partir de la reflexión sistemática sobre la práctica y la aplicación sistematizada de la teoría...” “...abarca, articula e integra los diversos tipos de instituciones y programas de educación para y en el trabajo, que especializan y organizan sus propuestas formativas según capacidades, conocimientos científico – tecnológicos y saberes profesionales...”. Tanto dicho propósito, como los fines y objetivos para los niveles medio y Superior, constituyen un marco pertinente a la formación profesional artística.

56. Si bien el eje tecnológico posee la impronta propia de la Educación Técnico Profesional, los alcances de su vertiginosa evolución nos plantean, precisamente, aspectos propios de la producción artística cultural, al punto que definen aspectos nodales de su especificidad y naturaleza como modalidad.
57. Para su plena efectividad, el derecho de toda persona de tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente escogido requiere: de orientación y formación profesional; de la construcción de programas, normas y técnicas encaminadas a conseguir un desarrollo económico, social y cultural constante; y de una ocupación plena y productiva, en condiciones que garanticen las libertades políticas y económicas fundamentales de todo ser humano.
58. Por ello, la mediatez característica de los resultados de las políticas educativas plantea siempre la responsabilidad hacia el futuro, no sólo respecto de lo estrictamente educativo, sino también en cuanto al perfil productivo que dicho proyecto va definiendo y, en definitiva, respecto del proyecto de país que se sustenta.
59. Estas definiciones constituyen uno de los temas de esencial resolución para el abordaje de la formación profesional en arte, tanto de las estrategias formativas como también institucionales que, si bien no se agotan sólo en la gestión educativa y requieren de una efectiva articulación con otras áreas, no podrían sustentarse en el tiempo sin una clara definición de objetivos y perfiles.
60. En razón de ello resulta imprescindible detenernos en los alcances de la formación profesional de los artistas, que requiere la consolidación de saberes especializados en cada uno de los lenguajes/disciplinas, con capacidad para gestionar proyectos complejos y sustentables económicamente contribuyendo también a la generación de nuevos puestos de trabajo y la capacidad de acercarse a la comprensión de la identidad entre creación y producción.
61. En este marco, resulta necesario que el proyecto político educativo para las próximas décadas aborde en su conjunto la cuestión de la educación artística y el mundo del trabajo, colocando los esfuerzos en las articulaciones efectivas con los organismos del estado y sociales vinculados a esta temática. Esto, sobre todo respecto de los acuerdos en materia de política educativa con organismos como el

INET y el INFOD, las secretarías de Cultura Nacional, provinciales y municipales. Dichas articulaciones resultarían claves en los niveles de la Educación Secundaria con Modalidad Artística e Institutos de Arte de Nivel Superior, con sus carreras y planes de formación específica.

5.3 Aportes de la Educación Artística en el ámbito de la cultura

62. Más allá de los desarrollos previos, vinculados íntimamente a este ámbito, y que en gran parte ya expresan los desafíos que se presentan en cuanto a su abordaje, se estima pertinente manifestar algunas consideraciones al respecto, sin que ello implique la intención de ahondar en tan vasta cuestión.
63. En 1982 la UNESCO define a la cultura como “el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social”. Esta definición engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.
64. La cultura constituye un concepto dinámico y permanente, por lo que la formación que brinda la educación artística debe orientarse hacia una proyección sistémica, racional y flexible que, en este sentido, considere los medios de comunicación masivos; la interculturalidad; la diversidad; las producciones culturales locales, regionales, nacionales y del resto del mundo.
65. Es importante entender la complejidad de nuestra época, reflexionando acerca de las limitaciones y posibilidades que presenta. Se trata de pensar cómo educar a las nuevas generaciones y en particular cuál debe ser el papel formativo del arte en la educación para contribuir a una ciudadanía plena.
66. La interrelación social que hoy estimulan los procesos de globalización, favorece el conocimiento recíproco entre culturas antes desconectadas y el acceso de amplios sectores de la sociedad a los bienes culturales y servicios regionales, nacionales y transnacionales. Sin embargo y pese a estos fenómenos de apertura, el problema de la distribución desigual de dichos bienes y servicios sigue siendo un obstáculo.

67. La educación en la contemporaneidad globalizada necesita colocar el énfasis en el desarrollo autónomo del sujeto, favoreciendo oportunidades para que cada persona construya críticamente, interpelando la realidad y sus modos de sentir, pensar y actuar. Así entendida, ella supone un proceso de construcción personal y cultural.
68. En las sociedades premodernas lo cultural iba asociado a mecanismos de poder y una práctica política de exclusión entre clases sociales de una misma comunidad. Con este origen, llegan hasta nuestros días las hipótesis y teorías sobre la reproducción social, el capital cultural y un naturalizado principio de meritocracia.
69. La dinámica socio histórica traslada dicho esquema al estado moderno con un matiz relevante: la posesión de capital cultural se convierte en un criterio selectivo no sólo intragrupal sino también intergrupalo. Reconocer la existencia de distintas formas de organizarse y entender lo humano no comportó a la par una valoración equitativa de todas y cada una de estas distintas formas.
70. La contemporaneidad y la globalización rompen las barreras de espacio y tiempo, y nos adentran en la enorme complejidad de considerar simultáneamente una cantidad gigantesca de información y conocimiento de muchas civilizaciones y grupos humanos. La diversidad cultural pasa de ser un elemento coyuntural a convertirse en un importante elemento estructural en nuestras sociedades. Los efectos de esta internacionalización acelerada se han dejado sentir en los procesos de construcción de las distintas dimensiones de la identidad cultural. Si por cultura queremos entender algo vivo y dinámico, ya nadie puede hacer referencia a comunidades culturales homogéneas sin quedarse anclado en definiciones y elementos del pasado.
71. Lo identitario se sirve de lo cultural no para legitimarse o resistirse en un marco social simplificado de minorías y mayorías, sino para proyectarse en tiempo y espacio reales, intentando abarcar la densa trama de la diversidad que recorre la sociedad sin perder de vista el hilo invisible que teje las distintas piezas del mosaico. El gran reto reside en que cada uno y cada grupo pueda afirmar su identidad sin herir la diversidad.

72. La educación debe posibilitar que las personas puedan elaborar marcos culturales con elementos compartidos, fruto de la interacción y la comprensión de la alteridad, en una dinámica que permita incorporar, satisfacer y reforzar las necesidades de cohesión de toda sociedad que se quiera justa y equitativa.
73. En este contexto, la educación y en particular la educación artística tiene un papel relevante como ámbito específico para posibilitar la apropiación de saberes y desarrollar capacidades que permitan abordar diferentes interpretaciones de la realidad, para que todos puedan reconocerse en sus diferencias, logren un acceso más justo a los recursos materiales y simbólicos, y se relacionen solidariamente dentro del territorio y con los demás.
74. Los alcances de esta proyección deberán comprender la articulación con otros organismos públicos y privados en pos de programas y acciones formativas que promuevan la participación cultural y la inclusión de los alumnos al sistema educativo. En razón de ello, resulta necesaria la acción del Estado para el desarrollo de un proyecto estratégico, racionalmente concebido, que permita la producción, circulación y distribución de bienes simbólicos y la construcción identitaria conformada por la sociedad toda.

6. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS NIVELES Y MODALIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

75. Considerando especialmente las prescripciones establecidas en la Constitución Nacional y la Ley de Educación Nacional N° 26.206, el valor estratégico de la Educación Artística supone considerar, al menos, dos dimensiones estrechamente vinculadas: una, político, filosófico – estética y comunicativa (expresar, interpretar la realidad y activar el capital cultural - simbólico de los grupos de pertenencia y sociedades) y otra, político - económica y tecnológica (desarrollo técnico, económico y socio - productivo). Ambas incluyen las producciones simbólico – culturales tangibles e intangibles para la transmisión y transformación sociales y culturales.

76. En virtud de ello se consideran tres ejes centrales, como objetivos estratégicos de la Educación Artística, en el proyecto político – educativo nacional:

Eje de la Educación Artística General en la Educación Común y Obligatoria:

su principal desafío plantea la transmisión cultural para la construcción de saberes y el desarrollo de las capacidades vinculadas al arte, a sus diferentes lenguajes/disciplinas - Música, Artes Visuales, Teatro y Danza, incluyendo gradualmente otras especialidades actuales, tales como el lenguaje audiovisual – y en su articulación con otros campos de producción y conocimiento, en pos de la interpretación crítica de los discursos en la contemporaneidad, cuestión primordial para la construcción de la identidad y de la soberanía. Su función resulta imprescindible para el logro de objetivos educativo – estratégicos: la inclusión social, la construcción de ciudadanía y su participación, el desarrollo del pensamiento divergente y la vinculación con el mundo del trabajo.

Eje de la Educación Artística Específica: además de contribuir a la construcción ciudadana, su principal desafío consiste en una profundización creciente de la formación específica, llegando en los Niveles Secundario y Superior a la formación de artistas, técnicos y docentes profesionales, en tanto sujetos políticos, comprometidos con sus realidades locales, regionales y nacionales. Tal desafío persigue la incorporación efectiva, como política pública de estado, de la producción artístico – cultural local y regional dentro del proyecto socio – económico del país. Esto supone articular las instancias formativas con las productivas, de distribución y circulación de los bienes culturales; todos ellos constituyentes y constructores de la identidad, y al mismo tiempo generadores de crecimiento socio – económico con justicia social.

Eje de Arte, Educación y Cultura: su principal desafío se centra en generar y articular políticas públicas para la promoción, el intercambio, la comunicación y el conocimiento de las distintas culturas identitarias de los grupos sociales y sus realidades locales, regionales y nacionales. Ello implica garantizar las posibilidades de acceso y participación de los mismos en programas de inclusión social y educativa, de extensión y difusión cultural, como así también de promoción de emprendimientos productivos artístico – culturales.

77. En esta proyección, la Educación Artística se organizará en la estructura del Sistema

Educativo Nacional a partir de los siguientes desarrollos: Educación Común y Obligatoria y Educación Artística Específica, siendo propio de ambos los objetivos y proyectos educativos vinculados al eje arte, educación y cultura.

6.1 EDUCACIÓN COMÚN Y OBLIGATORIA

6.1.1 Educación Inicial

78. La Educación artística en el nivel Inicial posibilita el aprendizaje de diferentes modos de expresión y comunicación a partir de experiencias lúdicas que posibiliten el proceso de desarrollo de capacidades relacionadas con los diferentes lenguajes/disciplinas artísticas. La enseñanza en este nivel se centra en la búsqueda exploración y experimentación con sonidos, imágenes, movimientos, que implican el empleo de diversos materiales e instrumentos; la exploración de procedimientos técnicos y compositivos, apelando a pensar en qué es lo que se está haciendo y qué es lo que se quiere decir; lo cual se formaliza a través de la música, las artes visuales, la danza y el teatro y sus respectivas especialidades.

79. Esto constituye una visión que supera la concepción del arte como un espacio para la libre expresión o para el desarrollo de técnicas que ponen en juego habilidades motoras, centrándose en la concepción del arte como conocimiento, que requiere del desarrollo de procedimientos vinculados tanto a la producción como a la reflexión, desde los cuales aproximarse a las diferentes manifestaciones artísticas y estéticas del contexto cultural.

80. La especificidad de los conocimientos que se ponen en juego requiere del desempeño de docentes formados en las especialidades, que pudieran interactuar con el docente de sala, y con las comunidades de pertenencia, con quienes elaborar proyectos educativos donde se desarrollen los saberes vinculados a los diversos lenguajes/disciplinas, sin que esto implique una lógica de abordaje de disciplinas compartimentadas. Asimismo, se preverá la proyección de todas las instancias posibles de interacción tanto las que conciernen al diseño curricular como las vinculadas al desarrollo curricular institucional.

6.1.2 Educación Primaria

81. En este nivel la Educación Artística se vincula con la construcción de conocimientos específicos vinculados a cuatro lenguajes básicos, lo que implica el tránsito por espacios curriculares tales como música, artes visuales, danza y teatro.
82. El propósito central de la Educación Artística está constituido por el abordaje de procedimientos de producción y de reflexión para la formación de sujetos situados, críticos e interpretantes; capacidades necesarias para la actuación comprometida en la sociedad.
83. El aprendizaje progresivo de los elementos que componen cada lenguaje, los procedimientos técnicos y compositivos y sus implicancias significativas en la producción de sentidos ficcionales, se tornan saberes fundamentales para comprender el mundo en su complejidad. En este nivel, continúa siendo relevante el abordaje de la exploración y la experimentación con el sonido, la imagen y el movimiento, con diversos materiales, soportes, herramientas e instrumentos - que podrán involucrar el empleo de las nuevas tecnologías -, en instancias de trabajo individual y grupal.
84. La construcción de saberes vinculados a los lenguajes/disciplinas artísticas es parte de la formación general de los alumnos. Por lo tanto, resulta imprescindible la integración de la Educación Artística en los Proyectos Institucionales y Curriculares, que faciliten la articulación entre los docentes de las diversas áreas, en una visión superadora de la tradición fuertemente arraigada que ve a la Educación Artística como un complemento y apoyo de las áreas curriculares consideradas centrales.
85. El diseño e implementación de propuestas áulicas de los lenguajes/disciplinas artísticas fortalece la inclusión social cumpliendo el objetivo de plena escolarización desde un acercamiento distinto al que tradicionalmente la escuela ofrece.

6.1.3 Educación Secundaria

86. Tal cual lo establece la Resolución 84/09 del CFE, la Educación Artística tiene una importancia fundamental en el nivel, para el desarrollo de capacidades de

producción y análisis crítico, comprometiendo fuertemente la comprensión de las diversas formas de comunicación y expresión de las manifestaciones artísticas contemporáneas, entre las cuales intervienen las nuevas tecnologías. De manera que, más allá de los cuatro lenguajes artísticos con mayor presencia en el sistema educativo, reviste especial significación el abordaje de contenidos vinculados al lenguaje audiovisual y al multimedial.

87. La relación de los adolescentes con su contexto constituye uno de los aspectos fundamentales en el desarrollo de capacidades de análisis y reflexión crítica. El enfoque de los lenguajes/disciplinas que componen el área deberá conferir particular importancia a las culturas juveniles, a los vínculos entre los alumnos, tanto los que se producen en el aula y en los grupos de pertenencia como los entornos locales, regionales o globales.

88. Si bien los desarrollos de la Educación Artística en el nivel propenden a la construcción de saberes y capacidades vinculadas a los lenguajes/disciplinas artísticas, estos no limitan su influencia al propio campo disciplinar, sino que intervienen en la educación general y en la formación ciudadana que la Educación Secundaria propone como uno de sus fines.

89. La importancia estratégica y el desafío planteados por la Ley de Educación Nacional, determinan la necesidad de focalizar en un documento particular todos los aspectos vinculados a este nivel, integrante hoy de la obligatoriedad de la educación en nuestro país.

6.1.4 Educación Superior

(Formación para los Profesorados en Educación Inicial y en Educación Primaria).

90. La inclusión de la Educación Artística en la Formación Docente para los Niveles Inicial y Primaria atenderá a la construcción de conocimientos vinculados con el desarrollo de competencias interpretativas (desde procesos de producción, interpretación y contextualización), en el marco de las prescripciones nacionales definidas para el nivel.

91. De acuerdo con los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente

Inicial, Resolución 24/07 del CFE, en las carreras de Profesorado en Educación Inicial y Primaria se deberá prever la existencia de unidades curriculares vinculadas al arte que permitan a los futuros docentes comprender la complejidad del campo, ampliando la mirada respecto del área. Esto supone la vinculación con la diversidad de manifestaciones estéticas y culturales de la contemporaneidad, y el conocimiento de lineamientos básicos del abordaje pedagógico – didáctico de los lenguajes/disciplinas artísticas, con el fin de interactuar con los docentes de las especialidades artísticas en su futuro desempeño.

6.1.5 Consideraciones respecto del área de Educación Artística para las distintas Modalidades de la Educación

92. La presencia de espacios curriculares pertenecientes a la Educación Artística en las diferentes Modalidades educativas atenderá a los desarrollos de las particularidades del área y se sujetará a las características de cada una de las modalidades, contribuyendo al logro de sus objetivos formativos.

93. En el presente documento se abordarán definiciones de marco general respecto de cada una de las modalidades, que requerirán de regulaciones posteriores relativas a la implementación de las clases de arte en las instancias educativas tales como: cargas horarias, trayectorias escolares, tránsitos por los diferentes lenguajes, previsión de materiales didácticos, equipamientos y espacios físicos adecuados, entre otros.

94. Asimismo, las particularidades que requiera cada modalidad deberán contemplarse tanto en la Formación Docente Específica, como en el desarrollo de estrategias de Investigación y de Capacitación.

6.1.6 Educación Técnico Profesional

95. La Educación Artística articulará con el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), para los niveles de Educación Secundaria y la Educación Superior, a fin de proveer al logro de los objetivos comunes establecidos en las

Leyes N° 26.058 – de Educación Técnico Profesional – y N° 26.206 -de Educación Nacional -, en aquellos campos en que por su especificidad³ les son propios.

6.1.7 Educación Especial

96. Desde su especificidad, la Educación Artística deberá articularse con la Modalidad Educación Especial, con el objeto de asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo, con el fin de fortalecer el común principio de inclusión educativa, y en pos de la efectiva integración de los/as alumnos /as con discapacidades, según las posibilidades de cada persona.

97. A tal fin, será propósito de la Educación Artística, para el logro de una trayectoria educativa integral de los alumnos con discapacidad, proveer a la posibilidad de acceso por parte de éstos al conocimiento de los lenguajes/disciplinas artísticas, los procesos de producción, y de análisis crítico relacionado con la contextualización sociocultural.

98. Este desafío, requerirá de la consideración de los lenguajes/disciplinas artísticas (música, artes visuales, teatro, danza, artes audiovisuales, multimedia u otros) respecto de las diferentes necesidades comunicacionales y perceptivas de los niños con discapacidad (Lenguaje de Señas, Sistema Braille, Sistemas alternativos de Comunicación, etc).

6.1.8 Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

99. La Educación Artística, articulará desde su especificidad con la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en pos del cumplimiento de los objetivos planteados por la Ley N° 26.206 para las personas jóvenes y adultas, a fin de garantizar la alfabetización, el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y de

³ Aquellas que están atravesadas por un componente fuertemente tecnológico e incluya la producción en serie

brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida, en acuerdo a los lineamientos que de la modalidad devengan.

100. En este sentido, se deberán impulsar políticas educativas tendientes primordialmente a la inclusión de la Educación Artística como área curricular en la Educación de Jóvenes y Adultos favoreciendo el impulso al desarrollo de las propuestas artísticas locales, regionales y nacionales, considerando aquellos elementos/aspectos/saberes institucionales y sociales favorables para la formación y promoción del arte y la cultura.
101. Para ello se tenderá a propiciar opciones organizativas que reconozcan el lugar del sujeto joven y adulto como partícipe de la propuesta curricular; promoviendo la promoción e integración de saberes artísticos y sus diferentes manifestaciones con origen en otros ámbitos (formal, no formal, informal), favoreciendo posibles intercambios.
102. Las instancias formativas y de capacitación de los docentes de Jóvenes y Adultos procuraran la inclusión de saberes que posibiliten la elaboración de propuestas pedagógicas integradoras de los lenguajes/disciplinas artísticas en sus diversas manifestaciones.

6.1.9 Educación Rural

103. Desde su especificidad, la Educación Artística deberá articularse con la Modalidad de Educación Rural, con el objeto de garantizar para los contextos rurales el acceso a los saberes específicos a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales.
104. En ese marco, el abordaje y definición de las principales temáticas propias de la Educación Artística para los niveles obligatorios (cobertura de cargos, definiciones para la oferta de todos los lenguajes, espacios de asesoramiento a los docentes del nivel, trabajo compartido, entre otros) deberían darse desde modelos de organización escolar adecuados a cada contexto atendiendo a las necesidades

y particularidades de la población que habita en zonas rurales, con el objeto de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar.

6.1.10 Educación Intercultural Bilingüe

105. Desde su especificidad, la Educación Artística deberá articularse con la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, con el objeto de fortalecer el intercambio y la comunicación entre sujetos con diferentes identidades culturales, a fin de garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional.

106. La educación artística intercultural subraya el conocimiento sobre los que hacen arte, así como sobre el contexto sociocultural, económico e histórico en que las manifestaciones artísticas tienen lugar. Para ello se deberán propiciar instancias de Educación Artística que contribuyan a preservar y fortalecer las pautas culturales, la lengua, la cosmovisión e identidad étnica de los sujetos, brindando las herramientas necesarias para desempeñarse activamente en un mundo multicultural y tendiendo a mejorar su calidad de vida.

107. En este sentido se procurará ampliar el repertorio de posibilidades en pos de la inclusión de las producciones artísticas locales y regionales con el propósito de comprenderlas, recrearlas, analizarlas en su complejidad y dinámica. Asimismo desarrollar una actitud crítica ante estereotipos y prejuicios, recuperando la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua, rasgos sociales y culturales propios.

6.1.11 Educación en Contextos de privación de libertad

108. El reconocimiento del derecho a participar en actividades relacionadas con la educación artística en estos contextos se sustenta desde el Art. 27 de la Declaración

Universal de los Derechos Humanos hasta en las disposiciones de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (Art. 56, Capítulo XII, Título II).

109. El principal objetivo que orienta las políticas públicas específicas es que quienes se encuentran en condición de encierro vean facilitado el acceso a los bienes simbólicos y puedan apropiarse de ellos, en el marco de un proceso formativo gradual que mejore las condiciones personales necesarias para lograr una inclusión social tanto en el momento presente como cuando recuperen la libertad. Los participantes en este tipo de acciones ven así incrementadas las posibilidades de desarrollar el pensamiento crítico, hallan nuevas y diversas formas de expresión, al tiempo que ponen en juego y desarrollan su creatividad.
110. Partiendo de una visión de la educación como propuesta integral, la implementación y sustento en el tiempo de este tipo de propuestas, transforma los lugares de encierro en espacios de pertenencia, expresión y libertad. Estas actividades impactan en el ámbito subjetivo al favorecer el crecimiento de la autonomía personal y de la responsabilidad ciudadana.
111. A pesar de que la mayor parte de las propuestas de educación artística en estos contextos pertenece actualmente al ámbito no formal, se priorizarán estrategias que permitan articular los espacios artístico-culturales y la educación formal que aseguren resultados equivalentes a los de la educación común.

6.1.12 Educación domiciliaria y hospitalaria

112. La Educación Artística, desde su especificidad, deberá procurar la articulación de estrategias pedagógicas para los Niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, dirigida a aquellos/as alumnos/as que, por razones de salud, se ven imposibilitados de asistir con regularidad a una institución educativa por períodos de más de 30 días corridos, a fin de garantizar la igualdad de oportunidades, permitiendo la continuidad de sus estudios y su reinserción en el sistema común, cuando ello sea posible.

6.2 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ESPECÍFICA

113. En la actualidad integran la Educación Artística Específica modelos organizacionales que incluyen al menos algunas de las siguientes características:

- Constituyen alternativas de extensión de la jornada escolar, articulando con los niveles obligatorios.
- Desarrollan saberes que cumplen una función propedéutica, ya que abordan conocimientos que resultan necesarios para la prosecución de estudios superiores.
 - Constituyen una modalidad de la Educación Secundaria con intensificación o especialización en arte.
- Desarrollan trayectorias educativas de formación técnica y profesional en arte.
 - Forman docentes en arte para el dictado de las clases en los niveles de la Educación Obligatoria o para la Educación Artística Específica.
 - Favorecen la inclusión educativa y el fortalecimiento de vínculos con diversidad de organizaciones, brindando mayores posibilidades de acceso a la formación artística.
 - Fortalecen, recuperan y revalorizan prácticas artísticas culturales identitarias de las distintas regiones.

114. A partir de estas características enunciadas y teniendo en cuenta los tres propósitos educativos centrales antes desarrollados: la formación ciudadana, la formación para el mundo del trabajo y la formación en el ámbito de la cultura, la Educación Artística específica se organizará del siguiente modo:

- Formación Artística Vocacional.
- Educación Artística como Modalidad en el Nivel Secundario.
- Formación Artística con Especialidad y Artístico Técnica para la industria cultural.
- Ciclos de Formación Artística con finalidad propedéutica
- Formación Artística Profesional (Nivel Superior).
- Formación Docente en Arte (Nivel Superior).

6.2.1 Formación Artística Vocacional

115. Constituida por las ofertas destinadas a una formación artística integral que amplía los contenidos de arte presentes en la Educación Obligatoria. Sus propuestas se realizan de manera sistemática y se dirigen tanto a niños como a adolescentes, jóvenes y adultos. Podrán acreditar saberes mediante certificaciones institucionales

y/o jurisdiccionales, resultando aconsejable no obstante su adecuación a los acuerdos federales que se alcancen sobre Educación Artística.

116. Un primer conjunto lo constituyen las propuestas que ofrecen alternativas de extensión de la jornada escolar, pudiendo ser parte o articulando con los niveles obligatorios. Su objetivo principal es brindar una intensificación y ampliación en los lenguajes artísticos de manera sistematizada. Ejemplo de ello lo constituyen las Escuelas Intensificadas en Arte.
117. En otros casos este tipo de formación se brinda en instituciones educativas específicas, tales como las Escuelas de Educación Estética, Escuelas de Iniciación Artística, Escuelas de Educación por el Arte, Escuelas de Expresión Artística y otras con denominaciones afines. En virtud del compromiso socio comunitario y del carácter experimental de las propuestas que desarrollan, tenderán gradualmente a promover proyectos de articulación con otras organizaciones e instituciones con el fin de generar transferencias de sus experiencias a situaciones educativas y /o culturales.
118. Por último, un tercer caso lo representan las ofertas que brindan a la comunidad instituciones de Educación Artística cuya finalidad principal no es la Formación Artística Vocacional, pero que por haberse constituido en referentes culturales de la región o no existir instituciones dedicadas al desarrollo de tales propuestas, ofrecen recorridos de formación más acotados y específicos, a estudiantes de nivel secundario o superior.

6.2.2 La Educación Artística como Modalidad en el Nivel Secundario⁴

119. En el marco de las finalidades propias de la Educación Secundaria de Modalidad Artística, la misma garantizará a los estudiantes una educación integral y específica en los diversos lenguajes y disciplinas del arte y sus formas de producción en los contextos contemporáneos, atendiendo a los desarrollos socio – culturales y a los intereses y potencialidades creativas de quienes opten por ella. Dicha formación

⁴ Los lineamientos que se establezcan desde la Coordinación Nacional de Educación Artística para esta modalidad se definirán en articulación con los marcos federales regulatorios para la Educación Secundaria - INET y Dirección Nacional de Educación Secundaria.

posibilitará además la continuidad de estudios y la profundización de conocimientos, el ingreso a cualquier tipo de oferta de estudios superiores 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.

120. La Educación Secundaria de Modalidad Artística (Secundaria de Arte) se organizará según tres opciones de formación: Secundaria Orientada, Especializada y Artístico-Técnica; en música, teatro, danza, artes visuales, diseño, artes audiovisuales, multimedia u otras disciplinas que pudieran definirse federalmente. (Resolución del Consejo Federal N° 84/09). En virtud de estas opciones institucionales, la Modalidad Artística podrá expedir los siguientes títulos con validez nacional: Bachiller en Arte (lenguaje o disciplina artística); Bachiller en Arte (lenguaje o disciplina artística), con especialidad en(...); y Técnico o Técnico en (...).

121. Dichas opciones estarán comprendidas en el marco de la modalidad con el objetivo de configurar una unidad de sentido pedagógica y organizativa, que garantice el reconocimiento de las trayectorias educativas y la acreditación de saberes generales y específicos. Las particularidades de las opciones serán definidas en los Acuerdos Federales que se alcancen en la Educación Artística.

122. De acuerdo a lo expresado en el punto 118, las Escuelas Secundarias de Modalidad Artística podrán ofrecer recorridos de formación a estudiantes provenientes de otras instituciones educativas. En cualquiera de estos casos, fuertemente vinculados a la Formación Artística Vocacional, la certificación que acrediten dichas ofertas podrá tener validez de alcance jurisdiccional.

6.2.3 Formación Artística con Especialidad y Artístico Técnica para la industria cultural

123. Propone una formación vinculada al desarrollo tecnológico, la producción artística contemporánea y las industrias culturales locales y regionales. En ella se abordarán los conocimientos específicos de una especialidad perteneciente a algún lenguaje/disciplina artística, desarrollando procesos de producción, interpretación y contextualización, requiriendo formas de organización institucionales propias. Las especialidades se definirán en base a Acuerdos Federales de la modalidad, lo que

permitirá establecer criterios que faciliten los mecanismos de validación de sus respectivas titulaciones y / o certificaciones, en cuanto a su alcance y denominación.

124. En aquellos casos que resulte necesario, estos saberes se constituirán en propedéuticos para la prosecución de estudios superiores afines, extendiéndose la certificación correspondiente a los fines de garantizar la movilidad académica y la continuidad de estudios en todo el territorio nacional. Por ello, deberán adecuarse a los acuerdos federales que se alcancen sobre Educación Artística.⁵

6.2.4 Ciclos de Formación Artística con finalidad propedéutica

125. Constituidos por los ciclos de formación artística vinculados a un lenguaje artístico y una especialidad dentro del mismo, que a partir del estudio y evaluación de las características de los ingresantes a las ofertas de formación superior en arte, se reconocen necesarios para la adquisición de los saberes mínimos para el ingreso a las mismas. Por esta razón, la mayoría de ellos funciona al interior de las instituciones de formación artística de nivel superior, constituyendo ciclos de formación básica, ciclos medios, intermedios, o denominaciones afines.

126. De acuerdo con los lineamientos federales vigentes para la formación docente, la necesidad, características, duración y organización de estos ciclos se determinará a nivel jurisdiccional. Sin embargo, es necesario el establecimiento de criterios comunes a nivel federal que permitan la movilidad y continuidad de estudios entre las jurisdicciones.

6.2.5 Formación Artístico Profesional (Nivel Superior)

127. Se entiende por Formación Artístico Profesional al conjunto de trayectos educativos de Nivel Superior específicamente centrados en los lenguajes artísticos. Su objetivo central es la formación social y laboral de artistas capaces de desempeñarse en el ámbito de su especificidad, de acuerdo al grado de formación.

⁵ Esta formación se podrá desarrollar en tipos institucionales específicos de Educación Artística y/o en instituciones tales como Escuelas de Arte o denominaciones afines y en instituciones de formación artística de nivel superior.

128. Comprende una amplia oferta de carreras superiores que persiguen la formación de profesionales vinculados a las Artes Visuales, la Música, el Teatro, la Danza, las Artes Audiovisuales, el Diseño y los Lenguajes Multimediales. Sus regulaciones específicas y criterios generales para la validación de sus titulaciones deberán adecuarse a los acuerdos federales que se alcancen sobre Educación Artística. En el caso de las ofertas relacionadas con los perfiles artístico-técnicos de nivel superior deberán ser compatibles con la Ley de Educación Técnico-Profesional (26.058).
129. Dentro de estos lenguajes, la Formación Profesional en Arte integra diversos niveles de especificidad, vinculados ya sea a las diferentes funciones específicas de los profesionales que se desempeñan en los ámbitos de producción, realización, circulación y/o gestión de las Artes, o a la particularidad que emana de las distintas tradiciones de realización artística ligadas a corredores culturales y productivos de carácter regional.
130. En este sentido, y recuperando lo ya expresado en el presente documento en torno a la necesidad de acordar criterios de alcance nacional, la Formación Artístico Profesional por su importancia estratégica, deberá atender al desarrollo particular que en términos de corredores productivos e industrias culturales, diferencia y otorga identidad a las regiones que conforman la Nación. Las propuestas curriculares que reúnan estas condiciones alcanzarán titulaciones y/o certificaciones de alcance nacional.
131. Asimismo, por la estrecha relación que estas carreras tienen con la formación artística universitaria, serán de gran importancia los acuerdos que en términos de diversidad, amplitud, complementariedad y localización de la oferta puedan establecerse con las Universidades, tanto de gestión pública como privada, en el marco del respeto por la autonomía jurisdiccional.

6.2.6 Formación Docente en Arte (Nivel Superior)

132. Comprende los profesorado en los diversos lenguajes para el desempeño en los distintos niveles y modalidades de la enseñanza y en las carreras artísticas especializadas.

133. La formación estará organizada conforme lo establecen los marcos regulatorios nacionales aprobados por el Consejo Federal. En tal sentido, se procurarán las articulaciones necesarias entre el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y la Coordinación Nacional de Educación Artística, a los efectos de atender a las particularidades de la modalidad en el nivel.
134. A fin de garantizar progresivamente lo establecido por la LEN, en lo que refiere a la cobertura de las clases de Educación Artística en la Educación Obligatoria, las jurisdicciones contemplarán una planificación estratégica de carreras tanto de los diversos lenguajes con tradición en el Sistema Educativo, como de otras alternativas que den respuesta a las manifestaciones artísticas y culturales propias de la contemporaneidad.
135. Asimismo, la Nación conjuntamente con las jurisdicciones, deberán prever estrategias que posibiliten el acceso a la formación especializada, y a la certificación de saberes, promoviendo la titulación de los docentes en ejercicio, así como la apertura de carreras en aquellas disciplinas vinculadas al arte en las que no se cuenta con docentes formados.

7. ORGANIZACIÓN DE LA MODALIDAD

7.1 Los espacios de gestión de la Educación Artística

136. Los apartados precedentes muestran un desenvolvimiento relevante y complejo de la Educación Artística en nuestro país, desde el siglo XIX, momentos en que se produjeran las primeras experiencias de educación formal al respecto. Sus desarrollos despliegan una organización de la enseñanza del arte con variadas posibilidades de acceso para las distintas franjas etáreas.
137. Sin embargo, dicho crecimiento y desarrollo, sumado a los desafíos que nos plantea la significación dada por la Ley N° 26.206 al área, exhibe también una serie de problemas estructurales, develando marcadas asimetrías educativas y sociales en los análisis comparativos jurisdiccionales argentinos.

138. Estos problemas estructurales y los desarrollos de la Educación Artística en el Sistema Educativo Argentino, han sido expuestos y abordados en encuentros regionales y federales, con la participación de representantes jurisdiccionales de la Educación Artística, resultando tal vez el más significativo, la necesidad de resignificación de la Modalidad a partir de una nueva organización institucional nacional, federal y jurisdiccional, integradas en la construcción de una política educativa común.
139. Una de las consecuencias más destacadas de la nueva legislación, en términos de requerimiento institucional, ha sido el restablecimiento de un espacio orgánico de gestión específica a nivel nacional. La creación de la COORDINACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA representa un avance significativo en el desarrollo de políticas de Estado en materia de educación en general y de educación artística en particular.
140. La relevancia de esta decisión muestra el compromiso del Estado con relación a la educación artística y la voluntad de crear una institucionalización diferente para reconfigurar procesos de organización, integración, articulación, fortalecimiento y mejora de las clases de arte en la educación común y obligatoria, como también respecto de la formación específica desarrollada en las instituciones especializadas.
141. La Coordinación Nacional de Educación Artística, basándose en la Ley de Educación Nacional 26.2066 tiene como su principal función: procurar una Educación Artística de Calidad para todos y todas las alumnas/as del Sistema Educativo Nacional, en acuerdo con los principios y objetivos de la Ley Nacional de Educación.⁷
142. En este sentido, se plantea como principal desafío de gestión la implementación de la Ley en lo concerniente a la especificidad de la modalidad. Como objetivo prioritario, debe promover la organización del campo de la Educación Artística, para así construir su identidad en el Sistema Educativo Argentino.

143. Esto implica coordinar estratégicamente la formación artística para todos los niños, adolescentes, jóvenes y adultos en la Educación Obligatoria y Específica, procurando:
- la articulación con dependencias y organismos jurisdiccionales, nacionales e internacionales, en procura del logro de los fines y objetivos de la política educativa nacional en cuanto a formación ciudadana, terminalidad y continuidad de estudios
 - la articulación con el mundo del trabajo, la producción y la cultura; propiciando programas educativos para la inclusión, la construcción y difusión de identidades culturales, la extensión educativa y la promoción socio - económico cultural.
144. Para tal fin también será necesario la producción y sistematización de la información estadística de Educación Artística, la creación de un Registro de Instituciones Especializadas, un Observatorio de Educación Artística como también la posibilidad de contar con un intercambio dinámico a través de la generación de un foro para el área.

⁶ Aquí, se refiere fundamentalmente al Título I, Cap. II. Inc. t.

⁷ Según Art. 40 de la Ley 26.206

145. Una de las cuestiones institucionales centrales para el abordaje de la organización de la Educación Artística en la Argentina lo constituye la conformación, en el ámbito de la Coordinación Nacional, de un espacio federal con la representación de referentes legitimados jurisdiccionalmente, para proveer al diseño y conformación de las políticas del área.
146. Condición necesaria para ello, es que cada jurisdicción pueda formar orgánicamente, equipos de gestión de Educación Artística, tanto para el abordaje de los desafíos que la nueva legislación plantea a la modalidad dentro de cada territorio, como también para garantizar a través de la institucionalización del área, una continuidad en el desarrollo de las políticas educativas.

147. La construcción federal de consensos y decisiones vinculadas a la Educación Artística, y la necesaria articulación entre la Coordinación Nacional y los responsables jurisdiccionales, deberán estar dirigidas al logro de Acuerdos Federales, en el marco del Consejo Federal de Educación.
148. Estos consensos deberán abordar inicialmente tres dimensiones que, en vistas al fortalecimiento y mejora del sistema formador, deben ser conformadas: Desarrollo institucional, Desarrollo curricular y Desarrollo profesional.
149. Desarrollo Institucional, entendido como el fortalecimiento e integración progresiva del sistema formador inicial y continuo, de la planificación de su oferta y desarrollo, de la gestión del sistema, del mejoramiento de la organización y dinámica pedagógica de las instituciones educativas y, del apoyo a los docentes de la modalidad en actividad en todos los niveles del Sistema Educativo
- Entre las problemáticas a abordar es dable consignar:
- planificación territorial de la Educación Artística y de las ofertas educativas;
 - articulaciones efectivas con las universidades y con los ámbitos nacional y jurisdiccionales de Cultura;
 - creación de instituciones, espacios educativos, ciclos formativos y nuevas carreras acordes con las necesidades contemporáneas;
 - promoción de la gestión democrática y colegiada de las instituciones, como asimismo de ámbitos orgánicos de intercambios interinstitucionales;
 - definición de estrategias e instrumentos para contribuir a una mayor inversión para la Educación Artística y la difusión cultural, que atiendan a las necesidades de equipamientos, materiales e infraestructura y la formulación de proyectos de innovación educativa;
 - articulaciones de la formación específica profesional y superior con ámbitos de la ciencia, la cultura y la tecnología;
 - concertación de criterios para la definición de estrategias de supervisión y evaluación para todos los lenguajes/disciplinas que aseguren coherencia en la implementación de las políticas educativas.

150. Desarrollo Curricular, orientado hacia la actualización, integración y mejora de la gestión, desarrollo y evaluación curricular.

Entre las problemáticas a abordar es dable consignar:

- concertación de políticas que garanticen la presencia de los cuatro lenguajes/disciplinas en todos los niveles y modalidades, y la continuidad de los alumnos en un mínimo de dos de ellos;
- definición de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la educación artística en los niveles obligatorios;
- elaboración de marcos de referencia para la modalidad artística del nivel Secundario;
- definición de lineamientos curriculares para la enseñanza del arte en los diferentes

Niveles y Modalidades (Educación Especial, Interculturalidad);

- definición curricular para la formación profesional; considerando la articulación con el

INET;

- asistencia técnica a los desarrollos curriculares jurisdiccionales;

151. Formación Continua y Desarrollo Profesional, concebido como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes y profesionales de arte, teniendo en cuenta tanto sus ámbitos de actuación, como la heterogeneidad de trayectorias y situaciones que emergen de los diversos contextos laborales.

Entre las problemáticas a abordar es dable consignar:

- la elaboración de políticas de capacitación en Educación Artística;
- capacitación específica en arte, pedagógica y en gestión, para el desempeño en la

Educación Común, en ámbitos específicos y en otras modalidades;

- articulación con universidades para la continuidad de estudios;
- articulación con organismos de cultura y espacios de desarrollo y difusión del discurso artístico;
- elaboración de criterios nacionales para la evaluación en las Juntas de Calificación y en los concursos docentes;

- elaboración de estrategias para que las clases de Educación Artística en todos los Niveles, Ciclos y Modalidades del Sistema Educativo lleguen a ser dictadas por docentes egresados de Instituciones de Arte de Nivel Superior.

152. La trascendencia de los acuerdos y las acciones tendientes a la organización de la modalidad requieren, a partir del debate, la consulta y el consenso, el arribo a marcos normativos institucionales. Éstos deberán comprender dicha organización desde criterios comunes a todas las instituciones, tanto de la educación común y obligatoria como también de la formación específica. Asimismo, la complejidad y especificidad del área requiere de un marco con características de flexibilidad, para alcanzar integralmente a la diversidad propia de la modalidad, en pos del cumplimiento de los fines estratégicos de la Educación Artística en nuestro país.

Bibliografía

- Connel, R.W. (2009). *La Justicia Curricular*. Revista *Referencias*, año 6, N° 27, pp 2. <http://bibliotecavirtual.clacso.or.ar/Argentina/pp/20100324023229710.pdf>
- Gardner, H. (2020) *Educación Artística y desarrollo humano*. Pp 25-33. Paidós Educador, Buenos Aires. https://www.academia.edu/10698009/Educacion_artistica_y_desarrollo_humano
- Ley N° 1.420/1884. *Ley Nacional de Educación*. Boletín Oficial. Argentina. Buenos Aires, 08 de julio de 1884. <http://www.bnm.me.gov.ar/gigas/normas/5421.pdf>
- Ley N° 24.195/1993 *Ley Federal de Educación*. Boletín Oficial, Argentina. Buenos Aires, 14 de abril de 1993. <http://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/Ley-24195-17009/texto>
- Ley N° 26.206/2006 *Ley de Educación Nacional*. Boletín Oficial, Argentina, Buenos Aires, 14 de noviembre de 2006. <http://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-edc-nac-58ac89392ca4c>
- Resolución N° 111-CFE-2010, *La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional*. Argentina, Buenos Aires, Consejo Federal de Educación. 25 de agosto de 2010. <http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/111-10-anexo.pdf>
- Rivas, A, et al. (2011). *La construcción de la Justicia Educativa, criterios de distribución y reconocimiento para la educación argentina*” pp 63-65, Cippec-Unicef, Buenos Aires. <http://cippec-unicef.org/wp-content/uploads/2017/03/2536.pfd>
- Trozzo, E. y Sampedro, L. (2004). *Didáctica del teatro 1: una didáctica para la enseñanza del teatro en los diez años de escolaridad obligatoria*. Pp 23-24. Biblioteca Digital de la UnCuyo, Mendoza, http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2902/didacticateatro1.pdf
- Zagal Arregiun, H. (2019): *La música en Aristóteles*, Revista de filosofía *Open In Sight*, Vol. X, número 19, pp 149-163, Universidad Panamericana de México. <http://Redalyc.org/journal/4216/4216594484012>.
- Rodríguez Argote, Velazco Vidal (2014). *La Educación Artística: una práctica pedagógica en la formación de sujetos diversos*. Universidad de Manizales. <http://dialnet.unirioja.es>
- Coll, César (1985), *Acción, interacción y construcciones del conocimiento en situaciones educativas*. Universidad de Barcelona.

https://www.researchgate.net/publication/39108975_Accion_Interaccion_y_construccion_d_el_conocimiento_en_situaciones_educativas

-González-Peiteando, Margarita (2013), *Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente*. Revista Estilos de Aprendizaje N° 11, Vol. 6. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/971>

.Virgin, Alejandra, Terigi Flavia (1998), *Proyectos escolares y formación docente: una nueva oportunidad para pensar viejos problemas*, Revista Pensamiento Educativo N° 23, ág 165-188. <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25453>

-García García, Emilio (2009), *Aprendizaje y Construcción del Conocimiento*. Universidad Complutense de Madrid. <http://eprints.ucm.es> › APRENDIZAJE__Y_CONSTRUCCIÓN__DE__CONOCIMIENTO.

.Ausubel, David (1978), *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. New York: Holt, Rinehart & Winston. https://issuu.com/luisorbegoso/docs/ausubel_-_adquisicion_y_retencion_d

Bibliografía Consultada

- Akoschky, J. (1998). *Música en la escuela, un tema a varias voces*. Artículo perteneciente a *Artes y Escuela, aspectos curriculares y didácticos de la Educación Artística* “ pp 173-208. Paidós Cuestiones de Educación. Buenos Aires. <https://www.buenastareas.com/ensayos/M%C3%BAsica-En-La-Escuela-Un/30677741.html>

- Circular N° 1 de Educación Artística, Regional Este, Secciones N° 3 y 5. 2019

- Dirección de Educación Artística, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (2016) *El arte como conocimiento: evolución histórica. De disciplina accesoria a auténtico campo del saber*. Buenos Aires. http://www.abc.gov.ar/artistica/sites/default/files/elartecomoonocimiento_se.pdf

- Krichesky M. (2014). *Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales*. Prácticas y discursos, Cuadernos de Ciencias Sociales, Año 3, N° 3. Universidad Nacional del Noreste, Centro de Estudios Sociales, Resistencia, 2014. [http://biblioteca.dacso.edu.ar/argentina\(ces-unne/20150302010502/krichesky.pdf](http://biblioteca.dacso.edu.ar/argentina(ces-unne/20150302010502/krichesky.pdf)

- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2012). *“El desarrollo del curriculum y el rol de los profesores. Claves para la práctica docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.”* <http://integrar.bue.edu.ar/docentesba/wp-content/unloads/2013/08/claves-para-la-practica-docente-impreso.pdf>
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, (2012). *Gestión escolar; fortalecimiento pedagógico de Programa Integral para la Igualdad Educativa.* <https://www.fundacionluminis.org.ar/editorial/fortalecimiento-pedagogico-de-las-escuelas-programa-integral-para-la-igualdad-educativa-2009>
- Pineau P. *¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “esto es la educación” y la escuela respondió: “yo me ocupo”* de *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.* Paidós, Buenos Aires, 2001. <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/chardon/Pineau%20-%20Por%20que%20triunfo%20la%20escuela.pdf>
- Southwell M. et al. (2013). *La educación sentimental: la estética escolar argentina de la primera mitad del siglo XX.* FLACSO, Buenos Aires. <https://www.flacso.org.ar/investigaciones/la-educacion-sentimental-la-estetica-escolar-argentina-de-la-primera-mitad-del-siglo-xx/>
- Vigostky L.S.(1986). *La imaginación y el arte en la infancia.* Akal, Madrid, 1986 <http://aratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/74224682/20235083-Vigotsky-La-imaginacion-y-el-arte-en-la-infancia.pdf>
- Castagno N. y Prado M. (2010). *Proyectos alternativos y gramática escolar, una arista en las condiciones de escolarización.* IV Jornadas de Sociología en la UNLP, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata. <http://www.aacademia.org/0000-027/529>
- Juanca-Arohuanca J.W. (2020). *“Planificación Educativa y Gestión Pedagógica: estratégica-operacional en las instituciones de Nivel Inicial en el sur de Perú”.* Revista Conrado.16/76. Pp. 369-376. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000500369

-Santos Casaña L.E. (2010). *Políticas Educativas y Formatos Escolares*. Revista Políticas Educativas, V.4, N°1, pp 18-34. Universidad de la República, Porto Alegre, Brasil. <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/27003>

-Southwell, M. (2011). *Praxis Educativa..* Ponta Grossa V.6 N°1, pp 67-78. <http://www.periodicos.vepg.br>

-Terigi, F. (2011). *Ante la propuesta de nuevos formatos, elucidación conceptual*. Revista *Quehacer Educativo*, junio de 2011, pp 15-22. <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2015/10/TERIGI-Ante-la-propuesta-de-nuevos-formatos-autorizado.pdf>

- Kaye, K. (1982). *La vida Social y Mental de los bebés*. Law Book Co of Australasia. https://books.google.com.ar/books/about/The_Mental_and_Social_Life_of_Babies.html?id=icANAAAAQAAJ&redir_esc=y

-Rosenthal R. (1968). *Efecto Pigmalión: Expectativas y Rendimiento*. Crown House Publishing. Nueva York. <https://www.aiteco.com/efecto-pigmalion-rosenthal/#:~:text=El%20t%C3%A9rmino%20%E2%80%9Cefecto%20Pigmal%C3%B3n%E2%80%9D%20fue,ni%C3%B1a%20de%20clase%20social%20baja>.

- Bringuier, J. C (1989). *Conversaciones con Jean Piaget*. Universidad de Chicago Press. https://books.google.com.ar/books?id=BGr3Zyz_BUgC&dq=Bringuier,+J.+C&lr=&hl=es&source=gbs_navlinks_s

Merton R. (1973). *Teoría y estructura social*. Fondo de Cultura Económica. <https://biblioteca.org.ar/libros/6624.htm>