

Educación artística y políticas de cambio en las escuelas secundarias de Río Negro

Prof. Pablo Bulfon

Universidad Nacional del Comahue

pablo_bulfon@yahoo.com.ar

Prof. Pablo Suarez

Dirección de Escuelas Secundarias - Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia
de Río Negro

pablobariloche@gmail.com

Resumen

Desde el año 2017, Río Negro viene implementado un programa de innovación y cambio escolar denominado Escuela Secundaria de Río Negro. Entendemos que la ESRN está modificando de una manera decisiva el paisaje organizacional y curricular de la educación media provincial. Los dos años que transcurren desde su realización permiten conjugar las primeras hipótesis sobre las tensiones en relación a lo escolar y las propuestas con que se intenta reescribir la gramática histórica de la escuela. En este artículo vamos a revisar la Educación en Lenguajes Artísticos en el contexto particularmente disruptivo que inaugura la ESRN, con el propósito de ofrecer algunas claves para entender el modo en que este espacio curricular se está reconfigurando. Nos detendremos en especial en dos aspectos de la nueva organización escolar que sirven de herramientas analíticas para observar y registrar la implementación del programa ESRN: el carácter interdisciplinar y colaborativo de la planificación en área y la noción de trayectoria escolar. Veremos que sobre ellos operan desplazamientos significantes que están dando cuenta de los modos en que se relaciona la ESRN con la tradición reformista que caracteriza la historia reciente de la enseñanza secundaria en Río Negro. Esperamos contribuir de esta manera al debate sobre escuela secundaria y el renovado lugar que tiene la educación artística en ella

Palabras clave: Escuelas Secundarias; Innovación y Cambio Escolar; Educación en Lenguajes Artísticos; Trabajo Interdisciplinar y Colaborativo; Trayectorias Escolares.

Introducción

La Resolución N° 2010/17 del Consejo Provincial de Educación (CPE) establece que, desde el 13 de marzo de ese año, las escuelas secundarias de la provincia pasarán a denominarse Escuelas Secundarias de Río Negro (ESRN). Este inicio fundacional reúne en sí otros inicios que la memoria recuerda bajo un resplandor que en su momento no tuvieron. El tiempo mejor, el tiempo de gloria, el tiempo de oro, como suele decirse; son expresiones sesgadas que recogen la forma en que miramos el pasado, con la intención de comprender qué está sucediendo en el presente. Aun cuando no acordemos en cómo meritarse adecuadamente ese pasado, es positivo volver a él a fin de encontrar algunas claves que nos ayuden a comprender los procesos educativos actuales. Les proponemos esa tarea, la de revisar el proceso de conformación del área de Educación en Lenguajes Artísticos (ELA) en Río Negro, como un acercamiento descriptivo al programa ESRN, con la intención de indagar el modo en que se están significando algunos de los elementos centrales de dicho programa. Para ello, abordaremos la organización de la ELA y su implementación en las escuelas singulares, delimitando el campo de problemas al trabajo en área (de tipo interdisciplinar y colaborativo) y a la noción de trayectoria escolar. Ambos elementos son ejes centrales del nuevo Régimen Académico (RA) de Río Negro y funcionan como analizadores institucionales, ya que permiten visitar lo escolar en su condición de regulación social.

Un analizador¹ es, desde el lugar que pretendemos usar el concepto, una oportunidad de vislumbrar fenómenos de orden institucional, entendiendo que ellos se dan en un presente, en un lugar y como condición de productos propios de las instituciones históricas y particulares. Un analizador es siempre del orden de lo situado e histórico y refiere a la focalización de lo social; a un segmento de lo social en que las prácticas se concretan (entre ellas, las prácticas educativas). Por ende, su elección alude indefectiblemente a los posicionamientos teóricos – metodológicos de diverso tipo de los interpretantes. Como dice Machado (1924), “*El ojo que ves / no es ojo porque tú lo veas; / es ojo porque te ve*” (I). Entonces, la mirada que indaga está atrapada por los dispositivos de investigación con que analizamos la realidad social. Por eso mismo, vale mencionar que nos posicionamos desde una perspectiva institucionalista, discursiva y de la educación artística como proyecto cultural. Sin entrar a describir este posicionamiento (que excede las intenciones del

¹ En rigor, un analizador es un dispositivo artificial, una herramienta teórica - metodológica, que produce la descomposición de la realidad en sus elementos, con el fin de lograr la elucidación de los acontecimientos observados. Este concepto, retomado por L. Fernández (1998) de los trabajos de G. Lapassade (1977a, 1977b), puede incluir cualquier hecho del presente que permita reconstruir y analizar los significados puestos en él.

presente artículo), resaltamos que la perspectiva analítica elegida recupera al programa ESRN en su función de interpelante de la institucionalidad tradicional, tan cuidada y venerada por los integrantes de las comunidades educativas. Los programas de innovación y cambio escolar hacen que los sentidos otorgados al modo en que las organizaciones escolares cumplen sus funciones básicas, sean espacios sociales en disputa (Castells, 1974; Bourdieu, 1999), situación que nos interesa particularmente. Como dijimos más arriba, los significados atribuidos al trabajo en área (de carácter colaborativo e interdisciplinar) y las trayectorias escolares, en función de esa misma institucionalidad cuestionada, irrumpen con particular énfasis en conformación del área de la ELA. Entendemos que dichos significados sufren desplazamientos entre los programas de innovación y cambio, y que todavía no están fijados en un significante articulador del trabajo en área, sino que se están configurándose contingentemente.

Verdaderamente, este es un campo de indagación por el que vale la pena transitar, a condición de pensarlo como la emergencia de una situación institucional que retoma anteriores significaciones. Aclaramos que estos sentidos sobre lo escolar se refieren a la historia reciente de la educación media en Río Negro y, como veremos más adelante, remite a las propuestas de cambio e innovación que transita la provincia desde hace más de dos décadas. No es nuestra intención hacerlos dialogar con la tradición escolar Argentina, sino verlos en su constitución reformadora del paisaje escolar de las escuelas secundarias de Río Negro. No porque no se pueda hacerlo o no se deba. Por el contrario, creemos que es necesario colocar los objetos de indagación sobre el fondo de los procesos históricos generales. Pero en esta ocasión, el recorte histórico se debe a que tratamos de rastrear los sentidos sobre la educación artística a los programas recientes y a los desplazamientos significantes que sufren dos de los elementos centrales de la organización escolar.

Por otra parte, la teoría institucional clásica dice que todo comienzo establece una serie de *núcleos dramáticos*, como un conjunto de tensiones que le aportan, a la institución, su dinámica singular. Se observan en el presente y puede ser comprendidos por el análisis situado e histórico (Fernández, 1998). Si bien los núcleos dramáticos pertenecen al modo en que las instituciones educativas concretan su tarea propia (la formación), existen significantes universales articulados a ellos. Esta es la diferencia primaria entre *lo escolar*, concepto tributario de la escuela histórica, y *la escuela*, como concreción y resultado efectivo de las condiciones sociales, materiales y culturales de una organización (Fernández, 1998). Pero, además, los comienzos de una escuela son también *espacios*

míticos de inscripción sobre el que se integran y absorben demandas de muy diversa índole y complejidad. Las esperanzas e ilusiones de una comunidad, las proyecciones que en las escuelas depositan padres y madres, el interés de las autoridades escolares, los y las mismas estudiantes en el primer día de clase, etc. Son demandas y proyecciones que esperan ser cumplidas en su totalidad; aquello que una escuela viene a iniciar y a reparar, todo eso se constituye en la superficie sobre la que es posible interpretar y reinterpretar la actualidad de una organización escolar. En otras palabras, son momentos articulatorios, de construcción y deconstrucción, donde son suturadas ciertas interpretaciones de la realidad en razón de otras que tienen el poder suficiente para hegemonizar las prácticas institucionales (Barros, 2002). Su importancia radica no sólo en que compone el porvenir del imaginario escolar, sino también porque constituye el momento político por excelencia, período donde se trazará el horizonte de significados desde el que es posible comprender la escuela y su diálogo con lo universal escolar.

En el caso que abordaremos, el pasado reciente remite a las escuelas secundarias de la Reforma, hacia finales de los años '80, a los Centros de Educación Media (CEM) que supieron sostener los principios de la LOGSE², como también las Escuelas de la Transformación, mucho más cerca en el tiempo, en el año 2007. La ESRN es tributaria de esta historia escolar³, muy rica en propuestas de cambio e innovación educativa⁴. Un buen ejercicio es leer el programa ESRN en relación a estos *programas antecedentes* y observar qué cuestiones son las que toman relevancia en el tiempo. El status del conocimiento, transformado ahora en el saber de un área y de características interdisciplinarias, la idea de planificación como un asunto colectivo, a la vez que la noción de trayectoria como la experiencia singular y subjetivante de cada estudiante con lo escolar; parecieran

2 “La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, del 3 de octubre de 1990 (...) ley educativa española, promulgada por el gobierno del PSOE y (que) sustituyó a la Ley General de Educación de 1970, vigente desde la dictadura de Franco. Fue derogada por la Ley Orgánica de Educación (LOE) en el año 2006”. (Wikipedia, s.f.)

3 Remitimos a una historia reciente, desde donde partimos, que podríamos trazar desde los primeros ensayos en Río Negro de cambio e innovación educativa, hacia finales de la década de los '80, reconociendo que existe una historia anterior, de más larga data, constitutiva los sistemas educativos argentinos. Nos referimos al modelo institucional de escuela media que proponen los Colegios Nacionales que, en la totalidad del país, configuran un modo tradicional de hacer la escuela secundaria, modo que es puesto en tensión en los programas emergentes de la provincia. La reforma de la escuela secundaria (que sigue los principios de la LOGSE) de finales de los '80 es entonces la primera experiencia sistemática del ministerio público por modificar el nivel medio de enseñanza.

4 Según la base de datos de la Red de Investigadores en Educación Secundaria (RIES), cambio e innovación son dos conceptos que se distinguen y fusionan. Utilizaremos las concepciones que surgen de esta red, ya que nos parece adecuado incluirlas en esas definiciones. Comprenderemos al cambio educativo como modificaciones en las estructuras institucionales promovidas por las políticas educativas, cuestión que se ajusta perfectamente al caso que tratamos. Como referencia para estas nociones, tomaremos el Dossier *¿Cómo se abordaron las nociones “cambio” e “innovación” en la investigación de los últimos años?* (RIES, FLACSO Argentina, 2017)

ubicarse como los ejes centrales de la ELA. Son pilares fundamentales, indudablemente, del programa ESRN. No son los únicos, pero sí los que nos permiten observar los desplazamientos de sentido en la educación artística.

Los distintos programas que anteceden a la ESRN (la reforma sostenida en el modelo de la LOGSE, la transformación educativa del 2007) pueden pensarse también como configuraciones de la escuela secundaria en relación a la necesidad social de hacer de ella una escuela diferente. En esta manera, no es sólo el modo de conciliar con la tradición o, como dijimos antes, de dialogar con la escuela establecida en las regulaciones escolares generales. Es también la posibilidad de proyectar el cambio, a partir de inaugurar un nuevo modo de realizar la tarea institucional, entendiendo que dicha tarea tiene que sostenerse sobre estilos y culturas nuevas. No podemos convocarnos a cambiar la escuela si ésta no se da a través de nuevos paradigmas organizacionales e institucionales. Esta es una premisa que parece obvia, pero contiene en sí la conflictiva relación de la escuela con su tradición y, por esta vía, con el imaginario escolar que pugna por rearticular y hegemonizar el campo de las prácticas escolares. Por eso, es sumamente valorable⁵ el esfuerzo que hacen docentes y estudiantes de las ESRN por transitar el cambio institucional, lidiando con las propias tradiciones escolares. Es una tarea difícil, compleja, a veces fatigante. Además, es una tarea que se desarrolla en un contexto social adverso, donde las demandas comunitarias suelen superar aquello que la escuela puede hacer. Este estado de cuestiones se recorre produciendo un monto importante de sufrimiento institucional, en la cual las garantías que sostienen el trabajo de la institución parecen perder consistencia y eficacia. Son períodos de crisis que abren al juego de lo posible y, al mismo tiempo, al conjunto de miedos y temores que caben en las situaciones de innovación y cambio⁶. Como dice René Kaës (1998), el cambio encarna la ruptura del orden vigente y se advierte en la reconversión de la tradición, entre otras tantas cuestiones. Agregamos que el cambio se observa en la disputa por

5 La valoración del trabajo de los y las docentes es justa y debe reconocerse cada vez que se pueda. Más aún, teniendo en cuenta las tensiones actuales que sufre la organización escolar, producto de las condiciones contingentes que venimos desarrollando en este artículo, es muy positivo que los y las docentes de la provincia recuperen su principalidad en los procesos de cambio e innovación como en las investigaciones sobre el tema. El Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro (MEDDHH), a través de la Dirección de Educación Secundaria (DES), viene produciendo distintos documentos de circulación interna (de evaluación de la implementación de la ESRN) que reafirman lo que decimos: son los y las profesoras quienes realizan, dentro del encuadre institucional y sus particularidades de estilo y cultura, las versiones singulares de las políticas educativas generales. En la bibliografía se cita dicha documentación en un apartado, indicando las que son Resoluciones y aquellas que circulan como documentos de trabajo para las escuelas.

6 Sobre este tema, la literatura pedagógica es muy extensa. Nosotros remitimos particularmente a las nociones de sufrimiento institucional y crisis acuñadas por Kaës (1979; 1998). Recuperamos de estas conceptualizaciones el carácter configurante del grupo y el individuo social, como trabajo vital de la cultura y las instituciones sociales históricas.

imponer otros sentidos a la realidad. De ahí que nos parece necesario revisar los significados articulados en el momento inaugural del programa ESRN, para la educación artística, siendo que estos se someten al intercambio de sentidos, en el marco de los procesos por establecer nuevas culturas dentro de las organizaciones escolares.

Entre los programas antecedentes pueden ubicarse distintas posiciones sobre la interdisciplina y sobre el trabajo de los y las docentes en la conformación del área. No queremos repetirnos en la argumentación empleada hasta el momento, ya que abordaremos esta cuestión en los apartados siguientes. Simplemente adelantamos un ejemplo de lo que venimos diciendo, a fin de esclarecer el punto de partida. Las reuniones de área, en el programa de la reforma de los '80, estaban destinadas a pensar las prácticas docentes, basada en los talleres de educadores que estuvieron muy en boga en esa época. En cambio, en el programa ESRN las reuniones de área están orientadas principalmente a la planificación por proyectos, según los documentos curriculares vigentes⁷. De esta manera, observamos la permanencia organizacional del trabajo areal significado de otro modo, evidenciando el *dislocamiento* de un orden particular que “... implica la necesidad de reconsiderar y constituir una nueva forma de representación que será capaz de instituir un nuevo sentido de orden.” (Barros, 2002, p. 24). Dicho de otro modo, el espacio de trabajo docente, que fue y es parte de las propuestas de cambio en los programas emergentes, es sometido a reconfiguraciones producto de desplazamientos continuos que sufre el sentido otorgado al trabajo en área, a partir de la necesidad de establecer nuevas culturas escolares, afines al programa que se trate y al contexto de la época. De esta disputa por los sentidos y significados es que se juega la relación entre lo escolar y la escuela y el significado atribuido al cambio escolar. Pensamos que ésta es un área de vacancia para la investigación pedagógica general y, mucho más, dentro del campo de la Educación Artística.

Repasando lo escrito hasta el momento, proponemos en primer lugar brindar un panorama general del programa ESRN, basado en la estructura que inaugura el nuevo RA⁸ y en especial el Diseño Curricular (DC) para la ELA. Esperamos que los y las lectoras puedan encontrar en esta descripción una imagen ajustada a la realidad de lo que está siendo una de las pocas experiencias de cambio

7 Un ejemplo de esta perspectiva colaborativa y por proyecto de la planificación en área se encuentra en el documento “Planificación en Educación en Lenguajes Artísticos – La “misé en Place” de la planificación -” (MEDDHH; 2018).

8 Camillioni (1991) señala que el Régimen Académico es una norma, una regulación general que opera sobre las actividades de los y las estudiantes de la escuela, en nuestro caso la escuela secundaria, en función de las exigencias que formulen sus propósitos y finalidades. Esta norma, en la ESRN, es la Resolución N° 4617/17.

escolar que se está llevando a cabo en Argentina. En segundo lugar, nos gustaría explorar los problemas que trae aparejado la implementación de la ELA, deteniéndonos en aquellos aspectos que permanecen y perviven hasta la actualidad como indicios de una tradición reformista en Río Negro. Esta lectura es siempre respecto de los analizadores escogidos: el trabajo en área y las trayectorias escolares. La intención es encontrar en la historia reciente aquellas condiciones que están operando en el plano de lo institucional y tienen el poder suficiente de aglutinar o articular el campo de las prácticas. Esto no es otra cosa que encontrar los significantes que discursivamente hegemonizan las prácticas de los y las docentes.

Nadie puede predecir cómo se va a comportar la escuela en contextos de innovación y cambio, pero esperamos aportar al debate necesario sobre la actualidad de la educación secundaria, a partir de describir y analizar algunas de sus regularidades. Es en este sentido que traemos a la palestra la cuestión de la configuración de la educación artística dentro del programa ESRN.

La Educación en Lenguajes Artísticos en la ESRN

La ELA forma parte del programa ESRN desde el ciclo básico de la formación general, en el ciclo orientado y como parte de las escuelas secundarias especializadas. Esta incorporación, que se articula en tanto campo de saberes, no es nueva. Reconocemos por lo menos un antecedente inmediato y directo en el programa Transformación de las Escuelas Secundarias, del año 2007. Hay otros antecedentes tributarios, como el área Estético Expresiva de los Institutos de Formación Docente de Río Negro, que poseen una integración similar de los lenguajes artísticos. La conformación actual del espacio curricular ELA, como un espacio de área de lenguajes, tiene una rica historia en nuestra provincia patagónica. ¿Cuáles son las principales lógicas pedagógicas que regulan las prácticas de enseñanza artística en las ESRN? ¿Qué problemas formulan su organización institucional? Narraremos brevemente en qué consiste la ELA, desde la perspectiva de los y las docentes de escuelas y desde el grupo asesor convocado *ad hoc*, de los que formamos parte⁹. Pero, a

9 La Dirección de Escuelas Secundarias del MEDDHH creó, desde el inicio del programa ESRN, equipos de trabajo por áreas curriculares, cuya misión principal es acompañar la implementación de la nueva escuela rionegrina. Estos equipos están integrados por docentes del sistema educativo provincial y docentes de universidades e institutos de formación docente. Como dispositivo de acompañamiento, se realizan encuentros en las ESRN, por sedes y por áreas, a lo largo del año lectivo. Río Negro es una provincia muy vasta, como toda la Patagonia Argentina, con realidades diversas y complejas, por lo que las estrategias de implementación de políticas educativas se encuentran atravesadas por la conformación institucional de la Región. Las fuentes que usamos para elaborar el presente

los efectos de la posición discursiva asumida más arriba, el relato de la implementación curricular, en estricto, es distinto a los pormenores que demandan las escuelas singulares en diálogo con las propuestas de cambio educativo. Insistimos con esta cuestión; las regulaciones escolares generales se concretan en organizaciones que tienen sus propias historias y culturas, construyendo de esta manera versiones de esas generalidades. Las culturas escolares son en plural, ya que constituyen y configuran rasgos más o menos estables y persistentes de las unidades escolares (Viñao Frago, 2002). Estas construcciones culturales, como dijimos, son articuladoras de las prácticas existentes en cada organización en particular, por lo que es válido pensarlos como superficies donde se intentan reescribir esas mismas prácticas. Entre los y las docentes que integran el grupo de consultores en el programa ESRN, observamos que la dialéctica entre aquello que puja por definir una nueva escuela y lo que se resiste a ser reescrito (desde el lugar de la demanda por el cambio), adquiere cada vez mayor potencia en la comprensión de los fenómenos institucionales. En este contexto, la ELA conforma un campo de observación muy interesante, porque rompe el esquema binario de la disciplina, porque instala otras lógicas de trabajo docente, como el trabajo colaborativo y de características interdisciplinarias, entre otras razones. Por lo pronto, en el apartado siguiente, y antes de entrar a analizar las cuestiones planteadas, narraremos en qué consiste la ELA en el programa de las ESRN.

La conformación de la ELA en el programa ESRN

A fines del año 2016, el Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro produce dos documentos que dan inicio al programa ESRN: el Diseño Curricular y el nuevo Régimen Académico. Ambos documentos son pilares de la propuesta de cambio educativo para la escuela secundaria. En este marco, se escribe el currículo para el área de ELA.

artículo se hayan mediatizadas por este hecho; son producto de observaciones directas, de registros elaborados en el campo (confeccionados en los distintos encuentros de áreas), informes de circulación interna y de documentos oficiales del MEDDHH. Citamos en la bibliografía estas fuentes. En tanto, el trabajo de interpretación se realizó en las reuniones del grupo de acompañamiento de la ELA. Las problemáticas detectadas y las hipótesis que volcamos en este artículo tienen su origen en este grupo, que si bien se constituye no como grupo de investigación (en los términos tradicionales asignados académicamente a esta función docente en las universidades), sí lo hace como productor de un saber que deviene de la práctica de asesoramiento y acompañamiento en políticas educativas. Esta es una voz que no se encuentra con asiduidad en las discusiones académicas ni aparece en los debates de las reuniones de investigación; con más razón, relevamos el rol productor que le damos al trabajo de asesoramiento en la escuela secundaria.

El DC está organizado en dos ciclos; uno básico de dos años y otro orientado de tres años. La formación orientada contiene una formación general y común y otra específica u orientada, según sea la titulación que le corresponda al Bachillerato (por ejemplo, Bachiller en Arte). Además, existen ESRN especializadas, que son algunas pocas escuelas de la provincia, cuya característica específica es que el tronco orientado comienza en el 1º año de la ESRN, con su respectiva titulación (por ejemplo, Bachillerato en Artes audiovisuales con especialidad en realización audiovisual)

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

El DC define la ELA como un campo de conocimientos de lo artístico, de la siguiente manera:

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

Los lenguajes que conforman la ELA son subsidiarios¹⁰ del campo de saberes de lo artístico, de la cual emergen dos tipos de prácticas valoradas que son centrales para su armado como área, en este campo como en cualquier otra área curricular. La primera de ellas es *la interdisciplina*. Las escuelas de Río Negro reconocen una larga historia de amor con la interdisciplina. Aparece, como dijimos al inicio, en todas sus propuestas de cambio e innovación escolar, especialmente en el nivel medio de la enseñanza. Se inscribe míticamente en el imaginario escolar como la buena práctica pedagógica, como la práctica deseada por los grupos docentes, por razones que no han sido suficientemente elucidadas. En las planificaciones del área artística, la interdisciplina emerge como una contribución relevante de los y las docentes, a partir de aportar al trabajo común los saberes necesarios de los lenguajes específicos. De esta manera, interdisciplina y trabajo en equipo, de carácter colaborativo, surgen como dos caras de un mismo plano. Esta forma de organizar el trabajo y el saber, implica un cambio respecto de las prácticas tradicionales, en las que el docente tenía el control de los contenidos escolares en la soledad del aula.

10 Aclaremos que este posicionamiento del DC se sostiene en postulados pedagógicos que parecieran actualizarse al calor de la fragua de la inclusión educativa. Por un lado, la construcción del conocimiento, centrada en la actividad de los y las estudiantes, no deja de lado lo disciplinar, lo propio de cada lenguaje. Por el contrario, requiere discernir de qué forma estos saberes de los lenguajes pueden ser seleccionados en virtud de la interdisciplina. De esta manera, cada lenguaje artístico *subsidia* las demandas interdisciplinarias, conforme lo va requiriendo el problema a resolver. Las prácticas interdisciplinarias aparecen solo cuando son necesarias y no al contrario. Sin embargo, son las prácticas pedagógicas más valoradas y promocionadas en el programa ESRN. Por otro lado, la interdisciplina se construye sobre problemas contruidos de la realidad social y no sobre los problemas que son particulares al campo epistemológico de cada lenguaje. Dicho de otra manera, la interdisciplina deviene como una actividad posterior a los problemas seleccionados de la realidad comunitaria. Se trata, en un todo, de ajustar la enseñanza al contexto social, como un modo de articular escuela y problemas sociales contemporáneos. Una producción artística, un recital en vivo, para mencionar un ejemplo, es en la actualidad el resultado de la articulación de varios equipos de trabajo que, de manera planificada, dan sentido a todo lo que ocurre en esa expresión: músicos, sonidistas, iluminadores, coreógrafos, especialistas en montaje de estructuras, diseñadores, equipos de filmación, especialistas en publicidad, entrenadores escenográficos, etc. Es así que, al desmenuzar todo el proceso de producción artística, el trabajo en colaboración e interdisciplinario es prácticamente interminable. Cabe preguntarnos entonces, ¿Cómo podrían convivir estas formas de producir lo artístico con las formas históricas de promover el arte en la Escuela? Pareciera ser que el trabajo interdisciplinario y colaborativo, donde la subsidiariedad de los lenguajes deviene en la articulación significativa de los saberes disciplinarios, es la punta del ovillo desde donde desenredar la madeja de la enseñanza.

Siendo lo anterior una realidad curricular, que se erige consistentemente en el DC de la ESRN, vale aclarar que no todo lo que se constituye bajo estos principios pedagógicos es inocente en términos de política educativa. Follari (2005) ejerce una acertada crítica sobre la puesta de la interdisciplina al servicio de las necesidades del empresariado, cuando dice que poner lo real por sobre lo epistemológico deslegitima el orden teórico instalando que este se aleja de las explicaciones de la realidad. Una crítica similar realizan los y las docentes de las ESRN, cuando comentan que sus disciplinas se van vaciando de contenidos o no encuentran, en la práctica, un lugar para lo propiamente disciplinar. Crítica que aparece en los distintos programas de cambio e innovación curricular, cada vez que algunas de sus políticas implican correr en algo la dura gramática escolar. Aún estas justas críticas, pensamos que por ahora no se observa una dislocación del formato disciplinar que amerite preocuparse en uno u otro sentido. Este tema es sin dudas materia de debate.

Nieto Caraveo (1991), citado por Molina Saldarriaga (2012), explica que la interdisciplinariedad es la “...*interacción entre dos o más disciplinas, que da como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco.*” No se trataría, según este autor, de una suma de partes, sino de una transformación de los enfoques con que se aborda un objeto específico, ya sea abstracto o concreto. Ésta es una definición con la que estamos de acuerdo: las buenas prácticas interdisciplinares consisten en la reconstrucción amplia de problemas formulados dentro de las disciplinas. Sin embargo, los estudiosos de este campo advierten que la traducción directa de la interdisciplina a la pedagogía, sin otra cuestión más que la reorganización del espacio de la clase, instala la *fallida idea* que ella viene a resolver los problemas de la escuela misma. Follari sostiene que la interdisciplina ejerce una cierta fascinación asociada a la repetición de un comportamiento: la de una práctica cuasi mágica (más precisamente, ilusoria) “... *de resolución de problemas que suelen estar asociados, también, a mecanismos inconscientes que alguien llamó obstáculos epistemológicos*” (2007, p. 2). Es en este sentido que se la recupera como una construcción epistemológica más, entre otras construcciones, que posibilita el trabajo con saberes, pero que ha permitido poner un freno a la hiperespecialización de las disciplinas escolares y a la inflación, siempre enciclopédica, de los contenidos curriculares. Por esto mismo, argumentos sobran en cuanto a adoptar una posición ligada a la conformación interdisciplinaria, a condición de estar atentos a no caer en una clausura de la reorganización escolar. Asumir una posición cautelosa sería más saludable, al respecto, admitiendo la riqueza de la interdisciplina para generar nuevos objetos de conocimiento, pero sin por ello caer en una radicalidad que niegue la construcción disciplinar, cuestión que sería incluso contra interdisciplinar.

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

Conformar un equipo de trabajo no es tarea sencilla. Es posible desde la colaboración, articulación y compromiso de las diferentes disciplinas a través del trabajo colaborativo, en la integración de diversos saberes. El consenso, como señalamos anteriormente, es parte fundamental de esta modalidad del trabajo que se realiza en las aulas. Pensarse como miembro

de un equipo lleva al aporte de actitudes en beneficio de consolidar la interdisciplinariedad en la Educación Artística. Para ello, la coordinación entre los miembros permite optimizar las acciones de todo el equipo. Esto implica dejar de lado el “ego” de cada disciplina y aceptar que todas son igualmente valiosas y aportan a la construcción interdisciplinar. Es importante, entonces, establecer una buena comunicación, abierta y fluida, entre todos los docentes del área. Así mismo, es fundamental la confianza mutua para alcanzar las metas grupales como objetivo prioritario. (La mise an place de la planificación, 2018, p. 11)

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

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

El desplazamiento del sentido otorgado al trabajo colaborativo entre ambos programas de innovación y cambio aparece tensionando el trabajo areal, ya que no sólo se confronta la integración como la única vía de trabajo grupal (y la planificación como el sitio en que esa integración se

realizaba) sino porque el límite entre disciplina y área empieza a difuminarse. Por esta vía es que el cuestionamiento de los y las docentes a la pérdida del campo disciplinar debe interpretarse, como un temor que pone en escena ese mismo desplazamiento. Sobre este punto se extiende un amplio terreno para la investigación en educación artística.

Algunos de los aspectos organizativos de la ELA están definidos en el RA. Aunque no regula sobre toda la organización escolar, podríamos afirmar sin dudar que el RA es uno de los principales documentos curriculares que establecen el modo de funcionamiento institucional. Uno de estos aspectos se refiere a la forma en que se transita la escuela, desde el 1º año hasta el último. Esta forma rompe la gradualidad anual de la escuela tradicional. La disloca, en términos más precisos, al incorporar la figura del *estudiante en trayectoria de aprendizaje* y eliminar, del vocabulario de la gestión educativa, la repitencia. Este no es un cambio menor, por cierto. Creemos que es por lo menos controversial, no pasa desapercibido ni para los y las docentes ni para la comunidad escolar. Al vincularse las nociones de trayectoria escolar e inclusión pedagógica (todos los y las estudiantes dentro de la escuela, pero en función del contexto y las situaciones que puedan vulnerar derecho a la educación), la ESRN desafía una de las regulaciones centrales de la escuela tradicional. En la ESRN no existe la repitencia, sino por el contrario todos los y las estudiantes se encuentran transitando la escuela, unos a un tiempo y otros a otro tiempo, proponiendo en consecuencia que lo escolar es una experiencia personal y social con la educación. En la ESRN la centralidad de la cursada anual, gradual y única es puesta en cuestión, instalando circuitos diversos y contextuados, en función de la evaluación que los y las docentes emplazan en sus áreas y en la institución en general. Indudablemente, los y las estudiantes y docentes encuentran en esta idea de trayectoria un fuerte cuestionamiento a la gradualidad normal de la escuela tradicional. Se la interpela a partir de entender que los diferentes modos de estar siendo en la institución educativa ingresan a la organización escolar y constituye el modo de subjetivación. Es decir, el modo en que se adquiere la experiencia de estudiante y de docente. Sobre este aspecto de la ESRN no vamos a abundar aquí, por lo extenso, sino que bordaremos más adelante algunas cuestiones. Simplemente recalcamos que la idea de trayectoria escolar constituye un *momento dislocatorio* en el discurso sobre la educación secundaria e intenta, de alguna manera, sobreponerse a la gradualidad de la escuela tradicional.

La estrategia metodológica más apropiada al enfoque metodológico de la ELA es la planificación basada en proyectos o por resolución de problemas o, como se la conoce más comúnmente, aprendizaje basado en proyectos (EBP). Esta modalidad de trabajo en el aula tiene una relevante actualidad. Forma parte del paisaje escolar contemporáneo y adquiere su vigencia en la idea de una comunidad de aprendientes. En un documento de la Dirección de Escuelas Secundarias que tuvimos la oportunidad de elaborar (MEDDHH - DES, 2018), acompañamos este posicionamiento proponiendo una planificación situada y reflexiva que liga futuro y acción: el proyecto de enseñanza y aprendizaje se reinventa al mismo momento en que se realiza. Dicho de otro modo, se trata de la planificación lanzada al imaginario, en base a una planificación que funge de horizonte de sentido para lo que se hace en la clase, transitando realidad e imaginación como algo del orden de la posibilidad, más que de lo inmediato, tecnocrático y parcial. Una planificación de este modo se constituye más como una hipótesis o como una tensión a la realidad comunitaria de los y las estudiantes. Por esto mismo, nos parece que la asunción de la EBP se articula adecuadamente con la interdisciplina y el trabajo colaborativo. Pensamos que la planificación por proyectos compone el núcleo duro de una didáctica inclusiva.

Los problemas principales

Como sucede con todas las propuestas de cambio educacional, el programa ESRN no escapa a los problemas habituales de las dinámicas educativas. La ESRN pone a debate cuestiones que hacen a la forma escolar, en términos que acertadamente definen Vincent, Lahire y Thin¹¹ y que nosotros recuperamos para comprender las tensiones que surgen en el campo de las prácticas docentes. A continuación, reseñamos brevemente esos problemas agrupándolos en tres tópicos. Esta elección se basa en la información recopilada durante el ciclo lectivo 2018, en las ESRN de la provincia, a partir de la observación directa, el uso de distintos dispositivos formativos (fundamentalmente técnicas de expresión grupal) y de encuestas. El encuadre en que se recopila e interpreta la información obtenida con estos instrumentos es el proceso de acompañamiento a la implementación

¹¹ Sobre una base historiográfica de las instituciones educativas, estos investigadores definen la forma escolar como un tipo particular, histórico y situado de configuración de la experiencia escolar que impuso, en principio en la Europa del siglo XVI, un modo de socialización. A la vez que su forma organizacional se configuró como la hegemónica, su sentido imaginario y simbólico logra constituirse como la única forma posible de realizar la educación. (Vincent, Lahire y Thin, 1994)

del programa ESRN, organizado por la DES – MEDDHH. No como parte del mismo proceso de acompañamiento, sino como resultado del trabajo con los y las docentes de artística de la provincia, de los encuentros sostenidos en el universo de escuelas secundarias de la provincia, de la amplia comunicación a distancia mantenida con los equipos de la ELA y de los debates dentro del equipo de acompañamiento. La información conseguida de esta manera es la que emerge con mayor regularidad, la más valorados por los y las docentes, la que a lo largo del año se instalaron en temas centrales y controvertidos. Es posible ver en este trabajo la capacidad de producir conocimiento que tienen los equipos de la DES – MEDDHH, de elaborar un saber que devine de la práctica de asesoramiento y, por esto mismo, de intervenir en la discusión sobre la enseñanza secundaria desde ese lugar. Nos parece que es un hecho para destacar, ya que en general ese saber no circula dentro de los circuitos formales de investigación educativa. Suele mantenerse al margen y por eso mismo aparece como un saber técnico que poco tiene que ver con las prácticas de investigación. Por el contrario, nosotros destacamos la capacidad que tienen los equipos de asesoramiento pedagógico, en este caso de acompañamiento a la implementación del programa ESRN, de producir un saber asentado sobre la reflexión sobre las prácticas de asesoramiento. Los tópicos que continúan son producto de esa tarea de indagación y reflexión.

a) *El trabajo en áreas de saberes*

Como mencionamos anteriormente, la idea de pensar una escuela en áreas de saberes no es nueva en Río Negro. Aún así, la conformación de cuatro disciplinas artísticas, enfocadas a la construcción interdisciplinaria a través del trabajo colaborativo, resulta por lo menos una innovación que hasta ahora no se había probado. Creemos que se refuerza esta opción por lo artístico en la acreditación de bachilleratos en arte con orientaciones. Observamos que este tipo particular de configuración del área artística se encuentra atravesada por circunstancias de diversa complejidad. La primera de ellas es la diversidad en la formación de los y las docentes de las disciplinas artísticas que integran la ELA y que en términos generales no está pensada para el trabajo en área. Las demandas de capacitación de los y las docentes en interdisciplina, trabajo colaborativo y planificación por proyectos expresan algo de este problema. Por otra parte, las dificultades de los y las docentes en la continuidad en sus cargos afecta la conformación de un equipo artístico estable. Observamos que los equipos artísticos no logran sostener sus integrantes en el tiempo, a la vez que las horas del área

frente al curso y en los distintos espacios de trabajo, como las horas institucionales, las tutorías, la elaboración de informes de evaluación, etc., ejercen una demanda que los y las docentes no pueden sostener si el equipo artístico no está conformado en su grupalidad. Los y las docentes relatan que encuentran dificultades en imaginar la relación entre los cargos establecidos en horas reloj y las tareas docentes, que ya no consisten sólo en la hora de clase, sino también en el acompañamiento a las trayectorias, la planificación, el trabajo institucional, la evaluación y la acreditación. Esta cuestión refleja lo disruptivo que puede ser, para el trabajo docente, los cambios en la forma escolar, en especial aquellos que reescriben la gramática de la escuela.

b) La planificación basada proyectos, pensada en propósitos y saberes

El RA presenta a la Planificación como “... *el Plan de Trabajo que establecen los docentes para la enseñanza y el aprendizaje (...) Es el trazado pedagógico didáctico para un tiempo escolar, que tiene como marco el PEI y está en diálogo con el Diseño Curricular...*” (2018, p. 13) A su vez, se propone estructurarla a partir de un eje organizador que se desarrolla en forma de proyectos. Los puntos de partida pueden ser diversos, como por ejemplo unidades didácticas, situaciones problemáticas, estudios de casos, entre otras. De esta manera, la elección de una situación problematizada parecería ser el camino más favorable desde donde poner en juego los saberes previos de los y las estudiantes, los propósitos del equipo y los saberes de características interdisciplinarios. Este modo de planificar potencia la complejidad del trabajo colaborativo. Dicho en otras palabras, la planificación es una hipótesis de trabajo en lugar de algo que se debe cumplir. Los y las docentes relatan que tienen dificultades para pensar en saberes, ya que es diferente al contenido disciplinar. El saber orienta el sentido del contenido y se vincula con los propósitos, entramando el esquema didáctico de forma compleja.

c) Las trayectorias de los y las estudiantes

El RA comprende las trayectorias escolares como la experiencia de los y las estudiantes con lo escolar. La noción de *experiencia escolar* ubica a la escuela lejos de cualquier discusión sobre las formas en que se produce y reproduce lo social, por lo menos en este ámbito. Por el contrario,

sugiere que las identidades (la posición institucional que ocupan los sujetos en relación a un otro u otra) demandan una actitud activa y adecuada a las lógicas que se articulan en el espacio organizacional. En otras palabras, que el trabajo de las identidades (como estudiantes) compromete una multiplicidad de situaciones, contextos, relaciones y acciones, que no se realizan o concretan de una única manera y sin la participación intensa de los mismos sujetos. En esta noción de trayectoria escolar pueden reconocerse rasgos de la sociología escolar desarrollada por Dubet y Martuccelli (1998), para quienes la asunción de roles sucesivos (en tránsito) se realiza siempre en relación a la capacidad de los sujetos para manejar su experiencia con la escuela. Evidentemente, esta es una de las ideas vertebradoras de las regulaciones normativas del programa ESRN, a la vez que aparece como la más discutidas por el colectivo docente. Sin intervenir en esa discusión, diremos que en el RA la experiencia de los estudiantes se da en el recorrido por la escolarización, en dos dimensiones: en la institución escolar y en relación a un corpus de saberes. De este modo, la política educativa pública se propone acompañar a los y las estudiantes “... *propiciando la consecución de sus Trayectorias Escolares Reales...*” (RA, 2010, p. 1). Entendemos que aquí se retoma el problema de la integración de los y las estudiantes desde una perspectiva pedagógica, haciendo foco en la inclusión a la escuela como la realización de un derecho fundamental.

Los problemas que genera esta enunciación requieren de pensar tiempos y espacios que parecerían no estar redefinidos en el modelo institucional. Entre los más nombrados, mencionamos el diseño de las plantas docentes, la distribución horaria de los y las docentes en función de la estructura de cargos, la organización de las tareas dentro de los equipos de área, el desarrollo de los nuevos perfiles docentes, la concreción de nuevas estructuras académicas y la redistribución de poder que ello acarrea, la aparición de otros decisores, entre otros aspectos que pareciera afectar de manera directa e indirecta la organización a corto plazo de estos nuevos espacios pensados como parte de la tarea docente.

Un aspecto que fue altamente tematizado por los y las docentes refiere a la acreditación y promoción de los y las estudiantes. Desde el equipo de acompañamiento del programa ESRN se realizaron reiteradas intervenciones en este campo, desarrollando documentos o visitando escuelas y equipos de área. Sin embargo, pareciera ser que el peso relativo de la evaluación, dentro del imaginario escolar, es tan potente que se contrapone a la noción misma de trayectoria escolar. Encontramos que, a la evaluación en tanto acreditación, se la emplaza diferencialmente, como

medio para distinguir y separar grupos de estudiantes. Sobre ella pesa, todavía, lo escolar mismo. O sea, lo institucional en tanto vinculación con su función de reproducción de las relaciones sociales hegemónicas. Quizás por eso registramos, en las ESRN, reiteradas apelaciones de los y las docentes a la facilidad con que se transitan los cuatrimestres del ciclo escolar, al mismo tiempo que se proyecta simbólicamente una educación para todos que rememora el viejo pansofismo comeniano. Probablemente, esta situación esté dando cuenta de una tensión dramática entre núcleos de los modelos institucionales en disputa, por lo que es lógico que el tránsito entre un sentido y otro lleve un tiempo considerable.

Tensiones en la configuración de la ELA

Hasta aquí propusimos una lectura posible de la configuración que está adquiriendo la ELA, a partir de pensarla en relación a las continuidades institucionales que devienen de las políticas educativas públicas y de la enseñanza secundaria como parte del sistema educativo. Como condición, tal lectura tiene que hacerse en relación a las vinculaciones de distinto tipo que se establecen entre el programa ESRN y las escuelas en su singularidad (como organizaciones educativas particulares y concretas). Encontramos que existen continuidades históricas en el campo institucional que están tensionando la implementación de dicho programa, que se presenta innovando y cambiando la topografía escolar. La información obtenida durante los encuentros de asesoramiento, nos llevan a interpretar que ese *rapport* está atravesado por tensiones entre las formas de lo escolar, que en este caso se refiere a la construcción interdisciplinar a partir del trabajo colaborativo y en función de la producción de la experiencia escolar. Los trajimos aquí como aspectos de la práctica docente que sirven de analizadores, entendiendo que ellos nos permiten describir y comprender el modo que interactúan políticas educativas públicas y organizaciones escolares. Con este encuadre, resumimos algunos de los problemas centrales que registramos en los encuentros de equipos de área de la ELA realizados en el marco del acompañamiento a la implementación del programa ESRN. Los problemas aparecen situando los tópicos relevados; la construcción interdisciplinar, el trabajo colaborativo y las trayectorias de los y las estudiantes. Al parecer, estos aspectos prioritarios de la ELA son cuestionados por los integrantes de los equipos de artística porque dislocan la forma escolar, en tanto ponen en dudas núcleos dramáticos de las escuelas secundarias. Desde el enfoque discursivo e institucional contextuamos las organizaciones en sus singularidades culturales e

históricas, por lo que creemos necesario mirar estos aspectos con mayor atención, ya que constituyen áreas de vacancia para la investigación educativa y especialmente para la investigación en educación artística.

Por último, referimos a la necesaria vinculación que debería producirse entre formación y prácticas en contexto. Encontramos que algunas referencias a las dificultades en la comprensión del programa ESRN se deben no a una insuficiencia en la formación básica de los y las docentes, sino al modo en que los saberes disciplinares empieza a jugar en la construcción interdisciplinar y colaborativa. Los pormenores en la elaboración de la grupalidad estarían dando cuenta de estas insuficiencias que operan previamente a la constitución del equipo de área. Es decir, pensar el grupo de trabajo es una condición necesaria que hace a las buenas prácticas docentes. Tal axioma educativo pervive en el imaginario escolar, se puede rastrear en las continuidades de la historia reformista de Río Negro, pero aparece míticamente, insinuando la inscripción, en ese pasado, del clivaje que opera en la práctica docente. Este tema no nos parece menor, ya que suele encontrarse en el campo escolar apelaciones a lo bueno y a lo malo de un modo dicotómico. Desde nuestra perspectiva, estas son expresiones de las tensiones que existen entre modelos institucionales diferentes. Es muy común toparse con estos sentidos de la realidad. Incluso, parecen manifestar cierto pensamiento mágico. Entendemos que esta separación obstaculiza la tarea reflexiva y elucidante para el desarrollo de las prácticas de cambio e innovación educativa. Insistimos en que se torna imprescindible revisar el modo en que políticas y organizaciones están interlocutando en el campo escolar, a fin de resolver de manera un poco más sana las tensiones existentes en las escuelas, que implique menores montos de sufrimiento institucional y que posibilite la producción de prácticas docentes más integradas.

Bibliografía:

- Barros, S. M. (2002). Una Teoría de la Hegemonía. En Barros, S. M. *Orden, democracia y estabilidad. Discurso y política en la Argentina entre 1976 y 1991*. Alción, Córdoba. (pp. 19 – 29).
- Bourdieu, P. (1999). El espacio para los puntos de vista. En *Revista Propositiones* N° 29 (pp. 2 – 14). Santiago de Chile: Corporación de Estudios Sociales y Educación.
- Braun, A. Ball, S. Maguire, M. y Hoskins, K. (2017). Tomando el contexto escolar seriamente: hacia una explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria. En Miranda, E. y Lambri, N. (Organizadoras). *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*. (pp. 45 - 62) Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

- Camillioni, A. R. W. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En Camillioni, A. R. W. de, Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. C., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Castells, M. (1974) *La cuestión urbana*. México: Siglo XXI.
- Dubet, F. Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Fernández, L. (1998). El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. *Notas Teóricas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Follari, R. La interdisciplina en la docencia, *Polis* (En línea), 16 | 2007, Publicado el 30 julio 2012. URL: <http://journals.openedition.org/polis/4586>
- Kaës, R. (1989). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En Kaës y Otros. *La institución y las instituciones*. (pp. 15 – 67). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lapassade, G. (1977a). *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa.
- (1977b). *El análisis institucional*. Madrid: Campo Abierto.
- Nieto – Caraveo, L. M. (1991). Una visión sobre la interdisciplinariedad y su construcción en los currículos profesionales. Cuadrante N° 5 – 6 (Nueva Época) Ene – ago 1991, *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. UASLP, México.
- RIES (2017). *¿Cómo se abordaron las nociones “cambio” e “innovación en la investigación de los últimos años?”* FLASO Argentina. URL: http://ecys.flasco.org.ar/newsletterRies/2017/diciembre/news-unicef_dossier.html
- Vincent, G. Lahire, B. Thin, D. (1994). Sur l’histoire e la théorie de la forme scolaire. En Vincente, G. (Dir) *L’éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, France: Presses Universitaires de Lyon.
- Viñao Frago, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Fuentes consultadas

- Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro (2017). *Diseño Curricular versión 1.0*. Recuperado en: https://educacion.rionegro.gov.ar/desarrollo_seccion.php?id=24
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro. (2018) *Planificación en lenguajes artísticos. La mise an place de la planificación*. Equipo de Acompañamiento a la ESRN área Educación en Lenguajes Artísticos. Sin datos de edición.
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro (2010). *Resolución 2010/17/CPE*. Recuperado en: <http://www.unter.org.ar/legislacion>

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