
Dimatteo, M. C.; Goñi, J. (diciembre, 2020). "Escuelas secundarias orientadas en Arte-Literatura. Presencias y ausencias de lo literario en la Educación Secundaria Orientada de la provincia de Buenos Aires". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 11 (6), pp. 280- 306.

Título: Escuelas secundarias orientadas en Arte-Literatura. Presencias y ausencias de lo literario en la Educación Secundaria Orientada de la provincia de Buenos Aires

Resumen: Este trabajo constituye un aporte al proyecto de investigación denominado "Políticas educativas emergentes. Interjuego de lo macro y lo micro político en el gobierno de la Educación Artística local (2008-2018)" perteneciente al Núcleo TECC de la Facultad de Arte de la UNICEN. Este proyecto se centra en el análisis de la trayectoria o ciclos de la política educativa tanto en los distintos niveles y modalidades educativas vinculadas con el arte como en espacios con distintos grados de formalidad de la educación, con un abordaje de las políticas públicas que hace foco en la idea de proceso y de complejidad de las mismas.

Nos proponemos realizar un breve recorrido del surgimiento y desarrollo de la educación secundaria en nuestro país para poder abordar algunos de los cambios curriculares más significativos que se han producido a partir de las recientes reformas educativas. Se hace una revisión del currículo de secundaria, en particular, el de la Nueva Secundaria Orientada en la provincia de Buenos Aires para revisar sus objetivos, contenidos, organización y focalizar en el ciclo superior orientado en Arte, y específicamente, en la orientación Arte-Literatura. Se tomará como ejemplo una institución de enseñanza secundaria local que ha adoptado dicha orientación para dar cuenta del reconocimiento de la no-linealidad de la política educativa al considerar sus distintos contextos de influencia.

Palabras clave: Políticas educativas, Educación Secundaria, Secundaria Orientada en Arte, Teatro, Literatura.

Title: *Secondary Schools Oriented in Art - Literature. Presences and absences of the literary in the Secondary Education Oriented of the Province of Buenos Aires*

Abstract: *This work constitutes a contribution to the research project called "Emerging educational policies. Interplay between the macro- and the micro-politics in the government of local Art Education (2008-2018)" belonging to the TECC Investigation*

Group of the Faculty of Art of UNICEN. This project focuses on the analysis of the paths or cycles of educational policy, both in the different educational levels and modalities associated to art and in spaces with diverse degrees of formality of education, with an approach to public policies that focuses on the idea of process and complexity of the same.

We intend to make a brief overview of the rise and development of secondary education in our country, to address some of the most significant curricular changes that have occurred since the recent educational reforms. We will revise the Secondary School curriculum, in particular, that of the New Oriented Secondary School in Buenos Aires Province, to review its objectives, content and organization. We will focus on the Art-Oriented higher cycle, and specifically, in the Art-Literature one. An example will be taken of a local secondary school that has adopted this orientation to account for the recognition of the lack of continuity of the educational policy when considering its different contexts of influence.

Keywords: *Educational policies, Secondary Education, Art Oriented Secondary, Theatre, Literature.*

Escuelas secundarias orientadas en Arte-Literatura. Presencias y ausencias
de lo literario en la Educación Secundaria Orientada de la provincia de
Buenos Aires

María Cristina Dimatteo¹

Judit Goñi²

Surgimiento y desarrollo de la educación secundaria en nuestro país

En los antecedentes de la educación secundaria en Argentina es posible advertir el paso de un modelo de escuela de élite, desde cuyos orígenes no se incluía el mandato de la universalización, con un carácter fuertemente selectivo hacia otro modelo de escuela para todos, más abierto y democrático pero insuficiente aún. Ante las grandes transformaciones del contexto social pareciera que a la escuela secundaria no le ha quedado más remedio que abrirse a las clases populares, convirtiendo sus aulas, antes reducidas, en salones masivos, pasando de ser más o menos homogéneas a ser aulas altamente diversas. Las tensiones actuales más importantes de la secundaria se vinculan con un modelo de escuela preparado para la homogeneidad y selectividad del alumnado y la propuesta de una escuela para todos en la normativa vigente y en otros textos de las políticas educativas.

A su vez, se han transformado las concepciones de sujeto que aprende. En el antiguo modelo, los diseños curriculares estaban fundamentados en un sujeto respondiente, moldeable, donde la homogenización era una meta. En la actualidad, los diseños se fundamentan en un modelo de sujeto constructivista, con historicidad e individualidad.

Durante las últimas tres décadas, los gobiernos nacionales y provinciales han implementado diferentes tipos de políticas para modificar aspectos centrales de la enseñanza secundaria estatal en Argentina con distintos resultados.

Una de las definiciones centrales que incorpora la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 para el Nivel Secundario se refiere a su obligatoriedad, lo que supone una

¹ Prof. en Ciencias de la Educación. Prof. Titular. Departamento de Educación Artística. Facultad de Arte. UNICEN. Tandil. Correo electrónico: mcdimatte@gmail.com

² Prof. en Ciencias de la Educación. Prof. Del área de Psicología Educacional en Facultades de Arte y de Ciencias Humanas UNICEN. Tandil. Correo electrónico: judge@hotmail.com

ruptura con una tradición histórica y de origen en nuestro país. Los nuevos mandatos del nivel Secundario en Argentina -de la mano de cambios legislativos y epocales- se basan en la educación entendida como derecho social, de ahí que se define por su carácter público, en tanto es la educación de todos y garantiza a todos este derecho, por lo que asume plenamente la función de ser formadora de ciudadanía. Esta nueva escuela secundaria pública pretende constituirse en un espacio de concreción del derecho social a la educación de los adolescentes y jóvenes del país. A su vez, en las últimas definiciones de políticas educativas, los últimos tres años de las escuelas secundarias, son orientados.³ Se advierten definiciones de formaciones diferenciales en tanto circuitos de contenidos y de especialización. Se supone, desde la normativa, que los estudiantes elegirán a sus quince años el circuito que les resulta de interés en su formación secundaria. El Ciclo Superior del nivel secundario se organiza en modalidades y orientaciones que presentan la siguiente estructura:

- Educación Secundaria Orientada en Arte,
- Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional
- Educación Secundaria modalidad Artística.

Cambios curriculares a partir de las recientes reformas educativas

En el Marco general para el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria se establece que la secundaria obligatoria de 6 años cumple con la prolongación de la educación común, al tiempo que propone “reconocer a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y a sus prácticas culturales como parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto” (p. 5).

En este documento se afirma que la escuela secundaria representa:

el espacio fundamental para la educación de los adolescentes y jóvenes de la provincia de Buenos Aires, es un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles con sentido formativo y las incluye en propuestas pedagógicas que les posibiliten construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural construido por la humanidad (...) (p. 10)

³Tal como parte de la propuesta de diseño organizativo y curricular que permita la conformación de las escuelas secundarias de 6 años, como lo establece la Ley 13.688/07 para la Provincia de Bs. As. (Circular N° 1 La secundaria de la Provincia Buenos Aires, 2009).

En este marco,

(...) la educación secundaria tiene en el centro de sus preocupaciones el desafío de lograr la inclusión y la permanencia para que todos los jóvenes de la Provincia finalicen la educación obligatoria, asegurando los conocimientos y herramientas necesarias para dar cabal cumplimiento a los tres fines de este nivel de enseñanza: la formación de ciudadanos y ciudadanas, la preparación para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios superiores (p. 11).

En relación con el tipo de sujeto pedagógico a formar, la expectativa está puesta en una mayor diversidad y está representada en los lineamientos de la política educativa y en los diseños curriculares:

(...) la constitución de sujetos cada vez más autónomos y solidarios, que analicen críticamente, tanto el acervo cultural que las generaciones anteriores han desarrollado como los contextos en que están inmersos, que puedan ampliar sus horizontes de expectativas, su visión de mundo y ser propositivos frente a las problemáticas o situaciones que quieran transformar (p. 14).

Esto es posible si se concibe a los estudiantes como productores de pensamiento, de símbolos, de conocimientos. Si se logra dar un giro de los contenidos tradicionales en las asignaturas y las formas de abordarlos y evaluarlos atendiendo a la escucha, la circulación de la palabra, el reconocimiento de la heterogeneidad, el respeto por la diferencia de saberes, de historias, de estilos culturales, de generaciones, entre otros aspectos, fundamentales para un acercamiento intersubjetivo que se perciba como legítimo desde las dos partes de la relación.

Una vez presentadas y brevemente descriptas las intencionalidades político educativas-curriculares de la educación secundaria en Argentina y en la provincia de Buenos Aires, quisiéramos recuperar el concepto de “trayectorias de las políticas” de S. Ball en Avelar (2016) y la consecuente consideración de los distintos contextos para el estudio de las mismas en el citado nivel educativo y en una orientación en particular, en la jurisdicción bonaerense y dentro de la misma, en un distrito educativo en particular, Tandil. Se trata de hacer visibles las prácticas donde se construyen los márgenes de decisión o autonomía relativa que los textos políticos (tales como planes, programas, proyectos) son transmitidos por los sujetos que actúan las políticas, en nuestro caso, en las escuelas secundarias.

Ball (1993, 1994) incorpora a su análisis dos nuevos contextos: el contexto de los resultados/efectos y el contexto de la estrategia política al contexto de influencia, el

contexto de la producción del texto político y el/los contexto(s) de la práctica. Los aportes de Ball dejan en evidencia que en la escuela son los sujetos quienes, en verdad, traducen las políticas educativas dotándolas de múltiples sentidos e inclusive haciendo que puedan adquirir un sentido opuesto al definido en el texto político.

Por su parte, Rockwell (1995) expresa que “las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen en el proceso, pero no lo determinan en su conjunto. La realidad escolar resultante no es inmutable o resistente a los cambios. Existen cambios reales en direcciones divergentes; frecuentemente estos cambios son imprevisibles a partir de lo que formalmente se modifica en los programas escolares o en los planes sexenales” (Rockwell, 1995, p. 14). La autora continúa explicando que las normativas se incorporan de modo reinterpretado de acuerdo con las tradiciones pedagógicas existentes en cada escuela.

La Educación Secundaria en la Provincia de Bs.As.

Las transformaciones socio económicas, históricas y políticas acontecidas en Argentina de 2001-2002 en adelante han reconfigurado las relaciones entre estado, sociedad y educación, siendo este el marco en el que se produjo la segunda generación de reformas educativas, de la mano de la nueva legislación nacional y provincial. De este modo, la Escuela Secundaria adquirió una nueva centralidad en el sistema educativo en el período 2007-2011.

La secundaria argentina tiene dos ciclos: el básico y el orientado. La estrategia de vinculación entre ambos ciclos busca fortalecer las competencias lectoras en las diferentes áreas del ciclo básico que tienen un carácter propedéutico para el ciclo orientado. Para ello, se intenta ampliar el bagaje cultural de los alumnos y desarrollar una serie de habilidades cognitivas como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la interpretación y producción de textos, a partir de temas vinculados con distintas áreas del conocimiento (Ministerio de Educación, 2009). Por ello, a nivel jurisdiccional, se planteó la “Conformación de escuelas secundarias con estructuras organizacionales y curriculares de seis años cuyos formatos escolares atiendan a la diversidad del territorio de la provincia de Buenos Aires” (DGCyE, 2008a).

Entre 2010 y 2011 se inició, en el marco de la secundaria obligatoria de seis años, la progresiva implementación del Ciclo Superior Orientado en Arte a lo largo de los

distritos y regiones educativas de la jurisdicción bonaerense, como posibilidad de ampliar la oferta de lenguajes artísticos y asegurar la continuidad de la escolaridad obligatoria a amplios sectores de jóvenes tradicionalmente excluidos del Sistema Educativo. La Secundaria Orientada en Arte, además de compartir su estructura con el resto de las orientaciones de la Escuela Secundaria, integra los desarrollos de la modalidad de Educación Artística. Tomaremos esta opción para nuestro análisis posterior.

El lugar de la Educación Artística en el Nivel Secundario según las regulaciones nacionales y provinciales.

Las decisiones de las autoridades políticas en el nivel macro tanto como las de los propios agentes del nivel micro, la manera en que se conducen y orientan sus acciones político-educativas, en particular, mantienen una estrecha relación con la incorporación de las modalidades de Arte en las escuelas. Ambos niveles -macro y micro- no pueden ser concebidos como “espacios” o “lugares” sociales estructuralmente separados, sino que deben considerarse en términos relacionales. Lo que se consensua en el plano micropolítico es recontextualizado, a su vez, por diversos agentes de la burocracia educativa. A través de luchas y conflictos micropolíticos, las decisiones, acuerdos y negociaciones se van inscribiendo en las instituciones y en los sujetos, en el plano discursivo, en las prácticas, en el espacio social que atraviesa ambos planos. El espacio social es un sistema de posiciones sociales que se definen, unas en relación con las otras.

En nuestro caso, los lenguajes tradicionales en relación con los lenguajes de más reciente aparición, se jerarquizan en función de un sistema de legitimidades socialmente establecidas y reconocidas en un momento determinado. La legitimidad se asume en este campo como la imposición de un arbitrario cultural reconocido como autoridad necesaria. En el campo educativo, la legitimidad otorgada a la Música y la Plástica durante tan largo tiempo ayuda para que ellas formen parte de la cultura “legítima”, que sería la que los agentes centrales e intermedios de la política educativa fomentarían, consciente e inconscientemente. (Dimatteo, 2012, p. 29)

En los organismos de conducción provincial prevalece aún la hegemonía de los lenguajes Plástico-Musicales, la que se traslada a los cargos directivos y de supervisión. Por otra parte, las disciplinas como Danza, Expresión Corporal, Teatro y Literatura han

tenido dificultades para ingresar al Sistema Educativo dada la centralidad del cuerpo y la palabra en movimiento, como instrumento de expresión y como metáfora en estas disciplinas. Una vertiente de lo artístico que pasa casi inadvertido es la literatura. Hay una orientación artística que es en arte literatura. No es una disciplina de las que se cuentan dentro de lo artístico por lo general. Pero al definirse como una de las orientaciones en arte, nos parece interesante indagar sobre ella.

Las políticas educativas nacionales le asignan a la Educación Artística un lugar relevante y le confieren un nuevo sentido y una contextualización socio-histórica. Se la reconoce como modalidad de la Educación Común –y en particular del Nivel Secundario–, como espacio curricular obligatorio y como campo educativo con relevancia social y cultural para la actuación ciudadana (Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/06, Artículo 17). Además sostiene la idea del arte como campo de conocimiento para la construcción y la apropiación de saberes y para el desarrollo de capacidades que permitan abordar diferentes interpretaciones de la realidad. Desde esta concepción, se subraya una educación artística que tienda a un acceso más justo y más equitativo a las producciones culturales, materiales y simbólicas. (CFE, 2010).

De acuerdo con la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/06 (p. 6), la finalidad de todo el nivel secundario será formar a los jóvenes para “el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios” (art. 30), tal como se indica en los Diseños Curriculares para la Educación Secundaria donde se desarrollan estas finalidades:

Continuar estudios superiores:

“Las experiencias pedagógicas potentes y profundas en el acceso al conocimiento de las artes, la literatura, las ciencias y otros campos de conocimiento permiten realizar mejores elecciones en el momento de decidir qué seguir estudiando” (DGCyE, 2009, p.9)

Fortalecer la formación de ciudadanos:

(...) se busca provocar el reconocimiento de las prácticas juveniles y transformarlas en parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto, entendiendo que su inclusión en la escuela hace posible la formación de sujetos libres para expresarse, actuar y transformar la sociedad. (DGCyE, 2009, p.9)

Vincular la escuela con el mundo del trabajo:

(...) se considera que no es función de la escuela secundaria la temprana especialización para el mundo del trabajo, sino brindar oportunidades para conocer los distintos ámbitos productivos, reflexionar sobre su constitución histórica y actual y reconocerlos como los lugares que pueden y deben ocupar y transformar. (DGCyE, 2009, p.9)

La educación artística, según expresa el diseño curricular, tiene como finalidad: (...) favorecer que los alumnos puedan resignificar y reconstruir sus relaciones con las diferentes manifestaciones de lo estético que constituyen su contexto cotidiano. A partir del estudio de cualquiera de las disciplinas artísticas, se aspira a que los alumnos estén en condiciones de identificar las estructuras a partir de las cuales se opera con un lenguaje artístico, intervenir como productores, revisar su lugar como público espectador desde una posición activa y crítica, y considerar la incidencia decisiva del contexto en cada una de estas instancias (DGCyE, 2009, p.24)

Las propuestas para el Nivel Secundario y en particular para la Educación Artística, plantean el desafío de abordar un nuevo modelo de enseñanza del arte basado en la inclusión, que resulta superador del modelo selectivo propio de las concepciones tradicionales fundadas en el “talento” –asentado en capacidades innatas y especiales– que poseen algunos pocos elegidos. Estas cuestiones tensionan con las actuales definiciones respecto al ingreso, a la permanencia y al egreso de los estudiantes que transitan por un nivel educativo que ahora se considera obligatorio.

Las concepciones de lo artístico tradicionalmente sostenidas han sido eminentemente selectivas. Basadas en la estética del iluminismo enciclopedista, de donde provienen las “Bellas Artes”, “Obra” y “Genio Creador”, donde el arte es visto como complemento de un conocimiento universal y reductible a la esfera de lo sensible, opuesto a lo inteligible. El arte en ese marco era elegido y elegía a unos pocos. Hoy cursan tanto estudiantes interesados en lo artístico como quienes no lo están. Por lo tanto, se han encontrado serias dificultades para responder a los proyectos educativos de enseñanza artística destinados a amplios sectores de la población, en particular, para la permanencia y terminalidad de los estudios secundarios en relación con el cumplimiento de la obligatoriedad del nivel.

Actualmente se reconoce que el arte es un campo de conocimiento, a partir del cual se producen imágenes ficcionales y metafóricas, que contiene sentidos sociales y culturales diversos que se manifiestan a través de los procesos de realización y

transmisión de sus producciones.⁴ Estas expresiones se vuelven comunicables en tanto lenguajes artísticos, como modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal, y también como disciplinas, cuyos contenidos centrales se relacionan con los procesos vinculados a la interpretación artística. Desde el discurso curricular oficial se pone el énfasis en que en la enseñanza de los lenguajes/disciplinas artísticas intervienen los procesos de producción y de análisis crítico, relacionados con la contextualización socio-cultural, por lo cual es importante destacar que en estas actuales concepciones la producción artística está atravesada por aspectos sociales, éticos, políticos y económicos.

La Educación Secundaria Orientada en la Provincia de Buenos Aires

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 y de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058, la provincia de Buenos Aires profundizó el proceso de análisis, reflexión crítica y participativa con todos los sectores sociales que derivó en la sanción de la nueva Ley de Educación provincial N° 13.688/07 que, en vinculación con la LEN, define la Educación Secundaria obligatoria de 6 años y de 7 años para la Educación Secundaria Técnica.

Por Resolución N° 3828/09⁵ se aprobó el Marco General del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria y también los Diseños Curriculares correspondientes al Ciclo Superior de la Educación Secundaria Orientada, para la que se definieron Orientaciones. En la Provincia de Buenos Aires las mismas son: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Arte, Comunicación, Educación Física y Lenguas Extranjeras en una continuidad curricular de tres años. En dicho Marco General se explicitan los principios orientadores del nivel secundario:

La escuela secundaria en general, y este Diseño Curricular en particular, se enmarcan en la categoría de *inclusión con calidad*, categorías definidas en términos políticos y a partir de la matriz teórica que se señala.⁶ Entender la escuela secundaria en términos de inclusión con calidad necesariamente interpela el formato escolar tradicional. Trabajar en este sentido implica un replanteo del espacio y el tiempo escolar, la centralidad de la enseñanza para la

⁴Esta concepción epistemológica y estética se plasma en el documento de la Dirección de Educación Artística (DGCyE de la Pcia. de Bs.As.) titulado “El arte como conocimiento. Evolución histórica: de disciplina accesoria a auténtico campo del saber” y publicado en 2016.

⁵Emitida por la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.

⁶El resaltado de las categorías es nuestro.

incorporación de los jóvenes al conocimiento. (DGCyE de la provincia de Buenos Aires, 2010a, p.12)

La inclusión educativa en esta última década ha sido puesta en debate dado que la educación se presenta como una de las principales políticas de inclusión. La inclusión aparece como meta, para incluir a aquellos sujetos que han sido arrojados a la exclusión por las políticas neoliberales de los 90. Pero la inclusión también es una recomendación de los organismos de crédito que, como el Banco Mundial, recomiendan políticas educacionales y sociales que atiendan a la inclusión con el propósito de disminuir el “riesgo” que representan los jóvenes “excluidos” para la “gobernabilidad” de los países pobres.

La trayectoria de la política de la educación secundaria, en el sentido que le atribuye S. Ball en Avelar (2016), requiere un conocimiento del contexto en que se genera la política, y luego del contexto de implementación, para ver las sucesivas mediaciones, la sinuosidad, en su recorrido por el territorio.

En el Marco General para el Ciclo Superior:

(...) el campo de Formación Común facilita la movilidad de los estudiantes por el sistema educativo provincial y nacional, ya que garantiza que todas las escuelas secundarias formen en las materias comunes. En los lineamientos federales este campo de la Formación Común se denomina Formación General (DGCyE de la provincia de Buenos Aires, 2010a, p. 17).

Para aproximarnos al tratamiento de la Orientación en Arte Literatura, es preciso decir que, dentro de la Formación General, podemos apreciar que Literatura se plantea como una asignatura del Ciclo común. A su vez, en la modalidad, se definen materias de literatura como orientación, con otras perspectivas vinculadas al arte. Pero en ningún caso, se encuentra literatura como Arte (Lenguaje Complementario). Por este motivo, nos preguntamos si en el ámbito escolar se considera realmente a la literatura como arte.

Laura Devetach (2008) expresa: “Cuando cada persona descubre los textos internos, abre un amplio campo alternativo donde se empiezan a valorizar las disponibilidades poéticas o disponibilidades narrativas o disponibilidades para leer, para escuchar, para tener ritmo, etcétera”. La misma autora continúa el texto diciendo que “se toma conciencia del sonido de la vida”. Todo “viene del mecer, del latir del miedo, de la risa, de la tonada de la región, de los bailes, y de todas las emociones y sensaciones”

(Devetach, 2008, p. 32). Es decir, la literatura ya no como una asignatura que promueve el conocimiento de los clásicos, donde la lectura y la escritura se definen como un área para “la gente culta” sino como el “descubrir” las resonancias internas del leer y las posibilidades expresivas que contiene la escritura.

En el campo de la Formación Específica se incluyen los saberes que todos los estudiantes secundarios aprenderán en su tránsito por la orientación que elijan, se profundizan los campos de conocimiento propios de cada orientación y se definen los espacios curriculares específicos. En el Ciclo Orientado, además de la formación común, habrá materias específicas de distintos campos del saber según la orientación. Veamos esta propuesta en una de las orientaciones: Arte.

La orientación en Arte en la Educación Secundaria Orientada en la Provincia de Buenos Aires

La Orientación en Arte ofrece cinco propuestas vinculadas a diferentes lenguajes artísticos: Artes Visuales, Música, Teatro, Danza y Literatura. Cada escuela decide el lenguaje que desarrollará y profundizará a lo largo de la formación para el Ciclo Superior de la Educación Secundaria. En esta orientación resulta fundamental el trabajo de producción artística del estudiante; el objetivo es que culmine sus estudios con proyectos de producción en los cuales pueda intervenir no solamente en la composición y realización de su obra, sino también en la difusión y puesta en escena destinada a la comunidad (DGCyE, 2010b, p.24). De manera progresiva se fueron creando las orientaciones en Arte en estos cinco lenguajes artísticos a lo largo de los 135 distritos educativos de la provincia de Buenos Aires.

La incorporación de ciertos saberes –en este caso artísticos- para ser transmitidos en las escuelas da lugar a tensiones, las que forman parte de la historia social del currículum y de las disciplinas escolares (Goodson, 1995). El currículum, “como expresión y concreción del plan cultural (...)” (Gimeno Sacristán, 2010), comprende una selección cultural que alguien realiza haciendo opciones epistémicas, políticas, sociales, culturales, psicológicas, éticas y pedagógicas. Esto implica que un saber ingresa al currículum como un saber reconocido como necesario y provechoso para una población y entonces se constituye en saber legitimado, mediante algunas prácticas y estrategias organizativas, pedagógicas y de control.

En los Diseños Curriculares de Educación Secundaria comienzan a tener validez en el presente las prácticas artísticas que requieren una búsqueda de varios campos del saber a la vez, superando límites, borrando fronteras y articulando conocimientos de distintas disciplinas artísticas de manera más dinámica que en etapas educativas anteriores. La incorporación de prácticas artísticas juveniles musicales, plásticas, audiovisuales, multimediales, de los propios agentes educativos –estudiantes de Educación Secundaria, por ejemplo–, da cuenta de nuevos modos y medios de producción, circulación y consumo artístico, en el desbordamiento de los límites del arte que se venían imponiendo tradicionalmente, en el sentido que le atribuye Danto (1999) a la posibilidad de “volver a definir los límites del arte” en una reconsideración de las nociones de modernidad, postmodernidad y contemporaneidad. El mundo del arte se ha filtrado, por ejemplo, en el mundo literario, en el collage, en las performances, en las instalaciones, sumando prácticas asentadas en el arte contemporáneo.

Este Diseño propone ampliar lo que delimita la categoría de arte para superar la tradicional antinomia entre Bellas Artes y Arte Popular, lo que permite salir de estas distinciones canónicas sobre el arte o reducirlo a meros elementos formalistas y tecnicistas. En su lugar, en el Diseño se entiende al arte como lenguaje, con características similares a los lenguajes generales, con un contenido para comunicar y también como lenguaje/disciplina, como significante para referirse a un conjunto de reglas que mantienen el orden y la subordinación de sus componentes.

En cualquiera de las disciplinas artísticas se aspira a que los estudiantes estén en condiciones de identificar las estructuras a partir de las cuales se opera con un lenguaje artístico, intervenir activamente como productores, ubicar su lugar como espectador desde un rol proactivo y crítico y tener en cuenta la influencia del contexto en cada una de estas instancias. La instancia productiva en sí misma posee un carácter interpretativo, ya que un realizador siempre se desenvuelve en un contexto espacial y temporal determinado, en el que debe atender a múltiples factores que condicionan la realización. Este es un proceso que solo puede completarse con la intervención de un público que hará su propia interpretación/recreación de la obra, bajo el presupuesto de que no existe una forma unívoca de interpretarla y que la cada obra se vincula con la actividad interpretativa de cada sujeto. Para fortalecer ese vínculo entre producción y

público se atenderá a la singularidad e inquietudes de cada estudiante, de manera que la producción artística provoque interés y genere un espacio de problematización.

Si retomamos la consideración de las políticas como objetos, como procesos y como resultados de textos en contexto, en el desarrollo de este tipo de instituciones que se mueven y cambian de significados en las arenas de la política, pareciera continuar la dispersión de orientaciones y modalidades sin demasiada planificación a nivel central, es decir, en la conducción político pedagógica dentro de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, en particular, en las direcciones provinciales. Además, sin su correlato en la gestión territorial, en los distritos, en las instituciones y sus particularidades, para las que se diseñan algunas orientaciones, por ejemplo, las de Arte y sus especialidades (Artes Visuales, Música, Teatro, Danza y Literatura) en escuelas con otras tradiciones, con otras modalidades organizativas, con directivos sin formación artística, con supervisores formados solo en las disciplinas artísticas “hegemónicas” y con escasa indagación en las expectativas de las comunidades educativas a las que se destinan estas ofertas formativas artísticas.

Literatura como arte

La literatura en el espacio escolar se ha desarrollado por mucho tiempo como una materia tradicional, de conocimiento de los clásicos, que hacía a un saber de una persona “culto”, en que la prioridad era la interpretación del texto de manera unificada. Se generaba así un control sobre la interpretación de cada lector:

Los verbos leer y escribir no tienen una definición unívoca. Son verbos que remiten a construcciones sociales, a actividades socialmente definidas. La relación de los hombres y mujeres con lo escrito no está dada de una vez por todas ni ha sido siempre igual: se fue construyendo en la historia. Leer no ha tenido ni tendrá la misma significación en el siglo XII y en XXI. (Ferreiro, 2001, p. 41).

En contraposición al control de la lectura e interpretación de la misma, la lectura silenciosa genera ya un cambio importante. Pero la escuela aún no deja espacio para este tipo de lecturas. Según Ferreiro, la

(...) lectura silenciosa alimentó al mismo tiempo dos consecuencias no previstas: la herejía y el erotismo. La libertad del lector cuya interpretación queda momentáneamente fuera de la esfera de la censura, y la libertad del escritor,

dueño de su pluma y de su voz apagada que puede permitirse expresar... (Ferreiro, 2001, p. 48).

Es decir, en las últimas décadas -en la teoría-, se ha generado una transformación al interior de la enseñanza de esta disciplina. Ante esta “mirada” de la enseñanza de la literatura, se puede considerar que es un camino más de expresión artística a la que todos pueden acceder. No sería ya la literatura para una elite culta. Ni la literatura como la interpretación de los clásicos, tal como se ha desarrollado unas pocas décadas atrás.

Ferreiro expresa que fue necesario demostrar que los copistas no eran productores de textos. Y dejar entrar “de pleno derecho y en la gran escena, a dos grandes ausentes del planteo tradicional: la lengua escrita y el niño que piensa” (Ferreiro, 2001, p.58). A lo que en este artículo se agregaría... el sujeto piensa, resuena, se emociona si hace propio el texto que está leyendo o escribiendo. Si lo puede sentir, significar internamente desde cada proceso histórico de cada sujeto, si logra hacerlo para sí. Es decir, encontrar el espacio para que cada sujeto resuene internamente con la lectura y la escritura. Para esto se necesitan habilitar “otras” formas de desarrollo de la literatura.

Laura Devetach expresa:

La institución escolar y todo aquello que tenga que ver con el arte, las realizaciones con tiempos propios, la expresión de las emociones, en el libre juego de la sensibilidad personal. En definitiva, la búsqueda de estos vasos comunicantes expresa el deseo de construir un espacio de encuentro para la escuela y para la literatura, el deseo de que nuestras ópticas puedan ser más abarcativas y capaces de cambiar los ángulos de la mirada” (Devetach, 2008, p. 22).

La literatura es entendida como una forma de pensamiento, es expresión artística de la realidad, por lo cual el autor de obras literarias puede intuir y descubrir algunos aspectos de esa realidad para crear su obra. La literatura es arte porque refleja la vida en movimiento, con sus peculiaridades y con la creación de mundos propios en determinados personajes, situaciones, escenarios. Se cumpliría este cometido cuando el autor logra transportar al lector a su mundo creado y el lector puede así recrear, reinterpretar y resonar lo leído, producto del autor. A su vez, todos pueden ser autores de expresiones escritas. Todos tenemos un ritmo, palabras que nos recuerdan

emociones, situaciones. Todos tenemos historias que pueden ser contadas si hay espacios y quien oriente esa obra escrita de cada estudiante.

La orientación en Arte Literatura

Nos interesa el conjunto de saberes que se contemplan en la orientación en Arte y dentro de la misma, Arte-Literatura. En esta propuesta curricular Literatura constituye un Lenguaje que se desarrolla en este tramo del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria pero que no conforma una materia alternada con otros lenguajes artísticos tales como Música, Danza y Plástica como estaba planteado en el Ciclo Básico: “En esta materia se atiende a una formación general en literatura que presenta el nombre del campo disciplinar y constituye un recorte particular del mismo”. (DGCyE, 2010b p. 107). Permite a los alumnos transitar prácticas vinculadas al ámbito literario, tanto orales como escritas, en búsqueda de las posibilidades expresivas del lenguaje literario. En la expresión literaria podrán encontrar una manera de expresar su subjetividad en lo que escriben y leen. Esto no implica sencillamente “expresar sentimientos” –lo que pueden lograr sin necesidad de la escuela, sin usar el lenguaje verbal– sino expresar por medio de las palabras lo que piensan, sienten o desean transmitir. “Este trabajo con la forma discursiva es una de las cuestiones que caracterizan al hecho literario y hacen del lenguaje un arte” (DGCyE, 2010b, p. 110)

Se espera que el egresado de la Escuela Secundaria Orientada en Arte - Literatura esté en condiciones de:

- sistematizar conocimientos específicos acerca del lenguaje en general y de la literatura en particular;
- disfrutar de la literatura, tanto en la lectura como en la producción;
- relacionar la literatura con los demás lenguajes artísticos;
- reflexionar acerca de los procedimientos y recursos lingüísticos literarios en función de la optimización de sus prácticas;
- establecer relaciones entre literatura, cultura y sociedad;
- adquirir una mayor conciencia lingüística;
- conocer y practicar usos especializados del lenguaje literario y asumir una actitud crítica frente a los distintos textos;
- acceder de un modo reflexivo y consciente al mundo de la cultura, por medio de la palabra estética como instrumento, a partir de una mirada humanística comprensiva pero también crítica y transformadora;
- poner en juego una ductilidad en el uso del lenguaje estético;
- alcanzar una especificidad discursiva, respetando las características de sus géneros y los grados de formalidad que ellos requieren (DGCyE, 2010b, p. 110).

Cabe preguntarnos en este punto, ¿qué enseña la escuela cuando enseña Literatura? O más bien, ¿qué se propone enseñar en una Orientación en Arte Literatura? ¿Quién propone en la orientación Arte Literatura además de los diseños curriculares: los directivos? ¿Los supervisores de Educación Secundaria? ¿Los de Educación Artística? ¿Los docentes de la disciplina? ¿Se logra enseñar lo que se proponen y lo que se les propone? ¿Hay producción artística literaria en las escuelas orientadas en Arte Literatura?

Según los diseños curriculares, esta orientación tiene un ciclo común, y en las materias específicas de la orientación se encuentran: en 4º año, taller de lectura literaria y escritura con 4 horas. En 5º año Taller de escritura de 4 horas, Seminario de investigación literaria con 2 horas y Arte (Lenguaje complementario) 2 horas. En 6º año, Proyecto de producción en literatura con 6 horas y Arte (Lenguaje complementario) con 2 horas e Historia, con 2 horas.

El Taller de lectura literaria y escritura -en 4to año- se centra especialmente en la lectura de textos literarios pertenecientes a distintos géneros, autores y épocas de literatura universal y la escritura a textos de análisis y comentarios de las obras leídas. En 5to año, el Seminario de investigación literaria focaliza la lectura crítica de obras y producción y socialización de escritos sobre los análisis realizados. El Taller de escritura busca la producción de textos ficcionales y no ficcionales por parte de los estudiantes. Por último, en 6to año el Proyecto de producción literaria propone la relación entre la literatura y otros lenguajes artísticos:

(...) este proyecto se dirige también a la integración con otros lenguajes artísticos. La confluencia de distintas prácticas artísticas recorre la composición, la ejecución de las producciones y las puestas en escena, posibilitando el contacto con el público, en el escenario que constituye la institución escolar y otros contextos de realización que se presenten para la implementación del proyecto (DGCyE, 2010b, p. 34).

Acerca de esta última asignatura, advertimos que se trata de una propuesta interdisciplinaria muy interesante porque consideramos que lleva a una integración de lenguajes en la producción. Pero nos preguntamos, ¿el profesor de una disciplina artística, puede llevar a cabo esta integración? ¿O debería ser una asignatura para que se dicte en un equipo interdisciplinario? ¿Los profesores de Educación Artística están

formados -tanto en su formación inicial como permanente- para trabajar interdisciplinariamente?

En Historia se trabajan las transformaciones desde los años 70 en el campo de la producción de conocimientos históricos, los problemas historiográficos, su auge social y represión, la transición democrática y la Argentina neoliberal. Las asignaturas están organizadas en orden creciente de complejidad y prevén la articulación con otras asignaturas correspondientes a cada uno de los años de la Educación Secundaria. El Lenguaje Complementario lo selecciona cada institución de acuerdo con su Proyecto Institucional y respondiendo a diversidad de criterios administrativo-organizativos que algunas veces superan a los criterios pedagógico-artísticos.

Podemos adelantar una hipótesis acerca de la posible escisión entre la literatura al interior de la escuela con lo que sucede en los espacios culturales de los alrededores. Esta se manifiesta, por ejemplo, entre los programas de Literatura de la Escuela Secundaria y las temáticas y contenidos que circulan en los espacios sociales no escolares. Tomassoni (2020) analiza esta distancia entre programas escolares y lo que contienen los catálogos de editoriales independientes destinados a jóvenes, así como el material que se expone en las vidrieras de librerías, en el periodismo cultural, en las ferias, en redes sociales y en eventos literarios. Resulta necesario reflexionar sobre las brechas existentes entre la formación de lectores de obras de tipo experimental y en distintos soportes tecnológicos y el conocimiento de los exponentes “consagrados” de la cultura literaria que propone la escuela secundaria.

Si entendemos la literatura como un fenómeno que se construye en un diálogo entre lo social y lo individual, que trabaja en el marco de esta interacción, podría lograrse que los alumnos se apropien de otra manera de expresarse, de comunicarse con los otros, de socializar sus producciones, de compartir sus lecturas de las obras literarias y de relacionarse con los circuitos de socialización de la producción escrita (café literarios, talleres de escritura y lectura, foros de discusión sobre las obras, etcétera), donde se manifieste la complejidad y riqueza de este tipo de experiencias.

Autores como Pierre Bourdieu y Roger Chartier (2010) y Elsie Rockwell (1995) refieren desde distintas perspectivas la lectura como práctica cultural y como hecho social. Nos permiten comprender que el discurso en el aula no es homogéneo, sino que está atravesado por diversos discursos pedagógicos que portan los docentes, producto

tanto de su formación como de su ámbito de desempeño escolar y de aspectos culturales y regionales. ¿Los docentes de la disciplina poseen las herramientas para seleccionar textos que a cada estudiante le resuenen, que logren un disfrute de las obras? No sería necesario leer todos lo mismo y al mismo tiempo de manera controlada, sino una lectura interna, silenciosa, propia. La literatura como hecho social sigue resultando un artefacto extraño en un marco de abordaje poco flexible como el de la escuela.

Puede observarse una gran tensión entre la literatura que se pone en juego en los espacios de producción cultural/social y las prácticas en la escuela secundaria al momento de leer y escribir literatura. Esto daría cuenta de las distintas concepciones sobre las prácticas que se entienden por literatura o por *lo literario*.

El Diseño Curricular de la Orientación en arte Literatura alienta la opinión, la construcción activa del sentido de los textos, la participación de los jóvenes en el análisis y su decisión de los modos de apropiación del texto. Se propicia así “la lectura auténtica, que tome como referencia las prácticas sociales; es decir, las prácticas donde los lectores leen textos completos, que disfrutan, comentan, indagan, etcétera” (DGCyE, 2010b, p. 103). En relación con la escritura, “se alentarán aquellas prácticas de creación genuina y no las que consideran el escribir como un acto inspirado, para pocos, o bien una serie de reglas que se deben respetar estrictamente” (DGCyE, 2010b, p. 104). Laura Devetach (2008) expresa en este sentido:

No creo en el uso instrumental de la literatura, ni en la creación de historias escritas expresamente para que los chicos no tengan miedo, comprendan problemas familiares, o superen traumas particulares. No creo en el uso unidireccional de ningún cuento ni del arte en general. Sí confío en la conexión amplia, libre, recurrente, curiosa, afectiva con la obra artística. (Devetach, 2008, p. 46).

“Leer y escribir en el contexto de este Lenguaje deben ser actos complementarios, creativos, reflexivos y que pongan en diálogo lo social y lo individual”. (DGCyE, 2010b, p. 108). En este sentido, Laura Devetach (2008) expresa que quizá sea lo más importante trabajar con la toma de conciencia del imaginario colectivo. No el que generan los medios, sino el propio imaginario colectivo, el que se vincula a los afectos, a las historias de cada sujeto en su contexto y con sus vínculos.

Las temáticas globales de la disciplina que son clave y atraviesan los tres años de formación en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria son: -enseñar a leer literatura; -enseñar a escribir literatura.

Los actuales Diseños Curriculares muestran importantes cambios de concepción en la enseñanza de la Literatura y presentan enfoques que conciben las prácticas de lectura y escritura como prácticas culturales, proponiendo para el trabajo en el aula el diálogo con otras prácticas no escolares. Resultaría necesario que la práctica escolar de la lectura se parezca todo lo posible a la práctica social. Esto equivale a “poner en escena –a pesar de las dificultades y contando con ellas– una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar) de estas prácticas” (Lerner, 2001, p. 32). De ahí que se reivindique la metodología de los “proyectos institucionales”, dispositivos que permitirían “instalar en la escuela (...) un ‘clima lector’ que en algunos casos se extiende hacia los hogares, porque va involucrando imperceptiblemente no solo a los niños sino también a las familias” (Lerner, 2001, p. 157).

Se promueve que los estudiantes emprendan un nuevo recorrido por textos literarios y no literarios relevantes para su formación cultural y que recuperen las experiencias adquiridas durante el primer tramo de la secundaria con distintas actividades que profundicen las prácticas de lectura, escritura, expresión y comprensión.

El desarrollo de la Secundaria Orientada en arte Literatura en Tandil

La Escuela de Educación Secundaria N° 19 “Dr. Huberto Cuevas Acevedo” se ubica en el ámbito urbano de la ciudad de Tandil, en la Zona 9 según el proceso de descentralización y zonificación municipal iniciado en Tandil en 2004.⁷ Dicha Zona comprende los barrios Metalúrgico, Villa Galicia, La Florida, Martín Rodríguez, Barrio Universitario y Mirage. Dispone de tres servicios de transporte público y de todos los servicios urbanos básicos (agua corriente y gas por red) y prácticamente todas las calles están asfaltadas. En esta

⁷Tandil es uno de los 135 partidos de la provincia argentina de Buenos Aires. Forma parte de la Quinta Sección Electoral de la Provincia de Buenos Aires. Su cabecera es la ciudad de Tandil y al noroeste limita con el partido de Azul, al norte con el partido de Rauch, al noreste con el partido de Ayacucho, al sudeste con el partido de Balcarce, al sur con los partidos de Lobería y Necochea, y al sudoeste con el partido de Benito Juárez. Ocupa una superficie de 4.935 km², con una densidad de 20,5 hab./km². Fue creado el día 19 de julio de 1865. Sus actividades económicas principales son la agricultura (31%), la ganadería (39%) y el turismo.

zona se fueron localizando establecimientos industriales, alcanzando actualmente la máxima densidad en toda la ciudad. Es lugar de asentamiento de numerosos galpones y talleres, que se entremezclan con las viviendas ya existentes.

La Escuela Secundaria se conformó como Secundaria Orientada entre 2013 y 2018, posee únicamente la Orientación en Literatura con una sola división por año. Convive con la Escuela de Educación Primaria N°58 y enfrente funciona el Jardín de Infantes N°906. Es probable que la orientación en Literatura haya respondido en su momento a la necesidad de diversificar la oferta educativa de la Secundaria Orientada, sin una planificación previa ni relevamiento de necesidades de la comunidad educativa de la escuela y del barrio. En trabajos previos hemos analizado una tendencia que se mantiene en otros distritos educativos de la Pcia de Bs. As en relación con la selección de orientaciones en Arte en escuelas secundarias periféricas de cada ciudad y con problemáticas de ausentismo y abandono (Dimatteo, 2019 y Bertoldi-Dimatteo, 2019). Existe un imaginario social acerca de la supuesta “facilidad” con la que los estudiantes en condiciones riesgosas para su educabilidad podrían promover y acreditar el nivel secundario en estas escuelas, a diferencia de otras con orientaciones que supuestamente resultarían más complejas para estas poblaciones. Subyace en estas representaciones e imaginarios una división insalvable entre conocimiento científico y artístico y una gran desvalorización de *lo artístico* como campo de conocimiento.

Como rasgos preliminares en el desarrollo de la orientación Arte Literatura a nivel local –Tandil- podemos advertir una escasa articulación del trabajo entre los docentes del campo de la Formación Específica con los del campo de la Formación General pese al compromiso del equipo directivo en la transformación de la cultura institucional y la presencia de indicadores de retención de matrícula favorecida por el acompañamiento a las trayectorias escolares juveniles.

La producción institucional anual consiste en una jornada literaria en cuya organización confluyen los docentes de las asignaturas específicas de la orientación y está destinada a los estudiantes de 1ero a 6to año. Se han dedicado a autores como Kafka, Cervantes, Shakespeare en ocasión de fechas clave de conmemoración y se invitó

a escritores de Tandil (Nicolás Arizcuren, entre otros).⁸ Un año se dedicó a difundir la obra de escritoras argentinas y se invitó a escritoras locales, entre otras, a Patricia Ratto.

Tandil cuenta actualmente con veintitrés bibliotecas populares; la Biblioteca Valor es la más cercana a la Escuela Secundaria N°19. Las bibliotecas de las escuelas secundarias están medianamente equipadas y constituyen un espacio donde confluyen distintas actividades curriculares, recreativas y sociales planificadas y espontáneas. Una vez al año se realiza la Feria del libro, co - organizada por el Municipio de Tandil, la Universidad y la Biblioteca Rivadavia de la que participan tres librerías tradicionales de Tandil y varias editoriales de diversas temáticas provenientes por lo general de Ciudad de Buenos Aires. Se muestra allí la producción literaria local. Recientemente se abrió una librería pequeña de editoriales independientes, cuyas obras por lo general no son de circulación masiva. Y también en esta ciudad funcionan dos profesorados de Lengua y Literatura, uno privado y otro público.

Además de autores de trascendencia nacional y otros con una prolífica producción de circulación local, se cuenta con asociaciones que reúnen escritores de la región y con círculos de poetas. El gusto por la escritura y la producción literaria se evidencia en la gran participación de jóvenes y adultos en talleres literarios a cargo de dramaturgas y narradoras tandilenses con producción literaria propia. Es notoria la convocatoria sistemática de concursos literarios hace ya más de una década, alentados desde distintas instancias del gobierno municipal, entre otras.

Con esta breve descripción del quehacer literario local hemos querido mostrar las condiciones favorables para el desarrollo de una escuela secundaria orientada en Arte-Literatura, aún con una escasa articulación socio comunitaria pero con una promisoriosa inserción en la vida cultural del barrio y de la ciudad, lo que promovería cada vez más el pasaje de las prácticas literarias áulicas obligatorias a experiencias literarias juveniles más placenteras y enriquecedoras.

Algunas reflexiones finales acerca de la implementación de Arte Literatura

⁸ En 2015 se conmemoraron en la escuela los cien años de la publicación de *La metamorfosis*, de Franz Kafka en el marco de la Jornada Literaria. En 2016 hubo una doble celebración: los 400 años del fallecimiento de Miguel de Cervantes y los 600 años de la muerte de William Shakespeare.

Consideramos que los cambios en la enseñanza de la literatura en las últimas décadas son muy significativos e importantes. Las teorías sobre literatura y los Diseños Curriculares actuales, posicionan a la literatura como arte. Para que esto ocurra, se hace necesario un cambio en las prácticas de la enseñanza de la literatura en las escuelas secundarias. Es decir, entre las teorías y las normativas; y que éstas se pongan en práctica en los escenarios de las escuelas, para lo que se necesita un tiempo, un proceso y también la formación de los actores institucionales que median en la enseñanza.

A su vez, al interior de los diseños curriculares nos surge una pregunta. Si la literatura es una expresión artística, como lo son la música, las artes visuales, la danza y el teatro... ¿por qué no es parte de los lenguajes complementarios? Quizá haya aún algún proceso que se está llevando a cabo para reconocer la importancia de la literatura como arte en los diseños curriculares y en la vida social. Aunque los diseños proponen enfoques que conciben las prácticas de lectura y escritura como prácticas culturales en vinculación con otras manifestaciones artísticas, es probable que aún falte camino por recorrer en el diálogo entre prácticas literarias escolares y no escolares, teniendo en cuenta que:

(...) el currículo es un componente esencial de cualquier sistema educativo nacional, de modo que toda reforma educativa casi siempre comporta una reforma curricular, lo cual implica hacer un recorte y una selección cultural, pues no es posible incluir en los planes y programas de estudio todos los saberes y habilidades acumulados por la humanidad. Por tratarse de un tramo de la educación obligatoria, en el currículo de secundaria se consideran, especialmente, los contenidos de aprendizajes esenciales y relevantes para la formación de una ciudadanía educada, esto, sin dejar de reconocer los efectos que produce el significativo poder en esa selección cultural. (Moreno Olivos, 2017, pp. 631-632)

El común denominador de estas políticas educativas-curriculares es el traspaso al nivel institucional o al nivel local de gestión de la responsabilidad sobre la “puesta en acto”. Como Ball (2002) nos explica, en las escuelas la trayectoria de la política vuelve a empezar, los textos políticos son traducidos por numerosos actores educativos e institucionales habilitados y reciben a su vez las influencias que la territorialidad de la escuela, el barrio y la comunidad le imponen. Las políticas son intervenciones textuales, en el sentido que les atribuye Ball (2002) y aunque los supervisores, directivos y docentes sean proactivos, lectores de textos, sus lecturas e interpretaciones no se

construyen en circunstancias solo creadas por ellos, sino en otras instancias del gobierno educativo.

Habría que profundizar en los enfoques más sociológicos sobre los procesos de subjetivación en las escuelas y otras instituciones/organizaciones y cómo esto afecta en las capacidades de tomar decisiones, en la capacidad de las instituciones para transmitir conocimientos relevantes, y por ende, en las instituciones formadoras de docentes.

Con el advenimiento de las tecnologías, la relación entre el afuera social y el adentro escolar es cada vez más interactiva e intensa, aunque no todos participen de la misma manera o tengan los mismos impactos de esta relación. Por ello, jugando analíticamente con el par interioridad-exterioridad, nos preguntamos: el afuera mira y entra a la escuela, pero la escuela ¿mira y “sale a su afuera”? La respuesta es contundente: la escuela debe “mirar el afuera” desde una mirada relacional que permita entender lo que acontece en su interior y lo que sucede con los procesos de formación de las subjetividades que conformarán las nuevas generaciones que ya son parte del entramado social. La escuela es un espacio social y por tal, está atravesada por esas múltiples configuraciones. No sabemos qué espacios de maniobra encontrarán los actores institucionales, de ahí la importancia de las singularidades dentro y fuera de la escuela.

Referencias bibliográficas

- Arpes M. y Ricaud N. (2008). *Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*. Buenos Aires: La cruzía.
- Bombini, G y Labeaur P. (2014). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. En *Enunciación*. Febrero 2014.
- Camblong, A. (2013). ¿Qué esperamos de la formación docente? En *El hilo de la fábula*.
- Avelar, M. (2016). Entrevista com Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas (translated versión). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *The Australian Journal of Education Studies*. 13 (2). Pp. 10-17.
- Ball, S. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. New York, NY: McGrawHill International.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la educación*. 2 y 3.
- Bertoldi, M. M. y Dimatteo, M. C. (junio de 2019). La construcción de identidades en las escuelas secundarias orientadas en Arte-Teatro de la provincia de Buenos Aires: sujetos y prácticas. En *X Jornadas Nacionales de Historia, Arte y Política y VII Internacionales de Historia, Arte y Política*. Facultad de Arte. UNICEN, Tandil.
- Bourdieu, P. y Chartier, R. (2010). La lectura: una práctica cultural. En P. Bourdieu. *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CFE. (2009) *Resolución N° 94. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*. Recuperado de <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09-anexo01.pdf>
- CFE. (2010). *Resolución N°111. La educación artística en el sistema educativo nacional*.
- Danto, A. (1999). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Barcelona: Paidós, Transiciones.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Editorial comunicarte.

- DGCyE. (2008a). *Circular N° 1. La secundaria de la Provincia*. La Plata: DGCyE.
- DGCyE. (2008b). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 3º Ciclo*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- DGCyE. (2009). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior*. La Plata: DGCyE.
- DGCyE. (2010a). *Diseños Curriculares Secundaria Orientada en Arte y Literatura*. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/sexta/orientaciones/arte/literatura.pdf>
- DGCyE. (2010b). *Diseño curricular para la Educación Secundaria. Orientación Arte*. Dirección general de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires, 2010. Recuperado de http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/marco_arte_4.pdf
- DGCyE. Dirección de Educación Secundaria (2018) Documento de actualización curricular. Saberes coordinados y aprendizaje basados en proyectos. Documento de trabajo para escuelas secundarias. Recuperado de en http://abc.gov.ar/nuevoformatosecundaria/sites/default/files/documento_saberes_coordinados_y_abp.pdf
- Dimatteo, M. C. (2012). *Políticas educativas y Teatro en la Provincia de Buenos Aires* (Tesis Doctoral). Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Dimatteo, M. C. (2019). Sujetos jóvenes, cuerpos y Teatro en la Escuela Secundaria. Las secundarias Orientadas en Arte-Teatro en la Provincia de Buenos Aires. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*. 4 (6), pp.49-74.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*. (34), pp. 11-43. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es

- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/06. 14 de diciembre de 2006. Congreso de la Nación. Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ministerio de Educación. (2009). *Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente*, Buenos Aires. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/edmedia_articulacion.html
- Moreno Olivos, T. (2017). El currículum de la educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 22 (73), pp. 613-636.
- Rockwell, E. (Coord). (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tomassoni, P. (2020). Armar un corpus literario: diálogos y tensiones entre la confección de un catálogo editorial y un programa escolar. En Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). *Revista Espacios en Blanco. Actas del II Encuentro Internacional de Educación: Educación Pública, democracia, derechos y justicia social* (pp. 2758 -2770). UNICEN. Tandil.