



# Investigación Evaluativa de “ABC: Arte, Bienestar y Creatividad en la comunidad”. Período 2014

JEFE DE INVESTIGACIÓN: FERNANDO ONETTO

INVESTIGADOR ADJUNTO: IVÁN MATOVICH

ASESORAMIENTO TÉCNICO: DR. JASON BEECH

Documento realizado dentro del marco del programa “ABC: Arte, Bienestar y Creatividad en la comunidad” del cual forma parte la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.

## Contenido

Acerca de ABC .....	5
¿Qué es ABC? .....	5
¿Cómo nace ABC? .....	5
Funcionamiento y transformaciones durante el 2014.....	7
Los responsables responden: ¿Por qué Arte, Bienestar y Creatividad?.....	9
Objetivos de la Investigación Evaluativa .....	12
Primera Parte: RESULTADOS .....	13
ABC y los alumnos: su valoración .....	13
Contribución a los aprendizajes .....	18
Convivencia .....	24
El arte: valoración de una herramienta de enseñanza .....	27
Estudio de caso: experiencia de implementación intensiva en una escuela secundaria en contexto de pobreza, el impacto de ABC. ....	33
Introducción .....	33
1. Las características de la Escuela Ameghino .....	34
2. Impacto de ABC en la convivencia escolar.....	38
3. Algunos lugares vacíos.....	52
4. Síntesis final.....	54
Segunda Parte: IMPLEMENTACIÓN .....	57
El cambio de diseño del año 2014 y sus efectos.....	57
La mutación del Consorcio directivo .....	57
De una tríada pedagógica al despliegue del artista vinculante.....	59
Gestión interna de ABC .....	71
La gestión de los recursos humanos: los artistas.....	71
Los referentes pedagógicos: entre la distancia y el territorio .....	74
El sustento teórico del programa .....	77
Convocatoria .....	81
Convocatoria de Escuelas .....	81
Convocatoria de Artistas .....	85
Convocatoria de Docentes .....	86
Capacitaciones .....	89

Capacitación de artistas .....	89
Capacitación de docentes.....	92
Implementaciones ABC: el programa en acción .....	95
El equipo pedagógico .....	101
Encuentros: Ateneos-Espacios de Reflexión.....	105
Comunicación.....	107
Tercera Parte: interrogantes evaluativos y posibles respuestas .....	112
Interrogantes y respuestas evaluativas que deja la implementación de ABC en su etapa piloto.	112
1. ¿Es ABC una herramienta política potente para la renovación de la enseñanza y la mejora de la calidad educativa e institucional? .....	112
1.1 ABC como recurso de innovación educativa.....	112
1.2 El arte, el bienestar y la creatividad en la enseñanza y el aprendizaje. ....	114
1.3 La evolución del diseño de ABC .....	116
2. ¿Cuáles son las nuevas condiciones que favorecerán el paso de la etapa piloto a la etapa de política pública aplicada en las escuelas? .....	118
2.1 El carácter público y la comunicación.....	118
2.2 ¿En qué niveles de enseñanza parece más adecuada la implementación de ABC? .....	119
2.3 La institucionalización del programa .....	120
2.3.1 La política pública como construcción en diversos niveles.....	120
2.3.2 El papel de la demanda y su identificación a través de la evaluación institucional .....	120
2.3.3 Los actores intermedios .....	121
2.3.4 La articulación con otras políticas de gobierno. ....	122
2.3.4 La articulación con otras áreas de gobierno. ....	123
2.4 Recuperar los aportes de la etapa piloto.....	123
2.4.1 La etapa piloto: aprendizaje y producción conceptual .....	123
2.4.2. La selección de los artistas .....	125
3. ¿Es necesario que los agentes educativos reciban una formación específica para la implementación de ABC? .....	125
3.1 ¿Cuáles serían las características de esa formación? .....	125
3.1.1 Los posibles destinatarios de la formación.....	125
3.1.2 La etapa formativa seleccionada .....	127
3.1.3 La modalidad de la formación .....	127

4. ¿Puede seguir desarrollando ABC la construcción conceptual que viene realizando al convertirse en política pública?.....	127
4.1. ¿Las innovaciones en educación se hacen por la aplicación de una teoría académica a la práctica docente? .....	129
4.2. El papel de docentes y artistas como parte de la producción conceptual y el acompañamiento académico. ....	129
4.3. La interacción con experiencias internacionales. ....	130
Bibliografía .....	133
Anexo .....	135
Algunas consideraciones metodológicas para leer este informe .....	135
¿Qué es un grupo focal?.....	135
Observaciones de campo .....	135
Encuestas .....	135
Metodología de la Investigación .....	136
Síntesis de tareas de recolección: .....	138

## Acerca de ABC<sup>1</sup>

### ¿Qué es ABC?

“ABC: Arte, Bienestar y Creatividad en la comunidad” es un programa del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires destinado a renovar las actividades de enseñanza y aprendizaje, integrando el arte y la creatividad en forma transversal a los contenidos curriculares, para el mejoramiento de la calidad educativa y la convivencia escolar. Este proyecto se lleva adelante como un consorcio público-privado que explora nuevas políticas de cultura y educación, articulando la acción conjunta de las organizaciones sociales, la academia y la función pública.

A su vez supone un proceso de modernización del estado, pues articula tres Ministerios diferentes de un mismo gobierno: Educación, Cultura y Desarrollo Económico (Ministerio de Cultura, Educación y Secretaría de Hábitat e Inclusión del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en alianza con la organización Crear vale la pena y la Universidad de San Andrés). De todas formas, dicha articulación deja de contar con el Ministerio de Cultura y la SECHI en el 2014. La implementación que se lleva a cabo a lo largo de tres años (2012-2014) es un trabajo interdisciplinar conjunto entre artistas y docentes, y es seguida por una investigación académica sobre el proceso de implementación del proyecto en la mejora de la calidad educativa y la convivencia en la escuela y la comunidad.

El programa impulsa el desarrollo de la creatividad y la práctica comunitaria en la escuela, entendiendo estos elementos como componentes significativos de las respuestas a los principales problemas de nuestra sociedad presente y futura. En este sentido, el arte se propone como un medio fundamental para estos propósitos por diversos motivos. Por un lado, las características de su práctica permiten la creación permanente y la posibilidad de protagonizar lúdicamente el propio proceso de aprendizaje. Por otra parte, la creación y el arte son herramientas efectivas para el mejoramiento en la convivencia, dado que ofrecen espacios de interacción donde la mirada del sujeto sobre sí mismo y, el otro y su obra son imprescindibles.

ABC en la comunidad plantea además una alianza internacional con experiencias similares de la Universidad de Aberdeen y el gobierno de la ciudad de Aberdeen en Escocia con el propósito de mejorar –a través de una comunidad de aprendizajes sin fronteras- las posibilidades de implementar acciones innovadoras en el sistema escolar. Esto incluyó actividades de intercambio en Escocia y Argentina abriendo la participación a experiencias semejantes de Colombia y Chile.

### ¿Cómo nace ABC?

El programa ABC nace en 2012 como un programa piloto para el impulso de nuevas políticas públicas de arte y cultura en la Ciudad de Buenos Aires. Éste busca abordar las necesidades

---

<sup>1</sup>Gran parte de este apartado es tomado de la investigación evaluativa de ABC llevado a cabo en el 2013. Sin embargo, se han incorporado modificaciones de acuerdo a las transformaciones que el programa ha sufrido en el año 2014.

especiales de la población más vulnerable con nuevas estrategias integrando los saberes y prácticas desarrollados por las organizaciones sociales que trabajan la cultura comunitaria e inclusión educativa en la acción pública.

Uno de los antecedentes de ABC es el programa de arte en escuelas que a partir del año 2006 desarrolló la organización Crear Vale la Pena como un trabajo extracurricular en diversas escuelas públicas y privadas del país, introduciendo dinámicas de creatividad para el mejoramiento del clima escolar con un enfoque para la promoción de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Desde el año 2011, se han desarrollado diversos intercambios de prácticas pedagógicas, producciones artísticas e investigación académica entre la ciudad de Aberdeen (Escocia), la Ciudad de Buenos Aires, la Fundación Crear Vale la Pena y la Universidad de San Andrés. ABC se inspira por el impacto positivo que ha tenido el programa “Somos Voz-Igual pero Diferentes”<sup>2</sup> de Crear Vale la Pena, ATLAC (Arts Across the Curriculum) y el actual “Curriculum for Excellence”<sup>3</sup> en Escocia como política pública derivada de experiencias piloto similares. De este modo, se generaron espacios de intercambio, formación e investigación a fin de articular conocimientos en nuevos formatos para la renovación de las prácticas escolares y el enriquecimiento del intercambio cultural entre Argentina y Escocia.

ABC surge del innovador consorcio entre organizaciones de la sociedad civil y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Desde la sociedad civil, la Fundación Crear Vale la Pena y la Universidad de San Andrés se asocian previamente a la existencia del programa; la primera es invitada a participar en el dictado de clases en materias de grado y dos de sus directivos participan del programa de actualización docente ofrecido por la Universidad de San Andrés. Posteriormente, con el propósito de potenciar las prácticas y conocimientos desarrollados por estas organizaciones a partir de su experiencia, los directivos de las mismas logran establecer un vínculo con el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Este vínculo permite finalmente establecer un consorcio entre ambas organizaciones, el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Educación y la Secretaría de Hábitat e Inclusión.

A partir de la creación de este consorcio, ABC comienza a funcionar durante el año 2012 a través de la capacitación de docentes y artistas durante la primera mitad de ese año y la implementación en las aulas durante la segunda mitad. Para el año 2013 esta secuencia se repite con la incorporación de más escuelas, docentes, tutores, artistas, y por lo tanto, alumnos. Sin embargo, en el 2014, el Consorcio deja de contar con la presencia del Ministerio de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires en la gestión del programa, como así también, con la Secretaría de Hábitat e Inclusión. De todas formas, el primero mantiene su aporte económico al programa, aunque lo hace en menor medida que el año anterior y muy avanzado el programa en el calendario anual. Por lo tanto, el

---

<sup>2</sup>“Somos voz. Iguales pero diferentes” es una herramienta de intervención artístico-pedagógica que propone sensibilizar y reflexionar sobre temas sociales complejos en la escuela secundaria y otras organizaciones sociales cuyos participantes sean adolescentes y jóvenes.

<sup>3</sup>(<http://www.educationscotland.gov.uk/thecurriculum/whatiscurriculumforexcellence/index.asp>)

Consortio queda reducido a tres actores: el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, la Universidad de San Andrés y la fundación Crear Vale la Pena.

	PERÍODO		
	2012	2013	2014
Cantidad de comunas (Unidad)	2	4	4
Escuelas (U)	8	13	11
Centros Comunitarios	3	7	11
Docentes ABC (U)	30	48	83
Artistas ABC (U)	30	59	41
Total ART + DOC capacitados ABC (U)	60	107	124
Alumnos beneficiados en aula (Acc. Sist) (U)	700	1260	1303
Equipo de Dirección, Coordinación Pedagógica y Administración.	10	18	11
Equipo de tutores / referentes pedagógicos	5	11	5

Tabla 1. Cantidad de participantes por categoría según año de implementación. En cantidades absolutas.

## Funcionamiento y transformaciones durante el 2014

Tanto en el año 2012, como en el año 2013, el modelo básico del programa consistió en la implementación de clases llevadas a cabo por pares didácticos compuestos por un docente y un artista en el nivel inicial, primario y secundario. Cada par trabajó conjuntamente en la planificación de cada clase, la implementación de la misma y su posterior evaluación. El trabajo del par didáctico con los alumnos se concentró en dos implementaciones semanales de cuarenta minutos cada una, aproximadamente. No obstante, existieron instancias de trabajo e intercambio previa y posteriormente a cada una de las implementaciones. Este tipo de prácticas demandó la existencia de un cuerpo de tutores especializados, quienes asesoraron y acompañaron a cada par a lo largo del proceso. El trabajo de estos últimos consistió, sobre todo, en acompañar a cada par didáctico en la planificación, la revisión de las implementaciones, la reflexión sobre la propia práctica y el surgimiento de situaciones complejas a lo largo del proceso.

En el año 2014 dicho modelo se vio transformado, especialmente, en su equipo pedagógico y en el modelo de trabajo de los artistas en las escuelas. En términos generales, estas modificaciones fueron resultado de una reducción de presupuesto, pero también, de una particular intención de

utilizar el último año del programa en estado piloto, para aproximar lo más cercanamente posible a un diseño capaz de tomar el lugar de una política pública futura. Para llevar a cabo estos cambios, se designó una Directora Académica e Institucional del programa, cuya tarea implicó sostener y fortalecer el crecimiento, la autonomía y la sustentabilidad durante el año en curso, pensando en la sustentabilidad y la replicabilidad del programa a partir del año 2015. Sus principales funciones y responsabilidades incluyeron la participación en las reuniones del Consorcio ABC, el desarrollo y organización de las capacitaciones, el desarrollo y sistematización del marco conceptual, y el acompañamiento, funcionamiento y supervisión del Equipo Pedagógico. Estas funciones y responsabilidades fueron compartidas con la Coordinadora Pedagógico del programa, quien trabajo en este cargo a lo largo de toda la etapa piloto.

El cambio más significativo del año 2014 respecto a los años anteriores, reside en la ampliación del rol de artista vinculante como rol propio de todos los artistas que están en una escuela y la reducción del número de integrantes del cuerpo de tutores. Ésta ha transformado la figura del par didáctico docente-artista utilizada durante los años 2012 y 2013, basada en un vínculo de exclusividad entre estos dos actores. La nueva figura de artista vinculante propone la generación de múltiples vínculos bilaterales de un artista con diversos docentes de una misma institución, más el trabajo independiente en espacios fuera del aula dentro de la escuela y en espacios comunitarios. Necesariamente, este cambio ha ampliado la presencia institucional del artista en la escuela, pero al mismo tiempo, ha reducido la cantidad de horas de trabajo exclusivas con un docente particular. Del mismo modo, esta transformación en el diseño ha sido acompañada de una especial intención por reunir a todos los artistas vinculantes de una misma escuela como equipo de trabajo y no como actores individuales. Sin embargo, es necesario remarcar que durante el año 2014 convivieron diferentes modos de implementación en las diversas escuelas, a partir de las demandas y necesidades propias de cada institución.

La incorporación de la figura de artista vinculante ha obligado a la dirección y coordinación pedagógica a transformar, también, el modelo de seguimiento y acompañamiento pedagógico de los artistas. En consecuencia, dichas autoridades decidieron transformar la figura de “Tutor” por la de “Referente pedagógico”. El rol de referente pedagógico, a diferencia del tutor, responde a más de una escuela, y por lo tanto, a una mayor cantidad de grupos de artistas. Dada esta ampliación de la cantidad de instituciones y artistas a los que esta figura del equipo pedagógico debe responder, las tareas del referente pedagógico presentan diferencias con las del tutor, especialmente en cuanto a la modalidad. A diferencia de años anteriores, se han reducido las posibilidades de llevar a cabo un trabajo presencial en las escuelas semanalmente (aunque sí se mantuvo esta modalidad), y por lo tanto, ha aumentado la proporción de trabajo en modalidad a distancia, para el seguimiento y el acompañamiento pedagógico de los artistas.

Las transformaciones en el diseño del programa, como en la coordinación pedagógica han producido cambios en los espacios de intercambio de los actores ABC. En primer lugar, el programa cuenta desde sus inicios con una plataforma digital Moodle creada y gestionada por la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. La plataforma ha sido diseñada con espacios para abrir debates, subir archivos y enviar mensajes. Sin embargo, dadas los cambios en el diseño del

programa en el año 2014, dicha plataforma ha adoptado una modalidad de “foro por escuela”. Este enfoque responde a la intención de generar un formato basado en el trabajo por escuela, tanto por parte de los artistas como equipo, como por parte de los referentes pedagógicos. Al mismo tiempo, se han mantenido el espacio “Café” y la “Recursoteca”. Dadas las funciones provistas por la misma, tienen acceso a ella los docentes, artistas, directivos, referentes pedagógicos (ya no “Tutores”) y los coordinadores pedagógicos del programa. En segundo lugar, el programa ha propuesto la realización de ateneos presenciales a lo largo del período de implementación (aproximadamente cuatro meses). No obstante, es necesario remarcar el cambio de enfoque que ha sufrido este espacio a partir del año 2014. Por un lado, durante los años 2012 y 2013, los ateneos propusieron instancias de intercambio grupal para docentes y artistas, como así también, exposiciones de pares didácticos acerca de experiencias positivas en su trabajo. La perspectiva de los ateneos tiene una fuerte impronta formativa, con un espacio final de consulta en el que cada referente pedagógico trabaja con los pares didácticos asignados. Por otro lado, durante el 2014, los ateneos incorporaron un nuevo objetivo: brindar un espacio de reflexión para los artistas, quienes tenían un nuevo rol caracterizado por su autonomía y un trabajo “más solitario”. De este modo, los ateneos cambiaron su nombre a “Ateneos-Espacios de Reflexión”. En tercer lugar, otro de los espacios de intercambio resultan ser los encuentros semanales entre el cuerpo de referentes pedagógicos, la coordinación pedagógica y la dirección académico-institucional, con el fin de despejar dudas, pedir asesoramiento, intercambiar experiencias, etc.

### **Los responsables responden: ¿Por qué Arte, Bienestar y Creatividad?**

El apartado anterior intenta presentar los lineamientos principales del programa ABC. El presente apartado intenta mostrar las ideas básicas que sostienen al programa, según lo expresan sus responsables.

Como el nombre del programa lo indica, los pilares conceptuales de ABC se basan en el arte, el bienestar y la creatividad. Por un lado, se presentan a continuación, las percepciones de los responsables del programa de algunas de las instituciones involucradas (Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura, Fundación Crear Vale la Pena) acerca de estos elementos fundamentales. Indagar sobre los pilares conceptuales de ABC a partir de sus dirigentes, permite conocer en profundidad ciertos aspectos del programa, como así también dar comienzo a su análisis, ante la evidencia de los encuentros y desencuentros narrativos de sus responsables. Por otra parte, se incluyen antecedentes acerca de otras experiencias también enfocadas en el arte y la creatividad.

Una integrante del equipo de conducción de ABC parece entender el arte en el contexto del programa, como el medio más efectivo para “desarrollar la creatividad” y “movilizar al otro”. En este sentido, éste parecería ubicarse en una función instrumental con la cual abordar los otros dos pilares de ABC: bienestar y creatividad. Se presenta al artista como un sujeto que desarrolla su profesión, su oficio, necesariamente a partir de la creatividad. Sin ésta, no hay arte. Por lo tanto, esta perspectiva parece indicar que la creatividad compone el núcleo central de la tarea artística: no hay arte sin creación. Ésta se muestra como la idea central en la explicación de la entrevista presentada en Fragmento 1 de la entrevista. Es posible observar que es la centralidad de la creatividad en el arte la que ubica necesariamente al arte como uno de los pilares del programa.

Según este punto de vista, el arte compone uno de los pilares fundamentales del programa, no porque su campo contenga excepcionalmente (a diferencia de otras actividades) a la creatividad, sino porque en el caso de la tarea artística, ésta es una condición intrínsecamente necesaria para su existencia.

Los artistas, sí o sí tienen que desarrollar creatividad porque su tarea es esa. En realidad las personas más creativas de una sociedad no son artistas necesariamente, los científicos son creativos, los médicos son creativos, todas las actividades son creativas.

*-Los humanos...*

Exacto, la creatividad es una herramienta básica en la caja de herramientas de lo humano. Ahora, la creatividad es el corazón y el templo de la actividad del artista. (...) Desarrollar y accionar conmovión entre una subjetividad y otra, tampoco es privativa de los artistas pero es básicamente lo que un artista hace. Los artistas cuando hacen algo lo hacen para generar una forma de vinculación y convivencia con el otro...

*-Están queriendo decirle algo al otro.*

Están queriendo mover al otro de donde está.

*-Trabajan muchas veces solos...*

No importa que sea solitario, pero el fin último es mover a alguien de donde está, moverlo en su subjetividad o moverlo físicamente, generar empatía, porque no hay obra artística sin eso. La obra artística no es tal, si no entra en diálogo o en relación con el otro.

**Fragmento de entrevista 1. (2013) Entrevista a la Directora General de ABC. Fuente: entrevista de elaboración**

En relación al lugar particular que ocupa el arte en ABC para otro miembro de la conducción, éste parecería estar más asociado al bienestar y la integración de la identidad de los estudiantes, que a la creatividad. Este enfoque dejaría ver una perspectiva diferente a la de la directora del programa, cuyo enfoque vincula, principalmente, el arte con la creatividad. No se trataría de mayores intereses de alguno de los actores en cierto pilar del programa, sino que las diferencias se encuentran en las asociaciones que se priorizan entre estos. Éstas se deducen de las primeras respuestas que los dirigentes tienen al momento de exponer una fundamentación acerca de la presencia del arte en ABC.

“Para mí la gran diferencia [de ABC] es ésta: la apuesta de cultura como una construcción de futuro, algo que atraviese la vida de las personas desde que nacen, no que esté separada porque van a ver un evento, porque viven lejos, porque tienen que ir a otro lugar donde ellos están de un lado y los otros del otro, como puede ser, sino como parte de la vida viste, (...) Digamos que es un camino para poder abrir esos lugares, despertar tus sentidos. (...) Es mayor bienestar en definitiva. Es conseguir o por lo menos ayudar un poquito en el crecimiento de los chicos, a ayudarlos a crear personas menos escindidas.”

**Fragmento de entrevista 2. (2013) Entrevista a responsable de ABC. Fuente: entrevista de elaboración propia.**

Finalmente, una tercera entrevistada del más alto nivel de responsabilidad muestra una conceptualización diferente de la presencia del arte en el programa en cuanto a sus virtualidades. Por un lado, la presencia de éste en el programa sería valorada porque lograría recomponer una escisión entre el *mundo de la cultura* y el *mundo escolar*, cuyo resultado permitiría *actualizar* la escuela a través de una “*propuesta novedosa y futurista*”. Esta perspectiva parecería sumar una conceptualización del arte para el programa, donde existe un interés específico por generar efectos en patrones institucionales escolares, y sus prácticas. Por lo tanto, la presencia del arte no sería solamente una herramienta para la enseñanza escolar, sino también una herramienta para un cambio en el formato escolar presente a través de la enseñanza. Por otra parte, en relación a la contribución del arte a la enseñanza, ésta parecería ser entendida, principalmente, como un medio para transmitir habilidades creativas *en el docente*. Esta perspectiva no se enfocaría en la creatividad como una habilidad o visión para intentar desarrollar en los alumnos, sino como un medio para desarrollar capacidad de innovación en la tarea docente. La diferenciación en las concepciones de la creatividad a partir de la presencia del arte en el programa, parecería resultar pertinente, ya que existe una separación teórica y práctica entre la creatividad al servicio de la enseñanza o la creatividad como una habilidad o visión deseada para el aprendizaje de los alumnos.

La existencia de un pluralismo de ideas y de prioridades detrás de los términos que atribuyen los directivos del programa es una de las conclusiones de lo dicho. Este pluralismo no parece contradictorio, son diferencias de acentuación o ideas que se completan. La pregunta abierta apuntaría a si el desarrollo del programa no obligará a priorizar una visión sin abandonar las otras.

Se han descrito las características principales del programa a partir de una definición sintética del mismo, su origen, su funcionamiento y las perspectivas generales de sus directivos. A continuación se presentan los objetivos de esta investigación evaluativa.

## Objetivos de la Investigación Evaluativa

Este informe se concentra en la implementación y los resultados de ABC durante el año 2014, aunque se establecen relaciones con el informe de la investigación evaluativa del año 2013.

El objetivo general de este trabajo es:

- Evaluar un programa que se está implementando en forma piloto y focalizada, valorando su aplicación en las escuelas seleccionadas e identificando sus fortalezas y debilidades para ser aplicada en un número mayor de escuelas de manera sustentable en el tiempo.

Al mismo tiempo, los objetivos específicos del mismo son:

- Evaluar el aporte del vínculo artista-docente y de las instancias de formación que ofrece ABC para el desarrollo de habilidades creativas en los docentes.
- Evaluar el desarrollo del rol de los artistas vinculantes en su relación con el equipo directivo, con las implementaciones de los docentes en las aulas, las actividades interaulas y la relación de la escuela con la comunidad.
- Conocer la valoración de los docentes sobre los aportes del programa ABC a su desarrollo profesional.
- Conocer la valoración de los estudiantes del nivel secundario y primario sobre los aportes educativos que les ha hecho el programa ABC en cuanto a su bienestar y su creatividad.
- Conocer el nivel de información acerca del Programa ABC que poseen los actores que conducen el sistema educativo de la ciudad, su valoración sobre el mismo y su compromiso para sostenerlo como política pública.
- Valorar los efectos de las implementaciones en las instituciones educativas según la percepción de los directores de las escuelas involucradas.

Hasta aquí, se presentan los objetivos –general y específicos- del programa. El siguiente apartado da cuenta de los resultados.

## **Primera Parte: RESULTADOS**

En esta primera parte del informe se presentan los resultados de la investigación evaluativa. Evaluar los resultados de un programa, según la opción que toma esta investigación es valorar su impacto en la vida escolar según la percepción de sus usuarios. Este impacto puede estar más o menos alineado con los objetivos esperados y anticipados, debido al peso que tienen los contextos de aplicación del programa y la experiencia de los diversos actores que conforman el grupo de sus usuarios. (Stuffleblean, 2001) Dadas estas premisas, a lo largo de la descripción de dichos resultados, el lector se encontrará con interrogantes o reflexiones acerca de efectos que, inicialmente, no habían sido contemplados. A partir de esta concepción, esta parte contiene grandes ejes. El primero se compone de cinco tipos de resultados: la valoración de los alumnos sobre el programa, la contribución del programa a los aprendizajes, la contribución a la convivencia escolar, los aportes del arte como una herramienta de enseñanza y los resultados alcanzados por el equipo pedagógico. El segundo se compone de un estudio de caso donde se evalúan profundamente los efectos del programa sobre una escuela secundaria.

### **ABC y los alumnos: su valoración**

A continuación se describe el nivel de valoración de los alumnos sobre su experiencia *sobre ABC*, a partir de sus propias percepciones. Durante el 2013, la recolección sobre dicho nivel de valoración tuvo lugar a partir de la realización de una encuesta a alumnos de secundaria, grupos focales con alumnos de primaria y la percepción de los docentes. Entre los hallazgos de aquel relevamiento, se descubrió que el 27,74% de los alumnos afirmaba que las Clases ABC siempre resultaban más interesantes que las otras clases, mientras que para las opciones “casi siempre”, “casi nunca” y “nunca”, las distribuciones eran de 30,66%, 32,12% y 9,49% respectivamente. Estas respuestas permitieron suponer que aproximadamente la mitad de los alumnos encontraba un valor diferencial considerable en las Clases ABC en relación al interés suscitado en las mismas (ver Cuadro 1).

## "Las Clases ABC resultan más interesantes que las otras clases".

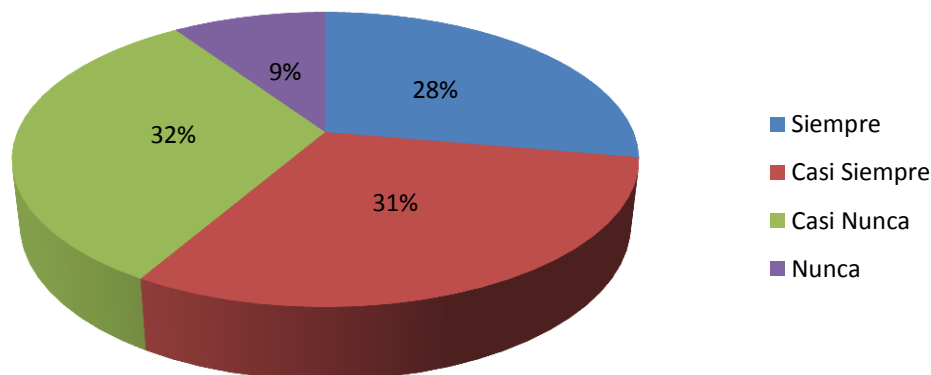


Gráfico 1. (2013) Distribución de respuestas de alumnos de nivel medio a la afirmación (2013): "Las Clases ABC resultan más interesantes que las otras clases". En porcentaje.

En el caso de nivel primario, en el 2013 fue posible observar el compromiso de los alumnos con las Clases ABC a partir de testimonios vinculados a la posibilidad de *divertirse aprendiendo* y *crear con la imaginación*. Ante la pregunta a un alumno sobre por qué afirmaba haber hecho arte en las Clases ABC, éste sostuvo:

"Es que mirá, nos habían traído cosas para hacer cualquier cosa. (...)Imaginar nos hacer otras cosas de eso. No sé agarrar un lápiz y transformarlo en otra cosa, además lo más importante es que nos divertimos haciendo eso.(...)Era como una tarea, era como hacer una tarea pero divirtiéndonos."(11 años de edad)

Extracto de Grupo Focal 1. (2013) "Diversión y Aprendizaje".

En este mismo sentido, otro alumno también valoró la posibilidad de experimentar clases donde la diversión y la creación estuvieran presentes, dado que las experiencias creativas ayudan a aprender:

"Por ejemplo, no es lo mismo que nos enseñen cómo es un programa de radio escribiéndolo en el pizarrón que llevándonos a un programa de radio y haciéndolo... (...) Porque cuando lo estás haciendo en la radio de verdad lo sentís, el que lo explica no... (...) Porque capaz te lo explican y vos no lo entendés mucho pero si vas y sentís lo entendés mejor. (...) Por ejemplo como los micrófonos, acá te los dibujan de una manera y cuando vas a la radio los ves que están así colgados... (...) Lo ves real ese micrófono. (...) Yo dije que si a vos te explican todo lo que es una radio y te lo dibujan en el pizarrón no es lo mismo que ir a la radio y vivir lo que te están explicando." (11 años de edad)

Extracto de Grupo Focal 2. (2013) "Diversión y Creatividad".

Por otra parte, las dificultades metodológicas atravesadas en el 2014 (ver apartado "Metodología de la Investigación") no permitieron llevar a cabo una encuesta para alumnos de nivel secundario.

Por lo tanto, la valoración de los alumnos sobre el programa fue recolectada a partir de observaciones de campo, entrevistas a docentes y grupos focales para ambos niveles educativos.

En el caso de los grupos focales 2014, estos revelan una diferencia importante respecto a la valoración de los alumnos del año anterior. Y es que la percepción de estos se ve atravesada por la posibilidad de desarrollar actividades vinculadas a la convivencia y a la posibilidad de salirse de patrones como el no-movimiento y el silencio, que los alumnos identifican como habituales en sus clases regulares. En otras palabras, a diferencia del año pasado, la valoración de los alumnos no parte de un discurso estrechamente relacionado a formas de enseñanza alternativas, sino que valoran el programa como una instancia excepcional dentro de la rutina escolar que les permite salirse de prácticas de enseñanza percibidas como poco interesantes o poco atractivas. Esto se observa en el siguiente fragmento de un grupo focal:

*-Bien. Y si yo les dijera que ustedes pueden estar más tiempo, de repente el año que viene, con Margarita y con Josefina trabajando en el aula o en diferentes partes de la escuela como, por ejemplo, ahora en un rato van a trabajar en el laboratorio... si ustedes pudiesen trabajar más tiempo con ellas, ¿ustedes dirían que está bueno o dirían 'No, la verdad estuvo bueno para este año pero...?'*

*-No. Estaría bueno porque si no, no nos divertiríamos tanto.*

*-Estaríamos estudiando.*

*-¡Ah! ¿Trabajar con ellas no es estudiar? Belén dijo que sí, que es estudiar.*

*-¡Ellas [las compañeras] no saben nada!*

*-Cuando pintamos es otra cosa pero cuando jugamos es otra cosa.*

*-Ah, como que no es lo mismo que jugar que estar pintando.*

*-Y, no, porque si estamos moviendo el lápiz a cada rato...*

*-A mí me gusta más con Margarita y con Josefina [docentes].*

*-¿Que quién? ¿Que con la maestra?*

*-Sí. Porque nos divertimos.*

*-¿A ustedes también les gusta más con Margarita y con Josefina?*

*-Sí, porque nos divertimos y jugamos.*

#### **Extracto de Grupo Focal 3 (2014). "Diversión y juego".**

Este extracto se enmarca dentro un conjunto de opiniones de los alumnos que se encuentra fuertemente marcado por la dicotomía "repetición+quietud vs. innovación+movimiento". En reiterados pasajes de los grupos focales llevados a cabo, los alumnos valoran las instancias de trabajo de ABC como espacios que les permiten salirse de un estado de aburrimiento, debido a la

repetición de actividades en su escolaridad cotidiana y la disposición “quieta” de sus cuerpos dentro del aula. En contraste con dichas prácticas, ABC parece brindarles la posibilidad de “hacer cosas nuevas” y de “moverse” a la hora de trabajar en clase. Este es el principal reconocimiento que hacen los alumnos sobre el trabajo con las implementaciones del programa. Curiosamente, dichos alumnos no identifican dichas implementaciones como instancias de “estudio”, dado que conciben a esta práctica como naturalmente *repetitiva, aburrida y quieta*. Es decir que se observa una disociación entre estas características y la concepción de los alumnos acerca del estudio.

En este sentido resulta muy significativo el testimonio de uno de los docentes entrevistados. En su relato, el docente da cuenta del carácter “novedoso” de las implementaciones ABC en la escuela y la valoración positiva que los alumnos hacen de las mismas. De esta forma, el programa, y sobre todo, el trabajo de los artistas en la escuela, puede haber representado la entrada de contenidos y dispositivos didácticos desconocidos para gran parte de los alumnos. Por lo tanto, la experiencia de trabajo con los artistas resulta “divertida” no sólo por la naturaleza de los contenidos de las implementaciones (artísticos y lúdicos), sino porque les permite a los alumnos acceder a lenguajes y dinámicas desconocidas.

“Me acuerdo que hace un par de meses atrás estaban preparando como una obrita de murga en el recreo. Estaba Gabriel y cuatro artistas más, cuatro chicas. Estaban con los zancos, estaban preparando con redoblantes, con todo, con máscaras, con la ropa, y los chicos se asomaban por la ventana y miraba a ver qué era eso, intrigados. Cuando tocó el timbre del recreo les dije que salgan a ver qué era lo que iban a mostrar acá en el patio en el recreo. Y uno de los alumnos dijo, me quedé muy claro lo que dijo, 'Esta Directora nos trae de todo, Profe.' Había algo sencillo afuera, una muestra de cinco personas haciendo murga. 'Esta Directora nos trae de todo'. Entonces, por ahí, para nosotros no fue tan significativo como lo fue para él, ¿no? Entonces uno empieza a valorar realmente esto que, a lo mejor, puede ser poco para algunos pero para otros puede ser mucho.”

Fragmento de entrevista 3. (2014) Entrevista con un docente.

En relación a la valoración de los alumnos sobre ABC, se observa que los alumnos han percibido emociones positivas en el marco de las implementaciones. Esto se relaciona estrechamente con el fuerte hincapié que hacen los alumnos sobre el trabajo vinculado al arte y a la convivencia. De este modo, en el siguiente extracto de un grupo focal los alumnos identifican a la “felicidad” y a la “alegría” como las emociones que mejor describen su experiencia en el trabajo en las implementaciones de ABC. De modo similar, en otro de los grupos focales llevados a cabo, los alumnos reconocieron a la “empatía” y a la “alegría” como las principales emociones percibidas durante su experiencia en las implementaciones ABC.

*Bien. Bueno, les voy a hacer una pregunta y con esto terminamos. Si tuvieran que pensar en una palabra que diga alguna emoción que sintieron trabajando con Sofía y con Anabella como, por ejemplo, alegría o simpatía, qué palabra elegirían?*

*¿Felicidad?*

*Felicidad. ¿Cuál es la que mejor describe lo que pueden haber sentido trabajando con las chicas?*

*Felicidad.*

*¿Felicidad? ¿Por qué felicidad?*

*Diversión.*

*Felicidad. Diversión. ¿Vos Marcia? ¿Qué palabra podrías elegir?*

*¿De qué?*

*Voy de vuelta. ¿Quién le puede decir a Josefina la pregunta?*

*Que si... qué sentís cuando vos hacés la tarea y todo eso con las chicas.*

*Alegría.*

*¿Ambar?*

*Feligría.*

*Feligría, me gusta.*

*Alegría.*

*¿Gonzalo?*

*Lo mismo.*

**Extracto de Grupo Focal 4 (2014) "Emociones positivas".**

En síntesis, se ha observado una valoración positiva de los estudiantes respecto a diversos aspectos de las implementaciones ABC. En primer lugar, los alumnos manifiestan haber experimentado emociones positivas como “alegría”, “felicidad” y “empatía” cuando trabajaron en el marco del programa. En segundo lugar, los alumnos reconocen aprendizajes en torno a contenidos específicamente artísticos como pintar, armar escenografías, hacer malabarismo, hacer percusión, dibujar, etc. Finalmente, la valoración de los alumnos también parece estar atravesada por la posibilidad de participar y experimentar nuevos lenguajes y prácticas vinculadas arte; es decir que valoran, sobre todo, la condición novedosa del programa en la escuela, ya que les ofrece el acceso a “algo diferente”.

### **Contribución a los aprendizajes**

Al igual que en el informe del año 2013, se entiende por “contribución a los aprendizajes” a los aportes pedagógicos que ABC es capaz de realizar para la mejora en los aprendizajes de los alumnos. Para evaluar estos aportes, se consideran sólo los niveles primario y medio debido a la carencia de datos suficientes para hacerlo con el nivel inicial.

Durante el 2014, la contribución a los aprendizajes se habría basado en contenidos específicamente artísticos y de convivencia (este último se desarrolla en el siguiente apartado). Es necesario remarcar dos puntos: en primer lugar, las herramientas de recolección no permiten afirmar que no hayan existido aprendizajes vinculados especialmente a contenidos de las asignaturas. En efecto, en el Gráfico 2 queda expuesto que el 21% de los artistas se concentró especialmente en los contenidos curriculares. En segundo lugar, es necesario aclarar que la distinción establecida entre los contenidos no subestima aquellos aprendizajes vinculados a la convivencia; por el contrario, probablemente éste resulta ser uno de los más relevantes e imprescindibles en cualquier institución educativa. Así, se desarrolla más profundamente en el siguiente apartado.

En el 2013, se les presentó la siguiente afirmación a los alumnos de nivel medio: “*Las Clases ABC me ayudaron a aprobar la materia*” y se les dieron opciones para que evalúen el nivel de esta ayuda. En aquel caso, fue posible observar que existieron más casos de alumnos que expresaron que las Clases ABC no los ayudaba nada a aprobar la materia, que aquellos que opinaban que éstas los ayudaban mucho. Mientras que los primeros representaron el 18,98% de las respuestas, los segundos agruparon el 12,41%. En relación a las respuestas de valoración media, se observó que el 31,39% opinó que las Clases ABC los ayudaban poco a aprobar la materia, mientras que el 37,23% sostuvo que éstas los ayudaban bastante. A partir de esta distribución fue necesario remarcar que, a pesar de que aproximadamente la quinta parte de los alumnos no pensaba que el Programa los hubiese ayudado a obtener mejores calificaciones, el resto de los alumnos expresó, en magnitudes diversas, que el Programa sí los había ayudado. Si bien estamos presentando la percepción de los estudiantes ya que no se opta por un diseño experimental de la evaluación, no deja de ser significativa esta mirada positiva que tienen sobre el aporte del programa a los resultados académicos.

## "Las Clases ABC me ayudan a aprobar la materia"

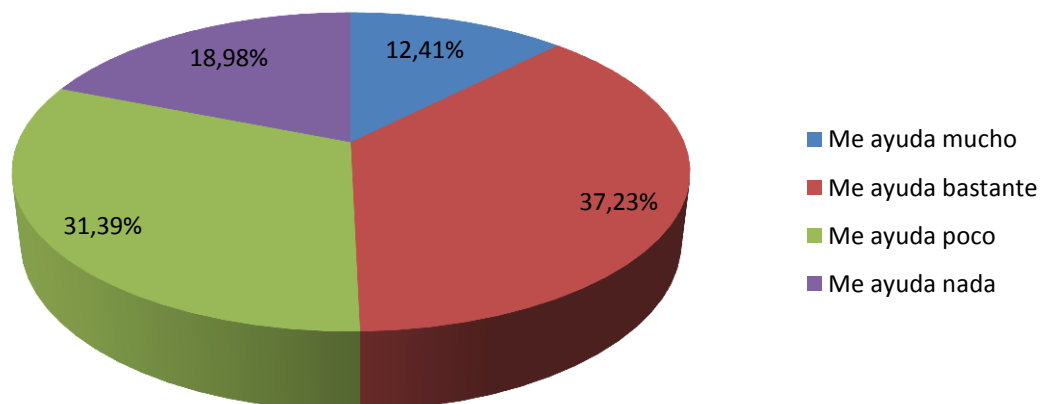


Gráfico 2. (2013) Distribución de respuestas de alumnos de nivel medio a la afirmación: "Las Clases ABC me ayudan a aprobar la materia". En porcentaje.

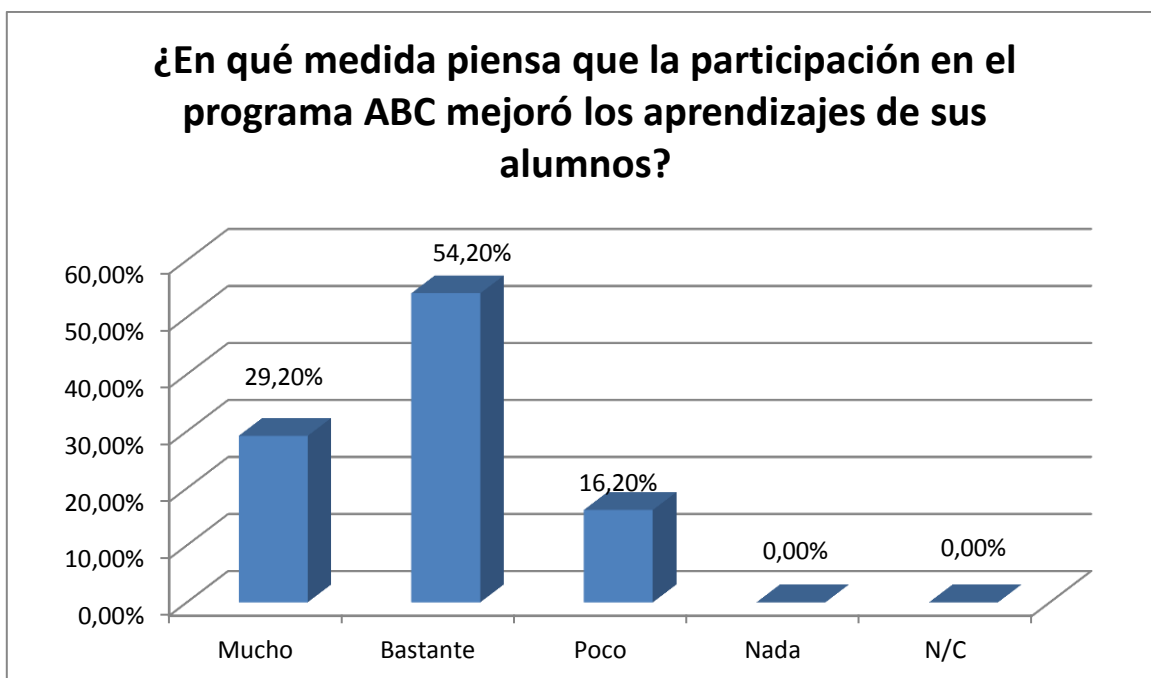
En el caso del nivel primario, en el 2013 fue posible observar la contribución de ABC a los aprendizajes a partir de las opiniones de alumnos en grupos focales, vinculados a la posibilidad de *divertirse aprendiendo* y *crear con la imaginación*. En este sentido, los alumnos valoraron la posibilidad de experimentar clases donde la diversión y la creación estuvieran presentes, dado que las experiencias creativas ayudan a aprender:

*"Yo... aprendemos de una manera diferente. Es que vas pensando buscar el otro lado de aprender algo.(...) El lado más así...divertido de estudiar.(...) Para mí como que jugando aprendés más que si agarrás una carpeta y escribís.(...) No sé si aprendés más pero es más divertido ponerle. Depende la forma. (...) Por ejemplo va a aprender más así como le va a dar más importancia si le decís "bueno jugá a hacer juegos pero mientras tanto hacé formas geométricas" algo así que si le decís "saca la carpeta y dibújame un cuadrado con un centímetro" algo así."*

Extracto de Grupo Focal 5 (2013) "Valoración de los alumnos de nivel primario en relación a la contribución a los aprendizajes."

Además de recurrir a la opinión de los alumnos en 2013, también resulta pertinente considerar la opinión de los docentes acerca de la mejora en los aprendizajes de los alumnos a partir de ABC. Para eso, se les preguntó "¿En qué medida piensa que la participación en el programa ABC mejoró los aprendizajes de sus alumnos?". Al observar las respuestas de los docentes fue posible registrar que en todos los casos parecía percibirse una mejora en los aprendizajes de los alumnos, ya que las categorías "Nada" y "N/C" no registraron respuestas. Dentro de este conjunto de respuestas, se observó que el 54,20% de los docentes pensaba que la participación en el programa había mejorado los aprendizajes de sus alumnos. Además, el 29,20% de los docentes pensaba que la

participación había mejorado bastante los aprendizajes de los alumnos, mientras que el 16,70% sostenía que ésta los había mejorado poco (ver Gráfico 3).



**Gráfico 3. (2013) Distribución de respuestas de docentes para la pregunta: "¿En qué medida piensa que la participación en el programa ABC mejoró los aprendizajes de sus alumnos? En porcentaje.**

A continuación se describe la contribución a los aprendizajes del programa ABC durante 2014. En este caso, la información ha sido recolectada a partir de los grupos focales con los alumnos, y las entrevistas con docentes, artistas y directivos escolares.

Si bien se ha remarcado que los alumnos asocian al *estudio* con la repetición, la quietud y el aburrimiento, no lo hacen así con la idea de *aprendizaje*. Y es que en este caso, sí reconocen instancias de aprendizaje al trabajar en las implementaciones de ABC. Esto puede observarse en el siguiente fragmento:

Ellas [las artistas] nos están enseñando una canción.

*¿Y qué les enseñaron ellas? ¿Me pueden decir algo?*

Por un lado es como raro, pero por el otro estaría bueno.

*¿Aprendieron algo nuevo con Margarita y con Josefina [artistas]?*

Sí.

Una canción. La escenografía.

*¿Una canción y qué más?*

Juegos.

*¿Y pintar y eso? ¿Aprendieron algo de eso?*

Uh, eso está re groso.

**Extracto de Grupo Focal 6 (2014). "Diversión y aprendizaje". Fuente: grupo focal de elaboración propia.**

Dicho extracto forma parte de un conjunto de evidencias de similares características que dejan ver dos aspectos relevantes en relación a la valoración de los alumnos sobre el programa, especialmente, vinculadas al aprendizaje. En primer lugar, es necesario destacar que los alumnos reconocen haber experimentado procesos de aprendizaje a través de las implementaciones de ABC. Este reconocimiento pone en duda la disociación remarcada en el apartado anterior, dado que los alumnos sostienen haber aprendido al mismo tiempo que explican no haber estudiado, ya que se divirtieron y jugaron. Por lo tanto, podría deducirse que, a pesar de las concepciones naturalizadas de los alumnos acerca del estudio, los alumnos parecen haber reconocido experiencias de aprendizaje, pero de modos alternativos a los que resultan frecuentes para ellos. En segundo lugar y a diferencia del año 2013, dichos aprendizajes parecen haberse limitado a contenidos relacionados a la convivencia y al arte en sí mismo. Si bien estos aprendizajes resultan muy positivos y forman parte de los propósitos del programa, también es necesario destacar que no se observan evidencias contundentes sobre cuál es la valoración que los estudiantes tienen acerca del arte como herramienta de enseñanza para la transmisión de contenidos curriculares (ver Gráfico 4). La perspectiva de los alumnos parece coincidir con las respuestas de los artistas a la pregunta *“¿En cuál de estos aspectos se enfocaron más sus implementaciones?”*. En las respuestas a esta pregunta, se observa que sólo el 21% de los artistas dice haberse concentrado mayoritariamente en contenidos curriculares. Esto se distingue del año 2013 donde los alumnos sí valoran al programa desde este punto de vista. Sin embargo, no es posible deducir que no haya existido alguna instancia donde el arte se haya utilizado como herramienta de enseñanza para contenidos curriculares ajenos a la convivencia y el arte en sí mismo.

## ¿En cuál de estos aspectos se enfocaron más sus implementaciones?

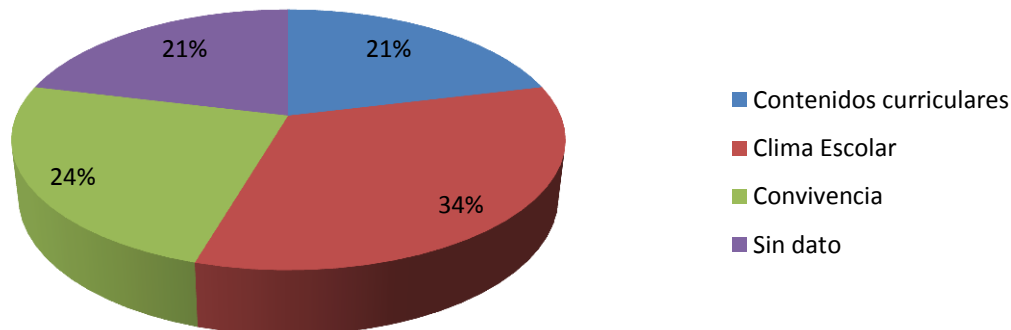


Gráfico 4. (2014) Distribución de respuestas de los artistas a la pregunta "¿En cuál de estos aspectos se enfocaron más sus implementaciones?". En porcentaje.

La contribución a los aprendizajes también puede ser evaluada desde la perspectiva docente. En este sentido, un docente describe el aporte del programa respecto a la mejora en la atención de los alumnos:

*"Yo considero que lo artístico es muy importante para el alumno, es muy importante para la institución, para los profes. En cierta forma uno se da cuenta que muchas veces mejoramos la atención del alumno para estudiar un tema. A los alumnos les cuesta sentarse a leer un texto. Entonces por ahí si le ponemos esa cuota artística me parece que lo van a aprender mejor."*

Fragmento de entrevista 4 (2014) Entrevista con un docente. "Aprendizaje y atención".

Al mismo tiempo, el aporte del programa en relación a los aprendizajes no parece limitarse únicamente a la novedad y a la atención de los alumnos, sino que también se destaca la riqueza del arte para desarrollar la imaginación de los alumnos. Dicho desarrollo, según un docente participante del programa, resulta fundamental para el aprendizaje:

*"Lo artístico te permite trabajar con la imaginación. La imaginación es fundamental para el aprendizaje. Desde Lengua, desde imaginar una problemática en Matemática, desde todas las asignaturas. La imaginación es fundamental y eso es lo que fuimos perdiendo con este modelo arcaico de enseñanza y aprendizaje. Me parece que lo artístico le va a dar un soplo de..."*

Fragmento de entrevista 5 (2014) Entrevista con un docente. "Aprendizaje e imaginación".

ABC habría contribuido a los aprendizajes mediante la apertura a nuevas formas de enseñanza y evaluación. Una directora describe el proceso de planificación y evaluación junto a un artista donde dicho trabajo conjunto parece haber sido fundamental para el aprendizaje y aprobación de los alumnos. Según las palabras de la directora, el aporte está basado en la posibilidad de “ver los objetivos o los NAP que adeudan los alumnos y trabajarlo con cada uno de diferente manera.” En otras palabras, la directora manifiesta el valor del arte como herramienta que permite considerar la heterogeneidad de los alumnos en instancias de evaluación. En este sentido, esta idea se alinea a las nuevas corrientes pedagógicas, como “Enseñanza para la comprensión”, “Enseñanza para la diversidad”, “Aulas Heteróneas”, donde las instancias de evaluación conforman el proceso de aprendizaje y consideran distintos medios de evaluación a causa de la heterogeneidad de los alumnos.

*¿Llegaste a ver una correlación con mejora de los aprendizajes?*

Sí, yo creo que sí. Yo creo que sí. Yo el primer año que hice el curso, bueno también por el tema de cambio de sistemas de evaluaciones y demás en el 2012 que empezamos con un período de Marzo a Marzo teníamos que hacerlo final desde las prácticas de ABC y yo me acuerdo que el artista... 'Mirá, yo tengo que hacer un cierre en Primer Año con el único Primero que tengo', le digo, 'y tengo que hacer el período Marzo a Marzo. Yo tengo que ir a ver los objetivos o los NAPs que adeudan los alumnos y trabajarlo con cada uno de diferente manera. ¿Te animas a hacerlo conmigo a ver qué tal funciona en un período de evaluación?' Y bueno, me dijo 'Dale, veamos'. Lo probamos y realmente de los ocho chicos que yo tenía en ese momento cinco aprobaron. Dos se negaron a estudiar, vinieron, participaban pero entregaban la hoja en blanco y otro faltó. Pero yo creo que fue un buen promedio de esos ocho alumnos que cinco aprobaron en el período de Diciembre... Fue positivo.

**Fragmento de entrevista 6. (2014) Entrevista con una directora. "Contribución a los aprendizajes".**

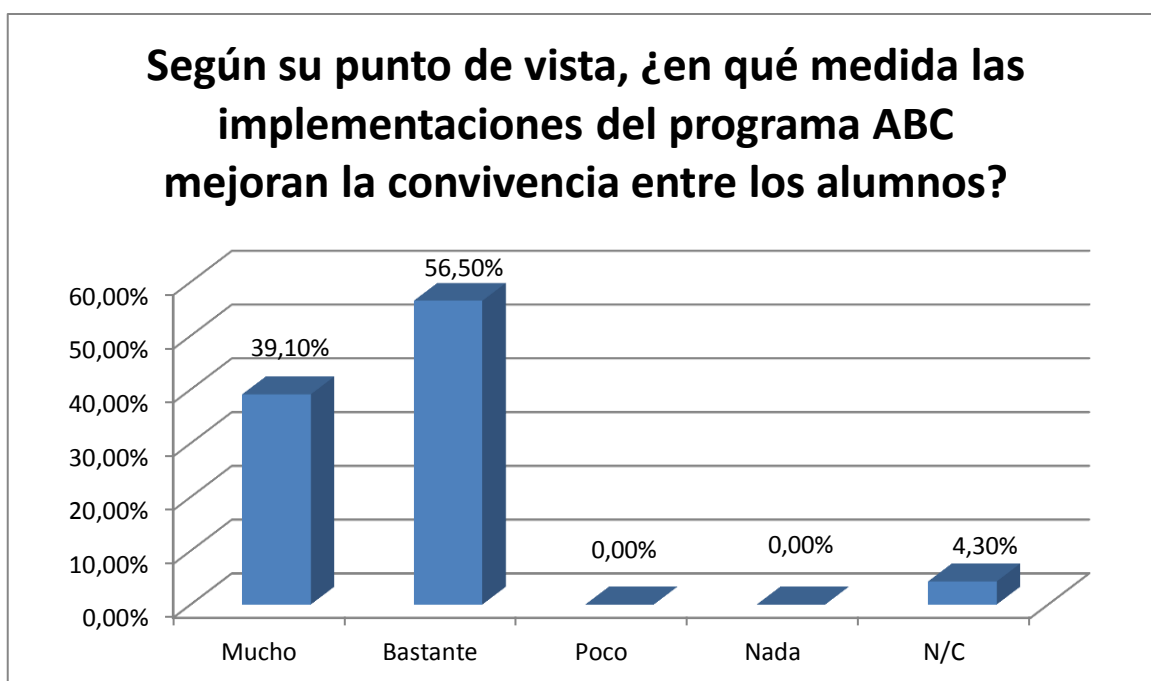
Por lo tanto, puede observarse que la contribución del programa a los aprendizajes habría estado centrada especialmente en la convivencia, aunque no se descartan aquellos aportes relacionados a otros contenidos curriculares. Probablemente, el aspecto más destacable de este apartado sea la valoración que otorgan actores como docentes y directivos. Y es que la valoración positiva de quienes se encuentran más estrecha y cotidianamente vinculados a la educación legítima, en gran parte, la implementación del programa en las escuelas.

Luego de presentar los resultados respecto a la contribución a los aprendizajes, a continuación se describen aquellos relacionados a la convivencia.

## Convivencia

Este informe incluye un apartado especial dedicado a evaluar los resultados vinculados a los aportes que el programa ha logrado respecto a la convivencia. Como se remarca en el apartado anterior, se observa que gran parte de las implementaciones de ABC durante el 2014, están concentradas en la convivencia y el clima escolar.

En el informe 2013, se pregunta a los docentes en qué medida las implementaciones del programa ABC habían mejorado la convivencia entre los alumnos. Sus respuestas dieron cuenta de que el 56,50% de los docentes pensaba que las implementaciones de ABC mejoraban bastante la convivencia entre los alumnos, mientras que el 39,10% decía que la convivencia había mejorado mucho a través de éstas. Además, no se registraron casos para las categorías "Nada" y "Poco", mientras que la categoría "N/C" concentró el 4,30% de las respuestas (ver Gráfico 5).



**Gráfico 5. (2013) Distribución de respuestas de los docentes para la pregunta: "Según su punto de vista, ¿en qué medida las implementaciones del programa ABC mejoran la convivencia entre los alumnos?". En porcentaje.**

Asimismo, cuando se le preguntó a los alumnos acerca de su relación con los compañeros en comparación con otras clases, aproximadamente el 97% de los alumnos afirmó percibir una mejoría en la relación con sus compañeros en las Clases ABC. No obstante, fue necesario aclarar que el 22,30% del total decía percibir una relación mucho mejor en estas clases, mientras que, aproximadamente el 75% de los alumnos percibió un poco o bastante mejoría (ver Gráfico 6).

## "La relación con tus compañeros en las Clases ABC":

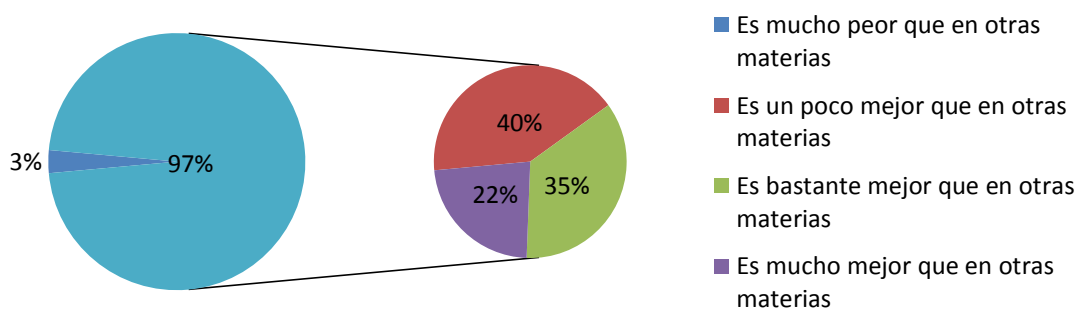


Gráfico 6. (2013) Distribución de respuestas de alumnos de nivel medio a la afirmación: "La relación con tus compañeros en las Clases ABC". Intradistribución de respuestas positivas. En porcentaje.

En el 2014, se observa que los aportes del programa sobre la convivencia escolar se abordan, sobre todo, a partir de la utilización de dispositivos que proponen actividades de trabajo colectivo a los alumnos. Si bien esto puede resultar cotidiano en otros contextos, diversos actores expresan la excepcionalidad de estas experiencias en comparación con sus actividades habituales. La posibilidad de llevar a cabo actividades con los alumnos ha permitido abordar un contenido específico de una disciplina como la literatura. Así lo expresa, por ejemplo, un grupo de estudiantes de nivel secundario.

El docente que propone esta actividad fue entrevistado como parte de la investigación (ver fragmento de entrevista 7). Algunos pasajes de la entrevista con dicho docente dejan ver el valor que este tipo de actividades ha tenido en el marco cotidiano de la escuela. El docente destaca la persistente dificultad con la que se encuentran él y sus colegas para que los alumnos trabajen en grupos, rompan con las diferencias que históricamente los mantiene separados y dejen fuera de la escuela los conflictos y rivalidades propias de los barrios a los que pertenecen. En este sentido, los dispositivos de trabajo grupal ofrecidos por los artistas han resultado ser una forma alternativa de abordar problemáticas de clima escolar y convivencia.

-¿Y de qué se trataba?

-Era para una obra de teatro.

-¿De qué era?

-De teatro.

-Pero de teatro yo puedo ser una persona..

-Teníamos que hacer un poema colectivo.

-¿Un cómo?

-Un poema colectivo.

-¿Qué es un poema colectivo?

-Que lo hacen todos juntos. Osea, que lo hacemos todos.

Extracto de grupo focal 7. (2014) Grupo focal primaria en nivel primario. "ABC y convivencia". Fuente: grupo focal de elaboración propia.

Claro, porque estaba muy dividido el curso. Se marca bien los sectores porque se sientan por grupo de barrio y de repente con mucho esfuerzo con [artista] logramos intercalarlos, se numeraron 1, 2, 3, 4, y así 'Los 1 acá, los 2 acá...' Nos costó muchísimo pero logramos mínimamente que la mayoría formara los grupos y que trabajaran. Eso fue muy positivo porque es como que están muy marcados los lugares, los sectores donde se sientan, donde se ubican, donde se quedan.

**Fragmento de entrevista 7. (2014) Entrevista con un docente de ABC. "ABC y convivencia".**

Una de las referentes pedagógicas confirma lo sostenido anteriormente: durante el 2014 ha existido una especial concentración de las implementaciones sobre el trabajo en la convivencia. La referente relaciona esta concentración con una demanda específica de las escuelas (ver fragmento de entrevista 8).

Hay una necesidad y me parece que hay una demanda bastante generalizada de que se trabaje sobre las situaciones de violencia y de violencia en los pibes, de exabruptos que tienen los pibes y disciplinar, si querés, de clima de más armonía en las aulas. Eso ha sido un pedido que yo registro como bastante general.

*Claro.*

Entonces creo que hay actividades que, al menos, o de inicio o de final, tienen esta impronta.

**Fragmento de entrevista 8. (2014) Entrevista con una referente pedagógica. "ABC y convivencia".**

En síntesis, es posible observar que existen evidencias para afirmar que, durante el 2014, ABC ha logrado generar aportes positivos a la convivencia y el clima escolar de las escuelas en las que se ha desarrollado el programa. Esta afirmación merece dos comentarios. Por un lado, las herramientas de recolección no permiten asegurar que dichas evidencias den cuenta de que los aportes del programa a la convivencia hayan tenido lugar ni en la totalidad del universo de escuelas del programa, ni en la totalidad de los grupos de alumnos que trabajaron en el marco de ABC. Por otro lado, sí existen evidencias que reflejan que una gran parte del universo de artistas se ha enfocado principalmente en la convivencia y el clima escolar (ver Gráfico 4). Así, en consideración a la perspectiva de los artistas de ABC, no sólo puede contemplarse que más de la mitad de ellos ha trabajado sobre la convivencia o el clima escolar, sino que no se descarta que otros artistas también hayan trabajado sobre estos ejes pese a que no hayan sido los aspectos centrales en sus implementaciones.

### El arte: valoración de una herramienta de enseñanza

Al igual que en el informe 2013, en este apartado correspondiente al informe 2014 se describe la valoración del arte como herramienta educativa, desde los puntos de vista de diversos actores: alumnos, docentes, artistas y directivos del programa. De este modo, no sólo se consideran las percepciones de cada uno de estos, sino que también se las compara. Es importante aclarar que no se han podido recolectar suficientes datos del nivel inicial, por diversas dificultades operativas de la implementación.

En el 2013, se les presentó la siguiente afirmación a los alumnos: “las clases ABC son una nueva forma de enseñar”. Ante ésta, el 21,17% de los alumnos dijo estar completamente de acuerdo con la afirmación. Además, el 42,34% afirmó estar bastante de acuerdo, mientras que el 32,85% estuvo poco de acuerdo y sólo el 3,65% dijo estar para nada de acuerdo (ver Gráfico 7).

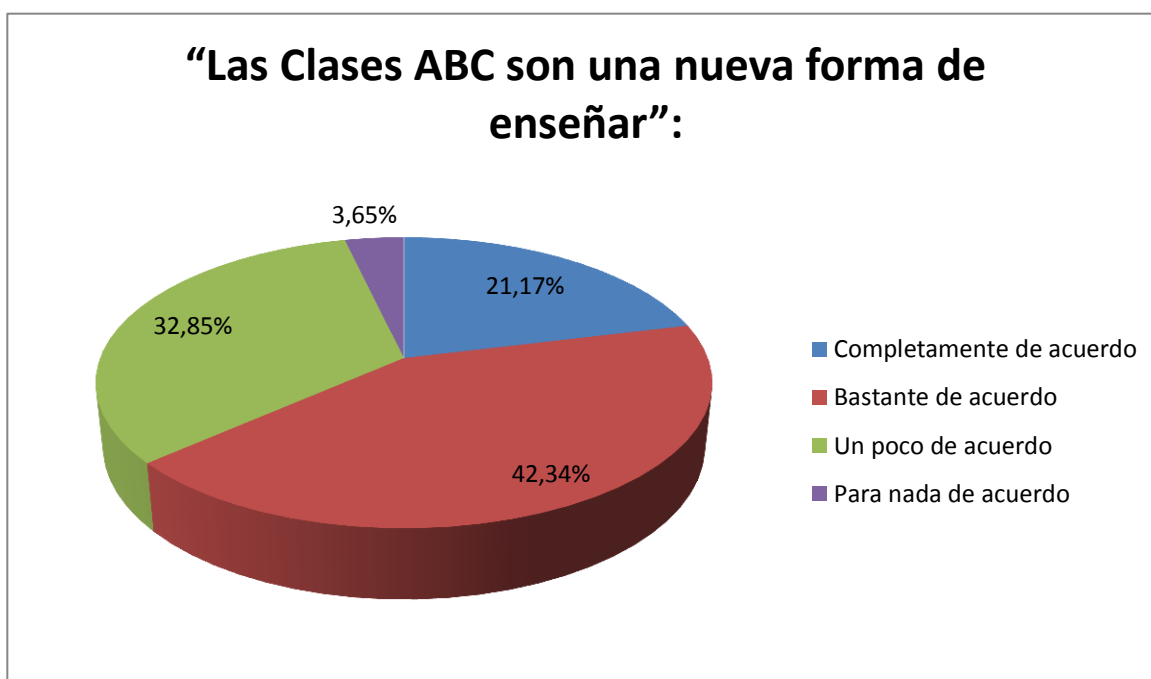


Gráfico 7. (2013) Distribución de respuestas de alumnos de nivel medio a la afirmación: “Las Clases ABC son una nueva forma de enseñar”. En porcentaje.

Además, en el 2013 se le preguntó a los docentes en qué medida pensaba que el trabajo con los artistas le había aportado nuevas herramientas de enseñanza. Aquí, las respuestas resultaron concentrarse casi en un 75% en la categoría “mucho aporte” (ver Gráfico 8).

### ¿En qué medida piensa usted que el trabajo con un artista le aportó herramientas nuevas de enseñanza?

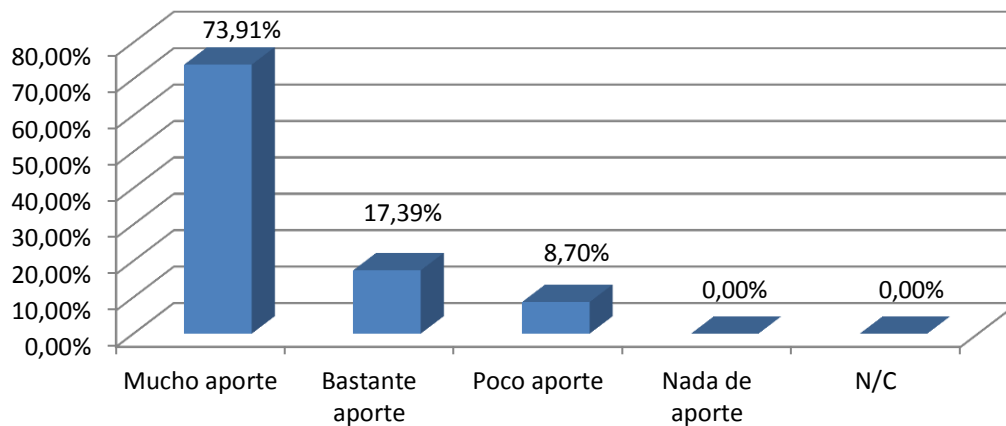
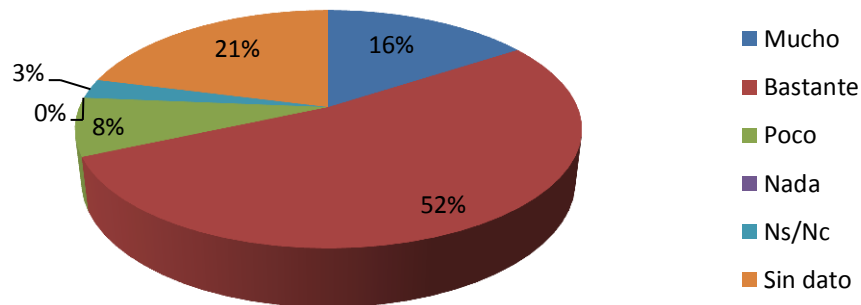


Gráfico 8. (2013) Distribución de respuestas de los docentes para la pregunta: "¿En qué medida piensa usted que el trabajo con un artista le aportó herramientas nuevas de enseñanza?". En porcentaje.

En el 2014, el 52% de los artistas considera que el aporte de herramientas nuevas de enseñanza al docente o los docentes con los que trabajó ha sido "bastante". En menor medida, el 16% de ellos califica el nivel de su aporte como "mucho". Además, el 8% de los artistas sostiene que el nivel de su aporte en este aspecto es "poco", mientras que el 21% de los artistas encuestados no respondió a esta pregunta. De este modo, si se toman en cuenta las categorías "mucho", "bastante" y "poco", es posible afirmar que aproximadamente el 75% de los artistas piensan haber aportado en alguna medida nuevas herramientas de enseñanza a los docentes con los que trabajaron en el 2014. Más aún, es necesario destacar que el 68% de ellos piensa haber aportado "mucho" o "bastante" en este aspecto (ver Gráfico 9).

A pesar de los resultados, aparentemente positivos desde el punto de vista de los artistas, respecto a los aportes de nuevas herramientas de enseñanza a los docentes, es necesario contrastar dicho universo de respuestas con la perspectiva de quienes habrían percibido la recepción de dichos aportes. Es por eso que en este apartado también se consideran las entrevistas con directivos escolares, docentes y figuras directivas de ABC.

**¿En qué medida piensa usted que su trabajo le aportó herramientas nuevas de enseñanza al docente o los docentes con los que trabajó?**



**Gráfico 9. (2014) Distribución de respuestas de los artistas a la pregunta: "¿En qué medida piensa usted que su trabajo le aportó herramientas nuevas de enseñanza al docente o los docentes con los que trabajó?". En porcentajes.**

El fragmento de entrevista 9 con un docente participante del programa, daría cuenta de la esencia que supone el trabajo en conjunto entre los artistas ABC y los docentes. Las palabras del entrevistado dejan ver concretamente cómo el trabajo con un artista le ha permitido adquirir nuevas herramientas para abordar contenidos que, hasta el momento, había trabajado con un "método tradicional". Al repasar el repertorio de herramientas con las que ha trabajado este docente ("música, dramatizar, relacionarlo con plástica, con el teatro, con la música"), resulta evidente que éstas responden al carácter de artísticas. Es aún más interesante, desde el punto de vista de su valoración a los aportes de los artistas con los que trabajó, que el mismo docente se refiera a estos aportes como "herramientas para enseñar un contenido". Si bien esta terminología puede pasar desapercibida en el marco del fragmento, resulta importante destacar que el docente le otorga un marco pedagógico a los aportes. En otras palabras, no se trata de herramientas exclusivamente artísticas o marginales a los contenidos curriculares, sino que ofrecen un nuevo repertorio legítimo desde las prácticas docentes tradicionales. En este sentido, este aporte queda aún más claro al observar que el entrevistado encuentra dicha experiencia como un "crecimiento personal", dado que ha descubierto una nueva forma de abordar los contenidos curriculares a través del arte. De algún modo, la experiencia ABC habría enriquecido su "caja de herramientas".

"Yo estaba dando Poesía, Romance y todo eso, y bueno, por ahí siempre desde el método tradicional y de repente ponerle música, dramatizar, relacionarlo con plástica, con el teatro, con la música es como que al alumno le llega de otra forma. Como que se utilizan otras herramientas para enseñar un contenido. Y para mí también un crecimiento personal desde ese punto de vista, que se puedan relacionar así materias y temas curriculares desde lo artístico."

**Fragmento de entrevista 9. (2014) Entrevista con un docente. "El arte como herramienta de aprendizaje".**

Desde otro punto de vista, las palabras de una directora participante de ABC dan cuenta del valor de los aportes pedagógicos del programa al rescatar al arte como una forma alternativa de apropiación del conocimiento. Al destacar al arte como una vía de razonamiento diferente, la directora parece valorar la posibilidad de contemplar la diversidad de los alumnos en el sentido de ofrecerles caminos alternativos en su acceso al conocimiento (ver fragmento 10).

"No solo uno educa dando conocimiento, que si bien son necesarios e indispensables porque tienen que transmitir conocimiento, pero además transmitir la forma de adquirir ese conocimiento y que realmente haya un razonamiento, una apropiación de ese conocimiento por parte del alumno que muchas veces no siempre llega por el mismo canal. Por ahí algunos le pega más por la parte de arte, a otros les pega más por la parte intelectual. Somos seres humanos y somos todos diferentes y todos aprendemos de diferente manera. Yo creo que esa amplitud de dar todas las posibilidades, abrir el abanico en una institución educativa, es muy importante."

**Fragmento de entrevista 10 (2014) Entrevista con una directora. "El arte como herramienta de enseñanza".**

Otra perspectiva es la ofrecida por los alumnos. Estos describen una experiencia donde la representación y la elaboración de escenografía formaron parte de un proceso de lectura literaria.

Dicho abordaje parece simbolizar en gran medida las perspectivas del docente y la directora presentadas anteriormente: se utilizan el arte y la creatividad para trabajar un contenido curricular. Esta experiencia no sólo "gusta" a los alumnos, y por lo tanto es valorado positivamente, sino que, como remarcamos más arriba, contempla una mayor diversidad de formas de razonamiento y accesos al conocimiento.

Si bien la valoración de diversos actores involucrados en el programa resulta ser positiva en relación al encuentro entre el arte y la enseñanza, también resulta necesario tomar dichas percepciones, justamente, como resultados percibidos y no necesariamente como impactos concretos en las formas de enseñar y de abordar los contenidos curriculares. Y es que, para los especialistas ligados al programa, lograr un impacto concreto a partir de una transformación pedagógica genuina, parece requerir de mayores niveles

*¿Qué historia estuvieron leyendo?*

Ultra Calavera.

Estábamos haciendo la escenografía, todo eso.

*¿La escenografía? ¿Qué es la escenografía?*

Estábamos... cada vez que leíamos nos formamos en grupo y hacíamos la escenografía que queríamos.

*¿Coreografía o escenografía?*

Escenografía.

*Entonces, ¿hacían la escenografía de qué? ¿De lo que iban leyendo? Como que lo representaban.*

Sí.

*¿Y estuvo bueno eso o no estuvo bueno? ¿Les gustó? ¿No les gustó?*

Sí, estuvo bueno.

**Extracto de grupo focal 8. (2014) Grupo focal con alumnos de nivel primario. "Arte y enseñanza".**

de trabajo y de profundización sobre las herramientas de enseñanza. En efecto, un integrante del equipo pedagógico remarca la importancia de generar más instancias de trabajo colectivo entre docentes y artistas para poder realmente producir un cambio positivo en el enfoque pedagógico, ya que no reconoce grandes transformaciones en relación esto en el 2014 (ver fragmento 11). Aquí, el entrevistado remarca la falta de este trabajo de profundización sobre el trabajo colectivo entre docente y artista. De algún modo, estas palabras contrastan con las del docente entrevistado, donde sí éste expresa la existencia de dicho tipo de trabajo.

Desde lo personal a mí me parece que lo que tiene de interesante este programa es que, y que no sé si es lo más desarrollado, es la articulación pedagógica. Es decir, lo que pasa pedagógicamente entre el arte como un lenguaje que atraviesa la currícula escolar. Ahí me parece que hay que hacer un laburo pero súper fino. Digamos, si estuviéramos escribiendo la partitura hay que borrar, volver a corregir, buscar bien la forma de diseño de esto. [...] Y en las observaciones que he hecho [en el programa ABC] no lo vi de esa manera. Es como que vi que el docente le delega al artista para que el artista tome la posta y haga una clase creativa. Pero yo no sé hasta qué punto la creatividad, el repensar sobre los modelos de enseñanza, el preguntarse acerca de cuestiones institucionales tuvo lugar y me parece que ahí hay que pensar el dispositivo.

#### **Fragmento de entrevista 11. (2014) Entrevista con un integrante del equipo pedagógico. "Arte y enseñanza".**

Al mismo tiempo, esta relativización de los resultados en torno a los aportes pedagógicos del programa a los docentes, probablemente también pueda explicarse a partir del alto grado de focalización que el programa ha puesto en el 2014 sobre la convivencia y el clima escolar. En otras palabras, uno de los integrantes pedagógicos subraya una falta de trabajo sobre herramientas de enseñanza capaces de abordar contenidos curriculares, pero otros referentes del mismo equipo, remarcan un particular interés por el trabajo sobre la gestión del aula y la convivencia:

Totalmente, a nosotros lo que nos interesa es poder entrar en una escuela, poder entrar quiere decir ayudarlos a que gestionen mejor las clases, las aula, la escuela, que cambie el clima, digamos...

#### **Fragmento de entrevista 12. (2014) Entrevista con integrante del equipo pedagógico. "Arte y enseñanza".**

En términos generales, se observa que han existido instancias de intercambio entre docentes y artistas que han resultado enriquecedoras para ambas partes, y en consecuencia, esto parece haber beneficiado a los alumnos. Sin embargo, es necesario destacar que los efectos no parecen especialmente vinculados a intercambios que hayan producido una transformación concreta en el enfoque pedagógico de los docentes. Igualmente, al relativizar los aportes del programa en el abordaje de contenidos curriculares no se desconoce el aporte de otras herramientas para contribuir a la convivencia y al clima escolar.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Estos aportes fueron desarrollados en apartados anteriores.

Hasta aquí, se presentan los resultados de ABC en relación a cuatro ejes centrales –la valoración de los alumnos, la contribución a los aprendizajes, la convivencia y la valoración del arte como una herramienta de enseñanza. En la siguiente sección se analizan los resultados del programa a partir de un estudio de caso.

## Estudio de caso: experiencia de implementación intensiva en una escuela secundaria en contexto de pobreza, el impacto de ABC.

### Introducción

Este apartado mostrará los trazos gruesos del impacto de ABC en una escuela en particular.

La escuela secundaria Ameghino fue seleccionada para recibir una implementación intensiva del programa ABC ya que adhirieron al programa 30 docentes y el equipo de preceptores. Es además una de las tres escuelas que en la que uno de los artistas recibe doble beca lo que lo compromete a tener una mayor carga horaria de presencia cotidiana en la escuela.<sup>5</sup> Los instrumentos para la recolección de datos que son la fuente de la valoración que aquí se presenta son: registro de observaciones y entrevistas en profundidad. Las herramientas son de tipo cualitativo. Las condiciones irregulares de la implementación del programa en 2014 que se han descrito más arriba en este informe y las características de la escuela que abordamos como caso explican esta opción por lo cualitativo. Un saber adquirido en el terreno de la investigación indica que la confiabilidad de las descripciones evaluativas con sustento empírico aumenta con el uso de los dos tipos de herramientas: cualitativas y cuantitativas. La aplicación de encuestas a los actores escolares no contaba con las condiciones para ser realizada. La entrada a las aulas resultó vedada a los investigadores. La encuesta a docentes quedó limitada por las mismas causas que impidieron hacerlo con los docentes en general. El uso de herramientas de uso cualitativo no invalida el sustento científico de la evaluación. Por el contrario es propio de los estudios de caso el adaptar la estrategia de investigación al contexto en la que ésta se realiza.<sup>6</sup>

El equipo de investigación realiza ocho visitas a la escuela en el turno en que funciona el nivel secundario. El equipo permanece entre 3 y cuatro horas en la institución realizando observaciones y entrevistas. Esta doble perspectiva que otorga la presencia simultánea de dos investigadores y el intercambio posterior de los datos recolectados en reuniones del equipo de investigación con una frecuencia quincenal, le da un refuerzo de fiabilidad a las descripciones evaluativas.

El análisis de la vida cotidiana en una institución tiene múltiples dimensiones. La implementación de ABC no llega a impactar en todas ellas. ABC no se propone impactar en la vida institucional en general ni en sus dimensiones particulares. Al menos no contamos con una planificación en ese sentido. Así como se planifica el impacto en los aprendizajes, se puede planificar el impacto en la vida institucional. La conducción del programa tiene la intención desde el comienzo del año de hacer foco en la escuela como institución. Pero esta intención no se traduce en una planificación ni en una intervención deliberada en las diferentes dimensiones institucionales. Sin embargo el equipo de investigación evaluativa puede reconocer los impactos de hecho en dimensiones relevantes de la escuela que es objeto de estudio. El impacto de la implementación de ABC se analiza en diversas dimensiones de la vida institucional una es la dimensión organizacional, otra es la dimensión del contexto emocional, la dimensión normativa y la dimensión de la cultura

---

<sup>5</sup>Informe de Avance Programa ABC, Noviembre 2014, p.25

<sup>6</sup>Brown Andrew & Dowling Paul (2001) Doing Research/ Reading Research mode of interrogation for Education. Londres: Routledge, p.55-56.

institucional. La dimensión de contexto emocional será la que se aborda en el apartado clima escolar, la dimensión organizacional se aborda en el impacto en los roles institucionales, la dimensión normativa en el apartado dedicado a la violencia y a la convivencia escolar. Todos ellos tienen como sustrato la cultura que históricamente ha construido la institución como su propia identidad social. Cualquier impacto de cambio debería movilizar ese sustrato de creencias, mandatos y representaciones sociales.

El análisis del caso comienza con una breve descripción de las características generales de la escuela, sigue con el análisis del clima escolar, luego aborda la cuestión de la convivencia entre los actores escolares y cierra con la temática de los roles. En estas tres áreas se pudo detectar un impacto positivo de la implementación de ABC. Queda al final un apartado sobre los lugares vacíos que deja la implementación de ABC en Ameghino. Finalmente se presentan unas conclusiones generales que contiene además de un balance general también interrogantes que quedan pendientes para realizar una evaluación más acabada.

## **1. Las características de la Escuela Ameghino**

### ***1.1 La localización social y política de la institución***

La escuela secundaria Ameghino pertenece a las llamadas “EMEM Históricas” (Escuelas Medias de Enseñanza Municipal) que son creadas en los años 1990-1991 por la Intendencia de la ciudad de Buenos Aires. Estas escuelas conviven más tarde con las escuelas secundarias nacionales que dependen del Ministerio de Educación de la Nación. La mayoría de ellas nacen con una impronta innovadora con respecto al modelo de la escuela secundaria tradicional. Tienen una inserción en barrios populares y se puede decir de ellas que el compromiso social es parte de sus mandatos fundacionales<sup>7</sup>. La aplicación de la Ley Federal de Educación (Ley 24.195 del año 1993) produce la transferencia de todas las escuelas nacionales a las jurisdicciones provinciales y a la ciudad de Buenos Aires. La jerga del sistema educativo porteño distingue las “EMEN históricas” de las “Escuelas secundarias transferidas” sus culturas institucionales difieren apreciablemente durante años. En la actualidad la distinción entre estas escuelas y las transferidas desde el Estado Nacional ha perdido relevancia.

La escuela Ameghino se ubica en una zona de barrios humildes y villas de emergencia. Sus estudiantes provienen de este vecindario. La escuela comparte edificio con una escuela primaria. Cuenta con una matrícula de 300 alumnos de primero a quinto año. Junto con la escuela secundaria funciona en el turno noche un jardín maternal con 30 niños que son hijos/as de los estudiantes que cursan el nivel secundario.

### ***1.2 El edificio compartido***

Leemos en uno de nuestros diarios de campo<sup>8</sup> el siguiente diálogo con el Director de la escuela en nuestra primer visita:

---

<sup>7</sup> UNICEF Argentina (2005) *Experiencias de inclusión en el Sistema Educativo*  
en: <http://www.unicef.org/argentina/spanish/sistematsesunicef03s.pdf>

<sup>8</sup> Ver apartado metodológico “Diario de Campo”

*Entramos con mi colega al despacho del director. Nos recibe amablemente. Luego de presentarnos, entrando en tema nos dice que el Gobierno de la Ciudad no da prioridad a estas escuelas en sectores vulnerables.-“Hay una ley del año 2008 que establece la construcción de una escuela secundaria aquí”. Todavía está sin terminar y compartimos el edificio con la escuela primaria. Me recibieron con recelo. El director de primaria “sentado ahí donde están ustedes me ladraba”.*

**Fragmento de diario de campo 1. (2014) Observación de campo en escuela Ameghino.**

### ***1.3 La construcción y composición de una matrícula muy heterogénea***

Durante el año 2014 el Ministerio de Educación de Ciudad de Buenos Aires pone en marcha un sistema de inscripción *online* para todas sus escuelas. La implementación tuvo serias dificultades. Algunas escuelas experimentan un exceso de demanda y otras una demanda muy escasa de vacantes. Este es el caso de la escuela Ameghino. Leemos lo que registra nuestro Diario de Campo en la entrevista de presentación con el Director:

*La inscripción on line hizo que sólo tuviéramos 4 inscriptos. Salimos a pegar carteles por todas las paredes del barrio. Hoy tenemos 300 alumnos. En consecuencia, tenemos una población muy heterogénea. Chicos con edad para vespertino y chicos con edad para diurno. Separamos los cursos de primero agrupándolos por edad. Los más grandes tienen 16 y 17 años.*

**Fragmento de diario de campo 2. (2014) Observación de campo en escuela Ameghino.**

Los estudiantes no decidieron por propia iniciativa exclusivamente el inscribirse en la escuela. La escuela salió a promoverse en el barrio y a construir su matrícula de los primeros años. Esta estrategia que llevaron a cabo los preceptores, muestra la inserción que la escuela ya tiene en los barrios circundantes y también la heterogeneidad en la edad de sus alumnos y alumnas.

### ***1.4 La presencia de los conflictos entre los diferentes barrios de procedencia***

La escuela, como se dijo ya, recibe estudiantes de diferentes barrios y villas circundantes. Entre éstos existe una rivalidad y también una relación de identificación y pertenencia de sus habitantes con el barrio en el que habitan. La entrevista en profundidad con el director de la escuela registra el siguiente diálogo que retomaremos en otro lugar de este informe:

*-Decís que ABC te ayuda en cuanto a las trayectorias escolares  
-.....Porque acá convergen cinco o seis barrios que se odian. Y el único lugar que los convoca es la escuela. La Mojarrita, La Villa 14, La Rayuela, Ameghino, La villa 11... Entonces viene todo el revanchismo que hay afuera.*

**Fragmento de entrevista 13. (2014) Entrevista con un director escolar.**

La inserción en una zona vulnerable hace que la conflictividad externa penetre las puertas y paredes de la escuela. Un clima de violencia es algo a enfrentar por la institución cotidianamente pero esto lo abordaremos en detalle más adelante.

### *1.5 La identidad-lugar, los lugares vacíos*

El edificio escolar tiene tres plantas. Un subsuelo donde funciona el jardín maternal en el turno vespertino de la escuela secundaria. Una planta baja en la que se encuentra el patio interior bastante amplio, la dirección, la sala de profesores, la salita del personal auxiliar y la sala de preceptores circundan el patio principal. Finalmente, la escuela tiene un piso superior al que se accede por una escalera allí también dispuestas en forma circular están la mayoría de las aulas. Esa parte superior está contenida por una baranda. Apoyarse en esa baranda y observar lo que ocurre en el patio de la planta baja es el lugar preferido de los estudiantes.

Una característica de la escuela que aparece en los registros de observación y en las entrevistas es el vacío del patio de recreos. Ese gran espacio de la planta baja siempre está vacío. Los jóvenes miran desde la baranda hacia el patio como si fuera un escenario de un teatro. Nadie se atreve a quedarse parado allí. Esto lo constatamos en todas nuestras visitas y lo confirma la entrevista a un profesor que tuvo una participación muy activa en ABC:

-Como que el extraño es amenazante.

- ...Nos tocó hacer una actividad en el medio del patio, por ejemplo, hicimos una actividad en círculo y a medida que se iba desarrollando la actividad y tratando de convencerlos, incentivarlos y motivarlos se iban yendo de a uno, de a dos, después se iba yendo el otro... Y se iban alejando. Y después la actividad la cerramos en la grada y ahí hubo más participación porque la grada es un lugar más cerrado y todos juntos.

-Sí, me llama la atención porque es como un lugar tabú el patio. Está siempre vacío y están siempre ellos alrededor. ¿Tendrá que ver algo con el tema de vivir en barrios donde uno se acostumbra a vivir con gente que siempre conoce y que son grupos de los parecidos? Barrios como un poco cerrados...

-Sí, a mí me da la sensación del barrio... A ver, tengo que ser muy cuidadoso con lo que digo pero...

-Sí, yo también te lo digo como pregunta eh.

-Sí, a ver. Yo creo que nuestros alumnos reciben situaciones de violencia en el barrio, en la familia, en el entorno. Y el hecho de recibir situaciones de violencia los pone en cierto estado de alerta y de cuidado. Siempre a la defensiva. Uno por ahí le marca algo y como que están siempre a la defensiva<sup>1</sup>.

#### Fragmento de entrevista 14. (2014) Entrevista con un docente.

Lo espacial, el lugar parece en una primera lectura una clave importante de interpretación. Por una parte la identidad de los estudiantes está asociada profundamente a “vivir en” un lugar determinado, en conflicto con los que “viven en” otros. Por otra parte, el espacio de todos como el patio, el espacio sin identidad, es un lugar temido, tal vez porque no tiene propietario ni identidad un lugar de exposición a la mirada de los otros y de posible disputa. También pareciera preponderar el lugar que se habita como lugar de encierro y cerrado a la presencia de los diferentes.

Esta apropiación del espacio como encierro y rechazo a la presencia de los desconocidos fue también experimentado por la directora. En la entrevista de presentación que fue recogida de manera mnémica en nuestro registro de observación, ella nos decía: *“Yo me tuve que ganar el puesto de directora. Cuando llegué yo les hablaba miraban para otro lado” Sólo escuchaban a los viejos a los que ya estaban acá, yo tenía que pasar mi mensaje a través de un docente que ellos conocían, eran mis portavoces, que repetían lo que yo les decía. Sólo así me escuchaban*”.<sup>9</sup>

También nosotros experimentamos esta limitación. Cuando sugerimos a la referente pedagógica de ABC la posibilidad de entrar a observar a una clase nos aconseja que no lo hagamos. Se lo proponemos también a un docente con el que establecimos un vínculo de confianza mutua y encontramos en Diario de Campo su respuesta: *Le pregunto si cree prudente que nosotros entremos en el aula a observar “No les recomiendo que por ahora entren en el aula, tienen un mirada hosca con los extraños”*.<sup>10</sup>

Se reseñan, entonces, en este apartado algunos rasgos de la escuela Ameghino. Se incluyen datos de su historia, de su arquitectura, se adelantan problemáticas que la escuela enfrenta diariamente

<sup>9</sup> Diario de Campo, 16.8.14, p.4

<sup>10</sup> Idem, p.3

y se señala en las cuestiones de identidad muy ligadas a los lugares de pertenencia una descripción de una dimensión profunda de la cultura de la escuela. Esta presentación sirve para poner en contexto la implementación de ABC y en cierta forma sacan a la luz el valor de sus impactos positivos y algunas razones de sus limitaciones para mejorar los vínculos y el clima institucional de la escuela Ameghino. En este sentido, estos rasgos institucionales plantean un gran desafío para ABC, rasgos que se presentan en gran parte de las escuelas que trabajan en el marco del programa. Al mismo tiempo, esta descripción da cuenta de la contribución potencial que el programa podría tener como herramienta alternativa para el personal de las escuelas para abordar temas vinculados, sobretodo, al clima escolar.

## **2. Impacto de ABC en la convivencia escolar**

Luego de tener una primera descripción de la escuela Ameghino y los desafíos que tiene su configuración institucional, intentaremos describir el impacto que tiene la implementación del programa ABC en la escuela durante el año 2014.

El programa ABC entra en la escuela Ameghino de la mano de la directora de la escuela que toma posesión de su cargo al comienzo de 2014. El trabajo de campo nos permite constatar una mejora en la convivencia escolar que los actores escolares atribuyen a la presencia del programa. También se logra una presencia intensa de ABC en la institución uno de los investigadores anota en su diario:

Aquí percibo la fuerte presencia de ABC en la escuela. Están teniendo lugar varias actividades del programa al mismo tiempo, donde al menos algunos alumnos parecen interesados. Percibo que los artistas están transformando el “estar” en la escuela.

**Fragmento de diario de campo 3. (2014) Observación de campo en escuela Ameghino. Fuente: observación de elaboración propia.**

El mirar el impacto de ABC en el espacio inter-aula y en la escuela como totalidad fue una indicación que surge de la reunión del equipo de conducción del programa que asocia a la Escuela de Educación de la Universidad San Andrés y a la Fundación Crear Vale la Pena<sup>11</sup>. También de la reunión con la Directora Académica e Institucional de ABC y la Coordinadora Pedagógica surge una focalización en las dimensiones del bienestar y la convivencia como aspectos de la vida escolar en los que impacta la presencia de artistas en la escuela<sup>12</sup>. Sobre estas dimensiones recolectamos en este apartado las señales de mejora que nos ofrecen nuestras herramientas de recolección de datos empíricos.

### ***2.1 El impacto de ABC en la disminución de la violencia y del ausentismo docente.***

La violencia es un fenómeno presente en la escuela Ameghino registrado desde el momento que el equipo de investigación comienza a sostener una presencia sistemática que se despliega en todo el segundo semestre. Allí en el diario de campo se registra otra ocasión además de la señalada más

<sup>11</sup> Registro de observación reunión UDESA, Crear Vale la Pena y Equipo de Investigación. Reunión 9-6-14

<sup>12</sup> Registro de observación reunión 22-7-14

arriba, en la que se niega la entrada al aula al equipo de evaluación. Pero en este caso la justificación son los episodios de violencia:

*“Llega la artista que hace pareja con el profesor. Se ponen a trabajar juntos. Les pregunto si interfiere que yo entre a observar mientras nos acercamos al aula. “Mirá el otro día se agarraron a piñas en el aula” La artista me dice “ésta recién es la segunda vez que entro en aula” El profesor sonriendo me dice “yo los tengo cagando y si no los cago a piñas”*

**Fragmento de diario de campo 4. (2014) Observación de campo en escuela Ameghino. Fuente: observación de campo de elaboración propia.**

Durante nuestras visitas a la escuela en dos ocasiones se produjeron “estallidos de violencia”. Los llamamos así porque son acciones inesperadas que ponen en alerta a la institución. En los dos casos son dos los alumnos que salen persiguiéndose desde un aula y amenazándose. Los preceptores acuden corriendo a interponerse. Se amenazan a los gritos. Tenemos la percepción de que si se los dejara actuar llegarían muy lejos en las agresiones físicas<sup>13</sup>.

El registro de campo plantea dos descripciones de la situación de Ameghino al comienzo del año. Existe una versión que señala una situación generalizada de violencia. Nuestro registro de una reunión con el equipo de conducción del programa en pleno durante el mes de Julio, la situación de la escuela Ameghino es descrita así: *“No se ha podido pasar del trabajo en los recreos en Ameghino para que entren en el aula. Una escuela desestructurada”* <sup>14</sup>El testimonio de una auxiliar docente va en este sentido.

*“Los cursos más difíciles son los de primero a tercero [...] Este año al comienzo fue muy difícil.”*

**Fragmento de diario de campo 5. (2014) Observación de campo en escuela Ameghino. Fuente: observación de campo de elaboración propia.**

Por eso ella misma podrá decir que la situación ha mejorado en la segunda parte del año y lo atribuye a la presencia de los artistas. También el equipo de gestión del programa nos señala que la situación de inicio es de gran conflictividad. El trabajo se reduce a buscar que los estudiantes ingresen en las aulas. La segunda versión es que el problema se concentra en una sola docente que no es aceptada por los estudiantes. Pero tenemos la definición de la directora de la escuela que describe el impacto de ABC:

<sup>13</sup> Diarios de Campo 12 y 16 de Septiembre 2014

<sup>14</sup> Registro de Observación reunión, 22-7-14

-La presencia de ABC ¿en qué te ayudaría para conducir la escuela?

--ABC en lo primero que colaboró en esta escuela fue en los vínculos, para bajar los niveles de violencia y afianzar los vínculos entre los docentes y los chicos (interrupción)

-Decías que ABC te ayuda en cuanto a las trayectorias escolares.

-El tema de la violencia y el clima institucional. Porque acá convergen cinco o seis barrios que se odian...Entonces al principio era agarrarse a las trompadas cuando se veían. Entonces cuando convoqué a ABC les dije: nosotros tenemos que hacer que los chicos estén ocupados hasta en los recreos con actividades en las que el barrio no aparezca. Y ahí aparecieron los malabares, apareció el arte, apareció Gabriel con el bombo y la utilización de instrumentos y esto bajó la reyerta...Había muchos conflictos en los recreos y algunas veces en el aula por horas libres. También hubo que hacer que los docentes vinieran a trabajar...Entonces en la medida en que los docentes se sintieron cómodos.

#### Fragmento de entrevista 15. (2014) Entrevista con la directora de la escuela Ameghino.

La directora precisa el impacto de ABC. Señala que mejora los vínculos, baja los niveles de violencia y mejora el clima institucional. Esto se produce luego de su entrada en la escuela y hacia allí orienta la directora el trabajo del Programa. Pero, al disminuirse los niveles de violencia, siempre desde la percepción de la Directora, se disminuye el ausentismo docente. El equipo de investigación encontró en sus visitas que en el horario de clase todos los estudiantes estaban en sus cursos y reinaba el silencio en la escuela.<sup>15</sup>

#### **2.2 Del temor al extraño a la confianza, la mejora del clima escolar**

Otro aspecto particular que se muestra progresivamente en la escuela es el lento paso del temor a la confianza con respecto a los extraños. Esto puede categorizarse como el impacto de ABC en el clima de la escuela Ameghino ya que opera sobre dos emociones compartidas como son el temor y la confianza. “Porque acá el ABC se usó mucho más para el clima que para lo curricular” dice la directora en la entrevista.<sup>16</sup>

Un proceso del temor a la confianza que no se produce de manera inmediata ni llega a mostrarse totalmente afianzado. Pero el equipo de investigación encuentra señales constatables que parecen indicar en esta dirección y que, según la percepción de los actores de la escuela, es atribuible a la presencia de ABC. Este es especialmente relevante porque ya se señala más arriba que un aspecto de la cultura escolar es esta tendencia al encierro en lo local donde conviven los semejantes y se rechaza al extraño que proviene de otro lugar. También señalamos como estas *identidades localizadas* se vinculan entre sí violentamente. Por otra parte como se expresa en el informe del año 2013 el carácter de extranjero del artista es asumido como un recurso de movilización de los vínculos en la escuela hacia una convivencia que incluya las diferencias. Se pudo constatar que la presencia de los artistas sufre un paso progresivo desde el rechazo a la aceptación e integración plena.

<sup>15</sup> Diario de Campo 16-10-14

<sup>16</sup> Entrevista Directora Ameghino 16-9-14, desgrabación p.6

Un indicador de este paso del temor a la confianza es la integración de Gabriel. Este artista atraviesa los espacios de la escuela con total naturalidad. Sube y baja las escaleras, atraviesa el patio, entra en un aula y se queda la hora entera trabajando allí. Entra a la sala de dirección o la sala de preceptores al hacerlo, consciente o inconscientemente está rompiendo con la regla de los espacios cerrados, está realizando un vínculo en la acción. Pero el rol vinculante de Gabriel será analizado mejor más abajo. Aquí lo señalamos como un promotor del paso del temor a la confianza.<sup>17</sup>. Este dato del que dan testimonio los diarios de campo reaparece en la entrevista a la directora de la escuela:

-O sea en la medida que los chicos los ven como personas a las que pueden recurrir y que tienen buena onda....Gabriel es uno más del cuerpo docente. Para los chicos es un profe más. Porque además viene mucho. Es el que más ves...y tiene buen vínculo.

**Fragmento de entrevista 16. (2014) Entrevista con una directora escolar.**

Nosotros como equipo de investigación de algún modo también realizamos como personas este viaje del temor a la confianza que modificó el clima escolar. Se puede leer en los diarios de campo cuando las visitas a Ameghino ya habían sido reiteradas: *“La entrada nuestra a la escuela se limita a la dirección. Y retorna al patio. Ahí estamos registrando. Pero aislados. Arrojos a nuestra iniciativa. Las clases siguen estando vedadas”*<sup>18</sup> A la semana siguiente se lee: *“Estoy tomando nota en la sala de profesores. Uno de los profesores estuvo en la jornada. Apenas nos saluda. Estoy al lado y me ignora Estábamos en el patio. Hay una tribuna en el primer piso. Apiñados mujeres y varones. Mariano dice que se siente incómodo”*. Uno de los investigadores anota al margen: *“Me produce mucho temor venir aquí. Se hizo corto el viaje.”*<sup>19</sup> El temor que impregna como situación de partida el clima de la escuela también es descrito por el docente que tuvo un rol muy activo en ABC. Habla de su llegada a la escuela y recuerda que muchos docentes por temor habían rechazado las horas del área de Lengua: *“-Entonces meses y meses sin cubrir la hora de Lengua por el turno, por el lugar, por los alumnos. Nos ha tocado casos de Docentes que han tomado en acto público un Sábado, pasaron con el [colectivo] sesenta para acá en frente y sin bajar con el celular decían renuncio. Como o para que te des una idea de la escuela y del barrio y todo eso. Desde el prejuicio”*<sup>20</sup>. Luego de haber presenciado en el recreo un conato de pelea registramos este intercambio con la directora en su despacho: *Luego de presenciar en el recreo entro a la dirección invitado por la directora. También entra la directora. Le pregunto si llega a acostumbrarse a episodios como el vivido en el recreo. “Uno está en estado de permanente alerta. Los directores de la zona sur están todos deteriorados en su salud”*<sup>21</sup> Ya entrado el mes de Octubre llega la noticia que la directora había estado de licencia por un pico de presión. Sin embargo, el temor tiene mala

<sup>17</sup> Diario de Campo, 28-8-14

<sup>18</sup> Diario de campo, 16-9-14

<sup>19</sup> Diario de campo, 16-9-14

<sup>20</sup> Entrevista docente, desgrabación p.1

<sup>21</sup> Diario de campo, 26-8-14

prensa en Ameghino. Tanto la directora de la escuela, como la tutora de ABC, como el mismo Gabriel, coinciden en la frase: “con temor no se puede trabajar aquí”. El diario de campo dice recogiendo las palabras de la tutora: *Nos comentó la dificultad que encontraban los artistas para “entrar a la escuela”, a partir del miedo que les generaba acercarse geográficamente por la inseguridad que se vive alrededor de la institución y porque sentían inseguridad/miedo/temores a trabajar con los alumnos de la institución*<sup>22</sup>. Pero el temor aparece en aquellos mismos que lo desestiman. Los diarios de campo registran que la Directora sale de la escuela todas las noches con su esposo que la pasa buscar con su auto.

Ya promediando el mes de Octubre al concurrir al acto de cierre anticipado de ABC por la reducción de presupuesto, nosotros experimentamos que somos recibidos y tratados de una manera totalmente diferente. La reiteración de nuestra presencia en la escuela parece otorgarnos, por fin, el permiso de entrada. Está abierto, según nuestra percepción, un crédito de confianza que nosotros sentimos que es provisorio y sujeto a revisión. El personal de la escuela nos da una bienvenida no preparada, saludándonos con naturalidad por el nombre, los chicos no se alejan de nosotros, un chico con su infaltable gorrita puesta que debe tener más de 18 años se me acerca y con un choque de manos escuché el clásico: “hola amigo” Las notas al margen de nuestro diario de campo muestra el impacto inmediato que nos produjo ese cambio<sup>23</sup>

En conclusión la percepción de diversos actores escolares y de nosotros mismos como investigadores señala que la implementación de ABC en la escuela Ameghino produce un desplazamiento del clima escolar del temor como modo de vincularse con el extraño al crédito de confianza aunque este cambio no es percibido como un absoluto ya que de hecho conviven confianza y temor, la confianza no tiene garantías de permanencia.

### ***2.3 ABC forma roles institucionales claves en la escuela Ameghino.***

Luego de señalar en el apartado un segundo nivel de impacto que tuvo la implementación de ABC en la escuela Ameghino que se centró en la mejora del clima escolar, nos toca ahora señalar un tercer nivel que se ubica en el campo de la construcción de roles institucionales que mejoran el funcionamiento institucional. Nos vamos a referir al rol directivo, al rol de artista vinculante y al rol de docente facilitador.

#### **2.3.1 Enriquecimiento del rol Directivo**

La Directora de la secundaria Ameghino toma posesión del cargo este año 2014. Ella solicita desde comienzo de año la presencia del programa en la escuela. También nos cuenta en la entrevista en profundidad que se efectúa como parte de esta investigación que en el año 2013 implementa ABC en la escuela anterior en la que había desempeñado el rol directivo. También implementa “ABC en el aula” en otra escuela como profesora de matemática<sup>24</sup>. La Directora de Ameghino concurre a las instancias de capacitación del año 2013 y a las de 2014. Éstas últimas son sólo tres jornadas de formación que ofrece ABC 2014 dos en la misma escuela Ameghino y una jornada completa que se

---

<sup>22</sup> Diario de campo 14-8-14

<sup>23</sup> Diario de campo 16-10-14

<sup>24</sup> Entrevista 16-9-14, desgrabación p.1

realiza en la Universidad San Andrés. En esta jornada Mariana da su testimonio sobre el valor de ABC ante todos los presentes. ABC reconoce su trayectoria y le da un lugar del lado de la oferta formativa para los docentes, junto con otro directivo de escuela secundaria.

Mariana elige por su trayectoria algunas prioridades de valor muy afines a ABC. Una de ellas es considerar a todos los estudiantes y todas las escuelas en igualdad de valor. Una escuela en medio de una barriada tiene que ser ante todo una buena escuela. No hay que tratar a los estudiantes como “pobrecitos”(sic) debido a su condición social marginada. La escuela debe ofrecerle una enseñanza de calidad y exigirles un aprendizaje de calidad aunque sea en tiempos diferentes a los previstos por el currículum prescripto. Su concepción del rol directivo no se modifica, en consecuencia, por el lugar social. Ella trabaja igual como directora aunque los niveles sociales sean diferentes<sup>25</sup>. Esto la coloca antes de conocer a ABC en la línea del programa que apunta a mejorar la enseñanza en las áreas curriculares como tarea principal de la escuela. Esta mirada la lleva a señalar como crítica la ausencia de artistas para trabajar más la parte pedagógica curricular de ABC y su conformación de pares didácticos que era la demanda de sus docentes<sup>26</sup>.

Otra concepción previa que trae la directora y está en sintonía con ABC es su concepción de la conducción como la construcción de equipos de trabajo. Finalmente también en la línea del marco teórico de ABC cree decisivo el reconocimiento del otro, en concreto, la representación de todo ser humano como igual y como valioso “..parto de la premisa de que todo ser humano es un tesoro que hay que descubrir, ..entonces desde ese lugar de poner al otro en el lugar del tesoro y hacérselo sentir, entonces crea algo de confianza de que yo no le voy a fallar como directora”<sup>27</sup>. Por esto tiene una postura crítica contra la discriminación que sufren los estudiantes de las zonas socialmente vulnerables, las escuelas que trabajan con ellos y hasta los directivos de esas instituciones “todo el desafío es que el sistema educativo y la sociedad los vea como adolescentes comunes y corrientes y no como adolescentes vulnerables. El desafío es que la Ciudad entienda que estos chicos necesitan más recursos.....hay que pelearlo. Es el mismo presupuesto para todas las escuelas. Yo no tengo vicedirector, por ejemplo”<sup>28</sup>.

¿Qué aprende con ABC? Descubre el papel que puede cumplir el arte para que estos valores se plasmen en las escuelas.

También aprende a trabajar en equipo con un artista y a planificar las clases como par didáctico y comprende los aportes de ABC en la enseñanza: “convocarlos a la energía si están muy abajo o tranquilizarlos si están muy arriba...como poner con el cuerpo, con la voz, lo que se encontró en un texto”<sup>29</sup>. ABC le aporta creatividad a la enseñanza, “yo elijo ABC porque no me gusta aburrirme

---

<sup>25</sup> Idem, p.3

<sup>26</sup> Idem, p.8

<sup>27</sup> Idem, p.4

<sup>28</sup> Idem, p.6

<sup>29</sup> Idem, p.1

*cuando trabajo y creo que si yo me entusiasmo con lo que enseño se lo transmito a los chicos”, “ABC contribuye al interés, a ponerle más interés a la clase”<sup>30</sup>*

Ella sabe que el arte mejora los vínculos y va construyendo equipos de trabajo. Cuando llega a la escuela Ameghino encuentra una institución con fuertes conflictos internos entre los docentes ¿Cuál es su estrategia para lograr resultados en poco tiempo en la conformación de equipos? Elegir la implementación de ABC en su escuela. Reconoce el aporte que hizo ABC en la constitución de equipos con los preceptores, en el área administrativa y mejorar los vínculos entre los docentes<sup>31</sup>.

Finalmente tiene una concepción política de ABC en tanto política educativa que también forma parte de su estilo de gestión. No cree que ABC deba ser impuesto a todas las escuelas sino a las que lo solicitan: *“Porque aceptar ABC implica tener la capacidad de tener una cabeza diferente para mirar la educación y el arte y la creatividad”<sup>32</sup>*

Ella sostiene esta posición al interior mismo de su escuela. ABC es un programa que hay que ofrecer a los docentes y ellos tienen que experimentarlo y si el resultado les satisface elegirlo libremente. ABC no se puede imponer como un mandato. Mariana pone a los docentes en el lugar de agentes de su propio trabajo, les reconoce el derecho profesional de tomar decisiones y elegir los caminos a seguir laboralmente. El resultado aparentemente paradójico es que 30 docentes de su plantel de 70 docentes eligen ABC y adhieren también los preceptores. Esta adhesión es tan consistente que en la jornada de formación que ABC organiza en la Universidad San Andrés la presencia mayoritaria es la de los docentes de la escuela Ameghino que estuvieron en el campus de la universidad en Victoria a las 8 AM luego de haberse acostado la noche previa a las cuatro de la mañana porque habían concurrido todos a una cena para celebrar el día del maestro<sup>33</sup>.

Mariana no piensa que ABC sea la solución para los problemas de conducción que afronta en la escuela Ameghino, pero es una herramienta válida “si está bien utilizada”<sup>34</sup>

A modo de síntesis Mariana incorpora ABC como una herramienta muy importante de gestión directiva, el programa amplía y confirma su representación de este rol en las escuelas. Ella recibe del programa una importante formación para poder hacerlo, también sabemos que juegan un papel importante en su práctica profesional los saberes previos y los valores que articulan su ejercicio de la tarea docente previamente a su encuentro con ABC.

### 2.3.2 Un artista y su rol vinculante incorporado al plantel docente

El apartado anterior habla del impacto de ABC tanto en la formación profesional como en el enriquecimiento de las estrategias de gestión de la Directora de la Escuela Ameghino. Ahora nos toca describir otro efecto institucional del programa que es la incorporación de un nuevo rol docente a la vida cotidiana de la escuela, nos referimos al artista y su rol vinculante. Recordemos

---

<sup>30</sup> Idem, p.2

<sup>31</sup> Idem, p.8

<sup>32</sup> Idem, p.9

<sup>33</sup> Idem, p.8

<sup>34</sup> Idem, p.14

las palabras de la directora: “Gabriel es uno más del cuerpo docente. Para los chicos es un profe más”

Vale hacer dos aclaraciones previas. La primera consiste en señalar que esta incorporación fue informal pero tuvo efectos reconocibles en la disminución de la violencia, la mejora del clima institucional y la formación de equipos de trabajo docente. El artista y su función vinculante no son reconocidos por el sistema educativo ni el estatuto del docente. Pero ABC crea este rol y su implementación en la escuela Ameghino adquiere relevancia para el logro de los objetivos de la escuela y del programa. Esta situación ambigua entre un proceso instituyente que apunta a constituir un nuevo rol docente en la escuela secundaria y al mismo tiempo no reconocerlo como formalmente instituido es propio de la etapa experimental en la que se halla la implementación del programa ABC en el sistema educativo de la Ciudad. La segunda aclaración está en la distinción y confluencia entre el rol y la persona que lo ejerce, cuando se analiza en Ameghino el rol vinculante de los artistas. Las reuniones con la conducción del programa muestran que una respuesta a la restricción presupuestaria sufrida el año 2014 por ABC fue el profundo despliegue del rol vinculante de los artistas. La entrevista a la presidenta de la fundación Crear Vale la Pena nos permite clarificar esta expresión. Los artistas casi diríamos que “por naturaleza” en su actividad creadora realizan vínculos entre campos heterogéneos (ver informe 2013). Sin embargo, en el año 2013 se reservaba el rol artista vinculante a uno de los artistas que promovía los vínculos de la escuela con la comunidad (informe 2013). Este año todos los artistas acentuarán el rol vinculante que ya cumplían. La presidenta de la fundación habla de seis vinculaciones: a) promover el vínculo de las personas consigo mismas b) promover el vínculo de los alumnos con los otros en el aula c) promover el vínculo entre las diferentes aulas d) promover el vínculo entre los docentes e) promover el vínculo del docente con su propio campo para estar abiertos a la recreación de su enseñanza f) promover el vínculo de la escuela con otros portadores de cultura que están en la comunidad<sup>35</sup>. El caso Ameghino nos plantea, sin embargo, que este rol en los diversos campos en los que opera una superación del carácter disyuntivo de la cultura escolar lo cumple sólo uno de los artistas que ya fue mencionado al analizar la mejora del clima escolar. El resto de los artistas lo hacen al estilo del año anterior en las pocas implementaciones que pueden hacer con los docentes en las clases.

Cuando hablamos del artista que pudo llevar a la realidad cotidiana el despliegue del rol vinculante nos referimos a Gabriel. La directora de la escuela lo reconoce como alguien incorporado a su plantel docente (ver arriba).

Gabriel es uno de los pocos artistas que recibe una doble beca luego es contratado para estar más horas en la escuela. Esta frecuencia de su permanencia también es destacada por Mariana (ver arriba). Nosotros mismos como investigadores descubrimos la importancia de la presencia, en tanto *permanencia*, en el nivel de aceptación que progresivamente nos van otorgando tanto los estudiantes como el personal docente. Gabriel es en palabras de la presidenta de Crear Vale la Pena

---

<sup>35</sup> Entrevista Presidenta de CVP, 16-12-2014, desgrabación p.

un artista independiente<sup>36</sup>. Un artista que puede desarrollar su performance en un escenario o en las calles de un barrio. Su experiencia de trabajo comunitario, según la coordinadora de ABC, le permite mostrarse activo frente a los emergentes de conflicto interno en Ameghino (ver abajo, p.12). Un artista de la calle no tiene un director, no tiene un guionista, ni el soporte de una empresa del espectáculo. Un artista de la calle, que hace trabajo en una comunidad, actúa según lo que encuentra, utiliza los recursos artísticos disponibles en cada lugar que no conoce totalmente de antemano. Lleva algún instrumento un pequeño bosquejo previo de su performance pública y luego ve “como pinta” la situación. Sin embargo no todos los artistas, como veremos, son artistas comunitarios y si lo son no logran traducir su experiencia en la capacidad de tomar una postura proactiva ante los emergentes. La referente pedagógica del programa ABC se lo atribuye a Gabriel y más bien piensa que el artista en tanto tal tiene dificultad para tomar decisiones, viven como en un estado “de placer absoluto” rehuye el malestar, la tensión, “el artista no es un buen gestor”<sup>37</sup> La falta de experiencia de trabajar desde el rol de la enseñanza en la escuela y de la dinámica de la cultura escolar también parece acentuar esta dificultad para decidir y entrar en acción<sup>38</sup>. Pero esta relación entre el rol vinculante y la persona merece mirarse con más atención para sopesar el peso que tiene Gabriel en cuanto persona en la producción del efecto de incorporarse informalmente al plantel docente.

Él tiene como experiencia previa el trabajar con el teatro en la cárcel de Marcos Paz. Además reside en una zona humilde del gran Buenos Aires.

#### *El rol y la persona*

En el caso de Ameghino la realización del rol vinculante en varias de las seis dimensiones señaladas más arriba fue indisoluble de la persona. Las características personales posibilitaron el rol vinculante. Esto deja abierta la cuestión de la selección de los artistas para el programa ABC. Tener las aptitudes de un artista independiente o comunitario parece ser una de las características pero no la única. Mariana asocia el rol vinculante a la persona de Gabriel y sus actitudes: “*Es impresionante el compromiso que tiene con la escuela y la llegada que tiene con los chicos. El chico que se estaba peleando ahora está con él dibujando-*” Y añade: “*ABC debería dejar un artista que esté todos los días todo el tiempo, alguien que tenga sus cualidades, los directores deberían seleccionarlo entre los artistas-*” La referente pedagógica de ABC a cargo de Ameghino refuerza esta vinculación del rol con las aptitudes personales que desbordan lo artístico. La encontramos en una visita a la escuela y nos dice: *A la mayoría de los artistas les costó visualizarse, tomar iniciativa, actuar. No lograron tampoco formar un equipo de reflexión. Sólo Gabriel establece vínculo con la dirección, los docentes y la referente pedagógica, actúa en el aula, en el interaula y planea hacerlo en la comunidad*<sup>39</sup>. También confirman esta importancia de la persona en la entrevista en

---

<sup>36</sup> Idem, p.

<sup>37</sup> Entrevista a Analía, tutora, desgrabación p.6

<sup>38</sup> Idem, desgrabación p.8

<sup>39</sup> Diario de Campo, 16-8-14, p.1

profundidad: *“-No, hay gente que tiene como mayor predisposición para poder juntarse con el otro y pensar en conjunto. Y hay otra gente que es más solitaria-”*.<sup>40</sup>

Aquí surge una aparente contradicción que parece estar en línea con el mismo argumento. El artista, por ser artista, vincula cosas disociadas en la vida cotidiana de la mayoría de las personas como expresar en una danza un sentimiento, una idea. Pero de allí no se deduce que despliegue esta aptitud como capacidad para vincularse con los otros ni siquiera con los más semejantes como los otros artistas. La referente pedagógica en la entrevista en profundidad destaca que este año el programa ABC buscó que los artistas conformen un grupo de trabajo en equipo dentro de la escuela y dice: *“en Ameghino esto no sucedió”*<sup>41</sup> La tutora va más allá y dice: *“Pero los artistas por tradición son muy individualistas, no tienen sentido social”*<sup>42</sup>. El peso de la persona llega a extremarse en la mirada de la directora cuando nos hace este relato: *“Gabriel se ausentó una semana por cuestiones de salud y recomenzaron las peleas”*<sup>43</sup>.

*La vinculación se hace desde la confianza y no desde el temor*

El paso del temor a la confianza fue uno de los impactos que señalamos más arriba como efecto que produce la implementación de ABC en Ameghino en el clima escolar siempre según la mirada de los actores adultos de la institución. La referente pedagógica a cargo de la escuela diferencia a Gabriel de los otros artistas porque no se acerca desde el temor al barrio, a la escuela ni a los estudiantes. Nos dice en el patio de la escuela: *A los artistas les está costando mucho entrar en la escuela, porque les cuesta mucho entrar en el barrio. Vieron que había peleas y no querían ni entrar solas en el aula. Gabriel es distinto porque lo aborda como trabajo comunitario. Tiene otra llegada, si los chicos sienten que les tenés miedo...*<sup>44</sup>.

En uno de los primeros encuentros con Gabriel en el patio de la escuela la conversación deriva hacia las características del barrio y nos dice: *“Es un barrio tranquilo. Yo voy caminando por todos lados”* Cuando le preguntamos si atraviesa por el centro el barrio, nos aclara que *elige los caminos pero que se desenvuelve con cierta libertad. “No pasa nada. Está como la moda de la villa. Todo empezó con la película Ciudad de Dios”* Preguntamos: *¿hay pandillas?* Responde: *“Sí, si no hay hacen como si hubiera. Yo trabajé en la cárcel de Marcos Paz. Hacía lo mismo que acá. Los muchachos grandes se prendían en el teatro. No hay que tener miedo de venir acá. Los pibes vienen porque les gusta acá”*<sup>45</sup>

De este pequeño recorte de nuestras notas y entrevistas respecto de la relación de Gabriel con el desafío que plantea el clima escolar de la escuela Ameghino podemos destacar diversos aspectos de lo recolectado. Como ya se dijo, la dificultad del temor existe, de hecho se señala que la mayoría

---

<sup>40</sup> Entrevista en profundidad Analía, desgrabación p.4

<sup>41</sup> Idem

<sup>42</sup> Idem, p.3

<sup>43</sup> Idem, p.4

<sup>44</sup> Idem

<sup>45</sup> Diario de Campo 26-8-14, p.2

de los actores no logran superarla fácilmente. Esta dificultad es minimizada por Gabriel que no encuentra amenazante ni a la escuela ni al barrio. Más bien parece percibir como una especie de puesta en escena de los estudiantes del rol del pandillero. Junto con esto tanto Gabriel como su referente pedagógica consideran que el temor es un obstáculo para el establecer vinculación. Gabriel interpreta que los chicos no vienen a la escuela a ejercer violencia, por el contrario, es un lugar que los convoca desde el deseo. Sin embargo, Gabriel presencia con nosotros un episodio de violencia en la misma escuela. Él mismo atraviesa el barrio tranquilo pero elige una ruta no toma por cualquier camino. Pero estas explosiones de agresión que se producen cotidianamente en la escuela Ameghino no lo paralizan, cuenta con ellas, no tiene expectativa de que vayan a escalar gravemente. Esto hace que la escena que pone en acto la amenaza al otro con violencia para inspirar temor, él la incorpore a sus expectativas ordinarias y no quede paralizado, esto le permite intervenir para revincular. De hecho cuando dos estudiantes comenzaron a perseguirse en el patio, amenazándose de muerte, fuera de sí, con los preceptores corriendo a interponerse, vemos a Gabriel tomar a uno de los agresores y se lo lleva con él y le da materiales para que exprese sus sentimientos en un dibujo. El muchacho se calma.

¿Cuánto pesan los antecedentes laborales y biográficos de Gabriel para construir esta actitud de confianza en un clima que tiene un componente permanente que invita al temor como se señala más arriba al hablar del clima escolar? Gabriel tiene experiencia de trabajo comunitario y experiencia de trabajo en la institución que contiene en su interior los más altos niveles de violencia que una sociedad puede producir: la cárcel. Gabriel tiene construida una aptitud de intervención activa frente a la violencia. También su experiencia de vida y de trabajo le permite comunicarse, porque puede descifrar los diversos lenguajes verbales y no verbales de los chicos y las chicas que acuden a la escuela Ameghino. El comprende el código comunicacional que regula las interacciones entre los estudiantes. Gabriel nos dice: *“Para hablar con los pibes hay que entender los códigos” Recordando los problemas serios que había sufrido una profesora en la primer parte del año, nos dice: “La profesora los escuchaba y no los entendía”* Luego Gabriel acepta que el contexto sociocultural influye profundamente en la identidad personal y social de los estudiantes. Lo hace hasta el punto de crear un “argot” un lenguaje propio de Ameghino y de lugares semejantes que es necesario decodificar.

#### *El aporte a la conformación de equipos de trabajo*

Gabriel toma decisiones, actúa, salta los alambrados invisibles de las divisiones entre las personas dentro de la dinámica interna de la escuela Ameghino. Esta actitud le lleva a obtener el permiso de entrada en uno de los grupos que tradicionalmente suele ser muy cerrado en las escuelas secundarias como es el cuerpo de preceptores. Aquí la aptitud vinculante es este carácter proactivo que no pasa por la palabra sino por la acción, por “poner el cuerpo”. La referente pedagógica de Ameghino lo dirá en la entrevista:

-Eso debe ser re duro. Si uno no está acostumbrado...

-Eso es re duro. Por eso también, digamos, es mucho más difícil la situación de un artista en Ameghino que trabajar acá...va

-Sí, y no es por estigmatizar al otro contexto, eh, pero... porque se nota como que...

-Allá [Ameghino] tenés que poner mucho el cuerpo. Por ahí un artista tiene muchísimas ganas pero, por ejemplo, tiene 'Habla así [imita un tono de voz muy bajo], blabláblabla'. Ese es su tono de voz y vos decís, '¡Dios! Nunca en la vida'. Tenés que poner mucho el cuerpo, ¿entendés? Tenés que moverte con el cuerpo para convocar; y tenés que ir y buscarlo y traerlo. Requiere mucha energía.

#### Fragmento de entrevista 17. Entrevista con una referente pedagógica.

Gabriel poniendo el cuerpo logra ayudar a los preceptores para que entablen un diálogo entre ellos y crezcan en el funcionamiento en equipo, también lo hace con el grupo de personas que trabajan en la parte administrativa. Mariana la directora nos da testimonio de este trabajo de Gabriel, ella sin referirse a él explícitamente nos dice que ABC sirve para mejorar los vínculos y la formación de equipos de trabajo en preceptoría y el área administrativa<sup>46</sup>Aunque en el área administrativa contamos con datos que muestran que el impacto fue menor<sup>47</sup>.

El mismo Gabriel en una conversación en el patio nos habla de este trabajo y se atreve a vincularlo con los mismos estudiantes. El diario de campo recoge éstas palabras de Gabriel: *“También nos cuenta que realiza talleres de “formación” con los preceptores. En una ocasión se metieron los estudiantes en el taller. “Los preceptores se quedaron duros” Hasta que se relajaron, “se fue como igualando”*<sup>48</sup>

#### *La construcción del rol vinculante*

Gabriel experimenta la dificultad del cambio de rol que establece el programa. Él tiene experiencia de realizar un trabajo en pareja didáctica con un docente y con un tutor –ahora referente pedagógico- que lo supervisaba. Ahora siente que tiene que establecer relación no con un número limitado y estable de docentes sino con toda una institución tomada en tanto tal. Nos dice: *“Es muy distinto al año pasado-dice. Me costó bastante adaptarme. Ahora es toda la escuela, hasta que descubris la organización...”*<sup>49</sup>.

Gabriel tiene que hacer un aprendizaje de su rol vinculante. Queda abierta la pregunta sobre el papel que tuvo ABC en la formación de Gabriel como un artista que realiza de manera muy potente su rol vinculante. Él se apoya en su trayectoria profesional previa. También parece que para descubrir a la Escuela Ameghino como institución con su organización, su cultura, sus tensiones

<sup>46</sup>Entrevista a Directora Mariana desgrabación, p.10

<sup>47</sup>Diario de Campo 2-9-14, p.1

<sup>48</sup>Diario de Campo 26-8-14, p.2

<sup>49</sup>Entrevista Analía Tutora, loc.cit

internas también recorrió un camino más bien personal. Desde el punto de vista del artista, el programa ABC no parece haber hecho una gran contribución en esto. ¿Debería hacerlo? ¿Cómo pensar esta formación para la intervención en las escuelas como instituciones? La percepción del artista y estos interrogantes nos obligan a pensar en qué medida el programa ABC contribuye a la formación de los artistas. A fin de respetar la extensión de este análisis, este tema se retoma en el apartado dedicado a la capacitación.

### *Conclusiones*

ABC selecciona con mucho criterio a este artista para darle una mayor dedicación horaria. Todos los miembros de la escuela atribuyen a la presencia de este artista un peso muy importante en la mejora de los vínculos entre los estudiantes, los estudiantes y los docentes, y los docentes entre sí. No está claro que el programa tenga plena conciencia de cuáles son los criterios de selección ni sobre cuáles son las cualidades personales que deben tener los artistas para realizarlo. Entrevistando a uno de los integrantes del equipo de conducción nos decía: “Yo creo que no todos los artistas tenían perfil de artista comunitario”<sup>50</sup>

Queda abierta la cuestión de cuánto de esta capacidad de desempeñar en instalar el rol de artista vinculante se puede atribuir a la persona y cuanto a los aportes de formación que el programa ABC le hizo a Gabriel. El programa ABC no parece haber realizado una formación en el rol proactivo, en pasar a la acción ante los emergentes, en descubrir la dinámica interna de las instituciones, en darse estrategias para superar las fracturas ni en reconocer en sí mismo la emoción de temor y hacer un trabajo para que prevalezca la confianza en la interacción con los otros. El mismo integrante del equipo de conducción nos dice: “hay que formarse para ser artista comunitario y esa formación no se entregó”<sup>51</sup> Pareciera que ABC tiene un saber sobre lo que es el rol vinculante pero “no sabe que lo sabe”. Uno de los miembros del equipo de conducción es más lapidario en su evaluación nos dice en la entrevista: “-¿Qué es un artista vinculante? ¿Qué implica ser un artista vinculante? Estos artistas no vienen con la formación para ser artista vinculante”<sup>52</sup>. Esta frase nos hace pensar que el saber del artista vinculante en la escuela el programa lo adquiere a través de alguno de sus artistas, construido en su práctica cotidiana. Gabriel sería uno de esos casos. Según la percepción de un miembro del equipo de conducción, el programa no sabe que alguno de sus artistas lo saben y no se ha dado estrategias de formación para que otros lo aprendan.

### 2.3.3 La creación del rol del docente vinculante en Ameghino

Se señala hasta ahora como impacto de ABC la creación o renovación de roles institucionales la creación del rol institucional de artista vinculante y la renovación enriquecida del rol directivo. Finalmente aparece con la implementación un nuevo rol que se añade a otros que Marta, la docente vinculante, ya tenía en la escuela. Marta es la encargada de los materiales didácticos de la escuela Ameghino. Pero en nuestras visitas descubrimos que ella es uno de los pocos actores institucionales que nos recibe de manera abierta. Observamos su interacción con los artistas y su

---

<sup>50</sup>Entevista de actor 1 del Equipo de Conducción, desgrabación, p.5.

<sup>51</sup> idem

<sup>52</sup> Idem, desgrabación, p.9

participación activa en la preparación y realización de intervenciones de ABC en el espacio interaula. Mariana la directora nos dice en la entrevista: *“-Hay que tener una mirada sobre el ABC, tiene que tener la mirada de la dirección. Yo tengo una referente que es Marta ...que ella fue siguiendo al artista con el profesor...Ellos necesitan espacios. Necesitan juntarse. Y el director no siempre está. Se tienen que reunir los preceptores. Hace falta tal cosa como comprar un crayón. Necesito una persona que esté ayudando a esos artistas<sup>53</sup>-“*.

Ella nos habla con mucho conocimiento del funcionamiento de ABC en la escuela Ameghino, leemos en el diario de campo: *“Marta comenta que se notan mucho las diferencias entre Gabriel y los otros artistas que trabajan en la escuela. Sugiere que se debería mejorar la estructuración del programa para que haya un trabajo más planificado, “como con días y horarios específicos”<sup>54</sup>*. Este encuentro de uno de los investigadores con Marta confirma su acompañamiento cotidiano al programa ella percibe algo que nosotros podemos confirmar plenamente y es la diferencia de la cantidad e intensidad de presencia y compromiso de los artistas entre sí. También la dificultad que tienen los artistas para respetar los horarios de la escuela. Pero Marta no se detiene allí en sus observaciones: *“Me comenta que, casi siempre, los artistas traen su actividad y la hacen, pero no es algo acordado o planificado con el docente. Me dice que, en efecto, hubo una separación de un artista y un docente [justamente de plástica] porque hubo problemas con el acuerdo de los contenidos”<sup>55</sup>*. Marta sin saberlo coincide con la visión de uno de los responsables del programa que en la entrevista en profundidad nos dice que existe una deficiencia en los artistas en la planificación de las clases y añade: *“-Pero ese plan previo lo que te permite es entrar a la clase desde otro lugar y no desde el lugar de la improvisación. Y eso es un aprendizaje que puede tener bastantes resistencias porque son modelos que no son los más afines a la formación artística-”<sup>56</sup>*. Pero Marta tiene una valoración positiva de la presencia del arte en la escuela Ameghino: *“Está bueno que trabajen con arte y con teatro porque es algo a lo que no van a acceder afuera, en cambio el deporte sí por ejemplo<sup>57</sup>”*. Marta disfrazada de sacerdotisa del Templo Griego es la que relata la actividad de cierre del programa con una actuación artística llamada “el quitapenas”. Ella es la única del personal docente que toma un rol protagónico simétrico al de los artistas frente a toda la escuela en el mítico lugar del patio de recreo (ver arriba).

### *Conclusiones*

La tarea de Marta y su rol en la implementación del programa es delegada por la directora. De algún modo la directora a través de ella supervisa y sostiene el programa. Decimos lo supervisa porque seguramente su presencia le permite a la directora tener control sobre el desarrollo del programa sin interferir en su desarrollo. Además con Marta la directora se asegura que en los horarios y espacios escolares ABC pueda desarrollar sus actividades. También durante sus ausencias porque los directivos escolares son convocados frecuentemente por la supervisión escolar. Ella es

---

<sup>53</sup>Entrevista a Mariana Directora, desgrabación p.14

<sup>54</sup>Diario de campo, 2-9-14, p.2

<sup>55</sup>Idem

<sup>56</sup>Entrevista coordinador 1 del programa, desgrabación, p.5

<sup>57</sup>Diario de Campo, 2-9-14, loc.cit

una nativa que asocia a los extranjeros y formaliza la presencia del programa porque encarna el apoyo de la dirección a ABC. Nos preguntamos si este rol que no fue previsto por el programa no sería necesario instituirlo. Creemos que dada la ya mencionada dificultad de los artistas para insertarse en el entramado de la organización escolar la presencia de Marta juega un rol facilitador importante que tiene también un papel en la micropolítica escolar, porque hace visible el apoyo de la dirección al programa ABC ante los demás docentes. Aquí aparece una versión del rol vinculante que no está sostenido en un artista, encontramos al *docente facilitador*.

Podemos señalar que este es un efecto de “segundo grado” de la implementación de ABC porque no fue previsto ni buscado deliberadamente pero que puede ser uno de los aprendizajes que la práctica provee al programa.

### **3. Algunos lugares vacíos**

Luego de haber descripto sintéticamente la identidad institucional de Ameghino y haber reconocido tres impactos positivos de la implementación de ABC en la disminución de la violencia y del ausentismo docente, la mejora del clima escolar y la creación o reforzamiento de roles que llevaron a una mejora general del funcionamiento de la escuela durante el año 2014, señalamos en este apartado muy sintéticamente algunas carencias que tuvo la implementación.

#### **3.1 La interrupción de la implementación**

El tiempo de presencia física en la escuela Ameghino se muestra como una variable decisiva para lograr “el permiso de entrada” la apertura de la comunicación y el paso de una interrelación en clave de temor a otra en clave de confianza aunque entre estos extremos lo que se produce son modalidades de interrelación intermedias y mixtas. Dicho esto, no es difícil deducir que la interrupción anticipada de la implementación a mediados del mes de Octubre de ABC impidió que sus beneficios calaran más hondo en la cultura institucional de Ameghino. Como testimonio de los indicios que empiezan a notar los actores del programa traemos las palabras de la tutora de ABC en una visita a la escuela : *“Llega la tutora y me dice: “Yo no puedo creer entrar a la escuela y encontrarme con esto”. Con “esto” se refiere a la murga y el otro rincón del oráculo. “¿Vos no notás que se respira diferente?”*<sup>58</sup>

#### **3.2 Pocas implementaciones en el aula y con casi nula planificación.**

No fueron muchas las implementaciones de ABC en el aula, en el grupo focal con los estudiantes se nota esta limitación y también la poca llegada de la propuesta de enseñanza. Veamos una parte de lo que allí dijeron los estudiantes. El grupo focal se realizó con siete estudiantes de los primeros y segundos años. La elección la hizo la Secretaria. Veamos una parte del diálogo con el investigador que les pregunta acerca de las actividades que realizaron con los artistas en el aula

---

<sup>58</sup> Diario de Campo, 19-8-14, p.2

-Ah, okay, ya entiendo. Bien. O sea que hicieron el poema colectivo, la actividad del Sí y el No y el tema de las muecas. ¿Eran muecas nada más? Eso no lo entendí bien.

-Muecas, aplausos, pisadas, patadas, piñas, no sé.

-Pedro, ¿cómo era ese de las muecas? ¿Te acordás?

- No me acuerdo.

-¿Para nada?

-No.

-Él es así todo como yo, todo mareco. Él es así todo callado, todo igual.

- Bueno pero puede hablar. Quizás en un rato opinan. ¿Y los demás me pueden explicar esta actividad que decía Leo? Alfonso, perdón. Perdón, perdón, perdón. ¿Cómo era esto de los aplausos? ¿Alguien se acuerda? ¿Yamila me mira con cara riéndose porque no se acuerda o porque te da vergüenza opinar?

-No.

-Le da vergüenza. ¿No te acordás tampoco?

-No.

-Eso es lo que nos acordamos nomás.

-Listo. Está bien.

-Con Miriam estuvimos dos clases nomás y con Yamila tuvimos una clase nomás.

-Ah, claro, no fue mucho. Claro, yo les estoy preguntando como si hubieran trabajado montón de veces con ellos.

-Dos.

-Ah, ¿dos? Bueno entonces falté a una yo.

**Extracto de grupo focal 9. (2014) Grupo focal con alumnos de nivel secundario.**

Según aparece en el grupo focal los estudiantes sólo registran dos implementaciones en el aula y varios de ellos muestran dificultad y desinterés en recordar el contenido. Esto coincide con la opinión de la tutora, de la docente vinculante, de la directora y del profesor más integrado al programa que nos dice en la entrevista:

- ¿Y si tuvieras que hacerle alguna crítica?-

-Crítica... eh... tiempo para planificar. Me parece que tenemos que sentarnos con los artistas los profes que laburamos y decir, 'Bueno, che, mirá'. No que sea algo que lo vemos en el recreo o en el mismo curso, 'Che, mirá, traje esto.' Bueno, uno puede llegar a... en la dinámica lo puede llegar a hacer una o dos veces pero esto hay que sentarse y planificarlo bien. Decir, 'Bueno, mirá, yo voy a dar este contenido. ¿Vos desde el arte cómo lo podés reforzar?', 'Yo voy a trabajar esto de Lengua a ver cómo lo podemos interrelacionar con...'

Fragmento de entrevista 18. (2014) Entrevista con un docente.

#### 4. Síntesis final

Se mostrará en esta última sección algunas conclusiones generales sobre los efectos de la implementación de ABC en la escuela Ameghino.

##### *4.1 La presencia de ABC tuvo un impacto a nivel de la escuela en cuanto institución*

La disminución de la violencia, la progresiva instalación de la confianza, la aceptación del programa por un importante número de docentes, el enriquecimiento de roles institucionales y la creación de roles totalmente asociados al programa que lograron integrarse en el nivel como parte de la organización escolar, son algunos de los efectos que los actores escolares atribuyen a la presencia de ABC en Ameghino. Estos logros no son sólo condiciones que posibilitan la enseñanza y el aprendizaje, ellos mismos son un proceso de aprendizaje institucional en el que quedan involucrados el personal directivo, los docentes, los alumnos y los artistas de ABC..

##### *4.2 La presencia de ABC permitió sostener la identidad de la escuela en un contexto que amenazaba con anularla.*

Recordamos que los docentes comenzaron el año ausentándose de la escuela Ameghino porque los conflictos sociales del entorno parecían invadir y copar la vida cotidiana de la escuela anulándola como escuela. La presencia de ABC fue una de las estrategias centrales la conducción de la escuela pone en marcha para revertir esta situación. Finalmente Ameghino recuperó su identidad de escuela como lugar para enseñar y aprender. En este sentido recordamos un fenómeno ocurrido en el cierre del programa. ABC construye un cierre con la puesta en escena del ritual del “quitapenas”. El ritual se realizó en el patio de recreo un lugar por definición vacío que expresaba la cultura de las identidades localizadas y en conflicto. Ningún alumno rompió con el tabú del patio vacío. Instantes después entra la bandera de ceremonia y comienza el acto escolar al modo tradicional para celebrar el día de la diversidad cultural. Se convoca a los estudiantes a formar fila y allí se rompe el tabú y el patio queda totalmente ocupado por todos los alumnos y alumnas sin importar el barrio del que provienen. La escuela tradicional con sus rituales tiene más poder que los rituales de ABC para restablecerse como lugar igualitario, público, pacífico. Esto plantea una duda sobre las pretensiones de cambio del formato escolar. ABC pareciera que deber realizar una buena negociación entre el pasado de la escuela y su propuesta de innovación, sin desestimar ligeramente la cultura escolar.

#### ***4.3 La presencia de ABC reforzó el tejido institucional mejorando la relación entre los docentes y colaborando con la formación de equipos de trabajo.***

Siempre apoyándonos en la percepción de los actores escolares y en nuestras propias observaciones en el campo, la implementación de ABC permitió derribar tabiques de separación que existían entre los docentes o, al menos, disminuir su poder de disyunción y enfrentamiento. Quizás el testimonio mayor en este sentido es la presencia masiva de docentes de Ameghino en la jornada de formación realizada en Victoria. Es oportuno recordar que estamos hablando de procesos que no implican pasos de un extremo al contrario. Menos aún cuando la implementación del programa no alcanzó a durar un ciclo lectivo.

#### ***4.4 En Ameghino se pudo experimentar la potencia del rol vinculante del artista cuando interactúa con la institución en su conjunto.***

El rol vinculante que cumple Gabriel muestra las posibilidades que tienen los artistas comunitarios de hacer aportes transformadores a la vida escolar cuando no se limitan a vincularse con un par didáctico. Sin embargo queda en pie las dificultades del programa para tener mayor claridad conceptual sobre este rol. También queda abierta la cuestión del peso relativo de las cualidades personales comparadas con las características profesionales del artista comunitario que ejerce ese rol.

#### ***4.5 La necesidad de trabajar con los artistas para que incorporen las características de la cultura escolar.***

Los artistas sean de formación comunitaria o no cuentan con una identidad personal que parece ser la adecuada para afrontar los nuevos desafíos que plantea la escuela secundaria en todos los contextos sociales. De manera particular el aporte parece estar en superar la matriz reticular de división del tiempo y del espacio que tiene la escuela a través de la creatividad y el poder de vinculación entre lo heterogéneo que lleva consigo el arte. Pero también la identidad artística trae consigo dificultades para la toma de decisiones ante los emergentes imprevistos que tiene cotidianamente la vida de todas las escuelas, dificultades para planificar su tarea, dificultad para constituir equipos de trabajo.

#### ***4.6 La necesidad de reforzar el vínculo artista docente.***

Ya se señala en el informe que las implementaciones en el aula en Ameghino fueron escasas y poco planificadas. También sabemos que el año 2014 presentó serias dificultades para ofrecer formación a los docentes. La referente pedagógica del programa, alguien que posee formación artística y pedagógica, podría haber tenido una relación más directa con los docentes. ABC en este esquema parece afrontar el riesgo de ser un programa de artistas para artistas como nos señaló uno de los miembros de la conducción de ABC.

A modo de cierre intentamos dar una visión de conjunto de la implementación de ABC en la escuela Ameghino y la riqueza de los aportes que esta experiencia puede dejar al programa. El contexto social de la escuela Ameghino plantea una problemática de identidades que amenaza al programa ABC. La identidad de los estudiantes y los docentes se siente amenazada por la violencia, la identidad de la escuela también sufre esta amenaza y las dificultades que esta situación trae al

funcionamiento de la escuela también suponen un riesgo para la identidad de ABC. Los actores del programa parecen haber sorteado este desafío aprendiendo al andar un trabajo de ABC sobre la vida de la escuela como institución. Parece necesario capitalizar este aprendizaje producido desde la práctica para incorporarlo en la definición del mismo programa, su planificación y sus estrategias de selección de los artistas y de la formación que se ofrece a artistas y docentes.

Se han descrito los resultados del programa ABC desde diversos puntos de vista. Por un lado, estos han sido analizados desde una perspectiva amplia, en la que se consideran la valoración de los alumnos, la contribución a los aprendizajes, la convivencia y la valoración del arte como una herramienta de enseñanza. Por otro lado, el caso de estudio ha permitido analizar los resultados más profundamente. A continuación, el informe se concentra en la evaluación sobre el proceso de implementación del programa.

## **Segunda Parte: IMPLEMENTACIÓN**

Analizar la implementación del programa supone indagar sobre los procesos que construyeron o alcanzaron los resultados presentados en la parte anterior. En otras palabras, previamente se presenta *qué se logró* a través del programa. Aquí, en cambio, se analizarán *qué se hizo* en el programa para alcanzar dichos resultados. Así, evaluar los procesos de implementación permite analizar y repensar los modos mediante los cuales trabajar sobre los objetivos del programa.

### **El cambio de diseño del año 2014 y sus efectos**

Como se remarca en uno de los apartados introductorios de este informe, ABC percibió cambios sustantivos en la conformación de su consorcio directivo y en su diseño a comienzos del 2014. A continuación se describen y analizan los efectos reconocibles que esta mutación ha supuesto en la implementación del programa. Es necesario aclarar que la separación de este apartado en dos subapartados –“La mutación del Consorcio directivo” y “De una tríada pedagógica a un doble vínculo”-, resulta ser en gran parte teórica, a fin de facilitar el análisis y la lectura. Y es que, es muy probable que ambos estén relacionados, pese a que esto quede sujeto a los argumentos que se presentan a continuación.

#### **La mutación del Consorcio directivo**

Durante el año 2013, el consorcio directivo público-privado estuvo conformado por tres organismos estatales y dos organizaciones privadas. Por un lado, desde el sector público, participaron el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, el Ministerio de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires y SECHI (Secretaría de Hábitat e Inclusión). Por otro lado, desde el sector privado, participaron de dicho consorcio la fundación Crear Vale la Pena y la Universidad de San Andrés.

A modo de síntesis, es válido mencionar que durante ese año los tres organismos estatales estuvieron comprometidos parcialmente con el financiamiento del programa, además de dar soporte en diversas medidas. Dicho soporte se compuso de acciones tales como la facilitación de espacios para encuentros (capacitaciones, ateneos, reuniones de tutores, etc.), la oferta de medios de transporte para actividades culturales de los alumnos, disposición de información para el trabajo con la comunidad, entre muchas otras. La Universidad de San Andrés y la fundación Crear Vale la Pena, por su parte, estuvieron especialmente encargadas de las coordinaciones general, pedagógica, artística y académica. Dichas coordinaciones podrían resumirse en tareas tales como la capacitación de artistas y docentes, la conformación y gestión de un equipo de tutores para los pares didácticos (docente+artista), la construcción y soporte una plataforma virtual y la investigación evaluativa anual, además, de la dirección general del programa.

El trabajo conjunto entre organismos estatales y privadas demandó, como se resaltó inicialmente, la creación de un consorcio en el que representantes de estas cinco entidades estuvieron presentes. Los mismos llevaron a cabo reuniones periódicas e incluso actividades de fortalecimiento institucional a fin de mejorar los procesos en el marco de esta compleja asociación.

Sin embargo, en el 2014, el consorcio que sostuvo al programa durante el 2013 perdió a dos de sus integrantes en la gestión, la SECHI y el Ministerio de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires. Este

último sí contribuyo al presupuesto del programa, aunque con menor peso relativo que en el 2013. A continuación se analizan los efectos de estos cambios.

La posición de la directora general del programa parece observar, por un lado, un fracaso en la desvinculación, sobre todo, del Ministerio de Cultura, en términos de la no participación en la gestión del programa, y en la reducción de su aporte económico. Señala que uno de los objetivos en el diseño del programa era generar un encuentro más cercano y sostenido en el tiempo entre este Ministerio y el de Educación (ver Fragmento de entrevista 19).

-¿Así que lo valorás como una pérdida importante esa relación Ministerio de Cultura?

-Una de las cosas que yo te puedo decir que no logré como diseñadora y coordinadora de este proyecto, yo no logré que el consorcio se sostuviera aquí en gobierno...

-... en ABC.

-En ABC. No lo logré. [Piensa] Porque no logramos que [Ministerio de] Cultura y [Ministerio de] Educación trabajen juntos, porque el aporte de Cultura que prometía ser más comprometido y no lo fue.

#### Fragmento de entrevista 19. (2014)Entrevista con la Directora General de ABC.

La directora general del programa y referente principal de CVLP (Crear Vale la Pena), explica que el programa intentó sobreponerse a la falta de financiamiento *gracias al financiamiento extra* que la fundación aportó para el último plazo de implementación en el 2014. En este sentido, el aporte excepcional del *British Council* también resultó fundamental para la implementación de ABC durante el mes de octubre. No obstante, también es necesario remarcar que la no participación de la SECHI y del Ministerio de Cultura parece haber contraído el presupuesto, en la medida de no poder alcanzar a completar la implementación de ABC hasta la finalización del año escolar. Además, la falta de presupuesto habría tenido efectos sobre el diseño 2014 de ABC. Este tipo de efectos se desarrollan en los siguientes subapartados.

Otros actores vinculados al programa también describen una percepción de costos en la reducción del consorcio, donde los argumentos trascienden la falta de financiamiento. Una de las integrantes del equipo de coordinación pedagógica del programa resalta la importancia de contar con el Ministerio de Cultura en el consorcio del programa, debido a su capacidad para desarrollar una amplia oferta cultural para las escuelas, donde los alumnos puedan participar activamente de la vida cultural de la ciudad. Más aún, se rescata la interlocución entre ambos Ministerios en sí misma, como un reflejo una mirada más amplia de la educación en la comunidad (ver Fragmento de entrevista 20). En otras palabras, dicho argumento se aproxima claramente al “fracaso” descrito por la Directora General al señalar la imposibilidad de lograr un trabajo inter-ministerial sostenido en el tiempo.

-Ellos [SECHI] tenían como una mirada muy desde el territorio, pero Cultura sí, me pareció un aporte valioso por todo el potencial que tenía, digamos, poder trabajar junto con Cultura, y eso se perdió, ósea, quieras o no en 2012-2013 estaba Cultura. Había tres personas dentro del Ministerio de Cultura con las cuales teníamos reuniones de trabajo, Cultura trataba de aportar lo suyo, bien, mal, con errores pero estaban, tenían una intención de apoyar el proyecto.

-¿Y eso se perdió?

-Eso se perdió.

-Eso se perdió y vos decís que eso repercutió no solo en lo presupuestario sino en otros aspectos, es lo que se perdió en el 2014 y ahí se ve un poco...

-Porque... A ver, quizá es lo que tenía que ser y Cultura pensó que iba a ser una cosa y fue diferente, yo no juzgo eso, lo que digo es que cuando inicias como consorcio, y de hecho se sigue hablando del consorcio, y Cultura solamente desde lo económico, para mí tiene que ser más que de lo económico, para mí tiene que haber aunque sea una persona, alguien, digamos, de ese Ministerio que pueda estar ¿Entendés? [...] Para mí, perdimos la posibilidad de hacer algo innovador y a su vez enriquecedor para las escuelas porque Cultura tiene mucho para ofrecer.

-Sí.

-Desde, digamos, todo lo que empezó siendo en el 2013 acciones complementarias, y no estoy hablando de "Los Límites" y no estoy hablando de "Postales Sonoras" [productos artísticos de CVLP], sino actividades que Cultura pone a disposición de las escuelas públicas ¿No?

-Bien.

-Y eso es lo que hace Escocia, Cultura dice: "Bueno ¿Cómo podemos enriquecer las escuelas desde Cultura?"

-Exactamente, perfecto, se entiende.

-Entonces, organizan estos festivales, organizan actividades para que vayan las escuelas gratuitas, les ponen micros, llevan a los chicos, los hacen partícipes de la vida cultural de la ciudad.

-Y todo eso este año desapareció.

-Desapareció.

Por completo.

-Así que, para mí la pérdida... Por eso te digo, más allá de lo económico...

#### Fragmento de entrevista 20. (2014) Entrevista con integrante del equipo pedagógico.

En síntesis, se observa que la mutación del consorcio representa una pérdida para ABC en términos de financiamiento, que se ve reflejada en el acortamiento de los plazos de implementación como en el cambio de diseño y la conformación de los equipos de trabajo (este tema se desarrolla a continuación). Sin embargo, la perspectiva de integrantes "más activos" del programa, observan que dicha mutación también representa un costo, en tanto la posibilidad de un trabajo interministerial habría sido uno de los intereses principales que dio inicio a ABC.

#### De una tríada pedagógica al despliegue del artista vinculante

Como se menciona más arriba, separar la mutación del consorcio de los cambios de diseño percibidos en el 2014 resulta ser, en parte, una escisión teórica. Y es que, tal vez, la falta de financiamiento causada por la desvinculación del Ministerio de Cultura y la Secretaría de Hábitat e Inclusión, habría sido una de las causas de la modificación en el diseño de implementación del programa. De todas formas, esta relación entre financiamiento y diseño queda sujeta al análisis que se presenta a continuación.

En primer lugar, se describe el modelo de implementación utilizado por el programa durante el 2013. En segundo lugar, se hace lo mismo con el utilizado en el 2014 y, finalmente, se analizan las causas, beneficios y costos de dicho cambio.

#### ***La tríada 2013: docente+artista+tutor***

Durante el 2013, la implementación del programa ABC se basa en la conformación de “pares didácticos” entre un docente y un artista. La práctica de dichos pares supone actividades de planificación conjunta donde el trabajo de ambos integrantes del par debe integrar lenguajes artísticos con los contenidos curriculares propuestos por el docente. Además, el diseño supone una implementación periódica (semanal en la mayoría de los casos) y conjunta de dicha planificación.

Este mismo diseño también contempla el trabajo de acompañamiento de un “tutor”. En total, ABC cuenta con un equipo de once tutores que llevan a cabo un trabajo de acompañamiento sobre, aproximadamente, treinta pares didácticos. Dicha tarea de acompañamiento se centra, principalmente, en la revisión de las planificaciones, la observación de implementaciones en el aula u otros espacios y la facilitación pedagógica para integrar contenidos curriculares con lenguajes artísticos.

Dado el alto ratio pares didácticos-tutores, el seguimiento resulta exhaustivo, tanto de forma presencial, como también a través del canal de intercambios previsto por el programa: el Campus Virtual. La mayoría de los docentes y artistas destaca dicha “proximidad” del tutor durante el 2013, ya que reconocen la importancia de su intervención en los intercambios del par didáctico. Sin embargo, el informe evaluativo 2013 y algunos actores advierten acerca de la dificultad para “escalar” y sostener el programa bajo este diseño porque supone un alto costo en caso de que exista la posibilidad de aumentar la presencia del programa en más escuelas.

#### ***El despliegue del artista vinculante 2014: docente y artista vinculante- artista vinculante y referente pedagógico***

En el 2014, el cuerpo de once tutores presente en el 2013, se ve reducido a tres integrantes, quienes dejan la figura de “tutor” y toman la de “referente pedagógico” (las causas y consecuencias de dicha reducción son analizadas más adelante). Al mismo tiempo, toma un lugar preponderante la figura del “artista vinculante” en la escuela, cuya definición no había sido del todo precisa en el 2013. Dicho corrimiento puede ser definido como un cambio de rol y no de sujetos, dado que el cuerpo de artistas que trabajan en ABC en el 2014 es prácticamente el mismo que en el del año anterior. Según las descripciones de diversos actores involucrados en ABC, este rol supone un trabajo más autónomo del artista dentro de la escuela, el establecimiento de múltiples vínculos con docentes, el desarrollo de actividades en espacios interaúlicos –patio de la escuela, salón de actos, espacios fuera de la escuela- y el trabajo en equipo con otros artistas vinculantes que también implementen el programa en la misma escuela. La definición de dicho rol parece tener múltiples versiones según los actores que son consultados, aunque tal vez la que lo define más claramente, es la de la Directora General de ABC:

El artista vinculante es un rol. Que puede ser cumplido por los artistas que llamamos “origen” el arte independiente o los artistas del mundo docencia-artista. De hecho, este año estamos haciendo la incorporación de docentes de artística para que los equipos sean mixtos. Porque nosotros siempre previmos en el rol de artista vinculante esta especie de división del trabajo. Porque el rol del artista vinculante es vincular: vincular a las personas consigo mismas en las lógicas de hacer sentir y pensar que es toda la dinámica lúdica y el desarrollo y fomento de la creatividad a través de esta lúdica aplicada a la enseñanza y a la convivencia, vincular a los jóvenes entre sí, ayudarlos a reconocerse, a respetarse, a necesitarse, generar climas, el convivio áulico, ayudar a vincular a los adultos con los jóvenes en estos espacios de enseñanza-aprendizaje entendidos como de mutua necesidad, ayudar al docente a vincularse con su propio campo representacional y emocional para poder estar abierto a la experiencia que está viviendo y no escindido. [...] Ayudar a conectar las aulas para poder entender el aula heterogénea como experiencia y no como constructo teórico, ayudar a vincular a la escuela con los otros portadores culturales y educativos que hay en la comunidad; el espacio público tienen que ser un espacio educativo, la escuela es el agente estatal territorial básico en el territorio Argentino.

**Fragmento de entrevista 21. (2014) Entrevista con la Directora General de ABC.**

El trabajo de los artistas demanda naturalmente más autonomía en tanto el programa percibe una reducción en el número de referentes pedagógicos –extutores-, al mismo tiempo que las referentes que componen el equipo pedagógico 2014 no aumentan la carga horaria de su trabajo en relación al 2013. En otras palabras, la tutoría a disposición se reduce al mismo tiempo que la cantidad de artistas no lo hace, y por lo tanto, el seguimiento se torna menos exhaustivo. Una de las consecuencias principales y esperadas, es la reducción al mínimo de la presencia de las referentes pedagógicas en las escuelas donde trabajan los artistas. Algunas, eligen y/o pueden acompañar a los artistas más frecuentemente que otras, pero en términos generales, se reduce ampliamente la presencia de este “tercer actor” en las instituciones escolares.

Uno de los cambios más importantes producidos por estas modificaciones en el diseño es la pérdida del contacto del tutor o referente pedagógico con el docente. La figura que, en el 2013 mediara entre docente y artista, ya no ocupa ese lugar, sino que su contacto es exclusivamente con el artista. Y es que, por un lado, el referente tiene una menor presencia en la escuela, y por el otro, el diseño supone que el artista vinculante trabaje con diversos docentes dentro de una misma institución y ya no en pares didácticos. Esta diversidad supone inabarcable el trabajo en profundidad con cada uno de los docentes que trabaja en el programa. En cambio, el diseño 2014 prevé para el referente pedagógico un trabajo sobre la idea de un “equipo” de artistas vinculantes dentro de la escuela.

Sin embargo, las entrevistas y las observaciones de campo permiten observar que la transición de un diseño a otro no resulta tan clara para los artistas, al mismo tiempo que, las definiciones de roles de estos últimos y de las referentes pedagógicas no parecen totalmente precisas. A continuación, se analizan las causas y consecuencias de dicha transición.

***Consecuencias del cambio: desde la tríada, ¿hacia un despliegue del artista vinculante?***

El pasaje de un modelo de tríada pedagógica a uno de doble vínculo por parte del artista, supone interrogantes de diversos interrogantes para el análisis. Por un lado, es necesario revisar los motivos por los cuales se lleva a cabo este cambio. Por otro lado, también resulta pertinente

analizar las implicancias de este cambio en la definición de las tareas de los actores involucrados y la valoración de los actores respecto de este cambio.

En relación a los motivos de este cambio de modelo de implementación, la Directora General del programa encuentra dicha modificación como una transición necesaria para la supervivencia de ABC como programa piloto, dado que de esta forma se garantiza su sustentabilidad y su “viabilidad” en vistas de una adopción del Ministerio de Educación como política pública (ver Fragmento de entrevista 22).

Es totalmente inviable como política pública. Entonces lo que hicimos fue, de alguna manera, adelantar algo que es el sistema de acompañamiento técnico y monitoreo de los artistas vinculantes con un equipo un poco más chico. Y además descubrir de qué se trata ese acompañamiento. Por ejemplo, mi mirada es que todo el equipo... vos no podés tener.... Vos tenés que mirar... la palabra acompañamiento es un poco grande. Vos en esa mirada de acompañamiento tenés cuestiones que tienen que ver con ayudar a los artistas a formarse en proceso y de alguna manera constituirse en situación de aprendizaje de eso que están haciendo como parte de ese proceso de aprendizaje. Es un perfil.

**Fragmento de entrevista 22. (2014) Entrevista con la Directora General de ABC.**

Es decir que, una de las principales causas de dicho cambio habría sido la intención de adaptar las características del programa en su último año de carácter “piloto” a un modelo lo más parecido posible al que podría tomar en caso de ser adoptado como política pública. Sin embargo, otros actores participantes del programa encuentran este cambio, principalmente, como una consecuencia necesaria de la reducción presupuestaria sufrida por parte de la SECHI y el Ministerio de Cultura. Aquí, parecen superponerse la mutación del consorcio directivo de ABC con su diseño de implementación. Y es que, según este segundo punto de vista, la contracción del presupuesto habría obligado a modificar el diseño. En este sentido, esto no significa necesariamente, que dicho cambio no haya tenido la intención de generar un proceso de transición o adaptación hacia un diseño más sustentable de cara a la finalización de un proceso piloto. Sin embargo, la primera explicación radica en una clara intención directiva, mientras que la segunda, se basa especialmente en una contracción presupuestaria.

Con respecto a las implicancias y la valoración que los actores hacen del cambio de diseño de implementación, las herramientas de recolección utilizadas para este informe permiten observar que la disolución de la tríada tal como es definida anteriormente, es percibida, en la gran mayoría de los casos, como una pérdida de calidad en sí misma y, como un proceso abrupto y poco definido. En términos generales, dicha transición no habría permitido una efectiva adaptación de los artistas ni de otros actores involucrados en ABC desde años anteriores, como docentes y directores escolares. En este sentido, uno de los integrantes de la coordinación pedagógica del programa sostiene que una parte de los artistas que participaron durante el 2013, y que continuaron en el 2014, no contaba con una formación capaz de responder a las nuevas necesidades demandadas por el rol del artista vinculante. En efecto, gran parte de las tareas que necesitan de capacitación repasadas por este actor son las mismas que remarca la Directora General del programa. Dicha coincidencia remarca un aspecto positivo, a saber, la definición conceptual del rol del artista vinculante. No obstante, la perspectiva de este integrante del equipo pedagógico propone una

amplia distancia entre las demandas del rol y, las competencias y conocimientos de los artistas de ABC (ver Fragmento de entrevista 23).

También, mirá, si queremos hablar de esta relación entre la comunidad y la escuela a mí me parece, ésta es la sensación que tengo, que no todos los artistas tenían un perfil de artista comunitario. Y eso hay que formarlo. Por más que el artista tuviese alguna relación con alguna ONG o haya hecho algún tipo de trabajo social el perfil del artista comunitario, del artista que está en la escuela y sale a la comunidad, que establece lazos con asociaciones civiles, con el club, con el grupo de la tercera edad, ese rol del artista que de alguna manera tiene que gestionar no se aprende en una jornada de cuatro horas. Eso es una etapa realmente de formación y de perfeccionamiento de ese rol.

**Fragmento de entrevista 23. (2014) Entrevista con un integrante del equipo pedagógico.**

Según la perspectiva de este actor, la falta de formación podría tener influencia sobre la capacidad del artista vinculante para, justamente, establecer vínculos con diversos actores de la comunidad y de la misma escuela. Este mismo actor también hace referencia a las implicancias de la transición de un diseño a otro en relación con la falta de formación pedagógica que los artistas deberían haber recibido para poder afrontar dicho cambio (ver Fragmento de entrevista 24).

También por otro lado creo que le faltan un montón de cuestiones pedagógicas a los artistas porque a veces no saben cómo dar la clase o porque a veces, me ha pasado, que los artistas se frustraban porque no todos los chicos les prestaban atención como ellos hubieran esperado. La expectativa que uno tiene. Bueno, a ver, el enfoque de aulas heterogéneas me parece clave como un posible lente desde el cual vos podés diseñar y mirar una práctica educativa.

**Fragmento de entrevista 24. (2014) Entrevista con un integrante del equipo pedagógico.**

Es importante remarcar que, en estos pasajes y en otros de la misma entrevista que no son incluidos para respetar la extensión de este informe, este actor no hace hincapié tanto en una idea de “poco potencial” o “carencia” por parte de los artistas. Por el contrario, su argumento se enfoca en las dificultades que estos últimos tuvieron que afrontar para poder ocupar su rol sin haber tenido una formación más exhaustiva que les brindase herramientas en sus nuevas prácticas. De este modo, dicha explicación parece formar parte de la hipótesis presentada inicialmente en este apartado: una transición demasiado abrupta y/o poco definida, donde desde este punto de vista, la poca definición de dicha transición se explicaría en la falta de procesos de formación complementaria para los cambios en el diseño de implementación.

En relación a este argumento, este integrante del equipo pedagógico cuestiona en qué medida se consideran los perfiles de los artistas pertenecientes al programa a la hora de redefinir el diseño del mismo. Y es que encuentra especificidades sustantivas de ciertas tareas demandadas que resultan inabarcables si los sujetos no se encuentran capacitados o, por lo menos, familiarizados con este tipo de actividades (ver Fragmento de entrevista 25).

Porque hay ciertos niveles de autonomía... ¿Para qué? ¿Autonomía para gestionar en la escuela? Bueno, si vas a ser un artista vinculante el perfil entonces sería más el de un gestor sociocultural. Pero el tipo que viene a ABC es un artista, no es un gestor sociocultural. Entonces eso yo ya lo vi en el segundo año, no en el tercero. [...] ¿Qué es un artista vinculante? ¿Qué implica ser un artista vinculante? Estos artistas no vienen con la formación para ser artista vinculante. [...] Ahora, no sé, hay artistas visuales o del movimiento que no vienen con esa cuestión. Entonces ellos tienen que atravesar primero o darles marcos, darles un poco más de... sino es tirarlos a la piletta. Te puede salir bien o te puede salir mal. Pero después no podés decir que el artista no es autónomo. No, tenés que ver, '¿Qué hice yo para generar autonomía en el otro?' Primero preguntarse uno cómo programa en cuanto a las dificultades. 'Los artistas no planificaron'. A ver, ¿qué es lo que pasó con los tutores? ¿Por qué no entendieron la cuestión de la planificación o la cuestión de la reflexión?

**Fragmento de entrevista 25. (2014) Entrevista con un integrante del equipo pedagógico.**

En esta misma línea, otro integrante del equipo pedagógico se pregunta en qué medida los artistas se encuentran capacitados para afrontar tareas vinculadas a la gestión escolar, en relación a las particularidades propias de esta institución que, en muchos casos, puede resultarles poco familiar (ver Fragmento de entrevista 26).

-Entonces vos decís al artista que es maravilloso en lo que ellos hacen y su "know How" que no lo tiene un docente, está buenísimo, pero entrar en la dosis escuela y escuela pública, creo que tiene que tener más mochila de eso como para estar más fortalecidos.

*-Me gustó eso de "horas escuelas", el concepto ese de horas escuelas está bueno como esta cosa de la experiencia, como el piloto que sumó horas.*

-Poder ir a observar una escuela y como observador, por ejemplo ¿Entendés? Como haces una pasantía, cuando salís a tu primer trabajo. Está bueno ir a observar y ver ¿Entendés? [...] Entonces vos decís al artista maravilloso en lo que ellos hacen y su "know How" que no lo tiene un docente, está buenísimo, pero entrar en la dosis escuela y escuela pública, creo que tiene que tener más mochila de eso como para estar más fortalecidos.

**Fragmento de entrevista 26. (2014) Entrevista con un integrante del equipo pedagógico.**

Hasta el momento se han repasado algunos de los argumentos que ciertos actores encuentran para explicar una dificultad en la transición entre el diseño de implementación del 2013 y el del 2014. Sin embargo, existen otras evidencias que también dan cuenta de la imprecisión conceptual de dicha transición. Y es que, son diversos los actores que a fines del 2014 utilizan términos como “dupla pedagógica”, “par pedagógico”, “trabajo en parejas”, etc. Al mismo tiempo, resulta llamativo el carácter de pérdida o carencia que ciertos actores le otorgan a la falta de un tutor o referente pedagógico presente en la escuela o, al menos, que trabaje en contacto directo con el artista y el docente. Así, por ejemplo, una de las referentes pedagógicas enfatiza la importancia de generar dispositivos que de algún modo refuercen el trabajo de supuestos pares conformados por docentes y artistas. Esta idea no sólo se remite estrechamente al diseño de implementación del año 2013, lo que revela cierta disconformidad con el diseño 2014, sino que encuentra como mejor opción para mejorar la implementación, una profundización sobre el modelo 2013 (ver Fragmento de entrevista 27).

-Porque justamente me parece que hay que diseñar un dispositivo de lo que no tiene el programa y que para mí es realmente innovador, que es el trabajo en dupla pedagógica.

*-Bueno, el año pasado era un poco así, más de dupla pedagógica. Bueno, eran los famosos pares didácticos.*

-Pares didácticos, pero tampoco había capacitación de los pares didácticos. Digamos, la capacitación era que estuvieran juntos en los ateneos que, que ya era, por lo menos te permitía estar en un cara-cara y qué sé yo.

*-¿No planificaban juntos, el año pasado, el artista y el docente?*

-Sí, sí. Pero la planificación es media como te va saliendo ¿Entendés? Hay algo que hay que diseñar y seguir pensando, que no te lo voy a poder responder ahora, en el cómo se hace, no se hace tu planificación más la mía, sino se hace un cruce más genuino. [...] Necesita más tiempo. Es un proceso que necesita más tiempo. Se intentó, en algunos casos habrá surgido más, eso que vos decís que la intención estaba en que sea un cruce.

**Fragmento de entrevista 27. (2014)Entrevista con una referente pedagógica.**

De manera similar, una directora escolar ofrece una respuesta de las mismas características que la de la referente pedagógica, cuando es consultada por las formas de mejorar el funcionamiento del programa y por la valoración que le da al mismo. Propone un trabajo de “ida y vuelta” entre docente y artista donde exista un fuerte intercambio de conocimientos entre los campos disciplinarios propios de la formación de cada uno (ver Fragmento de entrevista 28).

...que la pareja realmente funcione, ¿no?, que sea un ida y vuelta. Que se preparen las clases, que se planifiquen, que uno dependa del otro y como yo hice en algún momento en un informe... Puse ser tipo esponjas uno de otro para que ambos aprendan tanto el artista, tal vez, a planificar una clase que no está acostumbrado y el docente incorporar elementos en su planificación de aula que tal vez no incorpora en otro momento.

**Fragmento de entrevista 28. (2014) Entrevista con una directora escolar.**

Del mismo modo, otra integrante del equipo pedagógica también hace fuerte hincapié sobre dicho trabajo de “ida y vuelta” entre docente y artista, no sólo para llevar a cabo un intercambio de conocimientos disciplinares, sino para facilitar el establecimiento de un vínculo necesario para practicar un cruce de lenguajes entre arte y pedagogía. Más aún, relata la importancia del rol del tutor en estos intercambios. Éste resulta ser otro ejemplo en el que, en el marco de una entrevista, un actor se remite constantemente al modelo del 2013 al referirse a las debilidades del modelo 2014 (ver Fragmento de entrevista 29).

-Es un poco lo que yo te contaba cuando empecé en la escuela. Es un camino de a dos, donde, primero está la base, el vínculo entre ellas, si no se conocen entre ellas, si no se toman ese tiempo para conocerse, para entender lo que cada una trae, no se puede elaborar un vínculo básico y esa forma de empezar, de conocerse, de valorar, de ir entendiendo el rico recorrido de cada una, va generando una situación vincular que después se potencia en una forma de trabajo distinta. [...] Y fortaleciendo la presencia de un tercero del equipo pedagógico que iba guiando, que iba semanalmente haciendo una devolución de lo que se observaba, eso fue mágico y fue muy sistemático, o sea todas las semanas era observar, tener una devolución y hubo mucha apertura y receptibilidad de las dos partes.

*-Tanto del artista como de la docente.*

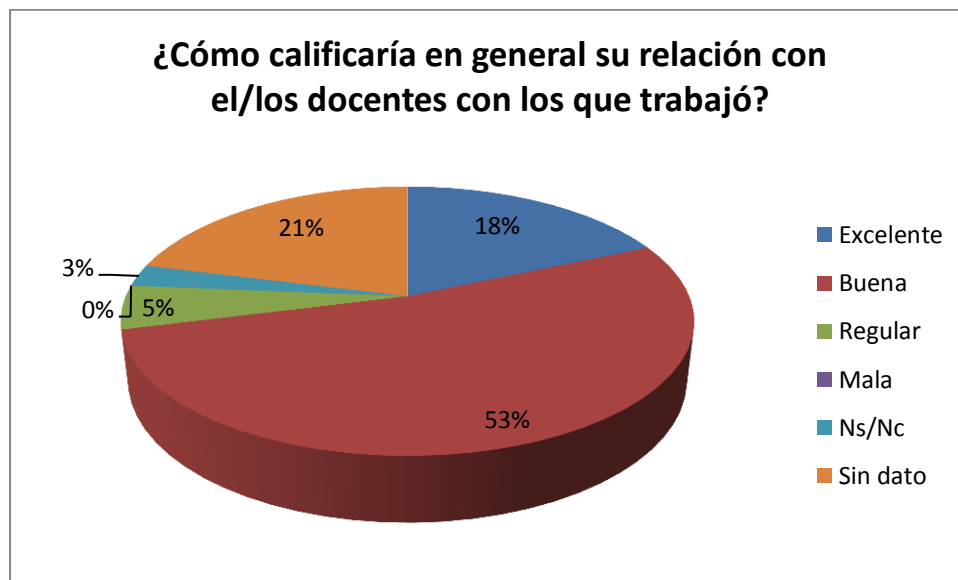
-Sí. Entre ellas primero y también hacia mí. Y yo fui con una mirada de hacer crítica, una crítica constructiva, identificando las “cositas” que se tenían que ir mejorando y era impresionante cómo entre ellas había mucha autorreflexión, mucha capacidad de análisis, se iban entendiendo y ellas mismas iban queriendo crecer y se generó una potenciación de talentos que fue una cosa impresionante.

**Fragmento de entrevista 29. (2014) Entrevista con un integrante del equipo pedagógico.**

Hasta aquí, según la perspectiva de gran parte de los integrantes del equipo pedagógico, se observa una debilidad en la transición del modelo 2013 al 2014, a raíz de la distancia entre las demandas del rol de artista vinculante y las herramientas que le fueron provistas, más la ausencia de un intermediario pedagógico y vincular con una fuerte presencia en la escuela. Sin embargo, también resulta relevante preguntarse por cómo se desarrollaron efectivamente esos vínculos, pese a una supuesta pérdida desde el diseño.

En primer lugar, se le preguntó a los artistas cómo calificarían su relación con el/los docentes con los que trabajó. El 53% de los artistas respondió que su relación fue “Buena”, mientras que el 18% respondió que fue “Excelente”. Además, el 5% consideró que la relación con el/los docentes con los que trabajó fue “Regular”, mientras que el 3% ubicó su respuesta en la categoría “Ns/Nc”. Es importante remarcar que ningún artista respondió que su relación fue “Mala”, mientras que la quinta parte (21%) del total de los artistas decidió no responder a esta pregunta. Por lo tanto, es posible afirmar que, aproximadamente, el 70% de los artistas tuvo una valoración positiva de su

relación con los docentes con los que trabajó. De todas formas, queda el interrogante respecto a los motivos por los cuales el 21% decidió no responder a esta pregunta (ver Gráfico 10).



**Gráfico 10. (2014) Distribución de respuestas de los artistas a la pregunta: "¿Cómo calificaría en general su relación con el/los docentes con los que trabajó?". En porcentaje.**

En segundo lugar, una referente pedagógica provee una clara descripción de la diversidad que observa en las relaciones entre artistas y docentes. Si bien no parece haber patrones precisamente definidos, sí es necesario remarcar cómo caracteriza a los vínculos de acuerdo a las escuelas en las que se encuentran emplazados. La idea que podría subyacer la opinión de la referente pedagógica es que son las características de las escuelas (con sus culturas, sus docentes, etc.) las que terminan por definir los vínculos entre artistas y docentes (ver fragmento de entrevista 30).

*-Eso justo te iba a preguntar. ¿Cómo viste la relación del artista con los docentes? La aceptación o la recepción que tuvo en la escuela el trabajo este año.*

*-En todas las escuelas son diferentes.*

*-Sí, por eso. Háblame en casos particulares porque yo te pregunto en general.*

*-En la Escuela 1... (Silencio)... Buena aceptación, en términos generales, en todas las escuelas tuvo buena aceptación. Creo que con sus diferencias, ¿no? Creo que en la Escuela 1 y en la Escuela 2 los docentes acompañan bastante en esto diario que tiene que ver con la construcción en el aula.*

*-¿Qué sería eso? ¿Qué es 'la construcción en el aula'?*

*-De qué manera planificamos juntos, de qué manera pensamos la actividad, de qué manera... no sé, 'Si yo digo tal cosa, ¿vos podés poner el foco en mirar a los chicos para que los chicos na na na na?'*

*-Un trabajo más coordinado entre artista y docente.*

*-Claro, entre artista y docente. Igualmente no es el ideal en ningún lado. En ninguna situación...*

*-No, bueno, pero esto está un poquito más presentes en estas dos escuelas que en..*

*-Está un poquito más presente en estas dos escuelas.*

*-... ¿qué en cuál? ¿En la Escuela 3?*

*-Que en la Escuela 3. Sí, no, en la Escuela 3 casi te diría que yo no sé si con algún profesor existe esta instancia de diálogo de pensar de manera conjunta. Creo que tal vez se dio con uno...*

*-¿Qué? ¿Es más que los artistas llevan una actividad para ese día y el docente sabe que va el artista y le otorga todo el espacio de esa hora?*

*-Sí.*

**Fragmento de entrevista 30. (2014)Entrevista con una referente pedagógica.**

Otra de las descripciones llevadas a cabo por una referente pedagógica deja ver las formas en que los artistas vinculantes establecieron los vínculos con los docentes. Aquí se caracterizan prácticas que dejan ver diferencias evidentes entre el modelo de tríada del 2013 y el doble vínculo del 2014. Y es que, por un lado, queda claro como los docentes no son “asignados” a los artistas previamente al período de implementación, sino que los artistas van “en busca” de los docentes con los que van a trabajar. Por otro lado, también queda reflejado como este proceso de vinculación es consultado y pensado junto a la referente pedagógica (ver fragmento de entrevista 31).

Claro, sí. Lo que hicieron, por ejemplo, está buena esa idea. La primera semana, los primeros diez días, todos recorrían todas las diferentes instancias. No sé, había docentes que se anotaron de segundo, de cuarto, de séptimo grado y de inglés. Entonces iban como recorriendo y ellos en función de su personalidad y sus disposiciones emocionales veían con quién encajaban mejor. Y eso me pareció bueno porque realmente ahí me encontré con situaciones en las cuales me dicen 'Ay, la verdad es que yo no sé... sólo que no tengo idea, para mí es un mundo que es como inabarcable encontrarme con un nenito de primer grado. Yo no sé qué decirle, yo no sé cómo hablar'. Entonces está acostumbrado a hablar o con adolescentes o con nenes de séptimo grado. Osea, los diálogos, ¿entendés?

**Fragmento de entrevista 31. (2014)Entrevista con una referente pedagógica.**

El relato de otra referente pedagógica también deja ver una forma de vinculación alternativa por parte de una artista vinculante. Ésta llevó a cabo su práctica a partir de los vínculos establecidos durante el 2013, y decidió trabajar al modo de “par didáctico” en vez de centrar su práctica en el establecimiento de múltiples vínculos con docentes. Además, también trabajó exclusivamente en un espacio y no desarrolló su práctica en diversos espacios como suponía el diseño 2014 para el artista vinculante. Otra particularidad resulta ser que el docente con el que trabajó dicha artista, no participó formalmente de ABC (ver fragmento de entrevista 32).

-La que se acomodó prontamente y agarró su nicho fue Juana con el taller de radio que, como que estableció su espacio pero fijate...

-Me acuerdo de Juana.

-Pero fijate que es un “profe” que no es de ABC.

-¿El de taller de radio?

-El de taller de radio, no está en ABC.

Él: Claro ¿Igual ella pudo implementar bien?

-Todo el tiempo, es más, está laburando antes de que el programa empezara. Porque estableció el vínculo el año pasado.

**Fragmento de entrevista 32. (2014)Entrevista con una referente pedagógica.**

En términos generales, es posible observar que existe una percepción que remarca una pérdida de calidad a partir de la ausencia de un intermediario entre el docente y el artista, al mismo tiempo que las imprecisiones en torno a la definición de las tareas del rol del artista vinculante dificultaron las tareas de los artistas. No obstante, también se observa que diversos actores dan cuenta de

experiencias positivas en el establecimiento de vínculos con docentes. En este sentido, tanto la reminiscencia constante hacia el modelo de pares didácticos, como los problemas suscitados en torno al rol del artista vinculante, parecen vincularse a un proceso de transición difuso. La extensión total de cada una de las entrevistas, aunque también los fragmentos incluidos aquí, dan cuenta de una multiplicidad de “encarnaciones” del diseño que sucedió a la tríada pedagógica en el 2014. En cierta medida, las entrevistas y las observaciones de campo (no incluidas por una cuestión de extensión) muestran que existen diversas interpretaciones del rol del artista vinculante.

¿Por qué se ha dado este escenario de encarnaciones diversas del programa? El material empírico recolectado no permite definir causas completamente contrastables con la realidad al punto de delimitarlas de forma precisa y totalmente. Sin embargo, sí es posible presentar argumentos que se acerquen a esta delimitación.

Repasar el análisis de este apartado, permite hipotetizar que el proceso de transición de modelos podría no haber estado adecuadamente acompañado de una comunicación precisa respecto a las definiciones conceptuales implicadas en el nuevo diseño 2014, a saber, el rol del artista vinculante y la disolución de la tríada pensada como tal. Es decir que los actores podrían no haber percibido dicha discontinuidad debido a una falta de comunicación de estos cambios. También es posible pensar que, si efectivamente, una parte importante de los artistas no contó con la formación suficiente para afrontar el rol de artista vinculante, estos se mantuvieron apegados al modelo anterior de modo tal de no correrse de un territorio de trabajo experimentado. Al mismo tiempo, este fenómeno podría haber estado alimentado por la alta valoración positiva de los integrantes del equipo pedagógico, como así también, de los docentes y directivos escolares. En otras palabras, podría haber tenido lugar un “acuerdo implícito” o “automático” en el que, ante una comunicación imprecisa o laxa del nuevo diseño de implementación 2014, todos los actores permanecieron próximos al diseño conocido. Dicha laxitud o imprecisión podría haber tenido lugar debido a la convivencia de diversas necesidades de las escuelas y a la baja participación de los artistas en los encuentros de formación a comienzos del 2014.

Se vincula también a esta hipótesis, una posible subestimación del costo que puede haber tenido para los artistas la falta de un referente familiarizado con la cultura escolar que le facilitara los vínculos dentro de esta institución, como lo hacía el tutor del par didáctico. A diferencia de lo ocurrido en el 2013, los artistas debieron enfrentarse en el 2014 a la necesidad de establecer vínculos por su propia cuenta dentro de la escuela. Más aún, tuvieron que hacerlo en un marco de más difícil permeabilización con el cuerpo docente de las escuelas, dado que casi no tuvo lugar la capacitación de docentes ABC. Esta falta de capacitación podría haber dificultado aún más la tarea de los artistas, dado que en el 2013 se observó que la participación de los docentes en dicho proceso no sólo comprendía un espacio de transmisión de conocimientos pedagógicos, sino también, un espacio de institucionalización del programa y de socialización entre artistas y docentes.

Esta sección ha presentado los dos principales ejes de cambio en el diseño del programa: la mutación del consorcio directivo y la disolución de la tríada pedagógica. En la siguiente sección se analiza la implementación en consideración de la gestión interna del programa.

## Gestión interna de ABC

En este apartado, “Gestión interna de ABC”, se analizan determinados aspectos de la gestión podrían haber influido en la implementación del programa. Para eso, se trabaja sobre la gestión de los recursos humanos, la actividad de los referentes pedagógicos y el sustento teórico del programa. La revisión general de los datos empíricos recolectados permite deducir que, probablemente, estos tres sean los tres ejes más relevantes a la hora de analizar la gestión interna del programa. Al igual que en el apartado anterior es necesario aclarar que, en primer lugar, se trata de una selección de aspectos y que probablemente existan otros que también resulten relevantes. En segundo lugar, también es pertinente remarcar que, una vez más, el análisis contiene puntos en común con apartados anteriores. No obstante, dicha separación coopera en el análisis de la implementación.

### La gestión de los recursos humanos: los artistas

El cuerpo de artistas que integró ABC durante el 2014 estuvo conformado por los mismos que participaron en el 2013. Aún incluso, algunos de ellos participaron de los tres años del programa piloto desde el 2012. Preguntarse por la “gestión de los recursos humanos” significa en este análisis, pensar en posibles relaciones entre la coordinación “administrativa” del cuerpo de artistas y la efectiva implementación del programa.

Para comenzar, resulta significativo un fragmento de entrevista con un artista. Según sus palabras, éste reconoce una mejor organización en el pago de honorarios en el 2014, a pesar de haber existido problemas con el último pago y la firma de los contratos. Y es que, el artista explica que en años anteriores (2012 y 2013), el pago estuvo demorado por meses, hecho que provocó un gran estado de incertidumbre y una contracción en el poder adquisitivo por un contexto inflacionario (ver fragmento de entrevista 33).

-Y bueno, es un trabajo. También pasa a la hora, como lo pasó con el tema de la plata, eso fue... También otro problema puntual es la forma de pago ¿No? Este año fue el más ordenado en ese sentido.

- Claro.

-Salvo este mes, fue el más ordenado porque nosotros trabajábamos y no sabíamos ni cuándo íbamos a cobrar.

-¿El año pasado eso?

-Es un bajón, porque trabajas sin cobrar y después cobrar tres meses después que la plata ya no es la misma.

-Sí, es complicado.

-Es un tema con eso también porque ¿En qué posición nos ponemos? Somos artistas vinculantes o somos trabajadores del arte, somos trabajadores del arte, punto.

-Entonces que...

-Estamos brindando un servicio, o sea, nosotros... El programa necesita que nosotros estemos tal y tal día haciendo tal y tal cosa en la escuela.

-Vos vas y lo cumplís.

-Entonces nosotros necesitamos que este la plata tal y tal día para poder hacer eso porque si no, no lo podes llevar adelante. Porque también te lleva un montón de tiempo ¿No?

Si bien el artista encuentra un mejor orden en el pago de honorarios durante el 2014, a excepción “del último pago”, otros artistas encuentran este caso excepcional como un hecho grave y que dificulta su tarea. El diario de campo de uno de los investigadores registra testimonios donde se yuxtaponen este tipo de problemas con las prácticas de implementación del programa. Además, las notas valorativas del investigador remarcan este encuentro entre la preocupación personal de los artistas y su práctica profesional en la escuela (ver diario de campo 7).

DESCRIPCIÓN	VALORACIÓN
<p>Me preguntan: “¿Vos sabés algo de la plata nuestra?”</p> <p>“No es chiste esto, la necesitamos para pagar el alquiler y para comer.”</p> <p>“Es muy difícil trabajar en el medio del caos.”</p> <p>“Yo estoy re caliente... Porque aparte una cosa es que te digan que la guita va a estar en 15 días, y otra cosa es que se empiecen a pasar la pelota entre ellos.”</p> <p>“Ya es raro cuando te demandan algo como lo del sábado [Ateneo-Espacio de Reflexión] y al mismo tiempo te dicen que laburar hasta fin de año, después de agosto, después hasta mitad de octubre.”</p>	<p>La conversación demostró un alto grado de malestar con respecto al tema salarial de los artistas. Los artistas hicieron explícito que esta variable los ha afectado en su trabajo porque este nivel de incertidumbre les hace más difícil “juntar fuerzas” para venir a la escuela.</p> <p>La verdad es que percibo un alto nivel de angustia de los artistas. Esto se combina por la ofensa que sienten porque nadie les comunique claramente la situación, como si los estuvieran ninguneando o evitando.</p>

**Fragmento de diario de campo 6. (2014) Observación de campo.**

Uno de los integrantes del equipo pedagógico hace hincapié sobre dicha yuxtaposición y malestar respecto al aspecto administrativo del programa, especialmente, las complicaciones con el pago de honorarios, probablemente derivadas de problemas presupuestarios y de comunicación institucional, descriptos en apartados anteriores. Dicho actor remarca una falta de gestión de resolución de conflictos suscitados al interior del equipo directivo y de los artistas. Al igual que el diario de campo, esta persona deja ver una posible relación entre esta falta de resolución y la implementación efectiva del programa (ver Fragmento de entrevista 34).

Entonces, por un lado, se hablaba del bienestar como uno de los puntos fuertes del programa y me parece que lo que faltó fue esta cuestión de bienestar en el equipo – te estoy hablando equipos de gestión y artistas. Y esto se vio muy claramente en los últimos tres meses, ¿no? Agosto, Septiembre y Octubre fue como un increyendo. Y de alguna manera la última foto del programa, si hablamos del fotograma, no fue la que yo hubiera esperado. Esto es la confesión, podés ponerlo, pero no es la que yo hubiera esperado. Yo hubiera esperado que ese impulso del comienzo se hubiera desarrollado hacia aspectos más positivos y no tan conflictivos. Y eso es porque no se pudo elaborar el conflicto. No se pudo trabajar con eso desde un lugar de entender al otro, en este caso a los artistas y a las personas que conforman parte del programa, desde una escucha más amplia, más abarcativa, no tan vertical.

**Fragmento de entrevista 34. (2014) Entrevista con un integrante del equipo pedagógico.**

En términos aún más concretos, una de las referentes pedagógica del programa explica como la inestabilidad en los contratos de los artistas (mes a mes en algunos pasajes del 2014) pudo haber perjudicado de algún modo la planificación de las tareas. Y es que la inestabilidad ponía en riesgo las prácticas en el mediano plazo y, por lo tanto, esto podría haber degradado la calidad de las planificaciones (ver Fragmento de entrevista 35).

-Me parece que, que inclusive por la frecuencia, por esta sensación de tipo: no... Es como que el trabajo; bueno, vamos a hacer pero no sé si puedo continuar la semana que viene o el mes que viene no sé, entonces planifico para estos tres días. Entonces, eso te hace ir medio a un ritmo raro ¿Entendés?

*-Claro, entonces vos decís que eso es una pérdida entre 2013 y 2014.*

-Una pérdida de calidad, para mí, en ese sentido.

**Fragmento de entrevista 35. (2014) Entrevista con una referente pedagógica.**

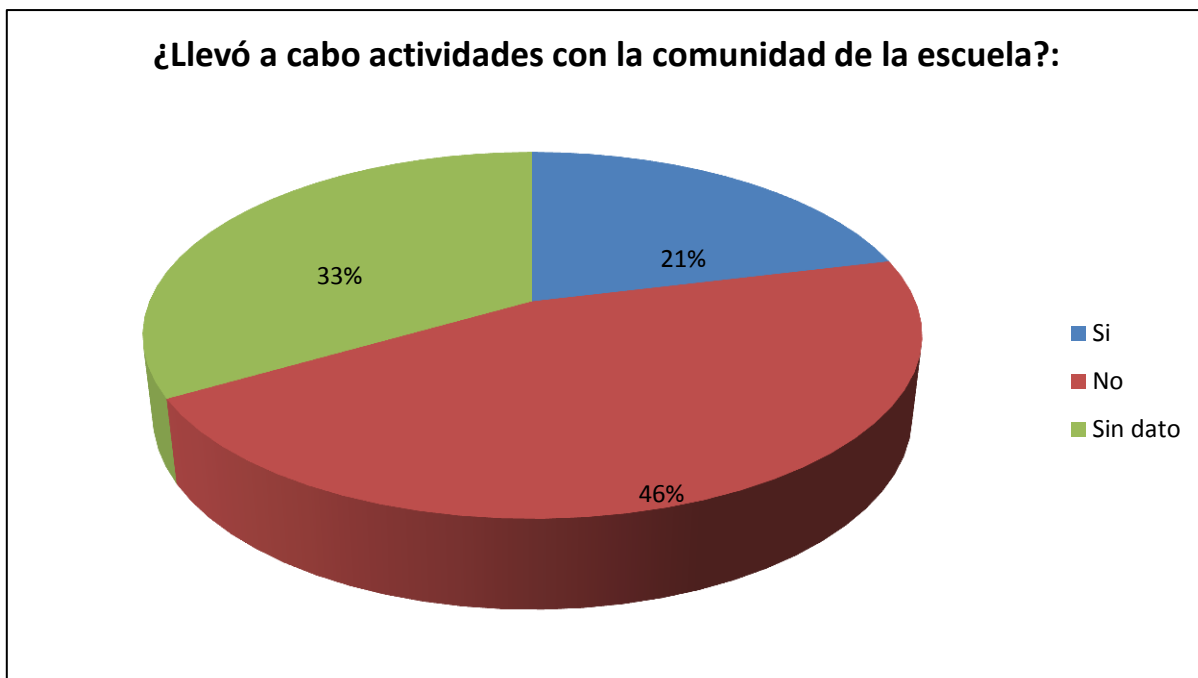
Por ejemplo, el relato de una referente pedagógica deja en claro dicha yuxtaposición entre los conflictos de la gestión del equipo de artistas y la posibilidad de planificar actividades de calidad (ver Fragmento de entrevista 36). Aquí, queda claro como el acortamiento repentino de los plazos no habría permitido el trabajo de los artistas con la comunidad, dado que este tipo de actividades suelen demandar más tiempo de planificación y, en muchos casos, tienen lugar próximamente a fin de año.

*-Uno de los pilares del programa, por lo menos en el discurso, pero luego es mucho más difícil de lo que parece, es el trabajo con la comunidad en la que está emplazada la escuela ¿Cómo lo viste este año a eso? ¿Fue posible? ¿No fue posible?*

-No, este año fue bastante menos posible por una cuestión de tiempos también. Por lo que te digo, el tema de estas desavenencias que se empezaron a dar prontamente, porque la primer desavenencia se empieza a dar con esto de la firma del primer contrato ¿Entendés? Que ya genero un malestar.

**Fragmento de entrevista 36. (2014) Entrevista con referente pedagógica.**

Esta posición parece quedar contrastada a partir de los datos arrojados por la encuesta llevada a cabo con los artistas. Y es que, casi la mitad de ellos (46%) no realizó implementaciones en la comunidad, mientras que sólo un 21% dice haber hecho por lo menos una práctica con la comunidad. Se abre aquí un interrogante respecto al 33% de los artistas que decidió no responder a esta pregunta, aunque dicho porcentaje no quita la no implementación en la comunidad de la mitad de los artistas (ver Gráfico 11).



**Gráfico 11. (2014) Distribución de respuestas de los artistas a la pregunta: "¿Llevó a cabo actividades con la comunidad de la escuela?". En porcentaje.**

En síntesis, la gestión de los recursos humanos, especialmente la del equipo de artistas parece haber tenido efectos directos sobre la implementación del programa. Si bien existen casos que rescatan una mejor organización en el pago de honorarios durante el 2014, otros artistas e integrantes del equipo pedagógico encuentran una fuerte relación entre un malestar producido a raíz de conflictos suscitados de la gestión y la posibilidad de aplicar implementaciones de calidad. Y es que, la demora en el pago de honorarios y la firma de contratos mes a mes, habría producido una inestabilidad y un clima de trabajo que no habría permitido planificaciones de mediano plazo, implementaciones con la comunidad y una menor motivación en los artistas.

### **Los referentes pedagógicos: entre la distancia y el territorio**

El análisis de la gestión interna de ABC merece una breve sección en relación al trabajo llevado a cabo por los referentes pedagógicos, debido a que el cambio de diseño del 2013 al 2014 supuso un cambio importante en la implementación del programa. Esta temática es desarrollada en el apartado "De una tríada pedagógica a un doble vínculo". No obstante, aquí se busca profundizar sobre las implicancias de este cambio especialmente en la tarea del tutor (2013) o referente pedagógico (2014).

Para entender las consecuencias del cambio en la práctica de los referentes pedagógicos, en primer lugar, es necesario considerar el incremento de artistas a cargo por artista. Mientras que en el año 2013 había once tutoras para el cuerpo de artistas, este año se mantuvieron tres referentes pedagógicas para coordinar casi ese mismo conjunto (de 13 escuelas en 2013 a 11 en 2014). Al mismo tiempo, esto significó un mayor repertorio de escuelas por referente, dado que la cantidad de escuelas en el programa también se mantuvo constante. En segundo lugar, también es necesario

considerar que los términos de referencia del cargo del cargo no contemplaron más horas de trabajo para las referentes pedagógicas que las que contemplaban los de las tutoras en el 2013.

Por lo tanto, es necesario preguntarse cómo hicieron las referentes para poder coordinar al cuerpo de artistas pese a estas modificaciones. En este sentido, se observa una menor presencia en las escuelas. En general, dicha presencia tuvo lugar más intensamente en los comienzos de la implementación para facilitar la “permeabilización” de los artistas en las escuelas. Así, por ejemplo, lo describe una referente que describe el proceso de presentación de los artistas en una escuela (ver Fragmento de entrevista 37). Excepcionalmente, una referente en particular visitó todas las escuelas bajo su responsabilidad en la mayoría de las semanas de implementación.

-O por lo menos a mí vivencia yo lo que hice fue: las introduje a las artistas desde el primer momento que me tocó ir como: “bueno chicas, se inaugura el programa, acá van a estar éstas artistas, lo que queremos es que ustedes nos digan qué demanda tendrían, a dónde les parece que estaría bueno, más allá de las docentes capacitadas...”.

*-¿Esto se lo decías a los directivos?*

-A los directivos.

*-Ah, a los directivos, está bien.*

-“... Más allá de los docentes que están capacitadas, a lo mejor alguna demanda que el jardín registre, que quisieran, que les parece que las artistas podrían cubrir acorde al horario que los artistas tienen disponible, verán que proyecto se priorice y qué sé yo. Pero bueno, el programa quiere ir a favor de las cosas que ustedes están implementando y no, que no lo sientan como una carga más”.

#### **Fragmento de entrevista 37. (2014) Entrevista con una referente pedagógica.**

Otra referente pedagógica describe un proceso de “permeabilización” diferente, en el que los artistas se presentaron con los docentes de una escuela mientras que la misma referente le presentó las ideas principales a la directora de la escuela. Así, los artistas atraviesan un proceso por el que terminan de elegir aquellos docentes y grupos de alumnos en los que detectan mejores condiciones y potencial de trabajo, por la predisposición de los docentes, las edades de los alumnos, los contenidos curriculares planificados por el docente, etc. (ver fragmento de entrevista 38).

Más allá de las prácticas curriculares, es necesario resaltar dos consecuencias principales que esta reducción de trabajo en territorio podría haber producido. En primer lugar, los artistas habrían percibido un alto costo en la pérdida de una persona que facilitara sus vínculos en la escuela, y sobre todo, los primeros pasos donde la institución resulta totalmente desconocida para el artista, y el artista resulta ser un extranjero dentro de la escuela (ver fragmento de entrevista 39).

*-Che ¿Y qué te iba a decir? Pero y ¿Por qué decías que el año pasado más ordenado y este año menos ordenado?*

*-Y porque era directamente trabajar con un grupo, con un docente y también era más ordenado el tema de que nosotros solamente íbamos a implementar, no teníamos que hablar con la directora, hablar con los docentes a ver quién quiere, hasta donde llega, ordenar todo eso adentro de la escuela es un lío bárbaro. En realidad, cuando empezamos, este año no sabíamos ni por donde empezamos, tardamos un montón, un mes, para ordenar adentro de la escuela que no conoces.*

*-Ah, lo que vos decís es que el año pasado es como que todo ese trabajo de meterte adentro de la escuela...*

*-Lo hacía Fernanda por ejemplo, yo hablaba con ella.*

*-¿La coordinadora?*

*-Claro y Fernanda, que era mi tutora, resolvía todo lo que era afuera...*

**Fragmento de entrevista 38. (2014) Entrevista con un artista.**

En segundo lugar, otras de las consecuencias principales se centra en un uso más frecuente de medios de comunicación instantáneos y alternativos a la plataforma virtual, como la aplicación de mensajería instantánea de celular “Whatsapp” o bien el “Skype”, programa para realizar llamadas o videollamadas a través de internet. Según una referente pedagógica, este tipo de herramientas le permitieron complementar la falta de presencia en las escuelas y los escasos encuentros con los artistas. A través de estos medios, la referente sostiene que pudo seguir semana a semana las implementaciones, del mismo modo que pudo generar reuniones virtuales con los equipos de artistas de cada escuela (ver fragmento de entrevista 39).

*-Nosotros nos comunicamos permanentemente por mail, por “Whatsapp”, permanentemente. Te diría todas las semanas o varias veces por semana, por Skype, por teléfono, por celular.*

*-O sea que el campus está como en un tercero o cuarto lugar.*

*-En este momento dejó, te diría que en este momento...*

*-Claro, y una comunicación por Whatsapp no la pueden mandar, entonces bueno, ahí sí la suben al campus.*

*-Sí, pero si yo te mostrara, tengo relatos de las clases que me mandan las chicas de jardín...*

*-Por Whatsapp.*

*- ...Y casi al momento que están sucediendo.*

**Fragmento de entrevista 39. (2014) Entrevista con una referente pedagógica.**

En pocas palabras, los relatos repasados en esta breve sección permiten observar que, evidentemente, las prácticas de las referentes pedagógicas se han visto obligadas a cambiar de acuerdo a las características del diseño 2014. Gran parte de esta mutación es repasada en apartados anteriores, pero la intención de esta sección yace en una descripción más profunda sobre estas prácticas. Como indican los fragmentos de ciertas entrevistas, han concentrado su presencia en las escuelas en la introducción de los artistas en la institución, mientras que han

complementado la distancia con el trabajo territorial a través de medios de comunicación alternativas a fin de poder llevar a cabo un seguimiento del trabajo de los artistas y acompañarlos en las contingencias surgidas en las implementaciones.

### El sustento teórico del programa

Pensar en el sustento teórico del programa propone dos tipos de análisis. Por un lado, es necesario repasar las concepciones que sostienen al programa. En otras palabras, es necesario pensar qué marcos teóricos están detrás del diseño del programa, y por lo tanto, también resulta pertinente referirse a los orígenes o fuentes de dichos marcos. Por otro lado, una vez que este primer análisis se lleva a cabo, el análisis debe repasar la circulación o estructuración de los conceptos que sostienen al programa: ¿qué lugar ocupa cada uno de ellos? ¿Hay alguna idea prioritaria que sostenga a todas las demás? ¿Existen diferencias interpretativas respecto a cada uno de los conceptos principales? A continuación se analizan estas dos cuestiones.

Lo primero que se puede recoger de la experiencia en el campo durante los años 2012-2014 es que las producciones teóricas del programa son valiosas pero no parecen llegar a una articulación acabada. Una buena parte del informe evaluativo 2013 señalaba las distintas interpretaciones conceptuales que convivían dentro del programa entre actores de los distintos sectores del Consorcio que impulsaba ABC (Ver Informe 2013) De hecho, no encontramos además del cuadernillo de ejercicios una publicación oficial un documento teórico acerca de los fundamentos conceptuales de ABC con firma de autor o institución (ver fragmento de entrevista 40).

R2: “Es decir, lees el libro y está bárbaro, el cuadernillo que fue escrito y demás, ..., pero eso es un nivel... hasta que no lo pasás por el cuerpo, no lo vivenciás y no lo probás, inclusive no lo variás y no lo cambiás, no termina de ser integrada la herramienta como una herramienta que tenga una efectividad y un uso en sí mismo. Termina siendo una copia y terminamos reproduciendo un modelo que era justamente lo contrario a lo que, de alguna manera, retóricamente se decía ‘Bueno, seamos creativos’. Ser creativos implica también partir no solamente de un modelo ...¿Qué implica saber un ejercicio? ¿Implica decirlo como en el cuadernillo? Si de pronto cuando entrás en una escuela en contexto vulnerable ese cuadernillo termina relativizándose porque fue escrito y probado en otro contexto, no en el contexto de la villa o en el contexto de un aula con cuarenta pibes o con treinta pibes o con un director”.

**Fragmento de entrevista 40. (2014) Entrevista con un integrante del equipo pedagógico.**

Según nos muestra esta entrevista en profundidad el mismo cuadernillo de ejercicios que fue el único documento con cierto valor oficial respaldado por CVLP muestra un carácter abierto, experimental desde el punto de vista de sus contenidos al menos en la opinión de este responsable del programa. Al mismo tiempo, uno de los actores fundacionales de ABC reconoce que las producciones teóricas aún permanecen en un proceso de maduración:

*-Desde el punto de vista conceptual, ¿el desarrollo conceptual de ABC lo ves maduro ya? ¿Lo ves completo?*

-Mirá, el sustento teórico está en construcción porque justamente si nosotros estamos diciendo que aprendemos con el cuerpo... Nosotros estamos revalorizando la experiencia como fuente de lo teórico que está justamente en construcción.

**Fragmento de entrevista 401. (2014) Entrevista con la Directora General de ABC.**

La conceptualización de ABC está en construcción y abierta. Aceptarlo no invalida la propuesta ni su puesta en marcha en el sistema formal. Por el contrario este estado de construcción conceptual puede ser una señal potente de sus profundas potencialidades innovadoras en la escuela. No aceptarlo puede llevar a esterilizar la producción conceptual incipiente y asistemática que se está produciendo en la práctica de artistas, docentes y directivos cuando logran encarnar ABC en cada escuela.

### *De la creatividad, al bienestar y la convivencia: ¿condiciones iniciales o transversales para la enseñanza?*

El informe evaluativo del año 2013 permite observar una concentración de las implementaciones en la creatividad. Las encuestas, entrevistas y observaciones de clase permiten observar que las planificaciones y el trabajo efectivo de los pares didácticos estuvieron particularmente focalizado en este aspecto. De todas formas, también se registran numerosas experiencias de actividades vinculadas a la convivencia y al bienestar.

Durante el 2014, los datos recolectados permiten observar una fuerte acentuación sobre la convivencia y el bienestar (este último es mencionado como “clima escolar” en otros pasajes y documentos), mientras que se detecta una menor intensidad de trabajo en la creatividad respecto al 2013. En efecto, el Gráfico 4 (sección Contribución a los aprendizajes) permite observar que los artistas dicen haber concentrado sus implementaciones mayoritariamente en la convivencia y en el clima escolar. No obstante, también es necesario remarcar que la categoría “creatividad” no fue incluida en la pregunta, por lo tanto, no se descarta la posibilidad de que haya existido trabajo sobre la creatividad.

Una de las referentes pedagógicas argumenta que este corrimiento responda a una demanda específica de las escuelas, donde ABC puede aportar herramientas para resolver problemas de violencia. En otras palabras, dicho redireccionamiento hacia el clima y la convivencia podrían haberse dado, en parte, a estas demandas por parte de directores y docentes (ver fragmento de entrevista 42).

-Hay una necesidad y me parece que hay una demanda bastante generalizada de que se trabaje sobre las situaciones de violencia y de violencia en los pibes, de exabruptos que tienen los pibes y disciplinar, si querés, de clima de más armonía en las aulas. Eso ha sido un pedido que yo registro como bastante general.

-Claro.

-Entonces creo que hay actividades que, al menos, o de inicio o de final, tienen esta impronta.

-Esa impronta de buen clima o convivencia.

-Creemos el clima y por ahí después hacemos, nos metemos en lo curricular. Entonces, las chicas del piso... A ver, trato de hacerme un paso por las escuelas. Las de jardín, han trabajado cruzando sus contenidos y sus actividades, son bailarinas, por lo menos del jardín doce, con lo que quiere el jardín con un proyecto literario. Quieren laburar...

**Fragmento de entrevista 41. (2014) Entrevista con una referente pedagógica.**

Del modo similar, la Directora General del programa sostiene que desde el comienzo del programa existió una intención particular de centrar las prácticas en la convivencia y el bienestar, sin desconocer los contenidos curriculares, sino por el contrario, comprender ambas aristas como parte de una misma práctica. No obstante, el punto más importante para este análisis, resulta ser la frase “costó que llegara pero sí llegó este año”. Esta frase deja ver que, efectivamente, este año se percibe una mayor concentración de las prácticas en la convivencia y el bienestar (ver Fragmento de entrevista 43).

Bueno, justamente porque para nosotros, que fue otra cuestión que estuvo en los orígenes y que costó que llegara pero sí llegó este año, que es que se enteraran que trabajar las actividades artísticas aplicadas a la preparación del medio para el aprendizaje (Matemática, Geografía, Castellano y Lengua) y trabajar convivencia en el aula son una misma cosa y no dos cosas diferentes. Puede ser, como si te dijera, que yo haga toda una actividad en donde no hable ni media palabra de los triángulos equiláteros pero la convivencia en el aula es básica para la posibilidad del estudiantar, según Fenstermacher, y para la posibilidad, como decía John Dewey, que la escuela no es una preparación para la vida sino la vida misma para que esa persona en su subjetividad viva una experiencia vinculada a ese contenido que... ¿no?

**Fragmento de entrevista 42. (2014) Entrevista con la Directora General de ABC.**

Este desplazamiento también se observa en el relato de una referente pedagógica que describe cómo los artistas se vieron sorprendidos en el 2014 por la propuesta de trabajar “lo vincular” en el aula. Aparentemente, esto habría resultado novedoso para los artistas, aunque para la referente no. Y es que esta última parece compartir una concepción similar a la Directora General, en la que lo vincular siempre debe ser trabajado y en la convivencia y el bienestar no pueden ser escindidos ni teórica ni prácticamente de los contenidos curriculares (ver Fragmento de entrevista 44).

Lo que pasa es que yo no puedo hablar en términos generales sobre "los años anteriores". Yo te puedo decir lo que a mí... digamos... lo que a mí me pasó los años anteriores. Yo siempre entendí que eran ambas cosas. Entonces, digo, para mí no había una interrupción en ese sentido. Para mí era exactamente igual. Este año que me encuentro con otros artistas me llamó la atención que para ellos era novedoso esto de lo vincular. Pero lo vincular concreto. No hablar de lo vincular como algo conceptual que va a venir en algún momento o que yo tengo que tener en cuenta.

**Fragmento de entrevista 43. (2014) Entrevista con una referente pedagógica.**

Otro de los integrantes del equipo pedagógico cuestiona la presencia de un trabajo creativo, al referirse a una falta de trabajo genuino *entre* docente y artista. Por el contrario, el entrevistado observa una delegación de la dirección de la clase del docente hacia el artista. Dicha delegación no permitiría repensar modelos de enseñanza ni dejar capacidad instalada en el cuerpo docente, porque es en el encuentro entre los dos campos disciplinares donde surgen interrogantes y cuestionamientos a los patrones de enseñanza tradicionales. Además, es también necesario este

cruce, para que el artista pueda combinar sus conocimientos con el saber pedagógico y disciplinar del docente (ver fragmento de entrevista 45).

Y en las observaciones que he hecho [en el programa ABC] no lo vi de esa manera. Es como que vi que el docente le delega al artista para que el artista tome la posta y haga una clase creativa. Pero yo no sé hasta qué punto la creatividad, el re-pensar sobre los modelos de enseñanza, el preguntarse acerca de cuestiones institucionales tuvo lugar y me parece que ahí hay que pensar el dispositivo.

**Fragmento de entrevista 44. (2014) Entrevista con integrante del equipo pedagógico.**

La concepción de otros actores involucrados en el programa define al trabajo sobre la convivencia y el bienestar como la generación de condiciones óptimas en lo vincular para poder generar un espacio propicio de enseñanza. En otras palabras, esta segunda concepción ubica de algún modo en un *tiempo 1* la generación del clima y en un *tiempo 2* la enseñanza. Así, la idea yace en que la enseñanza necesita de un paso anterior de generación de “buena convivencia” y/o de “bienestar”. Al mismo tiempo, esa generación tiene lugar, principalmente, en función de un paso posterior: la enseñanza. Dicho argumento aparece en la entrevista con una de las integrantes del equipo pedagógico (ver fragmento de entrevista 46).

Vos no podes empezar a dar clase... Es mi percepción y es mi recorrido y es mi convicción, que justamente tiene que ver con este reconocimiento de los alumnos, cómo vamos a poder empezar a dar clases con alumnos que ni conoces, que ni reconoces, que no se conocen entre ellos, que hay una situación vincular, que no hay un clima emocional de trabajo, o sea, todas esas condiciones son la base que después impacta sobre la presentación. [...] Entonces, yo con Estefanía resueno en todo esto del clima emocional, de fortalecer lo vincular, de crear los cimientos de una forma de funcionamiento social en el aula que genera las condiciones mínimas y básicas para poder potenciar el aprendizaje.

**Fragmento de entrevista 45. (2014) Entrevista con una integrante del equipo pedagógico.**

En síntesis, el análisis sobre el sustento teórico del programa permite observar que no existe una clara definición respecto a las posibles relaciones entre los conceptos que sostienen al programa. Es decir que, en algunos casos, el bienestar y la convivencia son pensados como contenidos en sí mismos, parte de la enseñanza e inescindibles de otros contenidos curriculares. En otros casos, estos contenidos son pensados como “medios para...”, es decir, desde un punto vista funcional para la enseñanza de otros contenidos curriculares. Tal vez en esas definiciones conceptuales también existan desencuentros entre las perspectivas de cada actor.

Desde el marco teórico que se concibe en este informe evaluativo, se encuentra un problema conceptual al considerar al bienestar y a la convivencia como condiciones de posibilidad para la enseñanza. En efecto, se piensa a estos como parte del currículum en sí mismos.

Hasta acá, se ha revisado la gestión interna de ABC en consideración de la gestión de los recursos humanos, el distanciamiento del territorio de los referentes pedagógicos y el sustento teórico del programa. En el siguiente apartado se analiza el poder de convocatoria del programa.

## Convocatoria

El concepto de convocatoria se refiere a la captación de participantes por parte del programa. En este sentido, la investigación se aboca a describir, específicamente, la convocatoria de escuelas, docentes y artistas. En los tres casos, se indaga sobre la cantidad de participantes, los modos de selección y los modos de convocatoria. De algún modo, pensar en la convocatoria, es pensar en cómo se encuentran entre sí gran parte de los integrantes que forman parte de un programa.

### Convocatoria de Escuelas

Durante el 2014, 11 escuelas participan de ABC -3 de nivel inicial, 4 de nivel primario y 4 de nivel medio-. Esta cantidad de escuelas significa una reducción en la cantidad de escuelas respecto al 2013, año en el que participaron 13 escuelas -3 de nivel inicial, 8 de nivel primario y 2 de nivel secundario-. De las 11 escuelas participantes en el 2014, 8 de ellas -2 de nivel inicial, 5 de nivel primario y 1 de nivel secundario- ya lo habían hecho en el 2013. De las 3 escuelas ingresantes al programa en el 2014, 2 resultan ser de nivel medio y 1 de nivel inicial. En otras palabras, gran parte de las escuelas participantes en el 2014 lo habrían tenido lugar en el programa como proceso de continuidad respecto al año anterior.

Por un lado, la convocatoria de las dos escuelas medias incorporadas al programa surge a través de la gestión de un mismo actor: la directora de una escuela media donde ABC tuvo lugar el año pasado es trasladada a otra escuela media donde ABC no tuvo lugar en el 2013. Como nueva directora de esta escuela, ésta demanda la participación de ABC en la institución que ahora dirige. Además, dado que la misma directora ocupa un cargo docente en otra escuela, también decide solicitar la participación de esa escuela en el programa. Por otro lado, se desconocen los mecanismos mediante los cuales la escuela de nivel inicial es incorporada al programa.

El análisis de estos datos permite traer el siguiente interrogante: ¿por qué no existió una convocatoria masiva a escuelas de toda la jurisdicción? Una de las integrantes del equipo pedagógico parece dar una respuesta a esta pregunta al referirse a una conversación que tuvo con una dirigente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Aquí, la dirigente le explica a la entrevistada la imposibilidad de convocar masivamente a todas las escuelas si el mismo Estado no se encuentra en condiciones de beneficiar efectivamente a todas las escuelas convocadas. Es decir que el Ministerio no puede abarcar en su convocatoria a más escuelas de las que está dispuesto a financiar. Por lo tanto, puede deducirse que la convocatoria de escuelas se encuentra, en gran parte, sujeta a los límites previstos por el presupuesto anual del programa (ver Fragmento de entrevista 47).

- No. Yo no entendía, porque el año pasado, me acuerdo de una reunión con Brenda Fernández. Le dije: “Pero Brenda ¿No puede haber en todas las escuelas...?” Desde mi ignorancia ¿No? “... ¿No puede haber en todas las escuelas un folletito que diga ABC, algo atractivo, que invite a ver...? ¿Che qué será este proyecto o un proyecto más? ¿Algo?”. Me dice: “No, eso no lo podemos hacer”. Entonces le digo: -“¿Por qué no?” -“Porque si todas las escuelas quisieran, no lo podemos cubrir, entonces no podemos informarle a todas”. Si es un proyecto que puede ser para, según el presupuesto, por quince escuelas...

*-Vamos por quince escuelas.*

-... Vamos así, el uno a uno, vos sos amigo de tal, hablo con este supervisor...

*-Pero en definitiva todos tienen derecho a estar en el programa. Entonces, si vos lo ofrecés, lo tenés que dar y quedas muy mal diciendo: “Mirá, al final no hay plata para vos porque tenemos para quince”.*

-Vos fijate, eso pasó. Yo no lo entendía, le digo: “¿Cómo vas a una escuela y no hay nada? No saben ni qué es ABC y, a veces, algunas escuelas que eran ABC ni siquiera los otros docentes sabían qué era ABC”.

#### **Fragmento de entrevista 46. (2014) Entrevista con integrante del equipo pedagógico.**

Otro de los interrogantes surgido especialmente de las entrevistas, yace en las diferencias que pueden llegar a existir entre las escuelas que efectivamente necesitan del programa y las que lo demandan. En otras palabras, las escuelas que demandan el programa podrían no ser necesariamente las que más lo requieren. Más aún, quizás aquellas escuelas que más necesitan de ABC debido a las problemáticas con las que deben lidiar, terminan por no demandar el programa ya que podrían desconocerlo o bien no reconocer sus propias problemáticas. Es decir que, dado que ABC resulta ser un programa “a demanda”, el encuentro entre dicha demanda y la oferta del programa no podría ser el más eficiente, dadas las necesidades del universo de escuelas de la Ciudad de Buenos Aires.

El Ministro de Educación fue consultado acerca de este posible problema. En un pasaje de la entrevista, se le pregunta si imagina a ABC como un programa focalizado o universal. Parte de su respuesta se compone de una frase que resulta sustantivo para el análisis de esta problemática: “...tiene que estar implementado de acuerdo a la voluntad de las escuelas”. Dicho pasaje reafirma la idea de que las escuelas son convocadas a demanda. Sin embargo, la respuesta del Ministro no termina de resolver el problema de la “información perfecta” de las escuelas, ni por lo tanto, la posibilidad de que el programa sea recibido por escuelas que no lo necesitan tanto como otras que sí lo requieren más pero que no lo demandan. Esto se debe a que, si el programa es adoptado a voluntad, pero no todas las escuelas saben de la existencia del programa, escuelas muy necesitadas del programa podrían no recibirlo (ver Fragmento de entrevista 48).

*¿Usted tiene el programa ABC como un programa focalizado o universal?*

Ni uno ni el otro. Yo creo que es un programa que es un muy lindo programa pero que tiene que estar implementado de acuerdo a la voluntad de las escuelas. Es decir, nosotros creemos mucho que cada escuela diseñe su propio proyecto pedagógico educativo y para ello le damos mucha libertad al Equipo Directivo. [...] Para eso le damos un menú de herramientas, una de las cuales para nosotros es el Programa ABC. Por eso nos parece importante también que haya, dentro del Ministerio, un equipo capaz de rápidamente multiplicar el Programa.

**Fragmento de entrevista 47. (2014) Entrevista con el Ministro de Educación de CABA.**

De todas formas, el Ministro aclara que existen otros mecanismos para detectar las necesidades de las escuelas. En efecto, sostiene que la medición de la calidad educativa le permite al Ministerio monitorear de algún modo las necesidades de cada institución. El Ministro se refiere a las escuelas que más necesitan el programa, como aquellas “que peor nota tienen”, mientras que rescata la posibilidad de medir el impacto de programas para saber si contribuyen o no a la mejora de estas instituciones. De este modo, el Ministerio podría detectar las escuelas “que peor nota tienen” y sugerirles la utilización de herramientas como el programa ABC –aunque hay que considerar que conserva su carácter de programa a demanda-. Surge aquí otro interrogante relevante para pensar en la convocatoria de las escuelas al programa. Y es que, si bien existen estudios que demuestran la existencia de una correlación significativa entre el clima escolar y las calificaciones de los alumnos, la yuxtaposición de “peores notas” y “mayor necesidad” de ABC u otros programas, podría no concebir la posibilidad de que, no en todos los casos las escuelas con peores calificaciones serán las que más necesiten mejorar su clima escolar (en este trabajo también lo aproximamos a conceptos tales como “bienestar” y “convivencia”). En otras palabras, podría haber escuelas que tengan mucha conflictividad en su clima escolar, sin ser escuelas que tengan las peores calificaciones. Además, debería considerarse de acuerdo a estos parámetros, cuál es la concepción de “alto impacto”, dado que ciertos programas podrían tener un impacto significativo en el clima escolar, sin que este tenga efectos directos ni inmediatamente observables en la convivencia y el bienestar escolar (ver Fragmento de entrevista 49).

*¿Y si no lo demandan los que lo necesitan más?*

Digamos. Tenemos otras herramientas, y como nosotros estamos midiendo la calidad nosotros estamos trabajando con las escuelas que lo necesitan más. Así que, de hecho, los programas de innovación específicamente vamos a las escuelas que más lo necesitan o sea que peor nota tienen. Ahora, justamente por eso nosotros creemos que hay que seguir fomentando mucho la creación de más herramientas en este tipo de experiencias internacionales. Ver qué cosas están funcionando en el mundo, traerlas y ponerlas a disposición. Arrancan con una prueba piloto. ¿Por qué las llamamos prueba piloto? Porque ahí es donde medimos realmente el impacto en una población a gente y aporte, etc., etc., etc. Ahora, una vez que la herramienta demostró ser eficaz, bueno, ahí es cuando la lanzamos ya como parte del menú. No la imponemos a todas las escuelas porque nos parece que sería un error. Personalmente no creo en la máquina de hacer chorizos, ¿no? Entonces creo que es importante sacar eso del medio.

**Fragmento de entrevista 48. (2014) Entrevista con el Ministro de Educación de CABA.**

Gran parte de los actores también destaca la importancia del rol directivo en la convocatoria y permanencia de las escuelas dentro del programa ABC. Los directivos escolares son destacados como actores capaces de transmitir a los docentes la naturaleza y la funcionalidad del programa. Uno de los integrantes del equipo pedagógico describe este proceso al expresar que el director es el que “valida” el programa dentro de la escuela y explica metafóricamente que son estos quienes “te abren o te cierran la puerta de la escuela” para que el programa ingrese (ver fragmento de entrevista 50).

-Los directores son los que habilitan la puerta, ¿no?

-*Tienen que ser destinatario de trabajo...*

-Y sí, porque los directores o te abren la puerta o te la cierran, digamos, o validan el proyecto y es el nexo ahí con el docente. Porque vos podés tener el nexo del artista con el docente o del programa ABC pero a mí me parece que el director... inclusive estos proyectos que se podrían pensar comunitarios tendrían que de alguna manera participar el director.

**Fragmento de entrevista 49. (2014) Entrevista con un integrante del equipo pedagógico.**

En consonancia con la idea de un directivo que participe activamente de la introducción del programa dentro de la escuela, una referente pedagógica describe una experiencia donde un directivo escolar solicitó por favor a los artistas el trabajo con contenidos curriculares específicos. Aquí, no sólo resulta relevante focalizarse sobre la evidente participación de la directora en la implementación del programa en la escuela, sino también, en la argumentación de la referente. Ésta concluye su idea con la frase “Entonces se trabajó muy bien...”. La idea que yace detrás de sus palabras es que, gracias al pedido exclusivo de la directora por trabajar con determinados contenidos y la respuesta de las artistas, la implementación funcionó bien. En otras palabras, se le atribuye gran peso al involucramiento de la directora (ver Fragmento de entrevista 51).

-Claro, eso fue una instancia, no sé si vamos a llegar pero en eso estaban. Las chicas de Pompeya que trabajan también en... El Jardín les pidió cosas muy, muy claras, había dos artistas visuales, no, una artista visual y otras dos que laboraban, una más con el mimo y el canto y otra con la danza y con lo corporal. Les pidió exclusivamente la directora que laboraran con contenidos; como que estaban los pibes muy acelerados con temas sexuales.

-*Bien.*

-Entonces, se laboró muy bien...

**Fragmento de entrevista 50. (2014) Entrevista con una referente pedagógica.**

Por lo tanto, el análisis de la convocatoria de escuelas dentro del marco del programa permite establecer tres ejes principales sobre los cuales de pensarse dicho proceso. En primer lugar, uno de

los ejes que debe tenerse en cuenta en vistas de la convocatoria debería el presupuesto, dado que parece haber una estrecha relación entre éste y los mecanismos de comunicación utilizados. En segundo lugar, debe pensarse qué escuelas se convocan y qué criterios se utilizan para dicha selección. ¿Son las escuelas que más necesitan el programa las que son convocadas? ¿Son las calificaciones de los alumnos un indicador preciso para saber si ABC debe implementarse o no en una escuela? En tercer lugar, el material recolectado demuestra que el directivo escolar parecería tener un rol sumamente importante a la hora de que el programa logre “permear” en la escuela. Por lo tanto, el trabajo con esta figura debería ser un foco de atención.

### Convocatoria de Artistas

El programa ABC mantiene en el 2014 el mismo cuerpo de artistas que en el 2013. Sólo algún caso excepcional abandona el programa de año a año. En total, al comienzo del 2014, 38 artistas participan de ABC. Dadas estas condiciones, este apartado no merece demasiada extensión, ya que, simplemente, la convocatoria se basa en una continuidad con respecto al 2013.

No obstante, vale la pena remarcar los canales de comunicación de convocatoria de los artistas. Las respuestas responden a los canales de comunicación por los que se enteraron del programa en el año en que ingresaron en el programa, a saber, los años 2012 o 2013. Un poco más de la mitad de los artistas (57,89%) se enteró del programa a través de un artista compañero de trabajo. Aproximadamente un cuarto de ellos (23,68%) lo hizo mediante un correo electrónico del Ministerio de Cultura y la minoría a través de un comunicado en un evento (ver Gráfico 12).



Gráfico 12. (2014) Distribución de respuestas de artistas a la pregunta: "¿Cómo se enteró de la existencia del programa por primera vez? A través de". En porcentaje.

Esta información permite deducir que algo más de la mitad de los artistas se enteró del programa mediante una forma de comunicación “no institucional”. De todas formas, sacar conclusiones sobre el impacto de cada canal de comunicación no sería preciso, ya que la encuesta no es aplicada sobre el universo de artistas convocados, sino sobre el universo de artistas seleccionados. Por lo tanto, la

muestra puede estar sesgada y, por ejemplo, podría haber la posibilidad de que los artistas convocados mediante el comentario de un conocido hayan sido proporcionalmente mucho más seleccionados que los convocados a través de otros canales.

### Convocatoria de Docentes

La convocatoria de docentes parece haber sido uno de los temas más sensibles de ABC durante el 2014. Son varios los integrantes del equipo pedagógico que remarcan la “falta de docentes” con quienes trabajar dentro del programa. Antes de comenzar el análisis sobre esta temática, es válido aclarar que durante el 2013, más de la mitad de los docentes participantes habían sido convocados a través de la directora de la escuela donde trabajaban, mientras que un cuarto del total lo había hecho a través de un evento organizado por ABC en la escuela donde trabajaban. Otros canales minoritarios de comunicación habían sido eventos en el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires o en otros espacios (Gráfico 13).

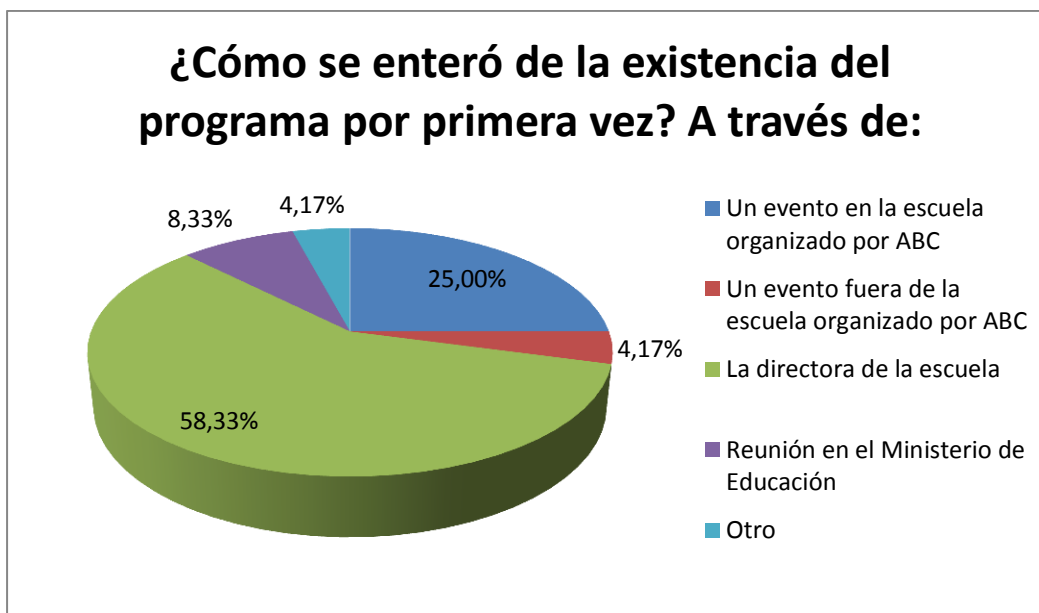


Gráfico 13. (2013). Distribución de respuestas de los artistas a la pregunta: "¿Cómo se enteró de la existencia del programa por primera vez? A través de:" En porcentaje.

En el 2014 se registran a comienzo de año 83 docentes dentro del marco de las escuelas que fueron convocadas. Esta cifra resulta ampliamente mayor que la del año anterior y no representa una amenaza en relación a la menor cantidad de artistas, ya que el rol del artista vinculante contemplado en el diseño del programa 201 considera la multiplicidad de vínculos que el artista debe establecer con los docentes. En otras palabras, durante el inicio del año escolar, 80 docentes aceptaron de algún modo u otro participar del programa.

Sin embargo, diversas evidencias permiten observar que la participación de dichos docentes en el programa habría sido, en la mayoría de los casos, de carácter tangencial. En primer lugar, esto se refleja en la bajísima cantidad de docentes que, efectivamente, participaron del proceso de

capacitación (menos de 10 docentes)<sup>59</sup>. En segundo lugar, la participación tangencial de los docentes se evidencia en la prácticamente nula participación de los Ateneos-Espacios de Reflexión. Finalmente, el bajísimo índice de respuestas en la encuesta aplicada a los docentes a fin de año, también podría dar cuenta de una participación de carácter esporádica, poco intensiva y desinstitucionalizada. Dos integrantes del equipo pedagógico de ABC expresan su preocupación frente a esta problemática. Por un lado, uno de estos actores remarca que ante una participación tangencial de los docentes en el programa se pierde, en gran parte, uno de los pilares del programa que resulta ser la posibilidad de cruzar genuinamente el arte con los contenidos curriculares (ver Fragmento de entrevista 52).

Y para mí un punto flojo de este programa fue el tema de los docentes en el 2014. Ese fue el tema flojísimo. No había docentes, yo no veía docentes. ¿De qué estamos hablando? El arte al final se termina mirando a sí mismo. Resulta que era arte y educación o era arte y comunidad, ¿y dónde están las personas de la comunidad en este programa? Por eso te digo esa foto que se fue desvirtuando.

**Fragmento de entrevista 51. (2014) Entrevista con un integrante del equipo pedagógico.**

Por otro lado, otro integrante de dicho equipo remarca una falta de deseo de participar en el programa. Es importante remarcar cómo se hace hincapié tanto en una falta de motivación como instancia de aprendizaje para los docentes, sino también, en la falta de ganas formar parte de “posibilidad distinta” (ver fragmento de entrevista 53).

-Y bueno, el compromiso, para mí, es diferente con los docentes, totalmente diferentes. No sintieron tampoco las ganas, ni siquiera, de asistir a los Ateneos, no sintieron... No se pudo generar el deseo de formar parte de ABC y no porque les servía, porque les gustaba, todo bien qué sé yo, pero hasta ahí llegué.  
-Claro.  
-No pudimos generar ese deseo. En cambio, el año pasado con la persona más presente y en el 2012 también, si yo vengo trabajando con vos y, bueno, sí, me voy y, bueno, nos vemos una vez por mes ¿Entendés?

**Fragmento de entrevista 52. (2014) Entrevista con un integrante del equipo pedagógico.**

Por lo tanto, puede observarse que la convocatoria ofrece un número ampliamente superior al del año pasado, pero al mismo tiempo, dicha convocatoria no habría tenido las mismas características que el año pasado en relación al compromiso de los docentes con el programa y a la intensidad de su participación. ¿Por qué pudo haber sucedido esto pese a que la mayoría de las escuelas también participaron de ABC durante el 2013? Luego de repasar los datos presentados en este apartado y otros elementos empíricos, una de las hipótesis principales yace en el siguiente argumento: la

---

<sup>59</sup>Vista esta situación, la dirección y la coordinación pedagógica del programa, junto con el Ministerio de Educación de la Ciudad decidieron ofrecer espacios de capacitación ad hoc en las escuelas a fin de poder restituir parcialmente la baja convocatoria de la capacitación inicial planificada.

convocatoria a principio de año habría estado atravesada por los conflictos suscitados alrededor de la inscripción *online* para las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Este conflicto habría producido cierta impermeabilidad en los docentes frente a programas provenientes del Ministerio de Educación de la Ciudad. En este sentido, dado que la baja convocatoria habría tenido su principal expresión en la bajísima participación de docentes en la capacitación, esto habría atentado no sólo contra la posibilidad de capacitar pedagógicamente a los docentes, sino también contra la institucionalización del programa en el cuerpo docente. Es decir que la capacitación también habría funcionado como un espacio para generar “un deseo de formar parte de ABC”, como indica una de las integrantes del equipo pedagógico.

Esta falta de institucionalización de ABC en el cuerpo docente podría haber sido compensada con una fuerte presencia de integrantes del equipo pedagógico en la escuela. Sin embargo, como detallamos en otros apartados del informe, durante el 2014, el diseño de implementación contempló una menor presencia territorial de estos actores. Esto habría obligado a los mismos artistas, en el rol de artistas vinculantes, a convocar de algún modo a docentes y a comprometer a directivos escolares. No obstante, como ya indicamos, gran parte del cuerpo de artistas encontró dificultades para moverse dentro de una cultura escolar que por momentos resultó demasiado ajena.

Para analizar la convocatoria de los docentes durante el 2014 es necesario remitirse, inicialmente, a las cifras detalladas en la sección “convocatoria de escuelas”. Como se dijo, 8 de las 11 escuelas participantes en este año también lo habían hecho en el 2013. En consecuencia, es posible pensar que, por un lado, la convocatoria de docentes en 8 de las 11 escuelas tiene que haber estado marcada por una propuesta de continuidad con respecto al año pasado. Sin embargo, al cambiar el diseño del programa y dejar de lado el trabajo en pares didácticos, dicha continuidad no habría tenido las mismas características. Es decir que, proponerle al docente seguir participando de ABC no significó una propuesta idéntica a la del 2013. Además, tampoco una vez que las escuelas estuvieron convocadas y seleccionadas, el vínculo con los docentes habría sido llevado a cabo por los artistas vinculantes, quienes necesitaron presentar la propuesta del programa a los docentes, a fin de poder establecer los primeros vínculos

En el caso de los docentes, su convocatoria se encuentra estrechamente ligada a la capacitación. La participación docente en las jornadas de capacitación que debería haber tenido lugar en los primeros meses del año fue prácticamente nula. Esta ausencia masiva obligó a diferentes integrantes del equipo pedagógico a recorrer las escuelas en busca de difusión del programa y de promover en los artistas una actitud capaz de persuadir a los docentes para que participen en ABC.

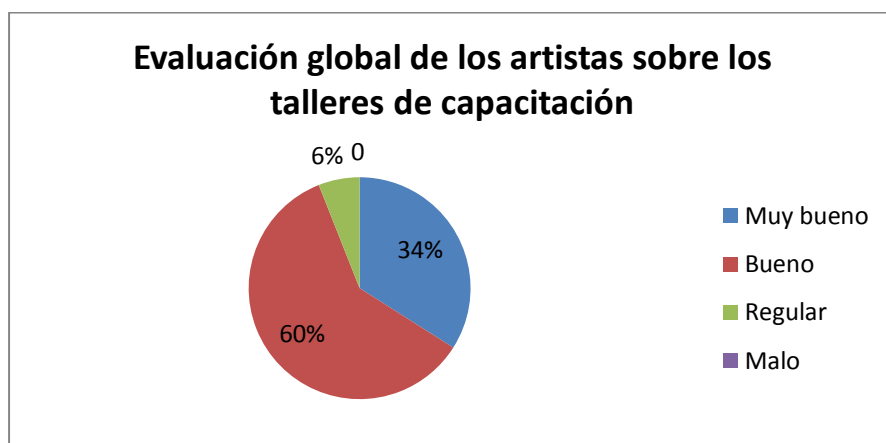
Se ha revisado la convocatoria del programa. Para ello, se ha estudiado la convocatoria de las escuelas, los artistas y los docentes. A continuación se analiza el proceso de capacitación de artistas y docentes.

## Capacitaciones

En el informe 2013, se denomina “capacitaciones” a las instancias de formación llevadas a cabo en formato de seminarios en una etapa previa al inicio de la implementación. Los destinatarios de dichas instancias son los docentes y los artistas. No obstante, dada la implementación de Jornadas Intensivas de Capacitación ad hoc debido a la baja participación de los docentes en las capacitaciones, el recorte temporal no resulta pertinente. De todas formas, sí es importante diferenciar las instancias de capacitación de las instancias de Ateneo-Espacio de Reflexión. Estas últimas son analizadas en un apartado posterior. A continuación se analizan por separado los procesos de capacitación de los artistas y de los docentes.

### Capacitación de artistas

Durante el 2014, la capacitación de los artistas es parte de un proceso de formación continua de este grupo, dado que todos sus integrantes han participado de las capacitaciones de años anteriores y no se han incorporado nuevos artistas al programa. La capacitación constó de tres encuentros de tres horas cada uno en el mes de abril, es decir, previamente al comienzo de las implementaciones. Según la encuesta aplicada una vez finalizada la capacitación, el 34% de los artistas evalúa globalmente a dicha instancia como “Muy buena”, mientras que el 60% la considera “Buena”. El 6% de los artistas hizo una evaluación global “Regular” y ningún artista lo hizo con la categoría “Malo” (ver Gráfico 14).



**Gráfico 14. (2014) Evaluación global de los artistas sobre los talleres de capacitación. En porcentaje. Fuente: encuesta elaborada por el equipo pedagógico de ABC.**

Los artistas también respondieron otra encuesta a fines de año, posteriormente a las implementaciones. Aquí, se observa cierta distancia entre la valoración global de los artistas de los talleres de capacitación y la utilidad que le encuentran a las mismas en relación a su trabajo en ABC. Sólo el 21% de los artistas elige la máxima categoría (Mucho) para referirse al nivel de utilidad de las capacitaciones, mientras que el 29% considera que las capacitaciones le sirvieron “Bastante”. Es decir que, la mitad del universo de artistas abarca las dos categorías de mejor valoración. No obstante, la quinta parte de los artistas (21%) considera que las capacitaciones les fueron poco útiles, el 5% las percibe que las capacitaciones no le sirvieron “Nada”, y la cuarta parte de los artistas prefiere no responder a esta pregunta (ver Gráfico 15).

### En relación a su trabajo en ABC, las distintas instancias de capacitación le sirvieron:

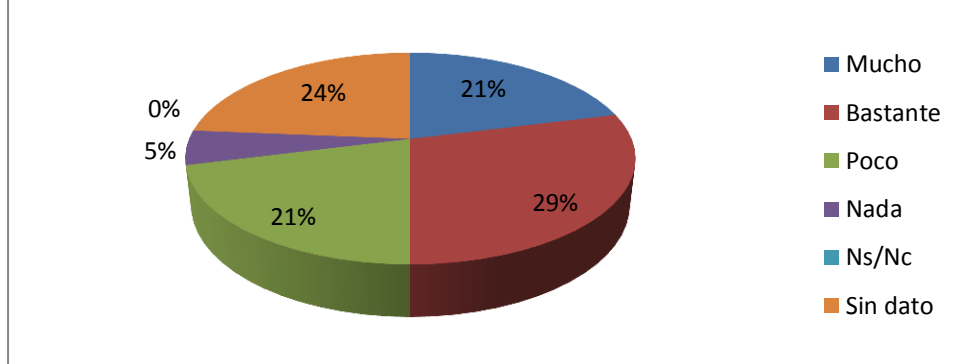


Gráfico 15. (2014) Distribución de respuestas a la pregunta: "En relación a su trabajo en ABC, las distintas instancias de capacitación le sirvieron:". En porcentaje.

Dado que durante las implementaciones se observó un desplazamiento de las implementaciones hacia contenidos vinculados a la convivencia, la encuesta aplicada a los artistas a fines del año 2014, incluyó una pregunta relacionada a la percepción personal sobre su capacidad para enfrentar problemas de convivencia. Frente a la afirmación "En relación a la capacidad para enfrentar los problemas de convivencia, usted se sintió:", sólo el 5% respondió "Muy capacitado", aunque el 42% lo hizo en la categoría "Bastante capacitado". Es decir que, aproximadamente la mitad de los artistas se ubicó entre las categorías de mejor valoración. No obstante, la tercera parte de los artistas se ubicó en las categorías de peor valoración -29% en la categoría "Poco capacitado" y el 3% en la categoría "Nada capacitado" (ver Gráfico 16).

## En relación a la capacidad para enfrentar los problemas de convivencia, usted se sintió:

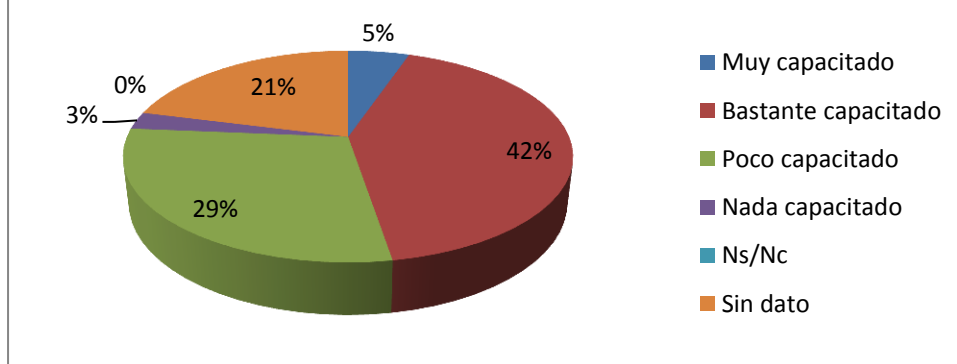


Gráfico 16. (2014) Distribución de respuestas de los artistas a la pregunta: "En relación a la capacidad para enfrentar los problemas de convivencia, usted se sintió:". En porcentaje.

En términos generales, la percepción de los artistas es altamente positiva en la evaluación de los talleres de capacitación, pero no así, en relación a la utilidad de las capacitaciones o a la capacidad para enfrentar problemas de convivencia escolar. Esta diferencia no da cuenta tanto de la calidad de las instancias de capacitación, sino de un posible desencuentro entre las necesidades de capacitación del grupo de artistas y los contenidos efectivos de las capacitaciones y/o una falta de intensidad de trabajo sobre ciertos contenidos, donde no se llegó a formar *totalmente* a los artistas en algunas habilidades o conocimientos que estos percibieron en falta.

Para pensar en la capacitación de los artistas no es necesario, únicamente, tomar en cuenta la perspectiva de estos mismos actores. Es por eso que aquí se consideran también los puntos de vista de dos integrantes del equipo pedagógico y un artista que proveen de importante material empírico para pensar la formación de los artistas.

En primer lugar, uno de los integrantes del equipo pedagógico remarca una fuerte carencia de conocimientos pedagógicos de los artistas. Por un lado, este actor hace hincapié sobre un desconocimiento propio de la enseñanza como "dar clase". Por otro lado, llama la atención sobre la poca experiencia de algunos artistas evidenciada en su fácil frustración cuando pierden la atención de pequeños grupos de alumnos con los que trabajan (ver fragmento de entrevista 54).

También por otro lado creo que le faltan un montón de cuestiones pedagógicas a los artistas porque a veces no saben cómo dar la clase o porque a veces, me ha pasado, que los artistas se frustraban porque no todos los chicos les prestaban atención como ellos hubieran esperado. La expectativa que uno tiene. Bueno, a ver, el enfoque de aulas heterogéneas me parece clave como un posible lente desde el cual vos podés diseñar y mirar una práctica educativa.

Fragmento de entrevista 53. (2014) Entrevista con un integrante del equipo pedagógico.

Otro integrante del equipo pedagógica de ABC habla de una falta de capacitación en relación a la “lógica escolar”. Este actor para remitirse, especialmente, a un desconocimiento de la cultura escolar y a las posibles dificultades que éste podría generar para los artistas. Particularmente, la falta de conocimiento sobre la cultura de la institución escolar podría atentar contra la autonomía del artista, sobre todo, en el rol de artista vinculante previsto en el diseño 2014 (ver Fragmento de entrevista 55)

*-Esta falta de un tutor en un territorio, aparentemente, lo que hizo fue generar muchas dificultades de los artistas para entrar en la escuela, de hecho me lo dijiste hace unos minutos, me parece ¿Por qué los artistas necesitan tanto de esas presencia del tutor?*

*-Porque no conocen la lógica escolar [...] Les faltan horas de escuela, digamos, por más que hayas ido a la escuela, la gestión de la escuela, entender esto y no meter la pata y usar los canales que corresponden... [...]Sí y hay artistas que son maravillosos y que fueron entendiendo, pero la autonomía del artistas... Creo que en la capacitación futura que se haga, tiene que haber mucho más, que yo me di cuenta este año, horas escuela, mucho más contenido escuela.*

**Fragmento de entrevista 54. (2014) Entrevista con un integrante del equipo pedagógico.**

Finalmente, un artista se refiere a las capacitaciones como espacios que resultan interesantes pero que en reiteradas oportunidades percibe demasiada lejanía entre la teoría y la praxis. El artista parece argumentar que no encuentra vínculos estrechos entre los contenidos de las capacitaciones y los problemas suscitados en la realidad de sus implementaciones (ver fragmento de entrevista 56).

*La teoría es buenísima lo que pasa es que se da mucha vuelta sobre lo mismo, la capacitación. Yo hace tres años que vengo viendo lo mismo. Entonces, este año ya me re contra aburrí, no quiero ir más porque es ver un “PowerPoint” con una línea de tiempo, que está buenísima, pero en realidad tenemos un montón de problemas diferentes que, no sé. [...] Es así, ahora pasa también con una capacitación ¿Viste? Yo la verdad... Sé que hay gente que tiene la mejor, tiene mucha información y sé que también hay gente que puede brindar la información que nosotros necesitamos, pero se abarca desde otro lado y a mí, la verdad, que no me cierra mucho, es muy lejano a lo que nosotros trabajamos todos los días en la escuela ¿Viste?*

**Fragmento de entrevista 55. (2014) Entrevista con un artista.**

Esta explicación parecería estar, en parte, alineada con los argumentos del equipo pedagógico, en tanto parece haber contenidos que no son contemplados en la capacitación y que los artistas podrían percibir como una carencia a la hora de poner en práctica sus implementaciones.

### **Capacitación de docentes**

Durante el 2014, sólo 6 de los 83 docentes inscriptos en ABC participaron de las capacitaciones planificadas durante los primeros meses del año escolar. Como se explica en la sección “Convocatoria de docentes”, este podría ser uno de los puntos más sensibles del programa en este año, dado que la falta de asistencia de docentes en las capacitaciones podría haber influido, en gran

parte, en el proceso e institucionalización del programa en el cuerpo de docentes participantes. En consideración de esta problemática, el equipo pedagógico del programa decide hacer ad hoc Jornadas Intensivas de Capacitación y participar de los Espacios de Mejora Institucional que, de algún modo, intentan restituir parcialmente los costos de la inasistencia en el proceso de capacitación inicial. De todas formas, la asistencia a las Jornadas Intensivas resulta muy baja en relación a la cantidad de docentes inscriptos en el programa.

En un intento por evaluar los motivos de la inasistencia de los docentes a las jornadas de capacitación, una de las integrantes del equipo pedagógico comenta que una de las razones por las cuales los docentes podrían haber tenido una baja asistencia es el malestar creado a comienzo del año lectivo con los problemas en torno a la inscripción *online*. Y es que, a partir de este hecho, muchos docentes podrían haber tomado una actitud de resistencia frente a cualquier acción que proviniera del Ministerio de Educación de la Ciudad (ver fragmento de entrevista 57).

-Claro, entonces, no lo sé, la verdad escuche... Bah, ella [una dirigente del Ministerio de Educación de la Ciudad] me dijo: "Bueno, lo que pasa es que están con muchas cosas en la escuela y arrancaron muy desgastados con este tema de las inscripciones online, que la escuela como estaba muy enojada".

**Fragmento de entrevista 56. (2014) Entrevista con un integrante pedagógico.**

Por otra parte, la directora de una escuela explica que no hubo capacitación de los docentes de su escuela, en parte, porque no habría habido un ofrecimiento desde ABC, aunque desde su punto de vista, otra capacitación hubiera sido probablemente rechazada por los docentes dado que "fue un año bastante movidito", en el que remarca que los docentes ya habían participado de otras capacitaciones (ver fragmento de entrevista 58).

*De hecho, la capacitación este año fue como menos fuerte, los docentes sobre todo.*

Sí, acá en la escuela no se capacitó nadie este año. No llegó el ofrecimiento en nuestro caso, por lo menos... además fue un año bastante movidito. Y creo que los docentes ya tuvieron su capacitación en las asignaturas que cambian en Primer Año y demás, creo que si se les ofrecía otra capacitación más me sacan corriendo porque no hay tiempo sino para sobrevivir a toda esta vorágine.

**Fragmento de entrevista 57. (2014) Entrevista con una directora escolar.**

Otro de los integrantes del equipo pedagógico explica que uno de los motivos por los cuales los docentes podrían no haber asistido a las capacitaciones puede ser el hecho de que estas fueron planificadas fuera del horario de servicio. Por lo tanto, los docentes podrían no haber participado debido a que éstas demandaban el empleo de tiempo por fuera del horario laboral (ver fragmento de entrevista 59). De todas formas, si bien este argumento parece posible, también cabe cuestionarlo, en tanto en los años anteriores ante estas mismas condiciones, sí existió un alto índice de asistencia por parte de los docentes. Quizás, este argumento sea necesario pero no suficiente para explicar lo ocurrido durante el 2014.

Mirá, si mal no recuerdo terminaron diecinueve docentes que además iban a las capacitaciones entonces también hay algo institucional, del Ministerio, que tiene que poder generar algún tipo de dispositivo para que a ese docente se le pudiera certificar la presencia o poder hacer estas capacitaciones en algún tipo de horario que valide que ese docente no tenga que estar a las seis de la tarde, que sabemos que no van y que esto y lo otro, sino un horario como capacitación en servicio. La figura existe; lo que no termino de entender es por qué esa figura en tres años no se tomó esa decisión. Quizá, bueno, es una experiencia piloto y estaban probándolo.

**Fragmento de entrevista 58. (2014) Entrevista con un integrante del equipo pedagógico.**

El análisis de estos fragmentos más el repaso por las sección “Convocatoria de docentes” permite pensar que la capacitación docente habría sido uno de los puntos más débiles de la implementación de ABC durante el año 2014. Dicha debilidad habría estado dada, no sólo por la baja asistencia a la capacitación, pero también por los efectos que esto podría haber tenido en la *no creación de un deseo de ser parte de ABC* al que se refiere una de las integrantes del equipo pedagógico.

## Implementaciones ABC: el programa en acción

Este apartado intenta analizar el centro del programa ABC: las implementaciones. Es en las implementaciones donde deben confluír todas las acciones llevadas a cabo por el programa. Según la Real Academia Española, implementar es *“Poner en funcionamiento, aplicar métodos, medidas, etc., para llevar algo a cabo.”* Justamente, a continuación intentamos analizar de qué modo se puso en funcionamiento el programa en las escuelas, es decir, cómo se aplicaron todas las herramientas, conocimientos, habilidades, para que se lleve a cabo ABC.

Según la encuesta aplicada a los artistas durante el mes de noviembre, el nivel educativo sobre el que más se implementó el programa fue en el primario, donde tuvieron lugar el 51% de las implementaciones -31% en 2do ciclo y 20% en 1er ciclo-. En menor medida, un cuarto de las implementaciones (25%) se realizó en el nivel inicial, mientras el nivel secundario percibió el 22% de las implementaciones -12% en 1ero, 2do y 3er año y 10% en 4to y 5to año- (ver Gráfico 17). Es necesario aclarar que estas cifras se basan sobre la afirmación *“Seleccione el nivel en el que realizó la mayor cantidad de implementaciones”*. Por lo tanto, si bien el gráfico supone ser una aproximación válida a la distribución de las implementaciones, los artistas pueden haber implementado en más de un nivel.

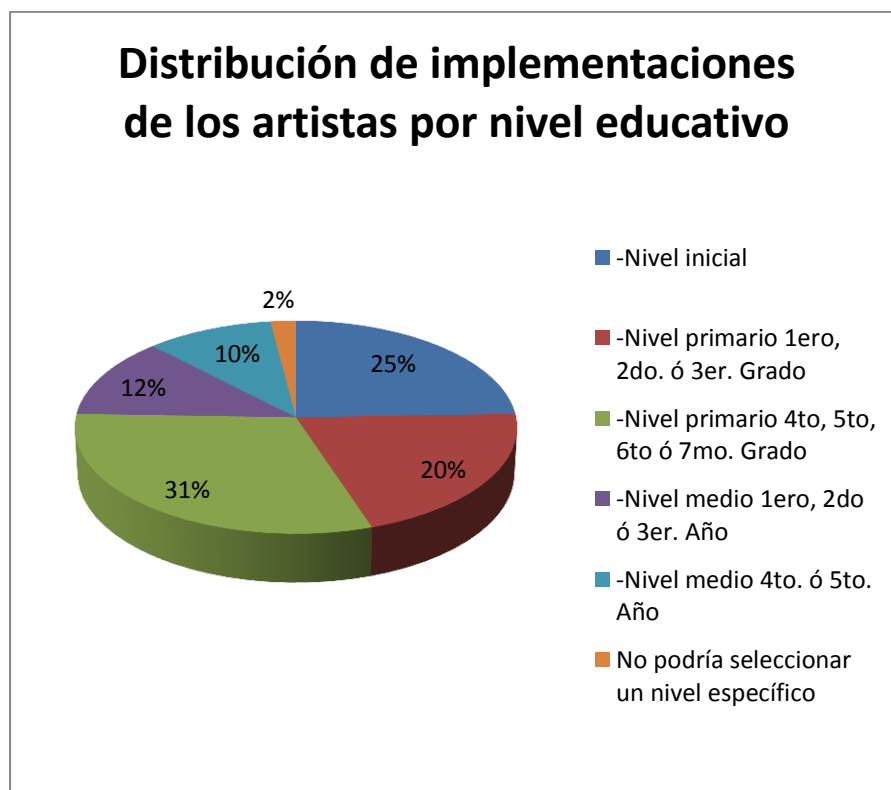
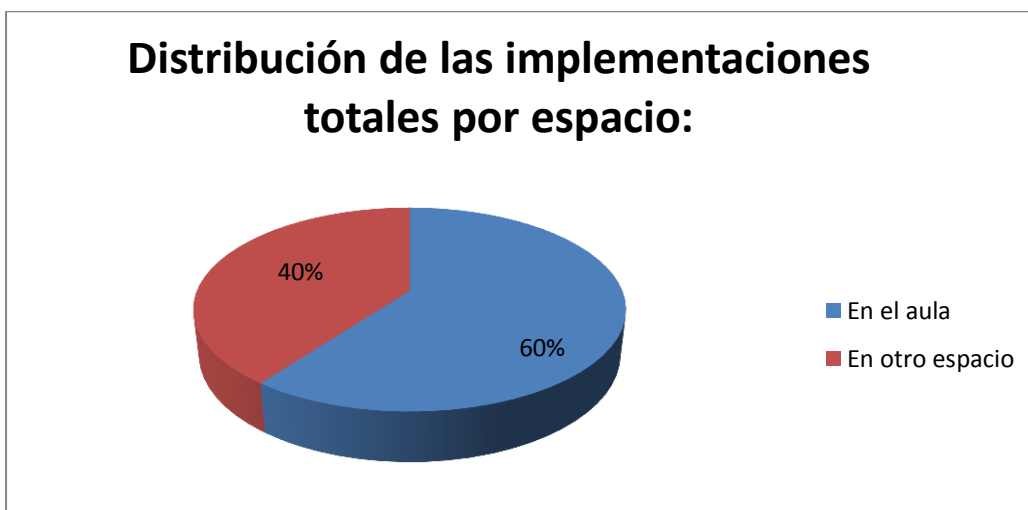


Gráfico 17. Distribución de respuestas de los artistas a la pregunta: "Distribución de implementaciones de los artistas por nivel educativo". En porcentaje.

En relación a los espacios utilizados para las implementaciones, las respuestas de los artistas permiten deducir que el 60% de las implementaciones tuvo lugar en el aula, mientras que el 40% restante se realizó en otros espacios (ver Gráfico 18).



**Gráfico 18.** Distribución de respuestas de los artistas a la afirmación: "Distribución de las implementaciones totales por espacio". En porcentaje.

Dentro del marco de los otros espacios donde tuvieron lugar las implementaciones, el 15% del total se realizó en el patio durante el recreo, 7% en el patio durante el horario de clase, 5% fuera del espacio escolar, 5% en reunión de docentes, 2% en reuniones de padres y 6% en otros espacios (ver Gráfico 19). Se deduce de estas cifras que aproximadamente un cuarto de las implementaciones tuvo lugar en los patios de las escuelas, mientras que hubo una muy baja proporción de implementaciones llevadas a cabo fuera del espacio escolar. Este dato se vincula estrechamente con el escaso de actividad en la comunidad en el 2014.

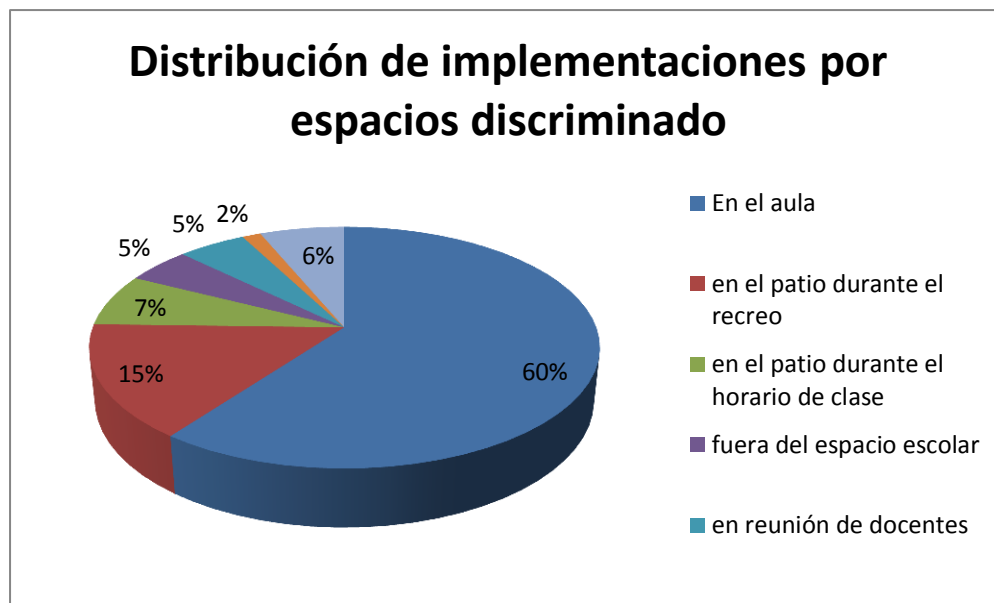


Gráfico 19. Distribución de respuestas de artistas a la afirmación: "Distribución de implementaciones por espacios discriminado". En porcentaje.

Esta especial concentración de las implementaciones en espacios no aúlicos y la visible impronta vinculada al impacto institucional se ve reflejada, también, en las percepciones de una directora de nivel medio y una referente pedagógica. Por un lado, la referente pedagógica remarca el fuerte hincapié que su conducción tuvo sobre el equipo de artistas vinculantes respecto a la importancia de pensar la labor dentro de la escuela como un equipo. Dicha perspectiva, parece haber obligado a los artistas a pensar en su tarea no sólo como una actividad que tiene lugar dentro del aula, sino que debe relacionarse con la escuela en su conjunto (ver fragmento de entrevista 60).

Sí, y por lo menos yo lo que promoví acá, que se dio así esta cuestión que tiene que ver el trabajo en grupo, que entre ellos generen todo el tiempo... que piensen en inter-aula. Que ya no piensen en aula sino que piensen en inter-aula.

Fragmento de entrevista 59. (2014) Entrevista con una referente pedagógica.

Por otro lado, esta modalidad de trabajo parece relacionarse estrechamente con el relato de una directora de nivel medio, quien valora positivamente la forma de trabajo descrita por la referente pedagógica. La directora observa que dicha modalidad hace que el artista vinculante “sea reconocido como un actor más de la escuela”, dado que el trabajo de éste se extiende a docentes que no forman parte del programa formalmente y a que las implementaciones no se limitan al espacio del aula (ver fragmento de entrevista 61).

-Sí. Yo creo que ha crecido porque como que se abrió un poco más y no quedó en el aula y en el profesor que hizo el curso nada más, sino que se amplió a la comunidad educativa. O sea, hubo un intercambio con el resto de los docentes y el resto de los alumnos por el mismo tiempo. Y el artista, para el aula, está con ese grupito de alumnos nada más; en cambio este año lo que se terminó haciendo fue el artista, que si bien estaba con distintos docentes, pero eran docentes de toda la escuela, entonces si algún docente quería para una obra, un acto, una clase hacer algo especial estaba disposición el artista o el grupo, ¿sí? Tanto para la película o el cortito que se hizo o el argumento que se escribió, el baile para el acto, es decir, para todas las actividades.

*-Si vos dirías la escuela como institución, ¿conoce ABC? ¿Sintió la presencia de...?*

-Exacto.

*-¿Este año más que el año pasado?*

-Y, un poco más porque hubo gente que se ingresó, estuvieron en los tres turnos, porque hubo gente de la noche que también participó viniendo en contra-turno. O sea que hubo adultos y hubo jóvenes trabajando juntos. La figura del artista o la continuidad de alguno de los artistas dentro de la escuela hizo que esa figura sea reconocida como uno más de la escuela también.

#### **Fragmento de entrevista 60. (2014) Entrevista con una directora escolar.**

Otro aspecto importante de las implementaciones resulta ser la planificación. Bajo esta idea, los artistas fueron consultados acerca de la medida en que pudieron llevar a cabo sus planificaciones. En este sentido, el 10% de los artistas respondió en la categoría “Mucho”, mientras que el 50% lo hizo en la categoría “Bastante”. Además, el 11% pudo hacerlo “Poco” y el 21% no respondió a esta pregunta (ver Gráfico 20). De este modo, es claro que más de la mitad de los artistas considera haber podido implementar sus planificaciones en gran medida. Además, para conocer más detalladamente las características de las implementaciones, es necesario repasar datos presentados en otros apartados. Por un lado, en el apartado “La gestión interna de los recursos humanos: los artistas”, se dice que sólo el 21% de los artistas habría llevado a cabo implementaciones en la comunidad (ver Gráfico 11). El contraste entre esta cifra y el 2% de actividad fuera de la escuela podría explicarse a partir de actividades llevadas a cabo con la comunidad dentro de la escuela. De algún modo, la comunidad “viene” a la escuela, en vez de que la escuela “salga” a la comunidad. Por otro lado, en el apartado “Contribución a los aprendizajes”, se observa que el 21% de los artistas dice haberse concentrado principalmente en los contenidos curriculares en sus implementaciones; el 34% dice haberlo hecho en el clima escolar y el 24% en la convivencia (ver Gráfico 4).

## ¿En qué medida piensa usted que las planificaciones de las clases pudieron ser implementadas?

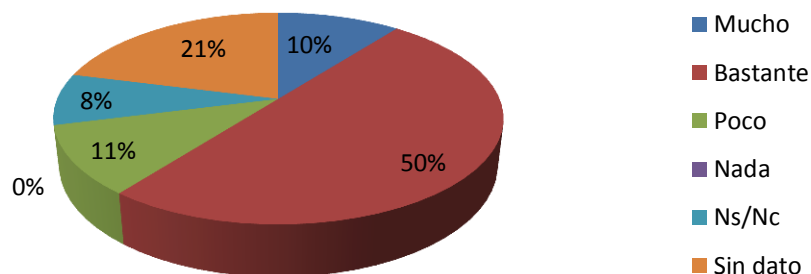


Gráfico 20. (2014) Distribución de respuestas de los artistas a la pregunta: "¿En qué medida piensa usted que las planificaciones de las clases pudieron ser implementadas?". En porcentaje.

Sin embargo, es necesario tomar otras evidencias para analizar la implementación de las planificaciones, como por ejemplo el análisis de la plataforma virtual. Y es que desde el punto de vista de los artistas, no hay suficiente información a través de las encuestas para saber de qué forma se llevaron a cabo dichas planificaciones, si fueron elaboradas o no junto a los docentes, si se tomaron contenidos curriculares propuestos por los docentes, etc.

Uno de los integrantes del equipo pedagógico sostiene que durante el 2014 no ha observado un trabajo entre artistas y docentes que dé cuenta de un intercambio pedagógico. Por el contrario, subraya que las implementaciones de ABC podrían haber sido interpretadas por algunos docentes como espacios donde los artistas toman el mando de la clase con una propuesta elaborada por el mismo artista (ver fragmento de entrevista 62).

Y en las observaciones que he hecho [en el programa ABC] no lo vi de esa manera. Es como que vi que el docente le delega al artista para que el artista tome la posta y haga una clase creativa. Pero yo no sé hasta qué punto la creatividad, el re-pensar sobre los modelos de enseñanza, el preguntarse acerca de cuestiones institucionales tuvo lugar y me parece que ahí hay que pensar el dispositivo.

Fragmento de entrevista 61. (2014) Entrevista con un integrante del equipo pedagógico.

Al mismo tiempo, una referente pedagógica retoma el modelo de pares didácticos (diseño de implementación 2013) para referirse a la “forma ideal” en la que se puede establecer un cruce genuino en las planificaciones, entre la perspectiva del docente y la del artista. De algún modo, la referente no tiene en claro cuáles son las formas en que dicho cruce puede generarse, pero sí asegura que la calidad del programa pasa porque éste suceda. Sin eso, el programa no resulta “innovador”, es decir, no propone algo nuevo (ver fragmento de entrevista 63).

-Porque justamente me parece que hay que diseñar un dispositivo de lo que no tiene el programa y que para mí es realmente innovador, que es el trabajo en dupla pedagógica.

*-Bueno, el año pasado era un poco así, más de dupla pedagógica. Bueno, eran los famosos pares didácticos.*

-Pares didácticos, pero tampoco había capacitación de los pares didácticos. Digamos, la capacitación era que estuvieran juntos en los ateneos que, que ya era, por lo menos te permitía estar en un cara-cara y qué sé yo.

*-¿No planificaban juntos, el año pasado, el artista y el docente?*

-Sí, sí. Pero la planificación es media como te va saliendo ¿Entendés? Hay algo que hay que diseñar y seguir pensando, que no te lo voy a poder responder ahora, en el cómo se hace, no se hace tu planificación más la mía, sino se hace un cruce más genuino.

#### **Fragmento de entrevista 62. (2014) Entrevista con una referente pedagógica.**

En síntesis, puede observarse que las implementaciones durante el 2014 han tenido una fuerte impronta marcada por una alta proporción de implementaciones llevadas a cabo fuera del aula, al mismo tiempo que éstas han tenido lugar, en muchos casos, a partir de trabajo conjunto entre varios artistas. Estas características parecen vincularse estrechamente con parte de la descripción de las tareas del artista vinculante, quien debe establecer múltiples relaciones con diversos actores de la escuela y trabajar en equipo con sus pares. Sin embargo, esta multiplicidad de vínculos no sólo con participantes formales del programa, sino con otros actores dentro de la escuela, también parece alejar las prácticas de las “formas ideales” de ABC pensadas por integrantes del equipo pedagógico. Y es que, al llevar a cabo diferentes actividades con diversas personas dentro de una misma escuela, donde se utiliza el aula, pero también otros espacios, la posibilidad de una planificación junto al docente con un intercambio intenso de conocimientos disciplinares parece alejarse demasiado de “lo posible”.

Hasta aquí se han analizado las implementaciones, es decir, las acciones principales del programa. A continuación se estudia el trabajo del equipo pedagógico. Gran parte de sus tareas y cambios de año a año se han revisado en apartados anteriores. Sin embargo, se profundiza sobre ciertos aspectos de su desenvolvimiento en el programa.

## El equipo pedagógico

En este apartado se analiza el desempeño del equipo pedagógico. Como se menciona en los apartados “Acerca de ABC” y “El cambio de diseño del 2014 y sus efectos” el programa sufrió modificaciones del 2013 al 2014 en las formas de seguimiento y coordinación de los artistas. Sintéticamente, la figura del tutor por escuela que acompaña en territorio a cada uno de los pares didácticos que trabajan en la institución, es remplazada por la del referente pedagógico quien baja su nivel de presencia en el territorio, debe abarcar más cantidad de artistas en diversas escuelas y encuentra más difícil trabajar directa y cotidianamente con los docentes. Dos preguntas caben para dicha transformación: ¿Cómo es percibido este cambio por los actores? ¿Qué efectos puede haber tenido en la implementación?

Uno de los integrantes del equipo pedagógico parece relacionar estrechamente el diseño de implementación 2013 con la esencia del programa. Se observa que dicho actor encuentra el valor principal de ABC en el trabajo conjunto que deben hacer el docente y el artista, donde un tercero (tutor o referente pedagógico) debe intermediar ese vínculo para que los conocimientos artísticos y pedagógicos se crucen genuinamente. Según este actor, es en ese cruce donde yace el eje más importante del programa (ver fragmento de entrevista 64).

Desde lo personal a mí me parece que lo que tiene de interesante este programa es que, y que no sé si es lo más desarrollado, es la articulación pedagógica. Es decir, lo que pasa pedagógicamente entre el arte como un lenguaje que atraviesa la currícula escolar. Ahí me parece que hay que hacer un laburo pero súper fino. Digamos, si estuviéramos escribiendo la partitura hay que borrar, volver a corregir, buscar bien la forma de diseño de esto. [...] Y ahí el lugar clave también de los tutores. Porque los tutores son... Justamente el rol del tutor es ese rol que puede hacer un seguimiento, un acompañamiento, un trabajo de ir viendo todas estas potencialidades y estas dificultades y de ir viendo cómo se resuelven y de ir pensando juntos, ¿no?

**Fragmento de entrevista 63. (2014) Entrevista con un integrante del equipo pedagógico.**

Este actor dice no haber observado un desarrollo suficiente de la articulación pedagógica entre docentes y artistas. Para que ocurra dicho desarrollo le otorga una gran importancia al tutor en el rol del 2013, y no tanto, en el del referente pedagógico del 2014. Por lo tanto, este actor parece detectar una insuficiencia respecto a la articulación pedagógica, como así también, una pérdida en relación a la falta de un tercero que sea capaz de facilitar este proceso.

Por otra parte, otra integrante del equipo pedagógico remarca que el cambio del 2013 al 2014 no fue totalmente asimilado por muchos participantes del programa. En el caso particular de los artistas, observa que el cambio de diseño le habría generado un costo a este grupo dado que debieron sumar tareas vinculadas a la gestión dentro de la escuela. Estas tareas podrían haber resultado un escollo para muchos artistas, dado que no lograron desvincularse de un modelo donde esa labor la realizaba su tutora (ver fragmento de entrevista 65).

Creo que la dificultad estuvo en que a ABC, cuando digo ABC digo en general a todos los actores, les costó entender que se empezaba de una manera distinta, entonces creo que los artistas estaban acostumbrados a tener un referente pedagógico que abría las puertas por ellos... [...] Y en realidad, y nosotros empezamos abriendo las puertas por ellos, pero creo que es algo que ellos se tienen que apropiarse de la autonomía de gestión. [...] Hay artistas que, realmente, se apropiaron del rol de artista vinculante, este año, en forma muy marcada y algunos, que a lo mejor, les resulta más cómodo estar bajo el ala de alguien que haga más las cosas por ellos. Eventualmente, todos los lograron.

**Fragmento de entrevista 64. (2014) Entrevista con un integrante del equipo pedagógico.**

Claramente, la integrante del equipo pedagógico se refiere a “abrir las puertas por ellos” a realizar las tareas de gestión que se relacionan, justamente, con establecer los primeros vínculos, con ordenar las tareas, con hacer a los artistas parte de la institución. Esta idea parece tener un sustento desde el relato de un artista, quien afirma que el primer período dentro de la escuela resultó muy dificultoso a raíz de esta adaptación de las tareas de “entrada” y “orden inicial”. Esto queda claro aún más claro al contrastarlo con el año anterior, donde describe cómo todas estas acciones las llevaba a cabo la tutora (ver fragmento de entrevista 66).

[En 2013] era directamente trabajar con un grupo, con un docente y también era más ordenado el tema de que nosotros solamente íbamos a implementar, no teníamos que hablar con la directora, hablar con los docentes a ver quién quiere, hasta donde llega, ordenar todo eso adentro de la escuela es un lío bárbaro. En realidad, cuando empezamos, este año [2014] no sabíamos ni por donde empezamos, tardamos un montón, un mes, para ordenar adentro de la escuela que no conocés.

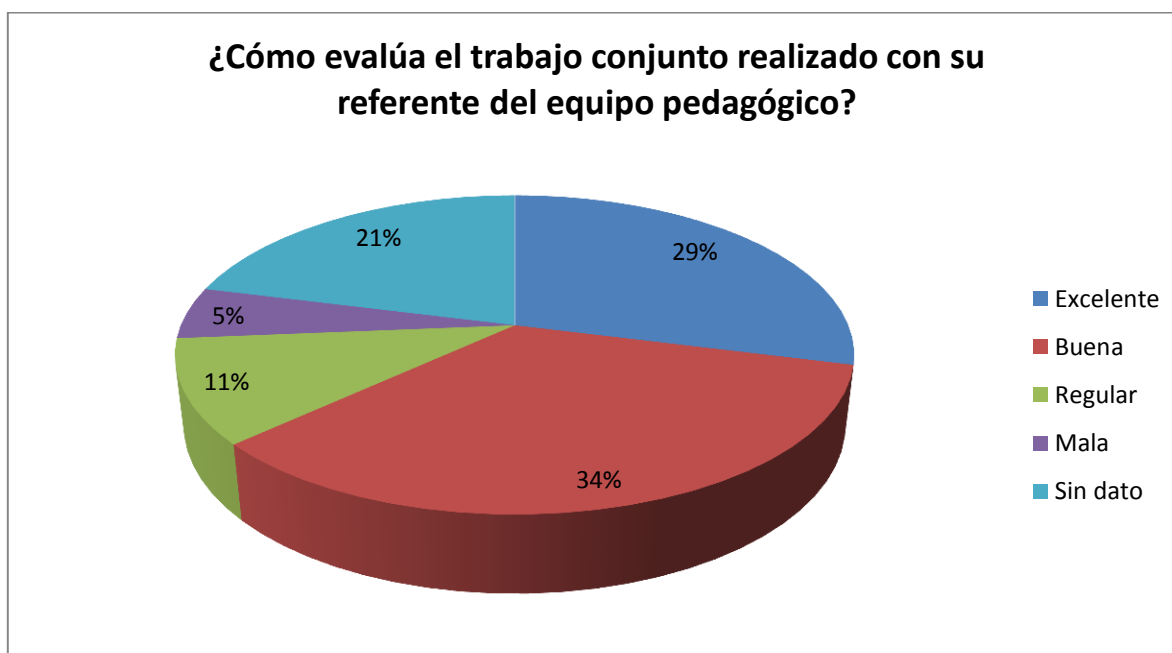
**Fragmento de entrevista 65. (2014) Entrevista con un artista.**

En diálogo con la perspectiva de este artista, la Directora General encuentra falencias en dicho equipo respecto a la gestión de dichos cambios de diseño. Encuentra que esta falta de autogestión de los artistas podría estar vinculada a errores de coordinación. La Directora General hace hincapié sobre la falta de tareas institucionales y administrativas que deberían insistir en la exigencia a los artistas para formar los perfiles de artista vinculante que el programa busca (ver fragmento de entrevista 67).

Vos tenés que descubrir además, en eso que llamamos implementación, cuánto es preparación de la acción, cuánto es la acción, cuánto es el tiempo que lleva la evaluación de la acción para poder definir el perfil de este profesional. ¿Para qué? Para que haga bien pero a su vez, en instancias futuras, cuando vos decís ‘Yo tengo que formar un artista vinculante’ vos sabés que tenés que formarlo en estos tres niveles o en esos tres aspectos. Entonces resultó que todo ese equipo de once tutores el primero año y el equipo de cinco el segundo año no pudieron acometer ninguna de las tareas institucionales y administrativas que tienen que ver, por ejemplo, con decirle al artista ‘No tenés que faltar a tus implementaciones, ‘Perdón pero te confundiste, tenés que hacer el doble de lo que estás haciendo’.

**Fragmento de entrevista 66. (2014) Entrevista con la Directora General de ABC.**

Sin embargo, esta perspectiva no parecería sostenerse desde el punto de vista de otros artistas y de las evidencias recolectadas en relación al trabajo de la dirección académica y la coordinación pedagógica del programa. Por el contrario, más allá de las tareas propiamente de los cargos de la dirección y la coordinación, se observó un eficiente manejo de las contingencias referidas, sobre todo, a la reducción del presupuesto y a los problemas de comunicación. Además, respecto al vínculo entre artista y referentes pedagógicos y el trabajo realizado entre estos dos actores, la perspectiva de los artistas muestra que los artistas tienen una valoración positiva en términos generales. El 29% de los artistas califica como “Excelente” el trabajo conjunto realizado con su referente del equipo pedagógico, mientras que el 34% lo hace como “Buena”. Además, el 11% ve dicho trabajo conjunto como “Regular” y 5% como “Mala”. La quinta parte de los artistas (21%) decidió no responder a esta pregunta (ver Gráfico 21).



**Gráfico 21. (2014) Distribución de respuestas de los artistas a la pregunta: "¿Cómo evalúa el trabajo conjunto realizado con su referente del equipo pedagógico?". En porcentaje.**

Se observan dos tensiones principales en torno al trabajo del equipo pedagógico durante el 2014. En primer lugar, parece haber un plano de confusión respecto al proceso de delegación de tareas del rol tutor 2013 al rol artista vinculante 2014. Es decir que, gran parte de las tareas que deja de hacer el tutor para transformarse en referente pedagógico, deben ser incorporadas por los artistas para tomar el rol de artistas vinculantes. En otras palabras, existen dos procesos de cambios de roles, pero que la naturaleza de ambos cambios se basa en el desprendimiento (en el caso de los tutores-referentes pedagógicos) y una adopción (en el caso de los artistas-artistas vinculantes) de un mismo conjunto de tareas. En este sentido, en algunos casos se podría haber generado un escenario donde toda tarea “desprendida” por el ex-tutor y no adoptada por el artista vinculante habría quedado en un cierto plano de no-acción.

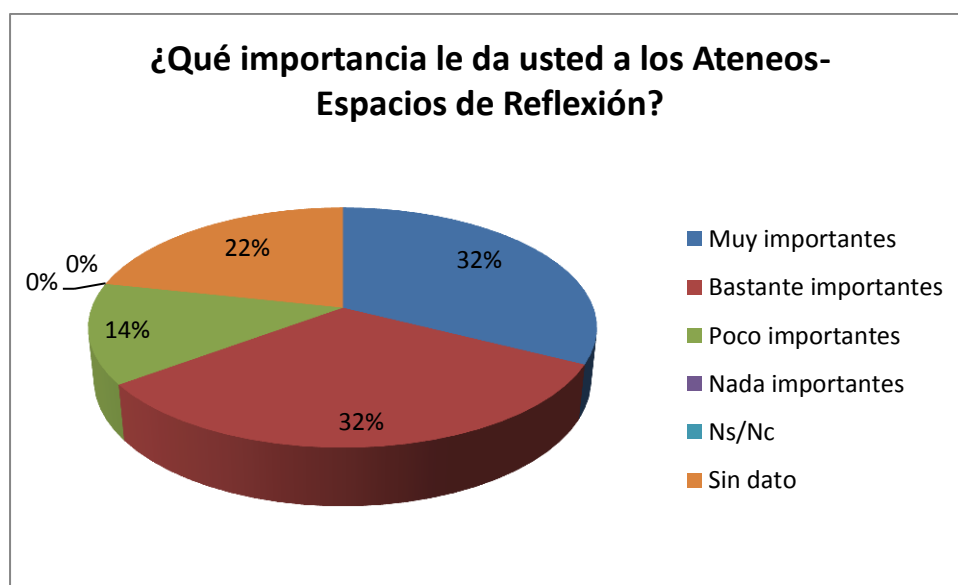
Un escenario con un plano de no-acción podría, en parte, haberse constituido a partir de una falta de comunicación detallada respecto a los cambios supuestos para cada rol en el diseño 2014. De todas formas, en caso de que esa comunicación hubiese existido, también podría explicarse dicho tipo de escenario a partir de una asignación difusa del conjunto de tareas entre el grupo de artistas y el de referentes pedagógicos. Otra explicación posible yace en la perspectiva de otro integrante del equipo pedagógico (presentado en otro apartado), donde sostiene que parte de los artistas no habrían estado suficientemente capacitados para poner en práctica tareas de gestión.

Habiendo analizado el trabajo del equipo pedagógico, en la siguiente sección se estudian los encuentros entre los participantes del programa. Los espacios privilegiados de reunión de dichos participantes han sido los “Ateneos-Espacios de reflexión”.

## Encuentros: Ateneos-Espacios de Reflexión

Los Ateneos-Espacios de Reflexión son parte del conjunto de cambios llevados a cabo entre el 2013 y el 2014 desde el punto de vista del diseño. En efecto, la segunda parte del nombre de dicho espacio ("Espacios de Reflexión") era inexistente en el 2013. Su inclusión durante el 2014 se explica, en gran medida, como un espacio para complementar el proceso formativo de los artistas y su seguimiento, dado que el trabajo de los referentes pedagógicos no supone un acompañamiento tan intensivo como el del 2014.

Desde el punto de vista de la mayoría de los artistas, este espacio parece recibir una valoración positiva. El 32% de ellos lo considera "Muy importante" y otro 32% lo considera "Bastante importante". Además, el 14% los considera "Poco importantes" y, aproximadamente, un quinto de los artistas (22%) decidió no responder a esta pregunta (ver Gráfico 22).



**Gráfico 22. (2014) Distribución de respuestas de los artistas a la pregunta: "¿Qué importancia le da usted a los Ateneos-Espacios de Reflexión?" En porcentaje.**

Más allá de la importancia otorgado por los artistas a este espacio, un integrante del equipo pedagógico remarca la falta de trabajo efectivo en estos espacios. Explica cómo los mismos fueron utilizados, en reiterados encuentros, para resolver conflictos administrativos y problemas de comunicación, más que para avanzar sobre un proceso de formación y seguimiento de los artistas (ver fragmento de entrevista 68).

Pero también se perdieron los espacios de reflexión que si bien figuraron como espacios de reflexión no fueron espacios de reflexión; fueron espacios, muchas veces, para resolver cuestiones que no tenían que ver con la reflexión sino que tenían que ver con esclarecer malos entendidos y cuestiones administrativas que desvirtuaban ese espacio. Entonces ahí sí se desvirtuó el programa pero no por un tema de dinero.

**Fragmento de entrevista 67. (2014) Entrevista con un integrante del equipo pedagógico.**

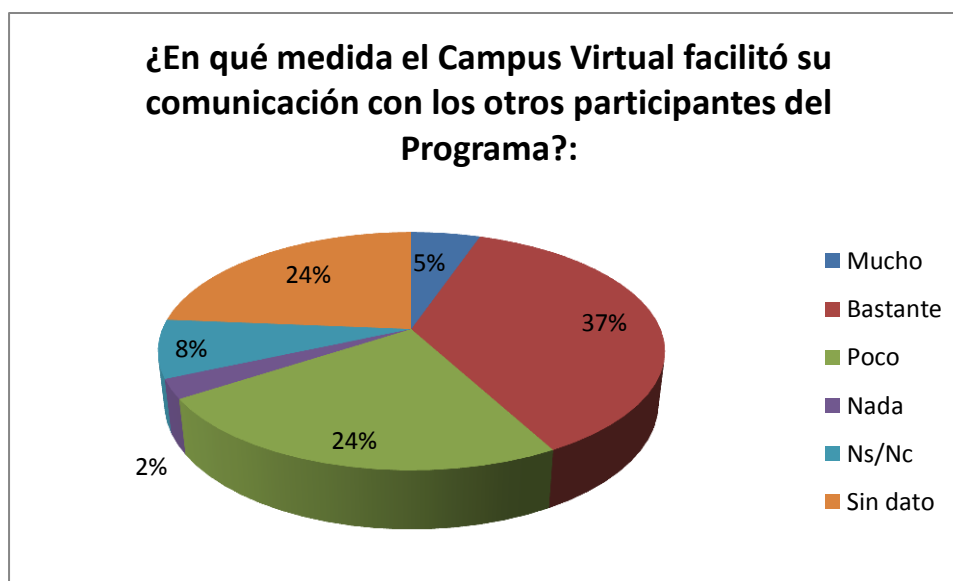
En síntesis, puede observarse que si bien existe una valoración positiva de estos espacios, desde el punto de vista pedagógico, estos podrían no haber cumplido su función principal: la formación y seguimiento de los artistas.

Hasta aquí se analizan los Ateneos-Espacios de reflexión. Estos se relacionan con otro aspecto importante del programa, también ligado a la reunión de los participantes del programa: la comunicación. Ésta se estudia en el siguiente apartado.

## Comunicación

Se entiende por “Comunicación” a las formas en que los diferentes participantes de ABC se relacionaron en forma remota, es decir, de manera no presencial. El espacio previsto por el programa para la comunicación es el Campus Virtual diseñado por personal de la Universidad de San Andrés. Éste consiste en una plataforma en línea con un espacio de foro, un espacio “café”, un espacio organizado por escuela y una “Recursoteca”. La posibilidad de una organización por participantes de cada escuela significa una modificación respecto a la organización del año 2013. No obstante, preguntarse por la comunicación del programa no es sólo indagar sobre la utilización de esta herramienta, sino también preguntarse por otras formas de comunicación que podrían haberse instalada como prácticas cotidianas entre los participantes.

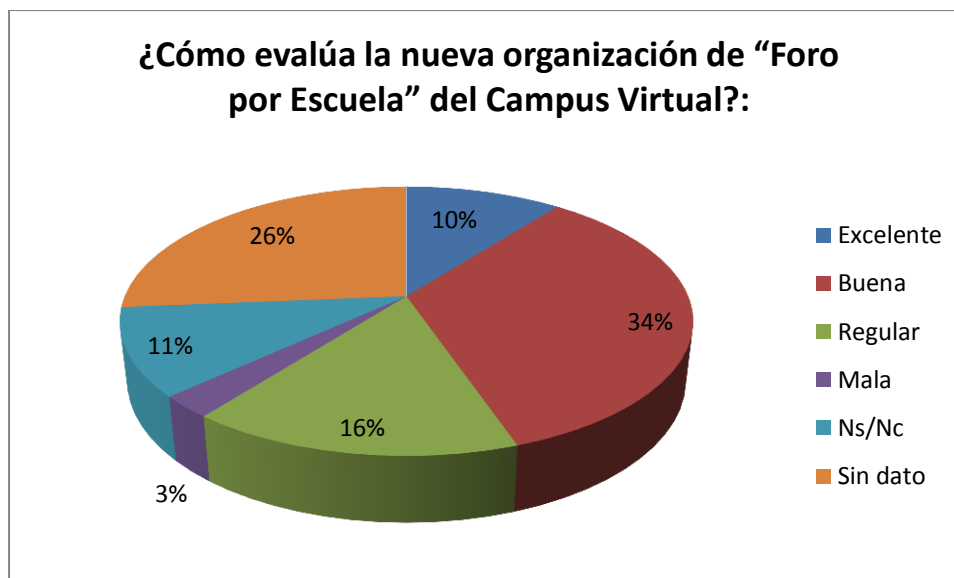
En relación al Campus Virtual, sólo el 5% de los artistas considera que éste facilitó “Mucho” su comunicación con los otros participantes del programa (artistas, referentes pedagógicos, coordinadores pedagógicos). Un 37% de los artistas percibe “Bastante” facilitación a partir de esta herramienta y un 24% lo hace “Poco”. Además, un 2% y un 8% respondieron con las categorías “Nada” y “Ns/Nc”, respectivamente. Aproximadamente un cuarto de los artistas (24%) decidió no responder a esta pregunta. En otras palabras, menos de la mitad de los artistas optó por alguna de las dos categorías de máxima valoración (ver Gráfico 23).



**Gráfico 23. (2014) Distribución de respuestas de los artistas a la pregunta: "¿En qué medida el Campus Virtual facilitó su comunicación con los otros participantes del Programa?". En porcentaje.**

La distribución de respuestas respecto a la evaluación sobre la nueva organización de “Foro por Escuela” resulta similar a la distribución de respuestas anterior. El 10% de los artistas considera que la organización de “Foro por Escuela” es “Excelente”. El 34% considera que dicha organización es “Buena” y el 16% la percibe “Regular”. Además, el 3% respondió con la categoría “Mala” y el 11% con la categoría “Ns/Nc”. El 26% de los artistas decidió no responder a esta pregunta. Nuevamente,

menos de la mitad de los artistas califica la organización de Foro por Escuela con alguna de las dos mejores categorías de valoración (ver Gráfico 24).



**Gráfico 24. (2014) Distribución de respuestas de los artistas a la pregunta: "¿Cómo evalúa la nueva organización de "Foro por Escuela" del Campus Virtual?:" En porcentaje.**

Se considera a un artista o docente como “participante” del Espacio Café o del Foro por Escuela, en tanto haya tenido, por lo menos, una intervención dentro de los espacios de foro. En el caso del Espacio Café, participó el 68,42% del total de los artistas, mientras sólo lo hizo el 7,50% de los docentes inscriptos en el programa. Respecto al Foro por Escuela, el 71,05% de los artistas participó en éste, mientras que sólo el 6,25% de los docentes lo hizo. Por lo tanto, se observa que la participación de artistas y docentes ha estado lejos de cubrir el universo total de inscriptos. Además, resulta llamativo que más del 90% de los docentes no hayan participado de ninguno de los dos espacios. La baja participación de ambos grupos, aunque más de los docentes, podría explicarse a partir de un contraste entre la baja institucionalización de los docentes dentro del programa y el alto nivel de institucionalización que podría demandar la utilización de una plataforma virtual (ver Gráficos 25 y 26).<sup>60</sup>

<sup>60</sup> En los apartados “Convocatoria” y “Capacitación” se explica la baja institucionalización de los docentes dentro de ABC, especialmente a partir de la baja asistencia a las instancias de capacitación y Ateneos-Espacios de Reflexión, donde los docentes se “apropian” del programa.

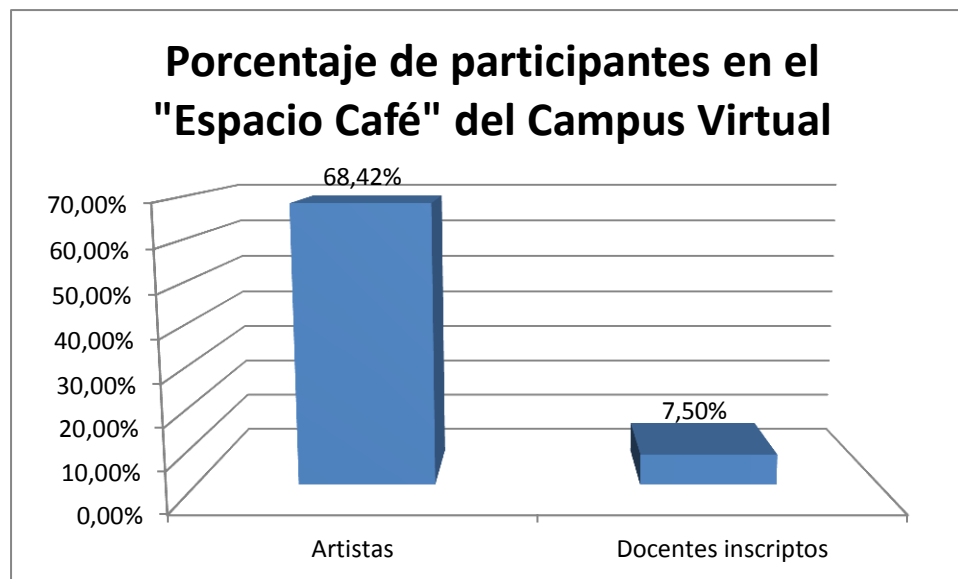


Gráfico 25. (2014) Porcentaje de participantes en el "Espacio Café" del Campus Virtual. En porcentaje según artista o docente.

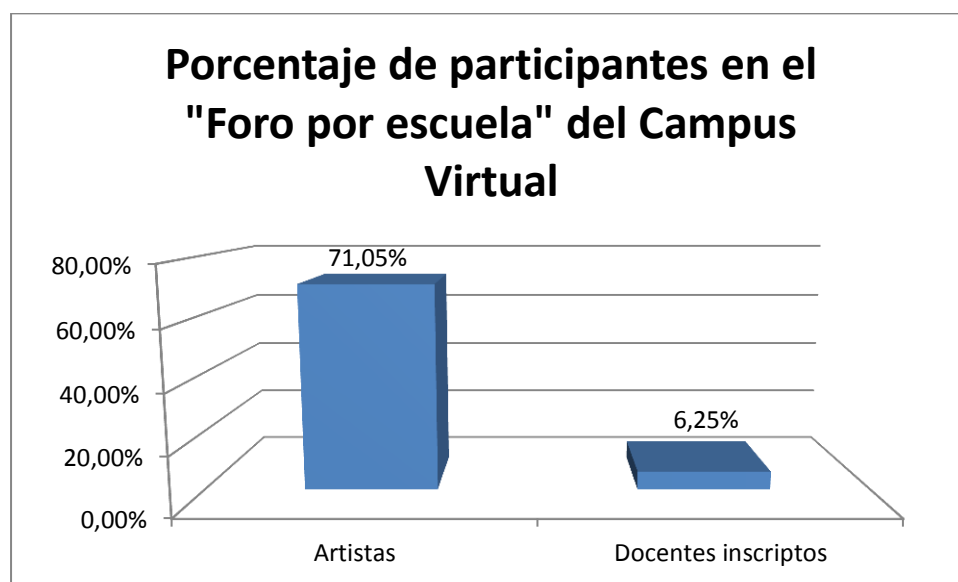


Gráfico 26. (2014) Porcentaje de participantes en el "Foro por escuela" del Campus Virtual. En porcentaje según artista o docente.

Una de las referentes pedagógicas parece explicar el bajo nivel de institucionalización del Campus Virtual en relación a ambos grupos, al argumentar que “no se sienten familiarizados con la herramienta”. Además, esta referente remarca no sólo una cuestión práctica respecto a la utilización de la plataforma, sino que también resalta cómo los artistas y docentes se sienten expuestos en este tipo de espacios ya que “cualquiera pueda leer lo que escribís”. La percepción de una amenaza puede, en parte, evidenciar también una falta de institucionalización y familiarización de dicho espacio (ver fragmento de entrevista 69).

- Su usuario, no me parece que se sienten familiarizados con la herramienta, no les parece que sea un modo de intercambiar y también a veces se sienten expuestos en que: *“esto lo ve todo el mundo y yo que voy a escribir algo ¿Quién lo ve? ¿Quién lo ve?”*.

*-¿Esa pregunta surgió mucho? De quién lo ve.*

-Por lo menos, desde la escuela esa en un momento se armó como un lio porque una de las artistas subió algo a la plataforma y dijeron: *“pero esto, si esto lo ve, qué van a pensar de nosotros”* y se armó todo un quilombo, *“no”,* les digo, *“tranqui Fer, tranqui”*.

**Fragmento de entrevista 68. (2014) Entrevista con una referente pedagógica.**

Esta misma referente también explica cómo se comunica con los artistas a través del uso de otras herramientas como correo electrónico, teléfono, “Whatsapp” y “Skype”. En el caso de la primera, parece ser utilizada especialmente para el envío de archivos, una tarea que desde el punto de vista del programa, merecería el uso del Campus Virtual. En el caso de las otras herramientas, la referente les atribuye la posibilidad de establecer una comunicación instantánea, tanto para consultas (Skype y teléfono), como para mostrar instantáneamente resultados o experiencias a través de fotografías (Whatsapp) (ver fragmentos de entrevista 70 y 71).

-La verdad es que lo han manejado en muchos casos por mail, en muchos casos...

*-Relación privada-docente-artista, digamos.*

-Claro. Por mail: *“bueno te mando ésta planificación que pienso, fijate que te parece”*. Ha tenido como... Es que en realidad la plataforma hubiese sido el lugar para que fueran esos cruces.

*-Te iba a preguntar sobre la plataforma.*

-Pero la verdad que muy pocos, los docentes, ninguno, muy pocos.

*-¿Y eso a qué se lo atribuis? Por supuesto... Bah, no sé, a ver, a qué...*

-Tal vez por poca familiaridad con alguna herramienta de éste estilo, sentirse como temerosos con algo.

**Fragmento de entrevista 69. (2014) Entrevista con una referente pedagógica.**

*-¿Y lo reemplazan con otro medio de comunicación o...?*

*-Nosotros nos comunicamos permanentemente por mail, por "whatsapp", permanentemente. Te diría todas las semanas o varias veces por semana, por Skype, por teléfono, por celular.*

*-O sea que el campus está como en un tercero o cuarto lugar.*

*-En este momento dejó, te diría que en este momento...*

*-Claro, y una comunicación por whatsapp no la pueden mandar, entonces bueno, ahí si la suben al campus.*

**Fragmento de entrevista 70. (2014) Entrevista con una referente pedagógica.**

Se ha recolectado suficiente evidencia para observar que el Campus Virtual no ha contado con la participación de gran parte de artistas y docentes. A lo largo de este apartado se esgrimieron posibles explicaciones. En primer lugar, la baja institucionalización del programa dentro del conjunto de artistas podría explicar dicho fenómeno. En segundo lugar, la baja valoración de los artistas respecto a la facilitación de la comunicación y a la organización del Foro por Escuela, también podría explicar la poca utilización de esta herramienta de comunicación.

Aquí finaliza el análisis de la segunda parte del informe, basada en el proceso de implementación de ABC. Se ha revisado el cambio de diseño del programa, su gestión interna, la convocatoria, las capacitaciones, las implementaciones, el trabajo del equipo pedagógico, los Ateneos-Espacios de Reflexión y la comunicación de los participantes. En la siguiente parte del informe se presentan los principales interrogantes y recomendaciones suscitados del análisis de los resultados y del proceso de implementación.

## **Tercera Parte: interrogantes evaluativos y posibles respuestas**

### **Interrogantes y respuestas evaluativas que deja la implementación de ABC en su etapa piloto.**

Luego de identificar los resultados positivos, señalar las posibles falencias mostradas por ABC durante una parte importante del ciclo escolar 2014 y de valorar las diferentes dimensiones que mostró su implementación teniendo como telón de fondo nuestro informe evaluativo sobre lo realizado en 2013 nos toca retomar las preguntas que inspiran a esta investigación. Esta tercera parte tratará de identificar y jerarquizar esas preguntas. Las preguntas iniciales se fueron desplegando y complejizando con el transcurso del tiempo. Pero no pierde vigencia la pregunta principal que luego se convierte en el objetivo general de la investigación (ver arriba).

Este apartado además de retomar las preguntas iniciales e identificar las nuevas presentará nuestra respuesta evaluativa a esas preguntas. Esta respuesta estará basada en los datos empíricos y en la forma en que los articulamos los investigadores. El lector encuentra entonces en este apartado una síntesis de la investigación y también encuentra orientaciones que pueden ser relevantes para aquél que tiene la responsabilidad de tomar las decisiones políticas.

### **1. ¿Es ABC una herramienta política potente para la renovación de la enseñanza y la mejora de la calidad educativa e institucional?**

La investigación intenta recolectar datos empíricos durante la implementación piloto para valorar el aporte que puede realizar para que las escuelas de la ciudad sean mejores e incluyan a todos. Este momento, luego de tres años de implementación experimental nos permiten arribar a algunas respuestas provisorias a la pregunta que encabeza este apartado.

#### **1.1 ABC como recurso de innovación educativa**

1.1.1 El concepto de innovación educativa, a nuestro entender, está inscripto en una línea histórica, se diferencia así del concepto de comienzo. El concepto de mejora expresa mejor los procesos de innovación educativa. La mejora es un concepto comparativo con el propio recorrido no sólo con parámetros externos. Los datos empíricos a nuestra disposición nos señalan que el programa ABC logra un impacto mayor en las “escuelas híbridas”<sup>61</sup>. Llamamos así a aquellas que conservan rasgos identitarios de la escuela tradicional y los mixturán con elementos fuertemente innovadores. Los actores escolares comenzando por los estudiantes parecen valorar mucho que la institución a la que van sea una escuela y en la misma medida que sea una escuela mejor y más inclusiva. La idea de cambiar radicalmente el formato escolar no parece tener base empírica en las expectativas de los actores hasta dónde nuestro estudio pudo llegar. Tampoco tenemos constancias empíricas que ABC por sí mismo pueda producir un cambio radical en los formatos escolares. La experiencia piloto sí ha mostrado que la implementación de ABC puede traer mejoras importantes en diversos ámbitos de la vida escolar.

---

<sup>61</sup> Onetto Fernando (2011), *La escuela tiene sentido. Convivir con extraños: la socialización en la cultura del disenso*. Buenos Aires: Noveduc, p. 99

1.1.2 Los artistas en la escuela. El programa ABC no es sólo la presencia intensiva del arte en la escuela. La propuesta de ABC y el foco de esta investigación está puesto en analizar la presencia del arte por la presencia de los artistas en la escuela. Mostramos a continuación una serie de efectos logrados por esta presencia de los artistas en las escuelas e interrogantes que quedan abiertos:

a) Esta presencia de los artistas mostró ser un catalizador muy positivo de la vida escolar. Llamamos presencia a una manera de estar en la escuela que produce modificaciones en los actores escolares y en la experiencia cotidiana de la institución. Presencia es un estar en la escuela que deja marcas reconocibles. El artista decía el informe 2013 es un otro que moviliza por su diferencia y ayuda a que la escuela despliegue nuevas posibilidades. Los datos con los que contamos confluyen en esta dirección.

b) Lo hace cuando es una presencia visible para los miembros de la escuela. Lo logra en un grado apreciablemente menor cuando su presencia queda invisibilizada para el conjunto de la institución por diferentes razones. Tenemos registros de los dos tipos de presencia y de sus efectos diferenciados.

c) La presencia del artista no “deja marcas” en la vida en el aula y/o en la institución de manera instantánea sino en un proceso sostenido. Nuestros registros muestran la importancia de este permanecer, de este volverse cotidiano de la presencia del artista, para convertirse en otro que deja de ser extranjero y es hospedado como un miembro de la escuela sin perder su diferencia.

d) Cuando el modelo implementado puso su acento en las parejas pedagógicas artista-docente el número de artistas que concurren en una misma escuela cobra mayor relevancia. La experiencia sólo aplicada con pocos artistas y docentes no logra visibilizarse ni dejar la misma huella.

e) Cuando el artista se hace presente en el marco de un respaldo de la dirección de la escuela a la implementación de ABC se incrementan sus chances de movilizar procesos de innovación y mejora. En el diseño centrado en las parejas didácticas este vínculo es sostenido por el programa; en el diseño centrado en el rol vinculante del artista recae como tarea nueva para él construir un vínculo positivo con los directivos escolares. ¿Es prudente dejar gran parte en manos de la iniciativa del artista para crear los vínculos institucionales que sostienen la implementación del programa?

f) Las áreas de enseñanza entraron en un proceso de innovación por la presencia de los artistas y de mejora reconocido por la mayoría de los docentes y de los estudiantes ¿No sería conveniente sumar a la percepción de los actores datos sobre impacto en la eficiencia educativa? No parece que sea ABC una variable independiente que pudiera dar razón por sí sola de esas mejoras “objetivas”.

g) Nuestras observaciones a través de las herramientas de recolección de datos nos permiten decir que ABC puede tener un impacto positivo muy visible en la vida institucional. Un estudio de caso mostró una sensible disminución de la violencia en la vida cotidiana de una escuela situada en sector socialmente vulnerable. La disminución del malestar, la facilitación del trabajo en equipo, una mayor cohesión interna aparecen en nuestros registros asociados con la presencia de los

artistas. No estamos en condiciones de afirmar que la presencia de los artistas sea la “causa” de este cambio. Hay otras variables en juego una de ellas es la formación y la actitud de los directivos escolares y de los docentes. Pero los mismos actores escolares atribuyen a la presencia de los artistas una influencia importante en esta mejora

h) Como hemos señalado en nuestros informes no pudimos dar cuenta de una mejora en las relaciones de la escuela con su comunidad por la presencia de los artistas en la escuela. Esto puede ser atribuido en parte a las limitaciones del diseño mismo de esta investigación por la dificultad para poder identificar ese impacto en el que intervienen una complejidad enorme de variables. Sí, tenemos registro del aporte positivo de ABC a la presencia de la comunidad *en* la escuela a través de los recursos que ofrecía el artista. ¿La relación de la escuela con la comunidad no necesita de la intervención de otras áreas de gobierno en colaboración con el sistema educativo?

## **1.2 El arte, el bienestar y la creatividad en la enseñanza y el aprendizaje.**

1.2.1 El concepto de arte que pudimos observar en ejecución en la implementación de ABC es un concepto amplio que desborda los salones de exposición o los museos. Los artistas de ABC dominan disciplinas tradicionales como el teatro, la danza, la música, la plástica. Sin embargo, el arte que llevan a la escuela es el arte comunitario. Un arte accesible a todos. Un arte que articula a las personas y les permite expresar sus emociones. Una producción artística que puede tener como autor a un grupo y no solamente a un individuo. También pudimos reconocer en la práctica el concepto **vincular** del arte. El artista enlaza algo interior y lo expresa en un material diverso que puede ser su mismo cuerpo. Seleccionamos algunos efectos de la puesta en práctica de esta conceptualización. Este aspecto vincular del arte lo pudimos reconocer también como base del concepto de bienestar y de creatividad. Insistimos que nos referimos a los conceptos ejecutados, reconocibles en el campo empírico. Aquellos que pasaron de los documentos a la práctica.

a) ABC interviene en la escuela construyendo lentamente vínculos entre aquello que la cultura escolar tiende desvincular. Principalmente se pudo observar el vínculo del conocimiento con la emoción y con el cuerpo. Hay registro de esta vinculación en la enseñanza y el aprendizaje. También tenemos registros empíricos de la influencia de ABC en la vinculación de partes de la organización escolar tradicionalmente separadas.

b) La implementación de ABC no se debería confundir con la intensificación de la enseñanza del arte en la escuela. Esta confusión produjo problemas en la entrada al sistema escolar. ABC no compite con el área de educación artística. Por el contrario, puede abrirle potencialidades insospechadas sin realizar su tarea. ¿Será posible encontrar ese perfil de artistas mencionado más arriba en los docentes del área que ya están en el sistema?

1.2.2 Los artistas se hacen presentes en la escuela haciendo un aporte relevante para mejorar el modo de estar en ella mejorando el clima escolar. Este es el concepto de *bienestar* que se observó puesto en práctica. Nuestra presencia en las aulas daba cuenta de este clima de bienestar en las “clases ABC”. Algunos logros observados:

a) La presencia de los artistas trabajando en pareja con los docentes da un lugar para que las emociones se expresen simbólicamente protege la intimidad de las personas y evita que pasen a la acción sin mediaciones. Nuestros registros señalan esta vinculación de ABC con procesos de disminución de la violencia en las escuelas y con el incremento de la expresividad de docentes y estudiantes.

b) El carácter comunitario del arte que privilegia ABC se traslada al bienestar facilitando la inclusión de las diferencias y el reconocimiento del valor de cada persona. En las antípodas de una concepción del arte excluyente ABC los artistas ponen en marcha rituales y diversas técnicas que comprometen al cuerpo y que siempre tienden a incluir y a enlazar un nosotros. Nuestros registros recaban este fenómeno en las aulas y las encuestas a los actores muestra una valoración de este enseñar a convivir.

1.2.3 La *creatividad* es, como el arte y el bienestar, un concepto polisémico. El concepto actuado por ABC que nosotros pudimos reconocer empíricamente es la creatividad como la inauguración de un *vínculo* original, nuevo, entre ámbitos tradicionalmente disociados. El acento en la creatividad se produjo con el diseño centrado en lo pedagógico, disminuyó con el diseño centrado en lo institucional. El programa no se propuso enseñar la creatividad a los estudiantes de modo explícito.

a) Registramos como se establecía un vínculo muchas veces productivo entre la imaginación y la sensibilidad de un artista con el saber pedagógico de un docente al planificar un proyecto de enseñanza. ABC sólo alcanza en la etapa piloto a mostrar la potencialidad de este intercambio entre el artista y el docente en la enseñanza. Este terreno merece ser explorado más sistemáticamente.

b) Esta idea de la creatividad como la invención de vínculos entre el arte y la enseñanza, se concreta si se construye un vínculo cooperativo entre dos personas con historias e identidades diferentes como el docente y el artista. La nueva vinculación entre las disciplinas no se produce cuando no se produce una cooperación entre el docente y el artista. Fueron mayoría los casos en que este vínculo se produjo. Pero también tenemos registro de una relación de “delegación”: el docente delega en el artista el dictado de la clase y se convierte en un mero observador ¿Hay suficiente conocimiento de las condiciones de diversa índole que favorecen la construcción de esta pareja pedagógica?

c) Se pudo registrar también que esta vinculación creativa necesita de soportes externos como la formación permanente y el acompañamiento de un tutor. En el año 2014 como se verá más abajo se produce una fuerte disminución de la formación ABC para los docentes. La necesidad de estos soportes externos abrieron interrogantes sobre la sustentabilidad económica del diseño de ABC que se implementó intensamente en el año 2013. Paradójicamente la relación del arte, el bienestar y la creatividad con la enseñanza y el aprendizaje parece el lugar más original y prometedor de ABC ¿Cómo solucionar esta tensión entre la centralidad de lo pedagógico y la sustentabilidad económica del programa?

### 1.3 La evolución del diseño de ABC

Nuestras herramientas de recolección empírica registran un rediseño de ABC desde el año 2012 al año 2014. El informe actual 2014 dedica un apartado específico a describir este cambio y sus efectos. Se pasa del diseño centrado en la “tríada pedagógica” al modelo de “plenificación del rol vinculante de los artistas” usando la expresión nativa de los actores del programa (ver arriba, p.55ss). Las fuertes dificultades que se vivieron en la obtención de financiación explican en buena parte este cambio. También lo explica el excesivo gasto que implicaría la extensión a muchas escuelas del modelo de la tríada pedagógica. La acentuación del artista vinculante conlleva el establecer un artista con mayor carga horaria que el resto. El trabajo de los artistas es construir relaciones de cooperación con docentes y directivos y proyectos de trabajo conjunto no sólo en el aula sino en la escuela como institución. La influencia de ABC se desplaza de lo pedagógico a las dinámicas institucionales. Lo que permanece estable es el grupo de artistas tal como lo reflejan las encuestas. Señalamos algunos efectos del cambio de diseño que pudimos reconocer con nuestras herramientas de recolección.

a) Los artistas tienen que construir con los docentes de la escuela acuerdos para hacer implementaciones en el aula. Esto trae la disolución de las parejas pedagógicas estables. El efecto es una pérdida visible de efectos pedagógicos curriculares en el año 2014. La ausencia de los tutores pedagógicos debilita las condiciones para el planeamiento educativo. También se hace más lento y difícil alcanzar el mutuo reconocimiento.

b) Los artistas individualmente o en equipo muestran que pueden construir estas conexiones al interior de las instituciones, fortaleciéndolas. Podríamos hablar del paso de un diseño pedagógico a un diseño de intervención institucional. En ambos diseños ABC muestra su capacidad de hacer un aporte sustantivo. De manera particular en la mejora de los climas escolares.

c) Al recaer el peso de la implementación sobre los artistas y sus iniciativas, se desdibuja el rol de los docentes en ABC. Ya no se percibe el sentimiento de pertenencia al programa detectado en el año 2013.

d) La reducción presupuestaria y este nuevo diseño disminuye el número de personas que asisten a la implementación de ABC en las escuelas. Los artistas expresan reiteradamente esta especie de abandono a sí mismos en diferentes aspectos de la implementación.

e) No todos los artistas mostraron la misma capacidad para desplegar su rol vinculante dentro de la escuela. Se percibe en algunos de ellos una falta de comprensión de la cultura escolar y las exigencias horarias de una organización de corte burocrático.

f) El nuevo diseño mostró en el campo empírico la validez de la influencia de un solo artista en la vida de la institución con una dedicación horaria más plena, siempre que reúna las aptitudes necesarias para hacerlo (ver más abajo, nuevos roles). Creemos que los dos diseños mostraron en el campo la aptitud de los artistas para dejar marcas positivas, uno en lo pedagógico y el otro en lo institucional. Los decisores políticos podrán optar por uno u otro diseño de acuerdo con las necesidades detectadas en cada escuela (ver más abajo)

1.3. 1. *Nuevos roles que aparecen relevantes.* El artista presente en la escuela como promotor de la innovación y la mejora de la calidad de la enseñanza y del estar en la escuela, aparece como el corazón de la propuesta ABC. Pero este rol central del artista evoluciona según el diseño que se adopte y es sostenido y acompañado por otros roles algunos lo desempeñan actores escolares otros actores externos. Los datos que se pudieron recolectar establecen una conexión entre el valor del aporte de ABC y la puesta en acto de estos roles

a) *El formador de formadores.* El programa ABC como se verá más abajo demanda formación para artistas docentes y directivos escolares. Los dos diseños reclaman la presencia de este rol no sólo en el comienzo sino también en el desarrollo de las implementaciones ¿Tiene el programa suficiente claridad sobre la diferencia de enfoques formativos que exigen los dos diseños que se pusieron en acto en el escenario escolar?

b) *El acompañante técnico,* referente pedagógico, tutor. Es un programa que necesita de una supervisión experta que juegue no un rol de control sino de facilitación del vínculo entre la vida escolar y el arte. No encontramos que todos los referentes técnicos mostraran un nivel de dominio semejante del ámbito escolar y el artístico. Probablemente, este puede haber sido consecuencia de la decisión de conformar un equipo de referentes pedagógicos con diversos perfiles formativos.

c) *El rol de artista vinculante.* Los datos recolectados, como se dijo, nos permitieron constatar la posibilidad de que un solo artista con mayor dedicación horaria pueda tener una influencia relevante en lo institucional. El artista vinculante trabaja sobre los nexos institucionales. Lo artístico que se despliega de modo particular en este rol es la capacidad de iniciar, originar. Un artista vinculante fundamentalmente ante las situaciones interviene, actúa. No es un comentarista, ni un espectador. Esto es algo muy propio, aunque no exclusivo, del artista comunitario que ha tenido experiencias previas de trabajo en la vía pública, en un barrio marginal o en una institución de encierro como hospitales y cárceles, por citar algunos ejemplos.

d) *El rol del docente facilitador.* Los datos de campo muestran que contar con un docente o personal de apoyo escolar (bibliotecarios, gabinetistas, preceptores, etc...) como cooperadores del programa ABC allana mucho los caminos para que los artistas se inserten en la vida de la escuela. Estos mismos docentes vinculantes se sienten parte del programa y refuerzan su presencia.

e) *Los directores ABC.* El programa no ha logrado sostener una continuidad del personal docente. Más aún parece haber disminuido su capacidad de convocatoria a los docentes. Este fenómeno será analizado más abajo. Sin embargo, se constata un logro no buscado deliberadamente. Un efecto positivo no esperado: la continuidad de algunos directivos en los tres años de implementación. Estos directores de escuela han recibido formación de ABC. Algunos de ellos son también profesores y lo han aplicado en el aula. Creemos que ABC ha mostrado una aptitud para mejorar la gestión directiva. El personal directivo que demanda y adhiere al programa se convierte en un pilar de su implementación exitosa. Se produce el fenómeno que estos directivos al cambiar de escuela llevan consigo el programa, convirtiéndose en involuntarios difusores de ABC. La alta

valoración de este personal directivo sobre el programa ABC nos parece un dato evaluativo de relevancia.

## 2. ¿Cuáles son las nuevas condiciones que favorecerán el paso de la etapa piloto a la etapa de política pública aplicada en las escuelas?

ABC se lleva a cabo entre el 2012 y el 2014 de forma piloto, período en el que el programa atraviesa diversas experiencias de implementación, institucionalización, gestión, comunicación, etc. Si bien los cambios año a año podrían interpretarse como factores de discontinuidad que podrían haber afectado negativamente al programa, también es esta heterogeneidad de escenarios la que permite observar variantes posibles para el diseño de ejes centrales. Es por eso que a continuación se presentan recomendaciones en respuesta a este interrogante, a partir de la consideración de las diversas condiciones que tuvieron lugar en la etapa piloto de ABC.

### 2.1 El carácter público y la comunicación

La lógica de etapa piloto supone una instancia anterior a la implementación de una política pública. Esta última requiere, entre muchos otros aspectos, el desarrollo de una estrategia de comunicación que la legitime y que alcance efectiva y eficazmente a sus destinatarios.

Durante la etapa piloto, los canales de comunicación y convocatoria de las escuelas, y por lo tanto, de docentes, han sido diversos. En este informe se retoman los testimonios de actores que describen una comunicación de bajo nivel de formalización y basada en un efecto “bola de nieve”. Es decir que se trata de canales semi-cerrados para determinados receptores, donde la llegada a esos receptores abre nuevos canales, y así sucesivamente. Sin embargo, la apertura inicial de estos canales no parece tener criterios claros. Se presenta aquí una descripción de estos a fin de clasificarlos más precisamente y poder recomendar acciones basadas en estas experiencias de comunicación en vista del programa como una política pública.

Tabla 2. Canales de comunicación

Canales de Convocatoria	Beneficios	Acciones complementarias necesarias
<b>Canal 1: Secretaría→Escuela</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimación del Programa a través de la Subsecretaría del Ministerio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación a supervisores y directores de nivel.</li> </ul>
<b>Canal 2: Docente→Director/a</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantía de la demanda del programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación a los supervisores y directores de nivel.</li> <li>• Comunicaciones a las autoridades escolares.</li> </ul>
<b>Canal 3: Evento→Directivo (Escuela)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Institucionalización potencial del Programa en la escuela.</li> <li>• Legitimación del Programa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convocatoria a docentes.</li> <li>• Comunicación a supervisores y directores de nivel.</li> </ul>
<b>Canal 4: Supervisor→Escuela</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimación del Programa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convocatoria de docentes</li> <li>• Institucionalización del Programa en la escuela</li> </ul>

#### Canal 5: Directivo (nuevo)→Escuela

- Llegada a instituciones no alcanzadas por la convocatoria inicial.
- Herramienta de innovación para el directivo nuevo en una escuela.
- Comunicación a la supervisión de la escuela.
- Presentación del programa por parte de algún referente de ABC en la escuela.

Como se observa en la tabla 1, el programa tiene canales de comunicación que involucran actores vinculados a diversos niveles del sistema educativo. Sin embargo, se observa que los canales más inefectivos e ineficaces han sido aquellos de sentido ascendente (Canal 2) y aquellos que no consideran en primera instancia a los niveles medios de gestión –supervisores y directores-(Canal 1). Por el contrario, muestran mejores resultados en términos de comunicación y convocatoria, aquellas experiencias donde el programa llega a las instituciones y docentes desde el Ministerio, pasando por los niveles de supervisión y dirección escolar.

Otro punto importante en relación a la convocatoria resulta ser el repertorio de criterios tenidos en cuenta para que una escuela participe del programa. En este sentido, los criterios no se muestran del todo precisos a lo largo de la etapa piloto. Tanto en la evaluación del 2013, como en la presente, se muestran evidencias donde se hace explícito que no existen instancias de visibilización masiva de ABC. Esto parece sostenerse bajo el argumento de que no existen condiciones para que el programa tenga lugar en todas las escuelas que así lo demanden. En consecuencia, la convocatoria quedaría sujeta a las relaciones entre diversos actores del sistema, donde los criterios de convocatoria resultan poco precisos. Sin embargo, al considerar la transformación de ABC como programa piloto a política pública, este tipo de procedimiento no se presentaría como el más efectivo y eficaz.

Si bien podrían existir limitaciones para responder a todas las escuelas que demanden el programa, se recomienda fuertemente una convocatoria de todas las escuelas a través del nivel de supervisión. Complementariamente, ésta debe ser acompañada por el establecimiento explícito de criterios de selección basados, especialmente, en el encuentro entre las necesidades de las escuelas y las herramientas que ABC es capaz de ofrecer.

#### 2.2 ¿En qué niveles de enseñanza parece más adecuada la implementación de ABC?

En el informe de evaluación 2013, se observa un alto grado de similitud entre los fundamentos del programa y los del nivel inicial. Esto parecería traducirse en un ofrecimiento de herramientas pedagógicas de una naturaleza cercana a las del propio nivel, pese a que el programa sea capaz de generar cambios positivos. Por lo tanto, es necesario preguntarse por la efectividad de ABC en el nivel inicial o bien por los modos en que éste podría trabajar más efectivamente para que se logre ocupar un espacio de acción, al que este nivel aún no tiene alcance.

Como contrapartida a este argumento, los resultados positivos del programa en el primario y, especialmente, en el nivel medio, refuerzan la idea de orientar los recursos de ABC hacia el segundo ciclo del nivel primario y hacia el nivel medio, dado que es en estos niveles donde la condición de “novedad” y “transformación” parece tener mayor efecto. Y es que los efectos que

ABC logra en el clima escolar y en la convivencia al interior de las instituciones parecerían remarcar el valor que podría tener el programa de estos niveles educativos, dado que son estos últimos los que suelen presentar este tipo de problemáticas con mayores frecuencia y gravedad.

## 2.3 La institucionalización del programa

### 2.3.1 La política pública como construcción en diversos niveles

Aspecto Institucional	Grado Bajo	Grado Medio	Grado Alto
<b>Jurídico</b>	ABC queda asociado a la iniciativa y presencia de algunas personas en la conducción del sistema.	ABC cuenta con una resolución ministerial que la incorpora jurídicamente.	ABC se constituye en una gerencia o dirección incluida en el nivel primario y secundario.
<b>Presupuesto</b>	ABC toma fondos del presupuesto general de una gerencia ya existente.	ABC cuenta con presupuesto propio por un año.	ABC cuenta con una planificación presupuestaria a cinco años.
<b>Contratación</b>	El personal de ABC tiene un contrato de locación de servicios.	El personal de ABC forma parte de la planta transitoria.	La dirección de la gerencia de ABC se concursa como planta permanente.
<b>Planeamiento</b>	ABC responde a las necesidades del año 2015.	ABC cuenta con un plan de expansión a 4 años.	ABC cuenta con un plan de expansión de gobierno.
<b>Articulación</b>	ABC permanece aislado vinculándose sólo con las escuelas.	ABC se articula con el Instituto de Evaluación y con las direcciones o gerencias de nivel.	ABC se articula dentro y fuera del Ministerio con otras áreas de gobierno como Cultura y la SECHI.
<b>Difusión</b>	ABC sólo es conocido por las escuelas donde se implementa.	ABC es presentado a los supervisores por las direcciones de nivel primario y secundario.	ABC es presentado por el Ministro a todos los directivos y docentes como uno de los programas que sostienen la innovación educativa.

### 2.3.2 El papel de la demanda y su identificación a través de la evaluación institucional

La participación de las escuelas que son parte de ABC durante la etapa piloto se suscita a partir de su convocatoria y/o demanda institucional hacia las autoridades del programa. Sin embargo, como se remarca en el análisis de convocatoria, no parecen existir procedimientos formales que especifiquen los criterios tenidos en cuenta para convocar a ciertas escuelas, y para que finalmente, éstas reciban el programa.

En este sentido, la demanda suele garantizar un alto grado de legitimidad y aceptación dado que la presencia del programa es solicitada. No obstante, también es necesario considerar que los programas que tienen lugar bajo estos mecanismos amplían las probabilidades de ineficiencia. Y es que el programa podría ser más necesitado por instituciones que no lo demandan (por no ser convocadas, por no contar con mecanismos de autoevaluación, por prejuicios, etc.), mientras que

podría ser demandado por instituciones que ya cuentan con aquellas características que el programa busca mejorar.

Por lo tanto, dicha lógica permite suponer que lo más recomendable resultaría ser una convocatoria universal seguida de una selección a partir de criterios específicos que contemplen diversas dimensiones con indicadores de necesidad y aplicabilidad del programa. Algunas dimensiones podrían ser:

- Calidad de clima escolar
- Problemas de convivencia
- Necesidad de innovación pedagógica
- Nivel de recepción de los directivos
- Nivel de recepción de los docentes

Los diseños que se presentan a continuación, no resultan ser alternativas contradictorias ni excluyentes. En efecto, ofrecen distintas formas de asignación del programa de acuerdo a las demandas identificadas en cada institución. Estos diseños surgen de las experiencias diversas observadas en la etapa piloto del programa.

Tipo de diseño	Características del diseño	¿A qué demanda identificada responde cada diseño?
<b>Diseño 2013 (Pares pedagógicas)</b>	Acentúa la vinculación de los artistas con las áreas curriculares.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar resultados los aprendizajes de los alumnos.</li> <li>• Necesidad de innovación pedagógica.</li> <li>• Bajo nivel de motivación de los alumnos y de los docentes.</li> </ul>
<b>Diseño 2014 (Artista vinculante)</b>	Acentúa la mejora del clima escolar y la convivencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemáticas de violencia en las escuelas.</li> <li>• Alta conflictividad entre los actores educativos.</li> <li>• Formación de equipos de trabajo entre docentes.</li> </ul>
<b>Diseño Integrado</b>	Integra los aportes de los diseños. (Artista vinculante + pares didácticos de artistas y docentes).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación intensiva de ABC en la escuela.</li> </ul>

### 2.3.3 Los actores intermedios

En el marco de la recomendada convocatoria de todas las escuelas, es necesario remarcar que las evidencias recolectadas en los años 2013 y 2014 muestran la importancia de la participación de los niveles medios del sistema. Se observa que gran parte de las tensiones institucionales tienen lugar en aquellos casos donde el nivel de supervisión no participa del proceso de incorporación de la escuela al programa.

Tanto los estudios de caso de instituciones puntuales, como los testimonios de actores involucrados en la gestión del programa resaltan la importancia del compromiso de los directivos

escolares para el buen funcionamiento del programa. Aquellos casos con un alto grado de compromiso de los directivos demuestran tener mejores condiciones de trabajo para los artistas que se desempeñan en esas escuelas, una mayor convocatoria de docentes y una mayor articulación entre los intereses de la escuela y los aportes posibles de ABC.

### 2.3.4 La articulación con otras políticas de gobierno.

El Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires se encuentra en proceso de implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NES). Desde el diseño, dicha política declara no ser sólo una reforma curricular, sino un cambio en el modo de pensar los espacios y la estructura de funcionamiento institucional de las escuelas actuales. Al mismo tiempo, la NES se presenta sustentada en pilares claves como las nuevas formas de enseñar, los acuerdos de convivencia, trabajo colaborativo, entre otros. Respecto a las formas de organización de la experiencia educativa, esta reforma contempla estrategias de enseñanza diversificadas, oportunidades para un desarrollo intelectual, afectivo, moral, psicofísico y estético.

¿Cómo podría responder ABC a los intereses de esta política impulsada desde el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires? A continuación se describe sintéticamente de qué forma este programa podría representar una herramienta complementaria para las instituciones educativas.

Características de la Nueva Escuela Secundaria		¿Cómo responde ABC a estas características de la Nueva Escuela Secundaria?
Pilares de la NES	Nuevas formas de enseñar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los informes 2013 y 2014 evidencian que alumnos y docentes ven al programa como una nueva forma de enseñar.</li> <li>• Los alumnos encuentran las clases de ABC más interesantes que otras clases.</li> <li>• Las entrevistas muestran la valoración de los docentes sobre la posibilidad de contar con esta herramienta para generar mayor interés en los alumnos.</li> </ul>
	Acuerdos de Convivencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el 2013 los docentes dicen observar un mejoramiento en la convivencia de los alumnos.</li> <li>• Los informes 2013 y 2014 evidencian una alta valoración de los alumnos respecto al mejoramiento de su convivencia en las implementaciones de ABC.</li> </ul>
	Trabajo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el informe 2013 los alumnos destacan la posibilidad de trabajar en grupo en las implementaciones de ABC.</li> <li>• Los grupos focales del informe 2014 evidencian la valoración de los alumnos respecto a la posibilidad de trabajar en grupos como alternativa a la estrategia de exposición.</li> </ul>
Repensar los espacios y la estructura de funcionamiento institucional de las escuelas actuales.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una gran parte de las implementaciones de ABC son llevadas a cabo en espacios extra aúlicos, tanto dentro de la escuela como fuera de ella.</li> <li>• Los alumnos valoran la posibilidad de cambiar el formato tradicional de la ubicación de sus bancos en las implementaciones de ABC.</li> <li>• El artista vinculante se presenta como un actor que desafía la estructura de funcionamiento, al establecer múltiples vínculos entre docentes, directivos y actores de la comunidad.</li> </ul>
Organización de la experiencia educativa.	Estrategias diversificadas de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El informe 2013 evidencia una alta valoración de los docentes sobre las capacitaciones y sobre las herramientas transmitidas por los artistas.</li> </ul>
	Oportunidad para el	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La valoración sobre el mejoramiento en la convivencia parece reflejar</li> </ul>

desarrollo afectivo, intelectual, moral, psicofísico y estético.	<ul style="list-style-type: none"> <li>el aporte del programa como oportunidad para el desarrollo afectivo.</li> <li>Los trabajos expuestos en el encuentro anual de docentes y artistas ABC, como así también los estudios de caso 2013 y 2014 evidencian el enfoque del programa sobre el desarrollo psicofísico y estético.</li> </ul>
Promoción de un mayor compromiso de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los alumnos encuentran las clases de ABC más interesantes que otras clases.</li> <li>Los alumnos encuentran más atractivo la “oportunidad de aprender de otras formas”.</li> </ul>

### 2.3.4 La articulación con otras áreas de gobierno.

La variación entre el 2013 y el 2014 respecto a los integrantes del consorcio directivo de ABC, permite observar las consecuencias percibidas de dicha transformación. Mientras que en 2013 el programa cuenta con personal del Ministerio de Cultura y de la Secretaría de Hábitat e Inclusión en la dirección del programa, no lo hace así en el 2014, donde ninguno de estos organismos integra formalmente el consorcio en términos de gestión. Además, dicho proceso es acompañado de un recorte presupuestario parcial del Ministerio de Cultura respecto al 2013 y un corrimiento de la SECHI.

Los informes 2013 y 2014 permiten observar el aporte potencial de la integración de estos dos organismos al consorcio directivo y al presupuesto del programa. Y es que, por un lado, gran parte de los integrantes del equipo de coordinación pedagógica perciben costos altos en la calidad del programa a partir del necesario achicamiento del equipo pedagógico, como consecuencia del recorte presupuestario. Este recorte habría tenido lugar a partir de la desvinculación de la SECHI y el recorte en el aporte del Ministerio de Cultura. Por otro lado, la falta de personal de estos organismos integrando el consorcio directivo, parece reducir las oportunidades de articulación con sectores potencialmente favorables. Este es el caso del abanico de oportunidades que contiene la oferta del Ministerio de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires. En el caso de la SECHI se observa menos capacidad de articulación para trabajar con actores que trabajan en territorio como los Centros de Salud y Acción Comunitaria (CESAC), radios comunitarias, agrupaciones comunitarias, etc.

## 2.4 Recuperar los aportes de la etapa piloto

Como se remarca anteriormente, una etapa piloto supone un período de implementación en el que la acción tiene lugar a modo de ensayo a fin de poder corregir, mejorar, modificar, etc., el funcionamiento o *performance*. Sin embargo, es necesario que el período que sucede a la etapa piloto no descarte a esta última en pos de una instancia de superación, sino que se construya sobre los aprendizajes que este ensayo ofrece. Es por eso que a continuación se recuperan aquellos aspectos de ABC desarrollados en la etapa piloto que deberían ser tomados en cuenta para la implementación del programa como política pública.

### 2.4.1 La etapa piloto: aprendizaje y producción conceptual

La etapa piloto ha estado sujeta a diseños de implementación diversos que han permitido no sólo evaluar cuáles son aquellas prácticas que benefician al funcionamiento del programa, sino que dan lugar a que el programa resignifique los ejes conceptuales que lo sostienen.

En este sentido, uno de los ejes centrales del programa, probablemente el más importante, sea el trabajo de los artistas en las escuelas. Sin embargo, la experiencia de tres años de implementación ha permitido observar distintas experiencias dan lugar a la pregunta “¿Qué implica ser un artista de ABC?”. Por un lado, en los primeros dos años de implementación, los artistas se despliegan como pares didácticos de los docentes uno a uno, exclusivamente. Por otro lado, en el último año, los artistas trabajan en las escuelas en el rol de “artista vinculante”, función en la cual establecen múltiples relaciones con docentes y autoridades escolares al mismo tiempo que se alejan de un referente pedagógico o tutor para monitorear su práctica en territorio.

¿Qué aprendizajes deja esta diversidad? Los cambios entre los dos modelos demuestran la necesidad de precisar con mayor profundidad las características del rol del artista en su práctica dentro de la escuela. Y es que se observan prácticas muy heterogéneas de parte de los artistas donde, en algunos casos, se alcanzan resultados que superan las expectativas, mientras que en otros, estos están por debajo de los objetivos mínimos. Al mismo tiempo, esta condición de diversidad en sus prácticas da lugar a que salgan a la luz capacidades vinculadas a la autogestión, a estrategias de enseñanza, a resolución de conflictos de convivencia, que deben ser retomadas para repensar este rol.

### 2.4.2. La selección de los artistas

¿Qué tipo de artistas necesita el programa ABC? Si bien la configuración de un perfil específico siempre puede contemplar rasgos de arbitrariedad, la elaboración de los informes de evaluación 2013 y 2014 permite hacerlo, al menos, considerando ejes principales.

Ejes del perfil del artista ABC	Se recomienda:
Formación	<ul style="list-style-type: none"><li>• Que los artistas reciban formación en estrategias de enseñanza.</li><li>• Que los artistas reciban formación en gestión escolar.</li><li>• Que parte de la formación contemple prácticas en las instituciones escolares.</li></ul>
Experiencia laboral	<ul style="list-style-type: none"><li>• Que los artistas tengan experiencia en trabajo comunitario.</li><li>• Que los artistas tengan experiencia en prácticas educativas (no necesariamente en educación formal).</li><li>• Que los artistas hayan participado en ABC en 2013 y/o 2014.</li></ul>

## 3. ¿Es necesario que los agentes educativos reciban una formación específica para la implementación de ABC?

El análisis llevado a cabo en los informes de evaluación 2013 y 2014 da cuenta de la necesidad de capacitar a los artistas y docentes que participan del programa. Por un lado, gran parte de los artistas no cuentan con experiencia laboral en espacios de educación formal. Por lo tanto, en términos técnicos, se detecta la necesidad de transmitir habilidades y conocimientos a los artistas propios de la enseñanza relacionados con la planificación, las estrategias de enseñanza y la evaluación. Además, el proceso de evaluación del programa recolecta suficientes datos para recomendar la inclusión de instancias de capacitación prácticas, donde los artistas cuenten con la posibilidad de familiarizarse con la propia lógica escolar.

Por otro lado, es recomendable que los docentes participantes de ABC también reciban capacitación con el fin de fortalecer las herramientas didácticas con las que cuentan y de que los docentes participen en un proceso de socialización dentro en el marco del programa. En este sentido, el contraste observado entre el 2013 y el 2014 respecto a la no participación de los docentes en las instancias de capacitación deja ver un costo alto respecto a la falta de pertenencia de estos hacia el programa.

### 3.1 ¿Cuáles serían las características de esa formación?

En consideración de los ejes formativos señalados en líneas anteriores, a continuación se profundiza sobre estos y se establecen recomendaciones. Para eso, se retoman argumentos del informe de evaluación 2013 y se suman nuevas perspectivas.

#### 3.1.1 Los posibles destinatarios de la formación.

En la tabla 2 se presentan las implicancias de implementación que el programa debería considerar de acuerdo a los destinatarios de las habilidades creativas que ABC intenta promover. Y es que, si bien parece una escisión más teórica que práctica, en dicha tabla se observa cómo esta división conlleva diferentes marcos de acción, motivaciones y contenidos de trabajo.

Tabla 3. Implicancias en la implementación según los destinatarios de las habilidades creativas.

Destinatarios de las habilidades creativas	¿A quién/es hay que formar?	Formador sugerido según el destinatario	¿Qué conocimientos/habilidades demanda?	¿Para qué?
Alumnos	Docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formador de Formadores (especialista en formación docente)</li> <li>Formadores especialistas en educación y arte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Habilidad para enseñar habilidades creativas a los alumnos.</li> <li>Conocer estrategias y dispositivos de enseñanza vinculados al arte capaces de ofrecer oportunidades que permitan el desarrollo de la creatividad los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Min. Cultura: para que las habilidades creativas permitan resolver situaciones de incertidumbre que pueden amenazar al bienestar.</li> <li>Min. Educación: no hay una referencia directa a habilidades creativas en los alumnos, sino en los docentes.</li> <li>Dirección General: para formar ciudadanos más creativos en términos de responsabilidad y proactividad social.</li> </ul>
	Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Docente (especialista en enseñanza a través del arte)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Habilidad creativa.</li> </ul>	
Docentes	Docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formador de formadores.</li> <li>Formadores especialistas en educación y arte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Habilidad para innovar en su tarea docente: planificar, aplicar estrategias de enseñanza, evaluar, reflexionar sobre las prácticas de enseñanza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Min. Cultura: no hay una referencia directa a habilidades creativas en los docentes, sino en los alumnos.</li> <li>Min. Educación: para que las habilidades creativas del docente permitan innovar y romper con la clase tradicional.</li> <li>Dirección General: no hay una referencia directa a habilidades creativas en los docentes, sino en los alumnos. Los docentes cuentan con los dispositivos de “prácticas arte transformadoras”.</li> </ul>
Gestión y formato escolar	Docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formador de formadores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Habilidad para adoptar las prácticas de enseñanza a nuevos proyectos institucionales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Min. Cultura: no hay una referencia directa a habilidades creativas en la gestión institucional de la escuela.</li> <li>Min. Educación: habilidades creativas para acercar la escuela al mundo cultural y a la actualidad.</li> <li>Dirección General: habilidades creativas para transmitir conocimientos de gestión de las organizaciones sociales a la gestión escolar.</li> </ul>
	Directores	<ul style="list-style-type: none"> <li>Especialista en gestión educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Habilidad de gestión del cambio para innovar en la administración institucional de la escuela.</li> </ul>	
	Supervisores	<ul style="list-style-type: none"> <li>Especialista en gestión educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Habilidad de gestión del cambio para innovar en la administración institucional de la escuela.</li> </ul>	

### 3.1.2 La etapa formativa seleccionada

En este apartado se analizan las ventajas y desventajas de las posibles etapas de formación en las que los contenidos vinculados al programa podrían ser transmitidos a los docentes. Para eso, se consideran la formación inicial y la formación permanente.

	Ventajas	Desventajas
<b>Inicial</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Los docentes integrarían al arte como herramienta de enseñanza, tempranamente.</li><li>• La vinculación entre los contenidos y el marco teórico tradicional por parte del futuro docente se vería favorecida porque éste se encontraría en proceso de formación en otros ejes temáticos.</li><li>• Los contenidos podrían implementarse en las instancias de práctica que comprende la formación inicial.</li><li>• El costo económico se concentraría únicamente en los formadores.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Podría resultar difícil observar las relaciones positivas entre estas herramientas y, el bienestar y el clima escolar dado que los destinatarios probablemente no tengan experiencia laboral en la docencia.</li></ul>
<b>Permanente</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Los docentes pueden vincular más fácilmente la formación a las problemáticas cotidianas de su práctica.</li><li>• Los docentes se presentan con un interés inicial porque son ellos quienes eligieron este eje de formación.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• La integración del arte como herramienta de enseñanza podría tener que enfrentarse a prejuicios y/o prácticas más tradicionales.</li><li>• La formación de docentes en servicio genera costos para el sistema educativo más allá de los que implican los formadores.</li></ul>

### 3.1.3 La modalidad de la formación

	Ventajas	Desventajas
<b>En servicio</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• La asistencia de los docentes no se ve amenazada.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Este contenido debería competir con otros ejes temáticos propuestos para las Jornadas Institucionales.</li></ul>
<b>Fuera de servicio</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Favorece una sistematización de los contenidos.</li><li>• Brinda la posibilidad de avanzar en la carrera docente.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• La posibilidad de asistencia de los docentes se ve amenazada.</li><li>• El tiempo extra a disposición del docente no podría ser suficiente.</li></ul>

## 4. ¿Puede seguir desarrollando ABC la construcción conceptual que viene realizando al convertirse en política pública?

Esta última pregunta del apartado final de nuestro informe aborda una cuestión muy específica, pero ineludible, a la que ya se alude en la pregunta número 2 de esta tercera parte. El programa ABC tiene “detrás” como soporte teórico lo producido a nivel internacional. La experiencia escocesa de la ciudad de Aberdeen trae consigo un bagaje conceptual importante que se suma al previamente acumulado por la Fundación Crear Vale la Pena. Los encargados de la formación en esta etapa piloto realizan un trabajo intenso de incorporación de la bibliografía académica y, de manera particular, ayudan a reforzar el soporte teórico pedagógico. El año 2014 muestra en los Ateneos realizados una voluntad de transferir a los artistas la conexión de ABC con algunas tradiciones pedagógicas históricas remotas y recientes. Este esfuerzo de los formadores y coordinadores del programa continúa hasta el cierre de la etapa piloto y aún más allá de ella.

El desafío de aportar una mayor conceptualización educativa a ABC no es menor. El programa nace de una experiencia exitosa en el terreno social con el inestimable aporte de la Fundación Crear Vale la Pena en el trabajo social y también en el terreno de la educación formal. Su traslado al sistema educativo en la etapa piloto necesita una traducción pedagógica para hacer transferible aquella experiencia. La Escuela de Educación de la Universidad San Andrés presta aquí una ayuda decisiva durante la etapa piloto.

Nuestra tarea como evaluadores del programa no se focaliza en el análisis de este “marco teórico” en construcción de ABC. Nuestros objetivos llevan el análisis a la implementación de ABC en todas las variables que aborda este informe. No existe, sin embargo, un divorcio entre la teoría y la práctica. Por lo tanto, la pregunta que se plantea aquí alude a los “conceptos teóricos aplicados” con los que nos “tropezamos” al analizar las variables bajo observación en el campo empírico.

Como ya se dice más arriba, nuestro informe 2013 da cuenta de la existencia de distintos enfoques y distinta asignación de significados a las palabras aun en algunos conceptos centrales del programa. No se encuentra contradicción en los enfoques. Se encuentran perspectivas y acentos diferentes que no llegan a consensuarse totalmente. Los actores responsables del programa tienen claro individualmente en qué están pensando. Esta claridad individual no se reconoce en una claridad compartida totalmente. Algunos conceptos como el de creatividad se muestran insuficientemente desarrollados en esta etapa piloto.

Los conceptos básicos de ABC están expresados en su sigla: arte, bienestar y creatividad. Todos estos conceptos son polisémicos. No sorprende que aparezcan registradas en nuestras entrevistas diferentes acentuaciones. Pero la presentación del programa continúa completándose así: “Arte, bienestar y creatividad en la escuela y la comunidad”. Aquí surge una relación muy productiva conceptualmente que consiste en identificar también qué enfoque de teoría de la educación y de la enseñanza y el aprendizaje en particular es el que ABC selecciona. Los datos no mostraron que la implementación estuviera acompañada por una opción teórica completamente acabada. En consecuencia, tampoco registramos que la tuvieran los ejecutores del programa en las escuelas, los docentes y los artistas.

Esta situación teórica “in fieri” (en desarrollo) no es un impedimento para que ABC se convierta en política pública. El campo teórico de la educación y de las ciencias sociales en general es un campo en disputa. Un respaldo teórico más consensuado, sin embargo, tiene que ser incluido en la lista de los pendientes. Esta maduración conceptual, insistimos, no es necesario que se alcance antes de su conversión en política pública. Los puntos que vienen más abajo intentan justificar brevemente esta apreciación y también indicar los caminos más prometedores para que continúe la producción conceptual del programa tal como surge de los datos de esta investigación.

#### 4.1. ¿Las innovaciones en educación se hacen por la aplicación de una teoría académica a la práctica docente?

Ya se dice más arriba que nuestros datos muestran una necesidad de avanzar en lo conceptual. Ahora toca aclarar, en primer lugar, que no son muchas las innovaciones educativas exitosas que se registran en la historia de la educación<sup>62</sup>. Consideramos aquí lo dicho más arriba sobre el modelo de transformación que encontramos en el campo que remite más a una hibridación que a un cambio “revolucionario”<sup>63</sup>. Los procesos innovadores más promisorios, como las experiencias de la escuela nueva en Argentina, tienen una fuerte producción conceptual siempre renovada, pero no una teoría articulada<sup>64</sup>. Mencionamos esta experiencia porque en nuestros registros aparece como una referencia histórica previa en nuestro país que asumen los responsables de ABC.

Los docentes y los artistas que son el grupo más observado en el campo empírico muestran una apropiación dispar. En los Ateneos 2014 y en las entrevistas en profundidad se percibe una apropiación conceptual importante por parte de los artistas y de los directivos de las escuelas que tienen continuidad en el programa. No podemos decir lo mismo de los docentes, algo que se agudizó con el debilitamiento de los espacios de formación que se observa en 2014. Como mencionamos anteriormente, se puede pensar que los artistas que intervinieron en la etapa piloto y este personal directivo podrían ser buenos mediadores conceptuales del desarrollo teórico alcanzado hasta el momento.

La literatura académica recaba cómo las teorías pedagógicas sufren una transformación cuando son trasladadas a la práctica en las escuelas. Algunos autores y nosotros con ellos, lejos de considerar esta “desviación” sólo como una deficiencia la entendemos como un desarrollo, el desarrollo que hace todo profesional sobre su formación cuando tiene que convertirla en recurso para abordar los problemas concretos que le plantea la práctica. Los problemas de la enseñanza en cada institución y en cada aula no pueden estar previstos en ningún manual conceptual, ni tampoco en un manual de ejercicios didácticos<sup>65</sup>. Este tema será abordado en el siguiente punto tal como aparece en nuestros datos.

#### 4.2. El papel de docentes y artistas como parte de la producción conceptual y el acompañamiento académico.

Nos parece que los artistas y los directivos escolares han producido un desarrollo conceptual en sus prácticas. Estos desarrollos los recogen particularmente algunos de los referentes pedagógicos a cargo de un grupo de escuelas, que están en contacto con ellos y lo expresan en las entrevistas en

---

<sup>62</sup> Tyack, David y Cuban Larry (2000), *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: FCE.

<sup>63</sup> Para el concepto de revolución en la teoría histórica reciente remitimos a: Koselleck, Reinhart (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós, p.71.

<sup>64</sup> Una visión a nuestro entender un tanto sesgada de esta experiencia lo ofrece: Puiggrós Adriana (1996) *Qué pasó en la educación Argentina*. Kapelusz: Buenos Aires, p. 67.

<sup>65</sup> Schön Donald (1996). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós.

profundidad que protagonizaron. Artistas, directivos y algunos docentes son estimulados a pensar por la puesta en práctica de ABC. Por citar sólo un ejemplo durante el año 2014 se puso en marcha la “plenificación del rol vinculante” de los artistas. Una expresión bastante oscura en su contenido. Los artistas al afrontar los problemas cotidianos no sólo actuaron sino que al hacerlo llenaron de contenido esa expresión y también insinúan los vínculos conceptuales del arte con la convivencia escolar o el bienestar con la formación de equipos de trabajo. Nosotros lo expresamos en el informe 2014 con la expresión: “ABC aún no sabe (en el nivel académico) todo lo que ya sabe (en el nivel de la práctica)”.

Los portafolios de las prácticas que se producen en 2013 tienen desarrollos del vínculo no sólo práctico sino también teórico de los conceptos centrales de ABC con la enseñanza y el aprendizaje. Tenemos aquí otra razón para recomendar que ABC como política pública cuente con una estructura de acompañamiento. El acompañamiento aludido en este apartado es el acompañamiento académico ¿Será posible que los expertos en el área de educación “aprendan” escuchando a los docentes y los artistas? Esto creemos que facilita el camino en la dirección contraria: que la formación ofrecida mantenga la relevancia profesional que claramente mostraron las encuestas a los docentes en el año 2013.

#### **4.3. La interacción con experiencias internacionales.**

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tal como lo señalan nuestras entrevistas, tiene un rasgo muy positivo de sus políticas educativas que es su búsqueda para incorporar experiencias internacionales valiosas. No es algo habitual en las políticas del área. La conexión que la Universidad de San Andrés y Crear Vale la Pena establecen con la ciudad de Aberdeen y el encuentro internacional organizado por ABC en Buenos Aires con experiencias semejantes de Escocia, Chile y Colombia asumen esta relación. A pesar de que existe un registro sistemático de estos intercambios no se ve reflejado claramente en soporte conceptual de ABC. La experiencia de Escocia aparece en nuestro registro como un contraste o comparación relativamente habitual. Creemos que sostener esta vinculación internacional en la medida posible y en el modo más eficiente, es recomendable. El equipo de conducción de ABC que en adelante pertenecerá al Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires puede extraer de la experiencia piloto cuáles son los debates teóricos precisos o inclusive las necesidades de aportes expertos de otros países para abrir caminos a un marco conceptual de ABC paulatinamente más completo y ajustado a las necesidades de la práctica escolar.

## FODA 1. Análisis de los resultados 2013-2014

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ABC contribuye a la generación de interés de los alumnos por los contenidos trabajados.</li> <li>• Los alumnos, docentes y directivos valoran positivamente la posibilidad que brinda ABC de mejorar la convivencia entre alumnos y, entre estos últimos y los docentes.</li> <li>• Se observa un mejoramiento en el clima escolar a partir de la implementación de ABC.</li> <li>• Los alumnos valoran positivamente la posibilidad que brinda ABC de relacionarse con el espacio escolar de formas alternativas a las tradicionales (cambios en la disposición de los bancos, trabajo fuera del aula, no tener que permanecer en silencio por largos períodos, etc.)</li> <li>• Los alumnos reconocen en ABC una posibilidad de acceder a “algo diferente”.</li> <li>• Los alumnos reconocen una mejora en los aprendizajes.</li> <li>• Los docentes valoran la capacidad de ABC para brindar “elementos diferentes” a los que están acostumbrados los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el 2014, los alumnos no asocian directamente al arte con la enseñanza, mientras que en el 2013 sí lo hacen.</li> <li>• Algunos especialistas del programa destacan que éste no logra transformar sustantivamente las formas de enseñar y aprender cuando cuenta con baja carga horaria y un bajo nivel de articulación entre docentes y artistas.</li> <li>• Los resultados sobre la convivencia y los aprendizajes pueden ser “superficiales”, debido especialmente a la baja carga horaria de trabajo de los artistas.</li> <li>• Durante el 2014 se observa que las implementaciones no cuentan con suficiente tiempo para su planificación.</li> </ul>
OPORTUNIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incorporar desde principio de año a los artistas en la escuela podría mejorar sus niveles de familiarización con la cultura escolar.</li> <li>• Incorporar desde principio de año a los artistas en la escuela podría “adelantar” el proceso de construcción de un vínculo de confianza entre el “extranjero” y la institución.</li> <li>• Podrían revisarse las relaciones teóricas entre las propuestas de la Nueva Escuela Secundaria y las de ABC, ya que ambas hacen hincapié sobre los modos alternativos de enseñanza.</li> <li>• La innovación promovida por el programa en la escuela no tiene que ser necesariamente alternativa a los contenidos curriculares. La novedad puede provenir de contenidos que históricamente no se han trabajado o de estrategias de enseñanza diversas a las usualmente utilizadas.</li> <li>• Trabajar con la comunidad en busca de una integración con el barrio en el que se encuentra emplazada la escuela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un alejamiento demasiado distante de los contenidos curriculares podría amenazar la legitimidad del programa.</li> <li>• El desarrollo de habilidades artísticas puede ser pensado como “alternativa” frente a otras habilidades –lectura comprensiva, pensamiento lógico-matemático, análisis crítico- en vez de considerarlo un complemento.</li> <li>• Las características personales de los artistas pueden adquirir demasiada importancia si no se clarifica el diseño en relación al rol del artista.</li> <li>• El acortamiento repentino de los plazos del programa socava gran parte del potencial de trabajo sobre la convivencia y los aprendizajes.</li> <li>• Una futura mutación del consorcio o absorción del Ministerio de Educación demandará reorganizar las relaciones de poder entre los cargos directivos del programa.</li> </ul>

## FODA 2. Análisis del diseño 2014 del programa

FORTALEZAS DEL DISEÑO 2014	DEBILIDADES DEL DISEÑO 2014
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El diseño facilita la sustentabilidad económica a partir de la reducción del equipo de tutores o referentes pedagógicos.</li> <li>• El diseño ofrece un mayor grado de sustentabilidad y replicabilidad.</li> <li>• El rol del artista vinculante tiene posibilidades de generar efectos institucionales.</li> <li>• El rol del artista vinculante genera más posibilidades que el diseño 2013, para la utilización de espacios interaúlicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La reducción del equipo pedagógico no permite la presencia de un mediador en territorio entre docente y artista.</li> <li>• La falta de un tutor o referente pedagógico en la escuela dificulta la entrada de los artistas en la institución.</li> <li>• La multiplicidad de vínculos del artista con numerosos docentes combinada con una baja carga horaria de trabajo, no permite intercambiar profundamente los contenidos entre el arte y las disciplinas.</li> <li>• El compromiso de los docentes podría verse reducido porque su vínculo con el programa es esporádico y superficial.</li> <li>• La ausencia del Ministerio de Cultura y la SECHI no permite integrar sus dispositivos de acción y su personal.</li> <li>• La ausencia del Ministerio de Cultura y la SECHI impactan en la reducción del presupuesto del programa.</li> </ul>
OPORTUNIDADES DEL DISEÑO 2014	AMENAZAS DEL DISEÑO 2014
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El decisor político cuenta con dos diseños del programa que se ajustan a dos problemáticas diferentes –innovación pedagógica o clima escolar–.</li> <li>• Podría aumentarse la carga horaria de los artistas vinculantes para que la multiplicidad de vínculos dentro de la escuela no signifique un trabajo superficial o demasiado esporádico con los docentes.</li> <li>• Podría reducirse el número de artistas vinculantes por escuela a uno sólo, a fin de poder aumentarle la carga horaria de trabajo sin generar costos extra. Al mismo tiempo, esto podría poner a disposición a más artistas para abarcar una mayor cantidad de escuelas.</li> <li>• Podrían sumarse artistas vinculantes que sean artistas pero que también sean docentes, a fin de contar con actores que se encuentren familiarizados con la institución escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una fuerte presencia del artista vinculante dentro de la escuela podría entrar en conflicto con los docentes de artística de la misma escuela.</li> <li>• El rol del artista vinculante no presenta una formalidad institucional que garantice la sustentabilidad en el tiempo.</li> </ul>

## Bibliografía

- Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S.; Sabelli, M.J. (2009) *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Antelo, E. (2009) “¿A qué llamamos enseñar?” en Alliaud, A.; Antelo, E. (2009) *Los gajes del oficio: Enseñanza, pedagógica y formación*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Ball, S (2006) *Education policy and social class: the selected Works of Stephen Ball*. London: Routledge.
- Baquero, R. (2008) “De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas” en Baquero,R.; Pérez, A. y Toscano, A. *Construyendo posibilidad. Apropriación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Benavot, A y Braslavsky, C (2006) *School Knowledge in Comparative an Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education*. Hong Kong University: CERC. Centre.
- D’Angelo, J.; Fox, S. (sin editar) *Informe ABC 2013*. Buenos Aires: Universidad de San Andres-Fundación Crear Vale la Pena.
- Durkheim, É. (2008) *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Freud, S (1927-2007) “El Humor” en *Sigmund Freud Obras Completas*, T.21. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jephcote, M. y Davies (2004) “Recotextualizing discourse; an exploration of the workings of the meso levels” en *Journal of Education Policy*, 19 (5).
- Koselleck, Reinhart (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós,
- Mc Laren, P.(2007) *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- McWilliam, E. (2009) “Teaching for creativity: from sage to guide to meddler” en *Asia Pacific Journal of Education*, 29:3, 281-293.
- Jackson, P.W. (2002) *Prácticas de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jephcote, M. y Davies, B. (2004) “Recontextualizing discourse; an exploration of the working of the meso level” en *Journal of Education Policy*, 19 (5).
- Navas, L.; Sampascual, G. y Castejón, J. (1991) “Las expectativas de los profesores y alumnos como predictores del rendimiento escolar” en *Revista de Psicología General Aplicada*, 44 (2) 231-239.
- Onetto, F. (2004) *Climas educativos y pronósticos de violencia: condiciones institucionales de la convivencia escolar*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Onetto, F. (2011) *El clima escolar en tiempos de transformación. Un estudio de caso en una escuela secundaria pública en la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de Maestría, inédita. Buenos Aires, ejemplar disponible biblioteca UDESA.
- Organización de Estados Iberoamericanos y Fundación S.M. (s/f) *Estar en la escuela: un estudio sobre convivencia escolar en la Argentina*. Buenos Aires.

- Puiggrós Adriana (1996) *Qué pasó en la educación Argentina*. Kapelusz: Buenos Aires.
- Ricoeur, P (1996) *El sí mismo como otro*. México: Siglo XXI
  
- Schön Donald (1996). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós.
- Steiner, G. (2012) *Gramáticas de la creación*. Buenos Aires: Debolsillo.
- Stufflebeam, D (2001) *Evaluation Models*. San Francisco: JOSSEY-BASS.
  
- Tyack, David y Cuban Larry (2000), *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: FCE.

## Anexo

### Algunas consideraciones metodológicas para leer este informe

Este apartado se propone describir detalladamente algunos aspectos metodológicos, cuya comprensión es relevante para la lectura de este informe. Si bien ciertos conceptos pueden resultar obvios para algunos lectores, también es pertinente aclararlos para quienes no se encuentren tan familiarizados con estos. Particularmente, se abordan el método de grupo focal, las observaciones de campo y la caracterización de las encuestas realizadas para la elaboración de este informe.

#### ¿Qué es un grupo focal?

El grupo focal es un método de investigación cualitativo que consiste en la conformación de un grupo de personas reducido con características específicas seleccionadas, en el que un moderador intenta establecer una dinámica de grupo que permita acceder a las complejidades de opiniones y significados acerca de una temática particular. A diferencia de otras técnicas, ésta permite ahondar detalladamente sobre los modos en que un elemento (una política, una marca, un producto, etc.) es representado mentalmente por cada persona, pero de manera particular el sentido que toma en un contexto. Por lo tanto, el producto más valorado en la aplicación de este método no es la sumatoria de las opiniones individuales de quienes conforman el grupo, sino los significados surgidos a partir de la interacción entre estos.

Esta herramienta es habitualmente utilizada en investigación de mercado y opinión pública política. No obstante, en este caso resulta ser una técnica apropiada para indagar en grupos de alumnos de corta edad, acerca de sus opiniones y los significados atribuidos al programa ABC. También resulta ser una herramienta útil para indagar sobre conceptualizaciones significativas de los participantes que no podrían ser percibidas a través de una encuesta. Los grupos focales llevados a cabo para esta investigación estuvieron conformados por alumnos de entre once y doce años de edad en el caso del nivel primario, y entre trece y quince años en el caso del nivel secundario.

#### Observaciones de campo

Las observaciones de campo resultan ser una herramienta de investigación muy utilizada en el ámbito de la antropología. A grandes rasgos, las observaciones pueden ser categoriales o abiertas. Las primeras se encuentran conformadas por categorías preestablecidas a fin de observar el fenómeno con un “filtro” específico. Las observaciones abiertas, como su nombre lo indica, no suponen preconceptos explícitos. Por el contrario, habitualmente dichas observaciones llevan un registro del tiempo que el observador permanece en el campo, una descripción de lo observado y la valoración del observador acerca de sus descripciones.

#### Encuestas

En esta investigación se presentan resultados para tres encuestas diferentes: docentes y artistas en el 2013 y sólo artistas en el 2014. Todas han sido de carácter censal. Por supuesto, esto no significa que los encuestados no hayan omitido alguna pregunta al responder la encuesta. En primer lugar, en el caso de aquellas llevadas a cabo en el 2013, las mismas tuvieron un índice de respuesta del

75%. En segundo lugar, en el caso de la encuesta aplicada a los artistas en 2014, su índice de respuesta fue de 100%.

## **Metodología de la Investigación**

Esta investigación evaluativa explora aquellos indicios vinculados a las cualidades de ABC como política pública aplicada en una escala reducida del sistema educativo en todos sus niveles, a modo de experiencia piloto. Del mismo modo, este estudio se enfoca en sus aptitudes para producir los efectos que anticipan el diseño de sus objetivos y otros efectos no anticipados en los diferentes contextos de implementación. En consecuencia, también resulta necesario detectar fortalezas, desafíos y debilidades a fin de aportar herramientas para que el programa se despliegue en una política pública del sistema educativo en la Ciudad de Buenos Aires.

Para esto, la investigación elige como modelo de evaluación de programas a aquél que otorga prioridad a la recolección de información sobre los efectos esperados del programa. Por eso se considera, principalmente, la valoración que los destinatarios hacen del programa. Sin embargo, la recolección de información aborda también diversas dimensiones del programa con el propósito de describir objetivamente sus características en relación a los alcances de su implementación y los resultados obtenidos.

Por un lado, en relación a la implementación del programa, la investigación se enfoca en el estudio del cambio de diseño del 2013 al 2014, la gestión interna del programa, la convocatoria, las capacitaciones, las implementaciones con los alumnos, los encuentros entre los participantes y la comunicación interna. Por otra parte, en relación a los resultados del programa, este trabajo aborda la valoración de los alumnos, la contribución a los aprendizajes, los aportes a la convivencia y la valoración del arte como una herramienta de enseñanza. Además, se evalúan los resultados en relación a un estudio de caso. A fin de abordar estas dimensiones del programa, se recurre a diversas técnicas y fuentes de investigación descritas a continuación.

En primer lugar, el estudio se compone de visitas a cada una de las escuelas participantes del programa. En algunos casos, estas visitas se tratan un encuentro con directivos escolares, mientras que en otros casos las visitas yacen en la observación de implementaciones de clases ABC. Si bien las visitas que pudieron brindar más información se compusieron de ambas instancias, no siempre fue posible llevar esto a cabo debido a la incompatibilidad de horarios, fechas y compromisos de quienes se vieron involucrados. A diferencia del año 2013, en 2014 existió una mayor dificultad para realizar observaciones de campo dentro del aula.

En segundo lugar, este estudio también intentó utilizar –al igual que el año pasado– la observación periódica de un mismo artista a lo largo de todo el período de implementación como técnica de investigación. Sin embargo, esto no fue posible debido a diversos factores: uno de ellos resultó ser el “efecto invasivo” del observador en climas muy susceptibles a la presencia de personas desconocidas, donde incluso los artistas encontraron muchas dificultades para lograr un vínculo y un clima de trabajo; en consecuencia, no se quiso poner en riesgo el trabajo de las implementaciones. Otro de los factores que impidió la observación periódica de un mismo artista,

fue la alternancia de grupos de alumnos con los que trabajó cada artista, dado que el cambio frecuente de grupo no hubiera permitido abordar el seguimiento de un proceso. No obstante estos impedimentos, con el fin de poder hacer un seguimiento de proceso en el marco del programa, la investigación toma un caso de estudio. Éste se basa en la visita semanal a una institución, donde se observó el trabajo de los artistas en espacios interaúlicos, y se entrevistaron diversos actores de la escuela –docentes, directivos, auxiliares, personal de secretaría, bibliotecarios-. Esta herramienta permitió hacer un seguimiento más cercano de una misma institución con el objetivo de poder comprender: los posibles problemas del trabajo en equipo, las dificultades presentes entre la planificación de clase y su respectiva implementación, la revisión a partir del asesoramiento de los referentes pedagógicos de los artistas, los roles del artista y el docente, y el afrontamiento de situaciones imprevistas. La escuela fue seleccionada a partir de la predisposición de su directora con el trabajo de campo y el carácter intensivo del programa en dicha institución.

En tercer lugar, otra de las técnicas de investigación aplicadas a este trabajo es la encuesta. En este caso, se realizan dos encuestas diferentes a docentes y a artistas. En el caso de los docentes y artistas, la encuesta es censal y su aplicación tuvo lugar a través de correo electrónico. Es importante aclarar que para el caso de los artistas, se obtuvo un índice de respuestas del 100%, mientras que en el caso de los docentes, el índice de respuesta fue menor al 5%. Por lo tanto, la segunda no se tomó en consideración. Es importante aclarar que la estrategia de investigación planificada contempló la encuesta a alumnos de nivel medio. Sin embargo, su aplicación no fue posible. Esta imposibilidad estuvo basada, en gran parte, en el cambio de diseño del programa respecto al año 2013. Y es que la alternancia de los artistas vinculantes con diferentes grupos de alumnos hizo que la técnica de la encuesta se tornara impertinente, dada la baja concentración de trabajo sobre un mismo conjunto de alumnos.

En cuarto lugar, se llevaron a cabo grupos focales con alumnos de nivel primario y secundario. A pesar de que esta técnica no garantiza la representatividad del total de participantes, la misma ofrece un espacio para el intercambio de testimonios, la profundización sobre las propias construcciones mentales que los alumnos poseen sobre ciertos pilares del programa y conocer la valoración que los alumnos hacen de su experiencia en ABC.

En quinto lugar, el registro de observaciones es una técnica presente en la investigación, en tanto permite conocer y sistematizar las características del programa. Esta herramienta fue utilizada a lo largo de todo el período de recolección en tanto permitió abordar diversas experiencias de ABC desde un punto de vista científico. Así, el registro de observaciones tuvo lugar en ateneos, implementaciones de clase y espacios escolares (patio, comedor, salida, etc.). Esta técnica de investigación permitió esbozar las características de los diferentes contextos institucionales.

En sexto lugar, el abordaje de las diversas dimensiones de la investigación requirió de entrevistas en profundidad con responsables del programa y otros actores influyentes. Particularmente, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad con Inés Sanguinetti (Directora General de ABC), Esteban Bullrich (Ministro de Educación de la Ciudad de Buenos Aires), todas las referentes

pedagógicas, todos los integrantes de la coordinación pedagógica, un artista, un docente y dos directoras escolares.

En séptimo lugar, este estudio también indaga sobre la utilización de la plataforma virtual operada por el programa en forma parcial. El análisis de la misma requirió, por un lado, de un abordaje cuantitativo que permitiera conocer el alcance del acceso a la plataforma de parte de sus participantes. Por otra parte, la investigación también recurre a técnicas cualitativas para el estudio del uso de la plataforma a partir de consultas acerca de este espacio en las entrevistas.

Finalmente, el relevamiento de los documentos elaborados por los mismos directivos del programa resultan ser otra de las fuentes de información que permiten precisar cifras en relación a varias subdimensiones del programa.

Es preciso remarcar que la mayoría de las técnicas o fuentes no se relaciona específicamente con una dimensión particular. Por lo tanto, una misma técnica o fuente permite el abordaje de diversos aspectos del programa. Esta diversidad permite obtener diferentes puntos de vista y, por lo tanto, mayor confiabilidad en las conclusiones deducidas de los diferentes relatos y datos producidos.

#### **Síntesis de tareas de recolección:**

- 1 encuesta a artistas
- 1 encuesta a docentes (bajo índice de respuesta)
- 2 grupos focales
- 12 entrevistas en profundidad
- 3 entrevistas breves
- 6 observaciones de campo en Ateneos-Espacios de Reflexión
- 10 observaciones de campo en escuela secundaria de estudio de caso.
- Relevamiento del Campus Virtual.
- Relevamiento de documentos producidos por integrantes del equipo pedagógico

