



LIMINAL

-Umbrales y fronteras de la enseñanza en la Educación Artística Bonaerense-

Más que de un límite o de una frontera cerrada, se trata aquí de un umbral o -según Borges a propósito de un prefacio-, de un “vestíbulo”, que ofrece a quien sea la posibilidad de entrar o retroceder. “Zona indecisa” entre el adentro y el afuera, sin un límite riguroso ni hacia el interior (el texto) ni hacia el exterior (el discurso del mundo sobre el texto) (Genette, G. 2001, p.7)

Liminal -umbrales y fronteras de la enseñanza en la Educación Artística Bonaerense- se constituye como una publicación y difusión de documentos elaborados en serie por la Dirección de Educación Artística que permita ampliar y fortalecer el horizonte de debate sobre las prácticas de enseñanza en los diferentes niveles y modalidades y que **se transformen en un sitio de interés** para compartir materiales de estudio y propuestas pedagógicas vinculadas a la Producción artística bonaerense.

En el campo del Arte, es posible situar el concepto de liminal en el marco de investigaciones, sobre formatos y prácticas en las producciones artísticas contemporáneas.¹

¹ Según Moyinedo, S (2018) “El uso de la designación arte contemporáneo está muy extendido, pero no todos los autores que hacen uso de ella coinciden en la naturaleza de los fenómenos que describe. Tanto en la textualidad histórica como crítica del arte se despliega de manera numerosa, variada y conflictiva un universo de representaciones de la contemporaneidad artística”.



En este sentido, dichos marcos permiten pensar prácticas de enseñanza y aprendizaje innovadoras en relación a los sentidos poéticos de producción, sus materialidades, las configuraciones metodológicas y sus formas de acceso y circulación.

Desde esta perspectiva, resulta pertinente indagar y sugerir en las propuestas de enseñanza artística, un abordaje de trabajo inter-multi y transdisciplinario que permitan fortalecer las relaciones involucradas en el concepto de liminal.

Elegir el concepto de Liminal o liminalidad (del latín "*limen*" que significa *umbral*)

para nombrar la línea editorial que acompaña la serie de publicaciones, permite definir la zona de umbral como un territorio posible de ser asociado a las ideas de *frontera, borde, margen, transición, hibridación, cruces*, entre otras.

Dentro de los aspectos más relevantes que aporta los estudios sobre liminalidad, es posible mencionar:

- Los nuevos sentidos sobre los límites, concepciones y la mirada del cuerpo en relación a la presencia que éste asume en las producciones artísticas
- Los nuevos modos de relación, encuentro, cruce e hibridación de distintas prácticas y elementos provenientes de diferentes campos y marcos de referencia
- Reflexión epistemológica sobre las separaciones tradicionales entre teoría y práctica.

Desde este escenario y en términos metafóricos, es posible que surjan interrogantes orientados hacia ¿cómo sería habitar los bordes en una práctica de enseñanza artística? ¿Cómo es posible situarse en los bordes y fronteras de las prácticas y experiencias ya conocidas? ¿Cómo borrar los límites y bordes para considerar las prácticas de enseñanza desde una perspectiva interdisciplinar?

Lo liminal, en este sentido, permite ampliar los bordes, umbrales y fronteras como un territorio fértil para reflexionar sobre:

- Las prácticas de enseñanza, la planificación y la evaluación de esos saberes
- Las dinámicas y metodologías propuestas para construir y acompañar los procesos de trabajo en las instituciones educativas
- La legitimación y el rol de la Educación Artística como un campo de conocimiento en las escuelas de nivel o propias de la modalidad
- La elaboración de la producción artística con sentido poético y metafórico
- La revisión de estereotipos en las clases de Educación Artística
- La perspectiva interdisciplinaria como posicionamiento político en la Escuela para considerar que el trabajo es siempre colectivo, con otros y otros, con otros saberes y campos de conocimiento.



De este modo y en línea con las problemáticas relevadas en el territorio a partir de reuniones, consultas y mesas de trabajo, la Dirección de Educación Artística, asume el compromiso de sistematizar la producción de documentos y dispositivos de trabajo que permitan reflexionar conjuntamente sobre estos enfoques anteriormente mencionados.

Liminal *-umbrales y fronteras de la enseñanza en la Educación Artística Bonaerense* es un proyecto colectivo que pretende consolidarse con el aporte de todas las personas que asumen la responsabilidad ética y política de educar, de construir y hacer cada día una escuela más libre, justa y soberana.

Primera entrega

En esta primera publicación y en el marco de las Líneas de Acción Político Pedagógicas 2024 de la DEAr, fundamentalmente aquellas orientadas a “fortalecer la Educación Artística como modalidad transversal del sistema educativo” y “robustecer y afianzar las propuestas pedagógicas de la modalidad”, la Dirección de Educación Artística pone a disposición de los equipos supervisivos, directivos y docentes, el documento pedagógico-didáctico **“Las Prácticas de Evaluación en Educación Artística”**, con el propósito de promover la construcción de acuerdos situados acerca de qué y cómo evaluar las prácticas de enseñanza del campo específico.

Agradecemos en esta oportunidad a las Inspectoras e Inspectores de Educación Artística de las Regiones 1, 5, 20, 22 y 24, que con respeto y compromiso, asumieron la tarea de realizar aportes y una lectura crítica antes de su publicación

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

septiembre 2024



LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

INTRODUCCIÓN

En el marco de las Líneas de Acción Político Pedagógicas 2024 de la DEAr, fundamentalmente aquellas orientadas a *“fortalecer la Educación Artística como modalidad transversal del sistema educativo”* y *“robustecer y afianzar las propuestas pedagógicas de la modalidad”*, la Dirección de Educación Artística pone a disposición de los equipos supervisivos, directivos y docentes, el presente documento pedagógico-didáctico sobre los procesos de evaluación, que se propone promover la construcción de acuerdos situados acerca de qué y cómo evaluar las prácticas de enseñanza del campo específico.

El documento se elabora a partir de los insumos cuantitativos y cualitativos producidos en el marco de las Jornadas de Planificación Distrital en Educación Artística¹ y sistematizados por la DEAr, en los que *la evaluación* surge como una problemática a abordar, considerando como prioridades:

- La **construcción de criterios e instrumentos de evaluación** desde un fuerte posicionamiento en el paradigma actual de la Educación Artística, concebida como campo de conocimiento, como productora de sentido metafórico y como derecho.
- La **elaboración e implementación de criterios e instrumentos de evaluación situados en los procesos de enseñanza** del campo artístico.
- La **definición y diferenciación de los conceptos que estructuran y organizan los procesos y prácticas de evaluación**: modelos, criterios, estrategias, instancias e instrumentos, entre otros.
- La **elaboración y puesta en circulación de documentos pedagógicos** que contribuyan al fortalecimiento de las prácticas y procesos de evaluación en Educación Artística.

¹ Hace referencia a las jornadas llevadas a cabo en febrero y diciembre del año 2023 y en febrero del año 2024 (Disposición N° 65/23) con impacto en los niveles obligatorios del sistema educativo provincial.



Otros insumos empleados para la definición del plan de contenidos que desarrolla el presente documento se desprenden de lo expresado por las y los docentes en el marco de las jornadas:

En este sentido, la mayoría de las y los docentes de los niveles obligatorios que participaron de las jornadas², señala a **la observación de las producciones artísticas** elaboradas por las y los estudiantes como uno de los instrumentos de evaluación mayormente empleado, en algunos casos sin referir a la necesidad de contar con criterios e indicadores preestablecidos que orienten y aporten sentido a lo observado y a las valoraciones que se construyen de las producciones, sobre la base de estos mismos criterios.

Así también, se infieren variedad de **representaciones e imaginarios acerca de la evaluación** en la enseñanza de las disciplinas/lenguajes artísticos.

Algunas de ellas son:

- En mi clase evaluó la participación y el comportamiento de las y los estudiantes.
- No se pueden evaluar lo que las y los estudiantes expresan.
- Les pido a mis estudiantes que se pongan ellas y ellos mismas/os una calificación.
- *Para aprobar, el/la estudiante debe presentar la carpeta completa.*
- *La comunicación de las calificaciones se realiza, por lo general, durante el espacio curricular de Educación Artística para que la o el docente de grado/sala pueda reunirse con las familias. No se consideran los aportes de las y los docentes de arte en la evaluación institucional.*
- *Si se piensan criterios de evaluación no es posible valorar el proceso de las y los estudiantes más allá del ideal.*
- *Algunos/as estudiantes no quieren bailar entonces no es posible evaluarlos/as.*
- *Hay estudiantes que ya tienen don natural para el instrumento, por lo que no se las o los puede evaluar.*
- *Es difícil poner una nota en arte, porque todo está bien.*
- *Solo se evalúa a la o el estudiante en función de la participación en los actos escolares.*

Estas y otras afirmaciones sobre la evaluación en Educación Artística forman parte de algunas de las voces que circulan en el cotidiano escolar y remiten a la construcción histórica y política del campo específico. **Se inscriben en prácticas de enseñanza en las que subyacen diferentes enfoques del arte y de la educación que inciden las formas de concebir la Educación Artística.** A continuación, se propone un breve recorrido histórico y situado por estas concepciones.

² Información que se desprende de un total de 8426 respuestas recibidas en el relevamiento realizado por la DEAr en función de las Jornadas de Inicio de Ciclo 2023.



PRECISIONES ACERCA DE LAS CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

El arte como técnica

Muchos de los rasgos que aún hoy definen las prácticas de Educación Artística comenzaron a instituirse en occidente durante el siglo XVII, bajo el estatuto y el pensamiento de la modernidad. Algunos de ellos son los conceptos de **Bellas Artes, La Obra de Arte** y **Genio Creador**. La **belleza, concebida como única y universal** y definida por instituciones de la modernidad (salones, galerías, museos), se constituyó como el objeto del arte. A partir de este momento histórico se consolidaron modos y prácticas, que luego se inscribieron en la enseñanza de la Educación Artística, como **la búsqueda de la belleza a través de técnicas específicas, y la copia y la repetición de un canon previamente establecido**, así como la incorporación de **formas escolarizadas e institucionalizadas** propias del arte, como la carpeta de dibujo en las artes visuales, o la gran obra concluida en los actos escolares.

Algunas **expresiones que se inscriben en el paradigma tecnicista** podrían formularse de la siguiente manera: “Para aprender el paso básico hay que repetirlo varias veces”, “tu trabajo es muy bello”, “los chicos que van adelante son los que bailan mejor”, “no nació con facilidad para cantar”, “antes de dibujar es importante conocer el círculo cromático”, “las y los estudiantes de 2do no llegan a saberse la obra para el acto”, entre otras.

El arte como expresión

El **Romanticismo, como movimiento estético, filosófico, político y científico de la modernidad**, se opuso rotundamente a los postulados, estrategias y concepciones del iluminismo, que consideró a la razón como fuerza renovadora de la historia. Sostuvo “la recuperación de la historia personal y colectiva como tragedia intransferible, y la recuperación de la memoria, del pasado como constitutivo del sujeto de la cognición frente a la idea lineal del progreso” (Casullo, 1999: 273).

Las teorías y postulados de este movimiento fueron recuperados por el campo pedagógico, y extrapolados a las prácticas de enseñanza a principios del siglo XX. Las teorías pedagógicas de esta época se focalizaron en **la libertad y autonomía del sujeto en los procesos de aprendizaje**. En este contexto, la Educación Artística se constituyó como **la manifestación del mundo interno, medio para expresar los sentimientos**, dejándola así, relegada a **la emocionalidad, la inspiración, el espacio terapéutico, creativo y libre**. El ingreso del Romanticismo también contribuyó a la exacerbación de los símbolos patrios y la conformación de narrativas fundadoras de la patria, a modo de *artefactos*³ (Terigi, 2007), una versión escolarizada del arte, que permitió la consolidación de los Estados Nacionales.

Algunas **expresiones que se inscriben en el paradigma expresivista** podrían formularse de la siguiente manera: “El acto del 25 de mayo lo prepara la profe de música que tiene facilidad para que las y los estudiantes se expresen”, “es importante que las y los estudiantes bailen

³ Con artefactos, Terigi (2007) se refiere a aquellas prácticas que son modificadas por la institución escolar para cumplir objetivos propios de la Educación, que se desvinculan de las prácticas propias del campo artístico. Por ejemplo, cantar una canción en un acto escolar sin considerar los procesos propios de ejecución y concertación que se desarrollan en una producción musical.



lo que sientan”, “los afiches que pintaron los estudiantes son un espejo de sus emociones”, “tiene un talento natural para cantar”, “el espacio de educación artística en la escuela es importante porque es terapéutico para los chicos y chicas”, “Las clases de teatro sirven para que las y los estudiantes le pongan palabras a sus emociones” entre otras.

Ambas concepciones (tecnicista, expresivista) permitieron el ingreso de la Educación Artística al curriculum escolar, sin embargo, **en la actualidad, la focalización en la técnica o en la creatividad como exclusivas del arte no se corresponden con los proyectos educativos de enseñanza artística contemporáneos y la concepción de las y los estudiantes como sujetos de derecho**, prescriptos en el entramado normativo que regula la enseñanza en la provincia de Buenos Aires.

El arte como campo de conocimiento y productor de sentido metafórico

A partir de la formulación de la Ley de Educación Nacional (2006), y la resolución 111/10⁴, el arte es definido como **campo de conocimiento, constituido por lenguajes/disciplinas**, -como danza, música, teatro, artes visuales, medios audiovisuales, entre otros-, **como derecho de las y los estudiantes y como dimensión metafórica para comprender y transformar la realidad**.

Para acceder a la concepción de Educación Artística en la actualidad, es indispensable retomar, por un lado, las **influencias de los movimientos vanguardistas de principios de siglo XX**, en relación la crisis que introdujeron en el modelo de arte clásico, el cuestionamiento a los cánones establecidos y a las grandes narrativas de la modernidad. La educación incorporó como prácticas artísticas **nuevos procedimientos que promueven otras formas de organizar el tiempo y el espacio**, y que sitúan sus referentes en las **producciones artísticas latinoamericanas**.

Asimismo, a mediados del siglo XX, las **industrias culturales** incidieron en el campo del arte y, desde la perspectiva de la semiótica, el arte fue comprendido como comunicación y discurso. Como parte de estas influencias, se sostiene la concepción del **arte como lenguaje**, además de como disciplina, pero atendiendo a los **procedimientos metafóricos, simbólicos y polisémicos** del campo artístico, que ponen en tensión la linealidad del discurso.

Desde la concepción de arte como conocimiento, **no se desconoce la importancia de la técnica o las expresión en la producción artística, sin embargo sí resulta importante explicitar que no define su enseñanza**. Estas son necesarias para la producción de metáforas, pero no un fin en sí mismo.

Algunas **expresiones que se inscriben el paradigma del arte como campo de conocimiento y productor de sentido metafórico** podrían formularse de la siguiente manera: “la docente de danza va a usar el espacio del acto para compartir con las familias el proceso de producción que esta abordando en el aula”, “se presenta siempre un espacio de cierre en las clases de teatro donde revisar los conceptos abordados”, “al inicio, el docente de música recupera lo abordado en la clase anterior y presenta los objetivos de la clase a desarrollar”, “las y los estudiantes comparten y registran en pequeños grupos como instancias de intercambio y análisis de la producción”, “la claridad en la enunciación de las consignas y disposición de los

⁴ La resolución 111/10 del Consejo Federal de Educación organiza y estructura la Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional.



recursos promueve los aprendizajes en clase”, “la docente de artes visuales organiza el aula con diferentes materialidades para abordar el tema del proyecto institucional: identidades”, “en la clase de teatro se observan y analizan referentes artísticos”, “es posible que la producción de 6to año sea presentada en el teatro municipal, y que participen estudiantes de otras instituciones educativas”, “la producción que realizaron las y los estudiantes de secundaria recupera los acontecimientos que se promovieron desde el centro de estudiantes el 24 de marzo, por la Memoria, la verdad y la justicia”, “la docente abordó la clase desde la exploración de pigmentos naturales para la producción de grietas sobre diferentes materialidades”.

La explicitación de los paradigmas que permean las clases de Educación Artística resulta indispensable para definir **propósitos de enseñanza⁵ y objetivos de aprendizaje⁶**, y en función de ellos, situar la evaluación de los aprendizajes en los marcos curriculares actuales de la Educación Artística, entendiendo al arte como campo de conocimiento, como productor de sentido metafórico y como un derecho de todas las niñas, niños, jóvenes, adolescentes y adultos/as.

PRECISIONES ACERCA DE LA CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN

El pronunciamiento por el derecho social a la educación, democrático, inclusivo, diverso y encuadrado en un determinado marco normativo, ubica a la evaluación como un asunto político y público que fortalece el derecho de cada estudiante, así como alcanza a la institución y a las y los docentes como responsables de la misma. Esta idea se vincula inmediatamente con una posible didáctica de la evaluación, sus criterios y los instrumentos e instancias evaluativas aplicadas en un contexto particular.

La evaluación es una actividad pedagógica y didáctica que por tal, constituye uno de los elementos intrínsecos de los procesos de enseñanza que se desarrollan en las clases de Educación Artística. Como ya se mencionó, es indispensable considerar los modelos pedagógicos que orientan nuestras prácticas de enseñanza para planificar las propuestas de evaluación que permitan mejorar los aprendizajes. Los instrumentos y criterios de evaluación definidos en la planificación al comienzo del ciclo lectivo deben revisarse, profundizarse y comunicarse, en función de las experiencias que las y los estudiantes tienen oportunidad de transitar/vivenciar.

De lo anterior deriva la necesidad de **contextualizar los criterios de evaluación en diversas situaciones de enseñanza planteadas**: actividades individuales o grupales, clases, secuencias didácticas, proyectos entre pares, articulación institucional, o interinstitucional. Y en el marco de estas estructuras de planificación, la organización de muestras con las familias o intercurso, la participación en los actos escolares, la realización de visitas a espacios culturales, salas de música, obras de teatro, museos, bibliotecas, entre otras actividades necesarias para enseñar arte en las escuelas.

⁵ Los propósitos definen las intenciones educativas. “Los propósitos tienen que ver con los rasgos que desean priorizar en la propuesta de enseñanza; (...) expresan ciertas condiciones que la enseñanza aporta para promover determinadas experiencias formativas. Definen los principios que orientan la enseñanza y describen un tipo de situación educativa en la que los alumnos deben involucrarse” (Cols, 2002, pág 17)” Se definen en función de las prescripciones curriculares.

⁶ Los objetivos señalan lo que se espera que las y los estudiantes puedan aprender al transitar determinadas situaciones de enseñanza. Se definen en función de las prescripciones curriculares.



Si bien el apartado Evaluación está desarrollado en la escritura formal al final de la planificación, resulta ya evidente que **las y los docentes realizan de manera sistemática valoraciones de los procesos de aprendizaje, y que a partir de eso modifican las propuestas de enseñanza, con el propósito de propiciar nuevas estrategias para la comprensión, implementar nuevos soportes, otros recursos, o agrupamientos.**

Sin embargo, estos procesos complejos se reflejan muy pocas veces en los informes y otros instrumentos de registro, tales como Registro Institucional de Trayectorias Educativas, Libreta de Trayectoria Escolar, entre otros.

En este sentido, la evaluación diseñada tiene como objetivo propiciar alternativas para el **registro y la sistematización de estas valoraciones permanentes** con el fin de orientar y organizar la tarea diaria de las y los docentes, para arribar de manera más significativa, sistemática, precisa y justa a las instancias de comunicación de las evaluaciones realizadas y de los aprendizajes alcanzados, inscribiendo esa valoración en el marco de las condiciones de enseñanza promovidas.

Para que sea posible desarrollar estas instancias, resulta primordial formular y comunicar **propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizajes claros, precisos y orientadores** - enmarcados en los Diseños Curriculares del nivel y en las propuestas curriculares de la modalidad-, para cada secuencia, y/o proyecto propuesto, que permita planificar con la misma claridad y precisión los criterios, instrumentos e instancias de evaluación

Por todo lo anteriormente señalado y en vínculo con lo prescripto en los Regímenes Académicos para los niveles y modalidades del Sistema Educativo Bonaerense, la Dirección de Educación Artística promueve prácticas de evaluación situadas en una concepción de **evaluación formativa**. Una práctica de evaluación es formativa *“en la medida en que la evidencia acerca de los logros de los y las estudiantes es obtenida, interpretada y usada por los docentes, aprendices o sus pares, para tomar decisiones acerca de sus próximos pasos en la instrucción que tengan probabilidades de ser mejores, o mejor fundadas, que las decisiones que ellos hubieran tomado en la ausencia de la evidencia que fue obtenida”*. (Black y William, 2009: pág. 6).

El posicionamiento de la **evaluación formativa**, en vínculo con el **aprendizaje significativo** y **la evaluación auténtica**⁷, permite situarse en el objetivo primordial de la Educación Bonaerense que es **garantizar más y mejores aprendizajes**, implica relevar información para fortalecer las propuestas de enseñanza, focalizar en los procesos, considerar la diversidad de intereses que constituyen el grupo de estudiantes, seleccionar y priorizar criterios, garantizar la coherencia entre lo que se evalúa y lo que se enseña.

Es parte de nuestra tarea como docentes **planificar la evaluación**: estudiar, conocer, organizar e implementar diversos instrumentos que, enmarcados en criterios específicos y en los modos de conocer propios de los lenguajes/disciplinas de la Educación Artística, puedan garantizar que las y los estudiantes conozcan sus propios procesos de aprendizaje. En este sentido, será posible pensar instrumentos que recuperen prácticas propias del arte, como por ejemplo, bitácoras de procesos, revistas ensambladas, arte correo, fanzines, entre otras formas de registro, y considerar tanto la evaluación por parte de las y los docentes, como la evaluación entre pares y la autoevaluación de los aprendizajes.

⁷ Puede definirse la evaluación auténtica como “aquella que propone situaciones del mundo real o cercanas a ellas, problemas significativos, complejos, para que los alumnos utilicen sus conocimientos previos, pongan en juego estrategias, y demuestren la comprensión de sus saberes.” (Anijovich, R; y Cappelletti, G; 2018, pág. 119)



PRECISIONES ACERCA DE LOS MARCOS NORMATIVOS

Los Regímenes Académicos prescriben, regulan y estructuran los procesos de evaluación y acreditación en cada Nivel y Modalidad de la provincia de Buenos Aires. Los mismos se inscriben en la Ley de Educación Nacional 26.206, La Ley Provincial de Educación 13.688, la Res. 111/10 del CFE y los diseños y propuestas curriculares de los niveles y modalidades.

Para **el Nivel de Educación Inicial** se considera como marco normativo el Diseño Curricular para Educación Inicial (2022). Si bien en este Nivel no se acreditan los aprendizajes, sí se evalúan. La evaluación está vinculada intrínsecamente al proceso de enseñanza y a la revisión de las intervenciones docentes para la promoción de los aprendizajes. Se establece la construcción de informes en tres periodos del ciclo lectivo: inicio, desarrollo y final, que deben ser instrumento para la comunicación de los procesos que las niñas y los niños desarrollan en el marco de las propuestas de enseñanza. Desde la modalidad de Educación Artística es posible considerar diferentes formatos para comunicar a las familias las propuestas de enseñanza vivenciadas y los procesos grupales e individuales de aprendizaje que en ellas se desarrollaron.

Para el **Nivel de Educación Primaria** se considera como marco normativo el Régimen Académico para el nivel, constituido por la Resolución N° 1057/14, la Comunicación Conjunta 2/15 que incorpora el uso de la Libreta de Trayectoria Escolar, y la Resolución N° 197/16 que modifica el Capítulo VI de la resolución anterior. Asimismo el Anexo de la Resolución 197/16, *Documento para la implementación del Régimen Académico de Nivel Primario*, estructura y organiza la implementación de ambas resoluciones en las escuelas primarias. En el anexo se establece la confección de una Libreta de Trayectoria escolar y la elaboración de cuatro informes de calificaciones: *“Los tres primeros informes se realizarán al finalizar cada trimestre escolar según las fechas establecidas en el calendario de actividades docentes. El informe final es la instancia de calificación final del área y define la aprobación de la misma.”*⁸ Los informes confeccionados dan cuenta del proceso de las y los estudiantes y se consideran de forma integral y compleja, pudiendo reflejar los procesos de aprendizaje desarrollados por cada estudiante en el informe final. El desafío para este nivel es poder construir los informes en función de los procesos individuales y grupales desarrollados por las y los estudiantes en las clases de Educación Artística y en vínculo con la docente del curso.

Las transformaciones que se vienen sucediendo en el **Nivel de Educación Secundaria** y que se profundizaron en el tiempo de pandemia que atravesamos como sociedad, permitió la construcción de saber pedagógico que se ponen en valor en el nuevo Régimen Académico del nivel, formalizando nuevas estructuras y formatos de evaluación y acreditación de los espacios curriculares que garanticen el derecho a la educación de las y los jóvenes.

Durante el ciclo 2023 la Resolución 1236/23, “Organización del ciclo lectivo, Planificación de la Enseñanza, el Registro Institucional de Trayectorias Educativas y el Acompañamiento de las Trayectorias Educativas”, adecua la normativa anterior y aprueba el Anexo 1. Esta resolución es un antecedente del nuevo Régimen Académico aprobado en el ciclo lectivo 2024, Resolución 1650/24, que se encuentra en proceso de implementación. En el mismo, la enseñanza ocupa el centro de la tarea educativa, por ello *“el Régimen Académico posibilita otras*

⁸ Documento para la implementación, 2016.



*formas de organización que permiten avanzar en la incorporación de diversidad de estrategias, soportes y formatos, contemplando las características de cada institución y de las trayectorias educativas de sus estudiantes.*⁹

En el Anexo 1 del Régimen Académico se formulan principios que sostienen un posicionamiento acerca de la tarea de enseñar enmarcado en trayectorias reales (Terigi, 2009) de las y los estudiantes. Esto son la inclusión con más aprendizajes, la justicia curricular, la democratización de las instituciones y la participación estudiantil, la continuidad pedagógica, la convivencia democrática, el acompañamiento y fortalecimiento de las trayectorias educativas, la movilidad de las y los estudiantes, la contextualización de las instituciones en las diversas realidades de la provincia de Buenos Aires, y la transversalidad de la Educación Sexual Integral, de la Educación Ambiental Integral, de la interculturalidad y de la Cultura Digital.

En el caso de las **Instituciones de Artística Superior**, la evaluación adquiere un rol particular y sumamente importante en virtud de las implicancias profesionales expertas que supone el tránsito de las y los estudiantes y su titulación en tanto especialistas del campo de la educación artística y su inserción laboral dentro del ámbito profesional docente y/o técnico profesional, y por último en tanto posibles agentes evaluadores de nuevas cohortes de estudiantes.

La evaluación en el ámbito de los Institutos Superiores de Arte resulta compleja y expansiva en virtud de la variedad de saberes implicados, tanto en los marcos de la formación impartida, establecida por los diseños curriculares (formación general, específica, práctica docente, por ejemplo), como en las particularidades de las disciplinas/lenguajes: Danza Folklórica, Expresión Corporal, Teatro, Música, Artes Visuales, Diseño Gráfico, entre otras. Además debe recordarse que dentro de este conjunto de disciplinas/lenguajes se promueven aprendizajes diversos, que comprometen y vinculan diferentes respuestas corporales intelectivas y comunicativas, por ejemplo en el área de música: tocar un instrumento, cantar, componer, analizar, dirigir, leer, memorizar, concertar, investigar, actuar en público, entre otros.

Por tales razones las prácticas evaluativas debieran resultar múltiples, situadas y contextualizadas, y adecuadas en tiempo y modo, con posibles intervenciones interdisciplinarias, intersubjetivas, atentas a los contextos particulares y sociales y enmarcadas en las normativas de referencia.

Se citan como marcos normativos específicos la Ley de Educación Superior 24.521, las Res. 111/10 del CFE, la Res. 24/07 del CFE, así como las Res.2383/15 y la Res. 4043/09 - Disp. 107/10 (Régimen Académico)¹⁰.

Particularmente se encuentran párrafos significativos y orientadores en los ejes de la Res. 111/10: Formación Ciudadana, Mundo del Trabajo y Ámbito de la Cultura, así como los puntos 6.2.5 (Formación artística profesional) y 6.2.6 (Formación docente de arte).

Además de establecer formatos, valoraciones, instancias y criterios de evaluación los documentos mencionados explicitan un posicionamiento político y pedagógico sobre la evaluación en el Sistema Educativo bonaerense. En los niveles mencionados se considera a la evaluación como parte del proceso de enseñanza, y como instancia clave para la mejora de

⁹ Res 1650/24: Régimen Académico para la Educación Secundaria, DGCyE.

¹⁰ Estas últimas se encuentran en revisión por la Dirección General de Cultura y Educación, debido a que se encuentra en elaboración un nuevo Regimen Académico Marco, que incluye concepciones innovadoras sobre el concepto de asignatura para Superior y la inclusión de estrategias virtuales (propuestas pedagógicas combinadas) para los proyectos de clase, entre otras.



los aprendizajes. Es de destacar que no se mencionan criterios evaluativos en los diseños curriculares de Artística Superior, lo que requiere atención en el Proyecto Institucional, en función de regular y enriquecer las trayectorias de las y los estudiantes.

Para las **Escuelas de Educación Artística** la propuesta curricular aprobada en el 2023, Res. 771/23 establece un posicionamiento respecto de la evaluación que se enmarca en la evaluación formativa, entendiendo que “la evaluación constituye un componente relevante y permanente en las propuestas pedagógicas de las EEA.”¹¹

Asimismo, la evaluación se considera inscripta en el Diagrama Orientador para la Planificación Educativa como parte intrínseca del proceso de planificación. En función de ello resulta relevante que los criterios e instrumentos de evaluación consideren los abordajes, las perspectivas transversales y la producción artística como eje de la enseñanza en estas escuelas.

En las EEA, en tanto instituciones de carácter no obligatorio, las y los estudiantes no promocionan pero sí realizan trayectorias educativas propias de estas instituciones que deben ser evaluadas y comunicadas. En este sentido, las Escuelas de Educación Artística han desarrollado diversas estrategias, formatos y soportes para comunicar a las familias el proceso de evaluación y hacerlas partícipes de las trayectorias educativas de las y los estudiantes. En este sentido las instancias de muestras de producción son una forma de visibilizar el proceso pedagógico recorrido.

LOS ELEMENTOS PARA LA PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Así como se desarrolla en los marcos normativos citados, la planificación de la evaluación requiere de la organización de un conjunto de elementos que deben tener coherencia y articulación entre sí, y con relación al proceso de enseñanza. Resulta necesario considerar la formulación de **propósitos**, la construcción de **criterios** de evaluación, la organización y construcción de **instrumentos** de evaluación, la **interpretación y valoración** de la realidad evaluada, **la comunicación y la toma de decisiones** en función de los resultados de la evaluación y la **retroalimentación** en relación al proceso de enseñanza. A continuación se presenta la descripción de estos elementos desarrollados para la Evaluación en Educación Artística¹².

- Propósitos

La definición de propósitos de evaluación es un punto de partida para la planificación. En la modalidad de Educación Artística se pretende que el propósito de evaluación se defina no sólo en el marco del aprendizaje en el aula, sino también **en el marco del proyecto institucional**, considerando las consecuencias que estos resultados tendrán en la trayectoria de las y los estudiantes en relación con la articulación de ciclos y niveles obligatorios. En este mismo sentido, es relevante **considerar las consecuencias que tendrán los resultados de la evaluación para la revisión y orientación de las intervenciones docentes**, tanto en el marco de los aprendizajes de la modalidad, como en el marco del proyecto institucional.

¹¹ Propuesta Curricular Escuelas de Educación Artística, Dirección de Educación Artística. Subsecretaría de Educación.

¹² Para mayor profundización puede leerse (Ravela, 2003 y 2006; Scriven 2013), quienes desarrollan los elementos para la Evaluación. El documento se encuentra disponible en Bibliografía del presente documento..



- Referente conceptual/Criterios de evaluación

La realidad a evaluar es una construcción conceptual, se la denomina *referente* y expresa lo deseable, lo que se desea alcanzar. Los criterios de evaluación se establecen como referencia de lo que las producciones de las y los estudiantes deben cumplir. Definen distintos **niveles de concreción de los objetivos de aprendizaje**, enmarcados en las prescripciones curriculares. Estos se expresan en **dimensiones y niveles de desempeño**, y permiten a las y los estudiantes saber que se espera de su proceso de aprendizaje, lo que genera mayor autonomía y posibilita procesos de **autoevaluación**.

La construcción de criterios de evaluación para la modalidad de Educación Artística debe situarse en el paradigma actual de Arte, que lo define como campo de conocimiento, productor de sentido metafórico y por lo tanto como derecho educativo fundamental. El comportamiento de las y los estudiantes no puede ser un criterio desde esta concepción.

Los criterios de evaluación se construyen en relación al **recorte de propósitos, objetivos, contenidos, las estrategias metodológicas y las pautas de producción**. Para su construcción es necesario realizarse y definir los siguientes interrogantes:

- * ¿Qué tipo de **proceso cognitivo** se pretende evaluar? Esto define las instancias y los instrumentos a implementar. No es lo mismo evaluar la exploración, la selección, la comprensión, el análisis o el metanálisis del aprendizaje realizado.
- * ¿Cuál va a ser el **contenido** a evaluar? Se seleccionan determinados contenidos según las intencionalidades de las secuencias. Mientras mayor especificidad sea el recorte de contenidos, más fácil será la construcción de criterios de evaluación. Algunos contenidos podrían ser apoyos corporales globales y focalizados, nociones espaciales (centro y periferia), roles en concertación grupal, climas lumínicos: espacios iluminados y oscuros, conflicto: acción y reacción, entre otros.
- * ¿Cuál es la **situación de enseñanza** en la cual se va a abordar el contenido? Por ejemplo "a partir de la experimentación, prueba, construcción y deconstrucción de imágenes corporales."

Si consideramos que el **propósito de enseñanza** de una secuencia didáctica es:

- Promover instancias grupales de experimentación y exploración de los *apoyos corporales y nociones espaciales*, con diversidad de procedimientos, materiales, soportes, y herramientas, para componer y presentar en instancias institucionales (actos, muestras, jornadas) producciones artísticas de danza que aborden el equilibrio y desequilibrio en el propio eje corporal, y con otras/os en el espacio escolar.



y el **objetivo de aprendizaje**:

- Componer y presentar producciones artísticas de danza que aborden el equilibrio y desequilibrio en el propio eje corporal, y con otras/os en el espacio escolar, a partir de la experimentación y exploración de los apoyos corporales y nociones espaciales, con diversidad de procedimientos, materiales, soportes, y herramientas.

Es posible construir algunos de los siguientes **criterios de evaluación**:

- * Reconoce diferentes nociones espaciales que generan equilibrio y desequilibrio a partir de la observación y registro del espacio escolar.
- * Identifica apoyos globales y focalizados que promueven el equilibrio y desequilibrio en el propio eje corporal, y en relación a otras/os, a partir de la experimentación, prueba, construcción y deconstrucción de imágenes corporales.
- * Secuencia y organiza el material poético producido previamente en producciones artísticas de danza que abordan el equilibrio y desequilibrio en el propio eje corporal, y con otras/os en el espacio escolar, en situaciones grupales de composición.

- Los instrumentos de evaluación

Son instrumentos de evaluación aquellos que sirven para recoger evidencia sistemática sobre los aspectos relevantes de la realidad a evaluar, previamente definida por los criterios de evaluación.

En el caso de los aprendizajes, corresponde a las **consignas o pautas a partir de las cuales las y los estudiantes realizan producciones en diferentes formatos**. Pueden implementarse en diferentes instancias del proceso de enseñanza, inclusive como una pauta que se desarrolle a lo largo de todo el proceso de una secuencia, por ejemplo, a modo de bitácora. Es esperable que las consignas de evaluación se enmarquen en una **concepción de evaluación auténtica**, es decir, que tengan relación con las prácticas artísticas contemporáneas y que sean significativas para las y los estudiantes.

Resulta posible considerar diferentes **instancias, formatos y soportes** que contemplen consignas de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, que permitan una aproximación sucesiva a la construcción de una autonomía de los procesos de aprendizaje.

La **observación del proceso** de las y los estudiantes en las clases es uno de los instrumentos que se utiliza con mayor frecuencia en las escuelas de la provincia de Buenos Aires para evaluar los aprendizajes en Educación Artística. Esta se vuelve un instrumento de evaluación **si releva la información que resulta necesaria para valorar los procesos de aprendizaje**. Por ello, es indispensable prever **cuáles son las producciones de las y los estudiantes que se van a observar, en relación a las consignas que se proponen y qué se va a observar de esas producciones**. *“No se trata sólo de revelar evidencias, sino de analizarlas e interpretarlas, a fin de elaborar juicios de valor que puedan fundamentarse”* (Anijovich y Cappelletti, 2018: pág 68)



A continuación se proponen **instrumentos de evaluación grupales e individuales** en vínculo con los criterios construidos. Como se ha mencionado anteriormente, los instrumentos en relación a los criterios deben dar cuenta de qué y cuánto saben las y los estudiantes, y cómo lo saben.

Criterios	Instrumentos	Referencias artísticas ¹³
<p>Reconoce diferentes nociones espaciales que generan equilibrio y desequilibrio a partir de la observación y registro del espacio escolar.</p>	<p>Construcción de un registro de la observación del aula y del patio en diferentes soportes identificando equilibrio y desequilibrio espacial: fotografías/audios/mapeos que puedan formar parte de una Bitácora del proceso.</p>	<p>“Schhhiii...” es la primera exposición panorámica de la artista brasileña Anna Maria Maiolino (Scalea, Italia, 1942) en la Argentina, que abarca más de cincuenta años de producción artística.</p> <p>Disponible en: https://www.malba.org.ar/evento/schhhiii_anna-maria_maiolino/</p> <p>Arruga de Liliana Porter: Wrinkle Krakow Witkin Gallery</p> <p>Registro Visual del Proyecto de articulación entre Talleres de Arte urbano y Teatro de la EEA N°2, La Plata: https://drive.google.com/file/d/1wXltu5XqNaF2tTGCPLkJ-307FKOWWYAh3/view?usp=sharing</p> <p>https://tuliodesagastizabal.com/obras/</p>
<p>Identifica apoyos globales y focalizados que promueven el equilibrio y desequilibrio en el propio eje corporal, y en relación a otras/os, a partir de la experimentación, prueba, construcción y deconstrucción de imágenes corporales.</p>	<p>Observación en pequeños grupos de las imágenes corporales construidas y registro de los contenidos abordados por las y los compañeros/as en pequeñas fichas.</p>	<p>Esculturas de un minuto, de Erwin Wurm. Disponible en: https://www.erwinwurm.at/artworks/one-minute-sculptures.html</p>

¹³ Las referencias mencionadas son obras o escrituras de artistas contemporáneos/as de diferentes lenguajes disciplinares que pretenden acercar a las y los docentes prácticas artísticas, dispositivos, procedimientos, ideas, sugerencias, que puedan ser utilizados como puertas de entrada para construir instrumentos de evaluación situados en el nivel y desde una idea de evaluación auténtica.



<p>Secuencia y organiza el material poético producido previamente en producciones artísticas de danza que abordan el equilibrio y desequilibrio en el propio eje corporal, y con otras/os en el espacio escolar, en situaciones grupales de composición.</p>	<p>Registro de las decisiones compositivas en bitácoras del proceso o portafolios¹⁴.</p>	<p>Fanzine Danzafuera: impulsos de escritura I. Disponible en: Danzafuera: Impulsos de escritura (unlp.edu.ar)</p> <p>Vista de Bitácora Alice: del dicho al hecho (unlp.edu.ar)</p> <p>Bitácora Alice: del dicho al hecho¹⁵</p> <p>Hexágono 71: HEXÁGONO 71 - AméricaLee (cedinci.org) Y DIAGONAL CERO - Américalee (cedinci.org) Y WC - AméricaLee (cedinci.org)</p> <p>DIARIOS, como el diario de FRIDA KAHLO. Disponible en: https://www.fridakahlodiarario.com/eldiario</p>
---	---	--

En muchas ocasiones las y los docentes proponen a las y los estudiantes que puedan calificar su propio proceso, con el objeto de que puedan registrar y analizar sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, esto no resulta suficiente ya que las y los estudiantes deben conocer los criterios a partir de los cuales las y los docentes evalúan, e incluso, deben poder construirlos con ellos/as. El siguiente instrumento permite observar y registrar las producciones entre grupos. A continuación se presenta un ejemplo de ficha:

¹⁴ “El portafolio es un instrumento de evaluación que cobra sentido y relevancia en el marco de la evaluación formativa, tal como la conceptualizamos en el apartado anterior. Tomamos en esta oportunidad como referencia la definición de Anijovich y González: “El portafolios es una colección de trabajos producidos por los estudiantes que revelan su progreso durante un cierto tiempo. Es un instrumento basado en la reflexión, que permite evaluar el proceso de aprendizaje y el logro de las metas propuestas” (2011: 111)” (Picco y Orienti , 2017: pág. 120)

¹⁵ La bitácora resultó ser una herramienta poderosa, no sólo como registro del propio tránsito, sino también como habilitadora de la propia voz, en todos los aspectos de esa palabra, como entrenamiento para nombrar la experiencia, -tarea difícil para quienes ejercemos éste lenguaje-, y crear un código grupal, además de un espacio seguro, de confianza y apertura a todas y cada una de las singulares voces.



Ficha de Registro de observación entre pares - Grupo 1

¿Qué conceptos aprendemos?	¿Qué observamos en las producciones?	SI	No	¿Cuáles son los elementos podemos nombrar que sí observamos?/¿cuáles podemos agregar?
Apoyos corporales	¿Podemos ver las tres "fotos corporales" usando como apoyo las diferentes partes del cuerpo? (manos/dedos/talones, nariz)?			Registrar las fotos en imágenes.
	Las tres fotos corporales, ¿usan diferentes puntos de apoyo que nos producen la sensación de que están a punto de desarmarse?			Apoyos:

- Análisis de la información

La información acerca de los procesos de los aprendizajes individuales y colectivos de las y los estudiantes que promueven los instrumentos de evaluación, se analizan en función de los criterios previamente definidos. Para facilitar esta tarea, resulta necesaria la **construcción de dispositivos que puedan dar cuenta de la comparación que se realiza entre la información relevada y los criterios explicitados**, por ejemplo, a partir de cuadros de doble entrada que establezcan dimensiones para el análisis.

De esta manera, es posible emitir juicios de valor de forma justa y democrática, entendiendo que las y los estudiantes y sus familias conocen los criterios por los cuales se evaluará su proceso de aprendizaje. Por lo mencionado, **la corrección que realizan las y los docentes no sucede en abstracto**, sino que son análisis referidos a un criterio.

A continuación se presenta un ejemplo de rúbrica, considerando los criterios formulados y los niveles de desempeño: Logrado o en proceso



Criterios ¹⁶ /Estudiantes	Estudiante A	Estudiante B
Reconoce diferentes nociones espaciales que generan equilibrio y desequilibrio a partir de la observación y registro del espacio escolar.	Logrado	Logrado
Identifica apoyos globales y focalizados que promueven el equilibrio y desequilibrio en el propio eje corporal, y en relación a otras/os, a partir de la experimentación, prueba, construcción y deconstrucción de imágenes corporales.	Logrado	En proceso
Secuencia y organiza el material poético producido previamente en producciones artísticas de danza que abordan el equilibrio y desequilibrio en el propio eje corporal, y con otras/os en el espacio escolar, en situaciones grupales de composición.	En proceso	En proceso
Observaciones	Mejóro en la proposición de ideas fundamentadas en los conceptos abordados y la escucha y recepción de las intervenciones de compañeras y compañeros.	No participó de la clase donde se desarrollaron las imágenes. Es necesario retomarlo en próximos encuentros.

- **Comunicación de los resultados de evaluación**

La evaluación permite una nueva comprensión de la realidad que ayude a los actores implicados a pensar en nuevos modos de actuar. Es responsabilidad de quien evalúa comunicar los resultados de manera clara y coherente para que puedan enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cada uno de los niveles educativos establece momentos y formatos para comunicar la valoración de los procesos de aprendizaje. **Si se planifican de forma situada y articulada los criterios, y los instrumentos de evaluación, la elaboración de los informes será el resultado de ese proceso realizado.**

Para que los resultados de la evaluación impacten en el aprendizaje, deben ser comunicado de forma inmediata a las y los estudiantes con el objeto de poder revisar su proceso en instancias metacognitivas de autoevaluación y coevaluación. Asimismo, los resultados de la evaluación en educación artística deben poder comunicarse en el marco de la institución educativa, considerando diferentes formatos y soportes.

- **La retroalimentación de la enseñanza**

Resulta indispensable que lo que se prevé como actividad de evaluación sea coherente con lo que las y los docentes enseñan. Asimismo, **los resultados de evaluación representan para el o la docente y para la institución insumos claves para revisar la planificación de la enseñanza y tomar decisiones.** Si la evaluación se considera como parte intrínseca del proceso de enseñanza es posible planificar instancias de evaluación sistemáticas que per-

¹⁶ De cada criterio se pueden desarrollar niveles de desempeño.



LIMINAL

mitan realizar ajustes por parte de las y los docentes para la mejora y profundización de los aprendizajes. La columna observaciones en las rúbricas posibilita una reflexión inmediata del proceso de enseñanza por parte de las y los docentes.



ELEMENTOS PARA LA PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN						
PROPÓSITOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	COMUNICACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN En El Marco De Las Condiciones Pedagógicas-Didácticas	RETROALIMENTACIÓN DE LA ENSEÑANZA	
<p>Para qué se evalúa</p> <p>¿Qué impacto tendrán las decisiones de la evaluación?</p>	<p>Qué se evalúa</p> <p>¿Cómo y con quién se construyen los criterios de evaluación?</p>	<p>Cómo se produce la información de la realidad a evaluar</p> <p>¿Qué debe resolver, producir, hacer la o el estudiante para dar cuenta de su desempeño en relación al criterio?</p>	<p>Cómo se registra la valoración de las producciones que realizan los y las estudiantes</p> <p>en relación al criterio o los criterios de evaluación construidos</p>	<p>Cómo se comunican los resultados de la evaluación</p> <p>a las y los estudiantes, a la docente de sala/grado, a las familias?</p>	<p>Qué impacto tienen los resultados de la evaluación en la planificación de la enseñanza</p>	
<p>Como docentes en la mayoría de los casos evaluamos los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes. Es posible también evaluar el proceso de enseñanza, el impacto de un proyecto conjunto con la docente de sala/grado, entre otros.</p>	<p>Los criterios pueden construirse de forma conjunta con las y los estudiantes y con la o el docente de sala/grado. Un criterio puede ser: "Identifica las trayectorias espaciales en una producción artística". En todos los casos deben ser comunicados a las y los estudiantes, y a sus familias.</p>	<p>Instrumentos de evaluación pueden ser: la observación de una actividad puntual por parte de la o el docente, la observación y registro entre compañeras/os en fichas construidas para tal fin, la elaboración de una bitácora del proceso de producción artística, el mapeo de un espacio, la composición de un collage, un podcast, una secuencia coreográfica, escenas en formatos de teatro breve, la escritura de un fanzine, entre otras.</p>	<p>Es posible utilizar cuadros de doble entrada que consideren organizar los criterios en relación a listas de cotejo o niveles de desempeño. Estos pueden ser contruidos para ser completados por el/la docente o por las y los estudiantes en procesos de coevaluación y autoevaluación. Su grado de especificidad depende del propósito y del referente a evaluar.</p>	<p>Los resultados de la evaluación deben compartirse en el marco de las condiciones pedagógico-didácticas en las que los aprendizajes tuvieron lugar. Es importante que se desprenda del análisis sucesivo que las y los docentes realizan de la información obtenida a partir de los instrumentos de evaluación.</p>	<p>Es posible considerar soportes y formatos de registro que consideren las reflexiones sobre la enseñanza a partir de la evaluación de los aprendizajes</p>	



BIBLIOGRAFÍA Y NORMATIVA CONSULTADA Y CITADA:

- Argentina. Ley 26206 de Educación Nacional. (2006)
- Argentina Ley 13688 de Educación Provincial (2007).
- Resolución N° 1111/10 [Consejo Federal de Educación]. 25 de Agosto de 2010. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14862.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección de Educación Artística. Propuesta curricular Escuelas de Educación Artística. Resolución 771/2023. Provincia de Buenos Aires.
- Cols, E (2002) Ficha de cátedra: Programación de la Enseñanza. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en: <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Cols-Programacion-de-la-ense%C3%B1anza.pdf>
- Casullo, N. (1999) *La modernidad como autorreflexión*. En Casullo (1999) Itinerarios de la modernidad. Buenos Aires: Editorial Eudeba.
- Terigi, F. (2007). Nuevas reflexiones sobre el lugar de las Artes en el *currículum* escolar. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educación (sobre) impresiones estéticas* (p. 87 - 98). Buenos Aires: Del estante editorial.
- Larripa, S (2012) Los criterios de evaluación como objeto de reflexión y tratamiento en el aula: un imperativo para la construcción de la autonomía de los estudiantes en los procesos de formación. En Gema Fioriti y Carolina Cuesta (comps.) *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas*. Disponible en: <https://pdfcoffee.com/la-evaluacion-como-problemapdf-pdf-free.html>
- Ravela, P. (2000) Fichas didácticas: para comprender las evaluaciones educativas. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
- Ravela, P; Picaroni, B; y Loureiro, G. (2017) *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Ciudad de México, Grupo Magro Editores.
- Anijovich, R; y Cappelletti, G; (2018) *La evaluación como oportunidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Paidós.
- Cols, E. La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2009 3(3). ISSN 2346-8866. <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>
- Wiliam, D. Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2009 3(3). ISSN 2346-8866. <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>
- Camilloni, A; Celman, S; y Litwin, E. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.



- Terigi, Flavia. Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de la política educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2009.
- [Resolución N° 1057/14](#). Dirección General de Cultura y Educación. Deroga la Res. 1053/05, sobre evaluación, calificación, acreditación, promoción y certificación primaria. aprueba régimen académico del nivel primario.
- Comunicación Conjunta N° 02/15. El Boletín de Calificaciones durante el proceso de elaboración y consulta de la construcción de la Libreta de Trayectoria Escolar. Disponible en: <https://www.redeseducacion.com/consultoria/COMUNICACION%20CONJUNTA%202-15.pdf>
- [Resolución N° 197/16](#) Aprueba el anexo que modifica la res.1057/14, régimen académico. Establece su aplicación en las escuelas primarias de gestión estatal y privada. (educación-escala de calificaciones-conceptual-numérica-evaluación-aprobado-desaprobado-aplazos) Reemplaza la parte pertinente del Capítulo VI del Régimen Académico.
- [Documento para la implementación 2016 del Régimen Académico de Nivel Primario](#). Estructura la implementación de las Resoluciones 1057/14 y 197/16
- [Resolución conjunta 1872/2020](#). Dirección General de Cultura y Educación. Establece la incorporación del proceso de "unidad temporal 2020-2021", a los fines de instrumentar la intensificación, evaluación, acreditación y/o promoción de los aprendizajes. Aprueba pautas de evaluación, acreditación y promoción para todos los Niveles/// [ANEXO II EVALUAR EN PANDEMIA](#) (IF-2020-21099774-GDEGASSEDGCYE)
- [Resolución Conjunta N° 1650/24 y sus Anexos](#). Dirección General de Cultura y Educación. Actualiza el Régimen Académico de la Educación Secundaria.
- Diseño Curricular para la Educación Inicial (2022) Dirección Provincial de Educación Primaria. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Reflexiones en torno a la evaluación en artes visuales EJE N° 4. Evaluación Relato de experiencia pedagógica. IV Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, septiembre 2022. Disponible en: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/144981>
- Picco, S.; Orienti, N, coordinadoras (2017). Didáctica y currículum : Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza. La Plata : EDULP. (Libros de cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.560/pm.560.pdf>

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN