



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL DEL ESTE
TESIS DE MAESTRÍA EN POLÍTICAS CULTURALES

UNA POLÍTICA EDUCATIVA Y CULTURAL
Concepciones sobre la enseñanza artística en la opción Arte y Expresión del
bachillerato uruguayo, 2009 -2021

Maestranda: Profa. Gabriela Miraballes

Tutor: Mag. Federico Sequeira

Cotutora: Dra. Lucía Naser

Maldonado, 2024

Centro Universitario Regional del Este
El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Tesis.

Título:

""Una política educativa y cultural. Concepciones sobre la enseñanza artística en la opción Arte y Expresión del bachillerato uruguayo, 2009-2021""

Autor/es:

Miraballes Cortinas, Gabriela

Tutor:

Sequeira, Federico
Naser, Lucía

Carrera:

Maestría en Políticas Culturales

Calificación:

E (Excelente)

Tribunal:

VIRGINIA ALONSO SOSA
PAÍS: URUGUAY
FECHA: 2025.12.18 | 11:54:54 -03:00
FIRMA ELECTRÓNICA AVANZADA | VALIDEZ LEGAL: LEY 19.600
FIRMA RESPALDADA POR
Alonso, Virginia

[Firma]
Dominguez, Susana

[Firma]

Pastorino, Magalí

Fecha de aprobación: 2025-12-12 00:00



1

"La educación es un conjunto de prácticas que definen, juntas, qué arte de acoger la existencia está dispuesta cada sociedad a darse a sí misma"

Marina Garcés, Escuela de Aprendices, 2020, p.49.

¹ Fachada del Liceo N° 1 de San Carlos, Maldonado, Uruguay. Fotografía tomada el 28 de julio de 2022. Mural realizado por docentes, estudiantes y el artista plástico Pablo Comas. En la cronología que abarca la historia del liceo aparece la creación del bachillerato artístico en el año 2006.

Aval del tutor y de la co-tutora de tesis:

Maldonado, octubre de 2024

Universidad de la República,
Centro Universitario Regional Este,
Depto. de Artes, Sociedad y Políticas Culturales,
Maestría en Políticas Culturales,
Comité Académico,

Por medio de la presente, en nuestro carácter de tutor y co-tutora de la tesis "Una Política Educativa y Cultural. Concepciones sobre la enseñanza artística en la opción Arte y Expresión del bachillerato uruguayo, 2009 -2021" de la maestranda Gabriela Miraballes, avalamos la presentación de este trabajo de investigación para su defensa.

Sin otro particular, saludan atte.



FEDERICO SEQUEIRA

Mag. Federico Sequeira / Tutor

Dra. Lucía Naser / Co-tutora

Agradecimientos

A mi madre y a mi padre por darme lo que más aprecio: mis hermanas Valeria, Mariana, Milagros, Aurora y mi hermano Manuel.

A mi tía abuela Nena y mi tata Pepe a quienes me unió un cariño y admiración inexplicables.

Agradezco a las personas que durante mi trayectoria educativa me enseñaron del valor del conocimiento, y me alentaron a buscarlo, la maestra Isabel, Nilsa, Damián, María, Muriel.

A Federico Sequeira y a Lucía Naser por aceptar acompañarme en el proceso de realización de esta tesis, por sus aportes, la lectura respetuosa y sobre todo, la paciencia.

A Eliane Gerber por orientarme e impulsarme a empezar a escribir este trabajo.

A Silvia Guerra y Daniela Gonçalves compañeras de maestría fundamentales para decidir permanecer en ella.

A mis compañerxs de los proyectos que integro: Colectivo Pedal, la Casa Bertolt Brecht, y el Insitituto María Díaz de Guerra por convencerme siempre de que juntxs es más y mucho más lindo.

A la familia que elegí para sostenerme en las instancias más difíciles, amigxs que pueblan la memoria de calidez y momentos maravillosos.

Muy especialmente agradezco a Fabiana Dutra, Brune Méndez, Laura Passadore y Katy Alves por la constancia y la amorosidad de permanecer en mi vida a pesar de todas sus transformaciones.

A las infancias y adolescencias con las que he convivido Lu, Emi, Luka, y a las que están en camino. Gracias infinitas por hacer carne la potencia del futuro.

A Sof Velázquez por su amor, cuidados y sostén cotidiano, por creer en mí, y enseñarme tanto cada vez.

A les estudiantes con quienes como profa o educadora he aprendido en las aulas, los recreos, los patios y las celdas, a ellos dedico esta tesis.

TABLA DE CONTENIDOS

Aval.....	3
Agradecimientos.....	4
Tabla de abreviaturas.....	7
Introducción.....	10
1. Bachillerato artístico: ¿política educativa o cultural?.....	15
2. Políticas culturales.....	18
Capítulo 1. El Bachillerato artístico uruguayo.....	27
1.1 Las artes en la educación secundaria del sistema educativo uruguayo.....	27
1.2 Bachillerato artístico, política educativa o política cultural.....	30
Capítulo 2. Representaciones de enseñanza artística en los programas.....	37
2.1 El texto de la Política.....	37
2.1.1 Representaciones de enseñanza artística en los programas de las asignaturas.....	38
2.1.2 Representaciones de arte en los programas del bachillerato artístico.....	38
2.1.2.a <i>Arte como expresión humana y manifestación cultural.....</i>	39
2.1.2.b <i>Arte como herramienta para el desarrollo personal y la sensibilidad estética.....</i>	39
2.1.2c <i>Arte como instrumento de conocimiento y comprensión de la realidad.....</i>	40
2.1.2d <i>Arte como medio de comunicación y expresión de ideas.....</i>	40
2.1.2e <i>Arte en su dimensión apreciativa y productiva.....</i>	41
2.1.3 Modelos de enseñanza artística que prevalecen en los programas.....	41
2.2 Perspectiva de la política, democracia participativa o democratización cultural.....	50
Capítulo 3. Representaciones de enseñanza artística en relatos de docentes y egresados.....	59
3.1 Representaciones de arte.....	59

3.2 Modelos de enseñanza artística.....	66
3.2.1 Presencia del modelo logocentrista.....	66
3.2.2 Presencia del modelo expresionista.....	70
3.2.3 Presencia del modelo filolingüista.....	72
3.2.4 Presencia del modelo cultura visual.....	74
3.2.5 Presencia del modelo de educación pragmatista.....	76
Capítulo 4. Cruces y bifurcaciones entre el texto de la política y los actores involucrados.....	80
Conclusiones.....	93
Referencias.....	101

TABLA DE ABREVIATURAS

ANEP Administración Nacional de Educación Pública

ATD Asamblea Técnico Docente

BD Bachillerato Diversificado

CGLU Ciudades y Gobiernos Locales Unidos

CES Consejo de Educación Secundaria

CFE Consejo de Formación Docente

CERP Centro Regional de Profesores

CODICEN Consejo Directivo Central de ANEP

DNC Dirección Nacional de Cultura

DGES Dirección General de Educación Secundaria – ANEP

DGETP Dirección General de Educación Técnico Profesional (UTU)

EMAD Escuela Multidisciplinaria de Arte Dramático

EMS Educación Media Superior

EUM Escuela Universitaria de Música

FADU Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo

FHCE Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

IENBA Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes

IAVA Instituto Alfredo Vásquez Acevedo

ICAU Instituto Nacional de Cine y Audiovisual del Uruguay

IPA Instituto de Profesores Artigas

LGBTQ+ Lesbianas, Gays, Trans, Queer y otras identidades

MEC Ministerio de Educación y Cultura

OEA Organización de los Estados Americanos OEI Organización de Estados Iberoamericanos

OEI Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

ONU Organización de las Naciones Unidas

SECAN Servicio de Comunicación Audiovisual Nacional

SODRE Servicio Oficial de Difusión, Representaciones y Espectáculos

TCI Transformación Curricular Integral

TEMS Transformación de la Educación Media Superior

UDELAR Universidad de la República UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UTU Universidad del Trabajo del Uruguay

RESUMEN

En 2006 en Uruguay se transformó la malla curricular de los dos últimos años de Bachillerato del Consejo de Educación Secundaria. Esta modificación denominada "Reformulación 2006" (DGES-ANEP, 2006) creó la opción diversificada "Arte y Expresión". Dicho cambio ocurrió durante el primer gobierno del Frente Amplio, en un contexto de múltiples transformaciones en las políticas educativas y culturales a nivel nacional. Este trabajo explora sobre las concepciones de arte y modelos de enseñanza artística en los programas de las asignaturas específicas del bachillerato artístico, y en los relatos de docentes, y egresados entre 2009 y 2021. Durante el trabajo se traen discusiones y conceptos propios del ámbito de las políticas culturales que permiten ver al bachillerato artístico como una política pública que puede ser pensada en la intersección de los dos organismos responsables del diseño y la implementación de las políticas educativas y culturales públicas de Uruguay: el Ministerio de Educación y Cultura y la Administración Nacional de Educación Pública. Esta condición genera tensiones, colaboraciones y también oportunidades, concluyendo que una mayor articulación del bachillerato artístico en el ecosistema de políticas culturales podría fortalecer su impacto en la formación de ciudadanía cultural y en el desarrollo del campo artístico en Uruguay.

Palabras clave: Bachillerato Artístico, Políticas Culturales, Políticas Educativas, Arte, Cultura.

INTRODUCCIÓN

Esta tesis tiene como objeto de estudio las concepciones de arte y enseñanza artística presentes en el bachillerato artístico de Educación Media Superior del sistema educativo uruguayo durante el período 2009-2021. En este trabajo me propongo explorar las experiencias de parte de los actores directamente involucrados en la ejecución de la política –programas, docentes y egresados–, para conocer sus efectos y analizarlos desde la perspectiva de las políticas culturales. El período seleccionado abarca desde la primera generación de egreso del bachillerato hasta la última generación previa al inicio de las discusiones sobre una nueva reforma curricular para la educación media.²

Hasta el 2006 la formación artística –de educación formal a nivel medio–, en Uruguay estuvo concentrada fundamentalmente en la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP-UTU)³ fundada en 1878; a nivel terciario en el Servicio Oficial de Difusión, Representaciones y Espectáculos (SODRE)⁴ cuya primera orquesta sinfónica fue creada en 1931 y la Escuela Nacional de Danza⁵ creada en 1975, en Escuelas Departamentales –como la Escuela Multidisciplinaria de Arte Dramático (EMAD fundada en 1949⁶–; y a nivel universitario en el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA) fundado en 1951 y la Escuela Universitaria de Música (EUM) fundado en 1953 bajo el nombre de Conservatorio Nacional de Música⁷.

Además, distintas propuestas departamentales cuentan con una amplia recepción de estudiantes y consolidada referencia como espacios de formación en distintos lenguajes artísticos. En el ámbito de la formación escolar y preescolar también existe una presencia consolidada de propuestas vinculadas al arte y la expresión a través de espacios institucionalizados en la malla curricular. En el caso de la enseñanza secundaria –liceo–, la formación artística ha estado

² Durante 2021 y 2022, la permanencia o no del bachillerato artístico en el nuevo plan de estudios se convirtió en un punto neurálgico de debate y movilizaciones (Radio Pedal, 14 de setiembre 2021).

³ Según el sitio web oficial de la DGETP-UTU la formación artística tiene una larga trayectoria desde la fundación en 1878 de la Escuela Nacional de Artes y Oficios

⁴ Creado en 1929 como Servicio Oficial de Difusión Radio Eléctrica.

⁵ Fundada en 1975 por el Ministerio de Educación y Cultura.

⁶ La EMAD se creó con el objetivo de fortalecer la formación de actrices y actores de la Comedia Nacional, formada dos años antes.

⁷ El IENBA, antes ENBA (Escuela Nacional de Bellas Artes) y el Conservatorio Nacional de Música se incorporan a la UDELAR en 1957, con la Ley Orgánica de 1958 (Sequeira, 2021). La ENBA fue declarada instituto y asimilado a facultad en 1993. Desde el año 2021 pasan a formar parte de la Facultad de Artes de la UDELAR..

representada en asignaturas como Expresión Musical, Expresión Plástica y Artes Visuales, Literatura, y eventualmente a través de propuestas específicas por centro a través de talleres.

La presencia de las artes en la currícula ha variado a lo largo de la historia, tanto en sus modalidades como en sus cargas horarias, dependiendo del grado y la orientación cursada. En 2003 aparece por primera vez un conjunto articulado de asignaturas con una presencia significativa en la malla curricular. Se trató de la experiencia piloto denominada Transformación de la Educación Media Superior (TEMS) (Feldman et al., 2015), aplicada en once liceos de todo el país. Esta propuesta incorporaba un trayecto opcional llamado "Arte y Comunicación", que se identifica como el antecedente más claro del bachillerato Arte y Expresión, objeto de estudio de esta tesis.

El bachillerato Arte y Expresión de educación secundaria en el sistema educativo uruguayo se concretó en 2006, cuando se modificó el plan de estudios para los tres últimos años de bachillerato del entonces Consejo de Educación Secundaria (CES)⁸. Este rediseño de la propuesta curricular, conocido como "Reformulación 2006" (Feldman et al., 2015), supuso, entre otros cambios, la creación de la opción diversificada Arte y Expresión –en adelante, bachillerato artístico–. El diseño de la malla curricular específica y el contenido programático de las asignaturas del bachillerato artístico estuvieron a cargo de la Comisión de Educación y Arte, creada en 2005 en el ámbito del Ministerio de Educación y Cultura (MEC).⁹

La malla curricular del bachillerato artístico en segundo año de BD (Bachillerato Diversificado), se compone de: Historia del Arte (cuatro horas semanales), Expresión Musical (tres horas semanales), Expresión Corporal y Teatro (tres horas semanales), Comunicación Visual I, (tres horas semanales), Física, (tres horas semanales). En tercer año de BD las asignaturas son: Lenguaje, Comunicación y Medios Audiovisuales (tres horas semanales), Historia del arte II (tres horas semanales), Teatro (cuatro horas semanales), Práctica y Expresión Musical (cuatro horas semanales), Expresión Corporal y Danza (cuatro horas semanales) y Comunicación Visual II (cuatro horas semanales).

⁸ Desde el año 2020 con la aprobación de la Ley N°19.889 (Ley de Urgente Consideración), el Consejo de Educación Secundaria dejó de ser un consejo y pasó a ser una Dirección General (DGES), para evitar confusiones de aquí en más se denominará DGES.

⁹ Esta comisión estuvo integrada por un miembro de la Inspección de Historia (DGES), docentes del Instituto de Profesores Artigas dependiente del Consejo de Formación en Educación (IPA- CFE), representantes de la Facultad de Arquitectura (FADU), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), del Centro de Diseño Industrial. El trabajo de la comisión implicó también la realización de consultas específicas al entonces Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA) y a las Comisiones Programáticas de Comunicación Visual y de Música, (CES, 2006).

La Reformulación 2006 (DGES-ANEP, 2006), se ejecutó bajo la gestión del primer gobierno del partido Frente Amplio¹⁰, que gobernó por primera vez a partir de 2005. La concreción del bachillerato artístico y su implementación a nivel nacional se produjo en un período donde se colocaron en la agenda pública temas que involucraron fuertemente a los dos organismos encargados del diseño y la implementación de las políticas educativas y culturales a nivel nacional: la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el MEC. Las principales temáticas en la agenda pública se orientaron a la transformación del sistema educativo y al impulso de las artes y la cultura a nivel nacional, generando movimientos y debates tanto en el campo de las políticas públicas como en la sociedad civil organizada.

A modo de ejemplo, en la órbita del MEC en 2006 se lanzó el programa de circulación cultural "Un solo país"¹¹; comenzó el proceso de fortalecimiento de los cuerpos estables del SODRE; se crearon los Fondos Concursables para el Desarrollo de las Artes y de la Cultura¹² (Ley 17.930); y se implementó un Programa de Formación, Capacitación y Animación Cultural, entre otros (MEC, 2006). En 2008 se logró la sanción de la Ley de creación del Estatuto del Artista y Oficios Conexos (Ley 18.384), así como la creación del Instituto Nacional de Cine y Audiovisual del Uruguay (ICAU) y del Fondo de Fomento Cinematográfico y Audiovisual. En 2007 se inauguró el primer Centro MEC¹³ del país, una política que trabajó en dar institucionalidad territorial a las artes y la cultura en todo el país (Dominzain, 2020).

¹⁰El Frente Amplio marcó un hito en la historia política uruguaya al ganar por primera vez las elecciones nacionales el 31 de octubre de 2004. El Dr. Tabaré Vázquez fue electo presidente en la primera vuelta con el 50.45% de los votos. Vázquez asumió la presidencia el 1 de marzo de 2005.

¹¹ El 16 de abril de 2005 el presidente Vázquez junto al Ministro de Educación y Cultura Jorge Brovetto, y el entonces Director de Cultura Luis Mardones anunciaron en conferencia de prensa tres medidas: 1) El lanzamiento del programa "Un solo país", una iniciativa de circulación de talleres, muestras y eventos en diferentes localidades de Uruguay. 2) La decisión de devolver los cuadros del despacho presidencial y otras dependencias a los museos y lugares de exposición pública, para que puedan ser disfrutados por toda la población. 3) La convocatoria a la Asamblea Permanente de la Cultura con el objetivo de establecer un marco para el desarrollo cultural y aportar a un Plan Estratégico de Cultura con horizonte en el año 2015 (Presidencia, 2005a)

¹² Creados en 2005 con la Ley 17.930 Art. N° 238. Suponen poner a concurso fondos sectoriales por disciplina para la financiación de proyectos para el incentivo artístico cultural en todo el territorio nacional.

¹³ Los Centros MEC fueron creados en 2007 bajo la órbita del Ministerio de Educación y Cultura, con el apoyo de ANTEL y la co-gestión junto a los gobiernos departamentales. Se trató de un programa con un fuerte anclaje local, cuyos objetivos incluían fomentar la participación comunitaria, la alfabetización digital y la circulación cultural de artistas locales a nivel nacional, entre otros. El primer Centro MEC se inauguró en Florida el 15 de mayo de 2007; posteriormente, se fueron creando más hasta alcanzar al momento de su cierre un total de 127 Centros MEC distribuidos en distintas localidades de todo el país. Esta política culminó cuando la Ley N° 19924 (Ley de presupuesto quinquenal 2020-2024) dispuso en su artículo N° 357 la supresión de su unidad ejecutora.

En la órbita de la ANEP en 2005 se inició el Debate Educativo Nacional (Presidencia, 2005b), que implicó la realización de foros, asambleas territoriales y mesas permanentes en todo el país. Entre los principales cometidos de este debate, estaban la concreción de un Primer Congreso Nacional de Educación, la creación de un Sistema Nacional de Educación, la sanción de una nueva Ley de Educación y la concreción de una universidad de la educación autónoma y cogobernada. En 2006 se celebró el Primer Congreso Nacional de Educación "Maestro Julio Castro", en el mismo, el MEC aportó insumos específicos¹⁴ que derivaron en la creación de una subcomisión para el tratamiento del tema educación artística en la enseñanza. Posteriormente, en 2008 se votó la Ley General de Educación (Ley N°18.437). El nuevo texto legislativo introdujo la obligatoriedad y la universalidad de la educación desde nivel inicial hasta la educación media:

(De la educación media superior). La educación media superior comprende los tres años posteriores a la culminación de la educación media básica y constituye el último tramo de la educación obligatoria. Los certificados de educación media superior son habilitantes para realizar estudios terciarios, incluyendo estudios universitarios de grado. (Ley N°18.437, art. 27°, p. s/n)

Asimismo, en su artículo N°40 (Cap. IV Ley N°18.437, 2008), la Ley sancionada menciona a la educación artística entre las nueve líneas transversales del Sistema Nacional de Educación.

En suma, desde el 2006 la enseñanza artística en la educación media superior de la DGES se concretó en un escenario de múltiples transformaciones, desde entonces, se ha implementado en más de cincuenta liceos públicos de todo el país, por lo que cientos de docentes, y miles de estudiantes han tomado parte en esta política pública a través de experiencias diversas¹⁵.

Durante la búsqueda de antecedentes académicos para la realización del proyecto de tesis, no encontré producciones de posgrado que estudiaran el bachillerato artístico desde el campo de las políticas culturales –esto reafirma el carácter exploratorio de este trabajo–. La selección de antecedentes corresponde a la coincidencia de al menos dos puntos en común con el tema de esta tesis.

¹⁴ Entre otros, el documento "Educación y Arte: aportes al Debate Educativo 2005-2007" (MEC, 2007).

¹⁵ Desde 2006 hasta el presente la cantidad de liceos con Bachillerato Artístico habilitado ha estado sujeto a inscripción, los datos se pueden rastrear en los anuarios estadísticos del MEC del 2012 - 2017 y desde 2019 en la base de datos del portal Monitor Educativo Liceal.

En el ámbito latinoamericano sirvió como antecedente el artículo de la Dra. Aliria Vilera Guerrero (Venezuela), titulado "La educación desde la política cultural y la diversidad" (2001). En el mismo, expone con claridad que el entramado institucional estructural que rodea a la educación formal configura una red de significancias ideológicas y subjetivas que construyen sentido común y modos hegemónicos dominantes, para la autora los currículums forman parte de este entramado. Su propuesta es propiciar —a raíz de las múltiples transformaciones que atraviesan al nuevo milenio—, discusiones sobre el valor de la educación en la esfera cultural. En ese sentido, señala: "el proyecto de un currículum descentrado y configurado como política cultural, está implicado en la articulación de un lenguaje que pueda examinar la enseñanza pública como una nueva esfera pública" (Vilera Guerrero, 2001, p.207).

Otra producción académica en el escenario latinoamericano (México), que sirvió de antecedente corresponde al artículo "Formación artística y cultural en la educación secundaria obligatoria, casos México y Francia" (2020), sus autoras Ileana Moreno Rojas y Patricia Ducoing Watty, comparan los modelos de educación artística en la educación media obligatoria de México y Francia. Inscriben la formación artística en la educación secundaria como una más de las políticas públicas que dialoga con las acciones estatales para integrar la educación artística en la agenda política nacional. Por otra parte, las autoras dan centralidad a los contenidos curriculares de la formación artística en la educación secundaria, considerándolos una expresión clara de la política cultural de los países estudiados. Dedicar atención a la formación docente —dimensión que se aborda someramente también en este trabajo—, y al diálogo con el conjunto de acciones estatales para el desarrollo de las artes y la cultura. Un punto de contacto con este estudio es que, al igual que en los países analizados por Moreno Rojas y Ducoing Watty, el bachillerato Arte y Expresión en Uruguay también surge en un contexto de "universalización de la educación secundaria obligatoria en el entramado de complejas tendencias mundiales de internacionalización, obligatoriedad y estandarización de la oferta educativa" (Moreno Rojas y Ducoing Watty, 2020, p.20).

Específicamente como antecedentes que remiten al escenario educativo nacional, tomé la tesis de Patricia Benítez Marrero titulada "Modelo de políticas culturales durante el primer gobierno de izquierda (2005-2010): de las 'políticas de democratización' a la 'democracia cultural' (2017). Benítez Marrero estudia las acciones del Estado en el campo cultural durante un período que coincide con el de la creación del bachillerato artístico. La lectura de este trabajo proporcionó un

acercamiento al corpus de discusiones y debates sobre la relación entre el Estado y el desarrollo de las artes y la cultura, que hace a la atmósfera política en la que surge el programa estudiado. Además, la autora identifica modelos y paradigmas de las acciones estatales que son retomados en la presente investigación, específicamente las perspectivas de los paradigmas de democratización de la cultura y de democracia cultural.

Por otra parte, la investigación de tipo etnográfica de Laura Valle Lisboa, titulada "La experiencia educativa de danza de las y los jóvenes en un bachillerato de Arte y Expresión. Estudio etnográfico en el Liceo Mario Benedetti de Montevideo" (2016), presenta puntos coincidentes con el tema y problema de estudio. Se enfoca en una de las asignaturas específicas del programa a estudiar y además, sitúa su análisis en un liceo público de Montevideo. La autora también se preocupa por develar aprendizajes enunciados y visibilizados por parte de estudiantes y conceptualiza el lugar de la experiencia en el proceso de enseñanza artística. Asimismo, reflexiona sobre la relación con las diferentes representaciones que los actores tienen de la experiencia. Este aspecto fue esclarecedor al diseñar las preguntas para el intercambio con egresados y docentes. Además, en los apartados finales Valle Lisboa reflexiona sobre el aporte que la enseñanza artística puede realizar a las políticas educativas y a las políticas culturales.

1. Bachillerato artístico: ¿política educativa o cultural?

Dubois (2015), propone pensar el estudio de las políticas públicas tomando como referencia la teoría de los campos de Bourdieu. Para el sociólogo, un campo está determinado por un conjunto de agentes con fuerzas con distinto grado de legitimidad que interactúan de forma independiente o asociada por la transformación o preservación del campo. La vida moderna se reproduce en campos –político, económico, científico, artístico, entre otros–, que luchan internamente y entre sí por el capital simbólico (Bourdieu, 2003). La teoría de los campos como marco interpretativo permitiría ver a las políticas públicas como un corpus de relaciones de fuerza, entre actores o instituciones, que disputan formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital. Dentro de cada campo se producen alianzas interesadas –entre los actores–, por mejorar su posición, obtener beneficios, establecer y preservar como legítimo lo que define al campo como tal. Cada campo se compone de productores, consumidores y distribuidores de ciertos bienes y de mecanismos de legitimación y regulación que varían de acuerdo con el capital eficiente, cultural y simbólico que se posee en relación con lo que el contexto considera legítimo y valioso.

Siguiendo esta línea, el campo de las políticas públicas se constituye como un entramado de subcampos –las políticas educativas, culturales, económicas, sociales, entre otras–, que entran en tensión constante por delimitar y diferenciar sus intereses, disputar áreas, recursos, competencias. Para Dubois (2015), resulta arbitrario estudiar las políticas públicas sin tener en consideración las luchas e interacciones que se producen en las relaciones sociales a través de los campos y subcampos que las constituyen. Al igual que los campos, las políticas públicas no deberían pensarse como sistemas independientes y autónomos a la cultura, la educación, la economía. El autor presenta una visión crítica sobre el estudio de las políticas como objeto de conocimiento en sí mismo, sin considerar la dimensión sociológica de la acción pública y su intrincado sistema de interacciones (Dubois, 2015, pp.21-24).

Las políticas educativas son una manifestación particular de las políticas públicas, resultando de la interacción de diversos actores con intereses, ideas y recursos diferentes (Bentancur, 2016). Al igual que sucede con el resto de las políticas públicas estas ideas e intereses son variables dependiendo del contexto geopolítico en el que se desarrollen. De la implementación de las políticas educativas son responsables una serie de actores, organismos, y programas. En el caso de la enseñanza secundaria, la política es identificable en gran medida a través de sus planes de estudio, y la malla curricular que lo conforma. Inés Dussel (1999) afirma que:

El currículum siempre involucra una selección de la cultura, dado que es imposible transmitir todos los conocimientos existentes, el sistema educativo selecciona algunos saberes del universo de conocimientos disponibles (...) La transmisión de cultura es importante para toda la sociedad, y por eso no es algo que pueda ser resuelto solamente en el interior del sistema educativo. (p. 4)

Por su anclaje institucional, no cabe duda la condición de política educativa del bachillerato artístico, pero también a expensas de lo desarrollado anteriormente, puede ser considerado y analizado como una política cultural. Entre otras cosas, porque la formación artística, la formación de públicos y el fomento de la expresión de lenguajes artísticos incide de múltiples formas en las acciones que el Estado despliega en los territorios en materia cultural. Esto permitiría pensar que el pasaje de adolescentes por el bachillerato a partir del 2006 afectaría de forma significativa el campo artístico y cultural.

En relación a la formación artística, Aguirre (2006), especifica que en las propuestas de educación formal se pueden identificar distintos modelos de enseñanza artística que han ido estableciendo sus propias prioridades y 'selecciones de cultura'. El autor propone cinco modelos: logocentrista; expresionista; filolingüístico; educación artística y cultura visual; y aproximación pragmatista. Esta clasificación servirá como guía para el análisis de los programas de las asignaturas específicas que componen al bachillerato artístico y la identificación de representaciones de arte y cultura subyacentes en cada uno.

Sin obviar la importancia del desarrollo de estudios específicos que permiten ahondar y complejizar la investigación social, en este trabajo descarto intentos de identificar lo esencialmente educativo o cultural en la implementación del bachillerato artístico. Considero que las intervenciones tanto en el campo educativo como en el campo cultural constituyen, a decir de Carámbula (2023), un "ecosistema cultural".

2. Políticas culturales

El interés por el estudio de la cultura y el reconocimiento de ésta como dimensión fundamental para el desarrollo de las sociedades tiene su historicidad en el campo político a nivel internacional a través de hitos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que en 1948 estableció que "todo ser humano tiene derecho a participar libremente en la vida cultural de la comunidad" (ONU, 1948). Posteriormente en Venecia, la Convención Internacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1970 hizo referencia a la responsabilidad del Estado en la concreción de este derecho, –dos años antes este mismo organismo había reunido representantes de más de veinte países para poner el tema en la agenda pública–, y además advirtió sobre la necesidad de que los países generen institucionalidad cultural a través de distintos mecanismos. Posteriormente en 1982 se celebró el primer encuentro Mondiacult, que sentó bases conceptuales que marcaron el abordaje de las políticas culturales de los países participantes (Dominzain, 2020). Estos antecedentes se tradujeron más tarde en la incorporación de los derechos culturales a marcos legales internacionales como: la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de UNESCO (2001), la Convención sobre la Diversidad de las Expresiones Culturales de la UNESCO (2005), la aprobación del Documento de Orientación Política en la Cumbre Mundial de Líderes Locales y Regionales (CGLU, 2010), –que declaró a la cultura como el cuarto pilar de desarrollo sostenible junto al desarrollo social, económico y ambiental y encomienda a los gobiernos implementar la perspectiva cultural en sus políticas públicas–.

Néstor García Canclini (1987), plantea que el área cultural es un espacio difuso en el que los límites e intereses pueden superponerse y fusionarse; a su vez, política y cultura suelen presentarse en el ámbito público como campos en disputa. Sostiene que "la mayoría de los artistas e intelectuales viven lo político como un territorio ajeno y amenazante. Ven en los intentos de planificar la cultura conspiraciones contra la espontaneidad creadora" (García Canclini, 1987, p.13). Según Valles (2006, p.18), la política es un término "incómodo", esta incomodidad se genera en parte, por el uso masivo y cotidiano de la palabra política con acepciones distintas y por una asociación negativa del término asociado en general al poder político.

Las políticas culturales son difíciles de delimitar porque forman parte de un conjunto de acciones, programas, proyectos, con alcances no siempre cuantificables. Los objetivos de las

políticas culturales suelen estar orientados hacia la recreación, la preservación, o el rescate –de la memoria colectiva, por ejemplo–, la formación, la promoción, la difusión, el perfeccionamiento, el desarrollo cultural, la democratización, el ejercicio de ciudadanía, dependiendo del enfoque desde el que se enuncian. García Canclini en "Políticas culturales en América Latina" (1987), define a las políticas culturales como "conjuntos de intervenciones [estatales entre otras] a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o de transformación social" (p.26).

En este trabajo parto de considerar que esta conceptualización permite estudiar al bachillerato artístico como una política cultural. Ya que se trata de una intervención estatal que busca incidir en los procesos de producción, circulación y consumo de bienes culturales a través de la formación artística. Además, pretende satisfacer las necesidades de diversos grupos poblacionales y establecer consensos mediante su propuesta curricular. Todos estos elementos lo convierten en un espacio de disputa en el ámbito cultural y educativo.

La democratización cultural y la democracia participativa son dos paradigmas políticos de la acción cultural propuestos por García Canclini (1987)¹⁶. Según este autor, la democratización cultural "se ha entendido como la difusión y popularización de la alta cultura" (p.46), es decir, se enfoca en hacer accesible la cultura considerada legítima por las élites a un público más amplio. Este enfoque se basa en un modelo vertical, donde las instituciones culturales son las encargadas de seleccionar y distribuir los bienes culturales. Sin embargo, advierte que la democratización cultural puede ser limitada si no se cuestiona la estructura jerárquica de la sociedad y las relaciones de poder que determinan qué se considera alta cultura. En "Diferentes, desiguales y desconectados" (2004), el autor sostiene que la democratización cultural no implica solamente ampliar el acceso a los bienes culturales consagrados, sino también cuestionar los criterios de valoración y legitimación cultural (pp. 63-66). Esto significa que la democratización cultural debe trascender la difusión y contemplar una revisión crítica de los cánones culturales establecidos.

Por otro lado, la democracia participativa implica que la población intervenga en la producción, distribución y consumo de bienes culturales (García Canclini, 1995). Este enfoque promueve la participación genuina de la ciudadanía en la creación, gestión y disfrute de la cultura,

¹⁶ El autor se refiere a seis paradigmas políticos de la acción cultural: mecenazgo liberal; tradicionalismo patrimonialista; estatismo populista; privatización neoconservadora; democratización cultural y democracia participativa (García Canclini, 1987, p.27)

reconociendo y valorando la diversidad cultural y las expresiones populares. La democracia participativa fomenta la descentralización de las políticas culturales y busca empoderar a los diferentes grupos sociales para que sean agentes activos en la construcción de su propia cultura. El autor destaca la importancia de la participación ciudadana en la esfera cultural, afirmando que "la ciudadanía cultural implica una estrategia de participación social y de construcción de la democracia" (García Canclini, 1995, p.30), y argumenta que la democracia participativa en el ámbito cultural fortalece la identidad y la cohesión social. También contribuye a la formación de ciudadanías críticas y comprometidas con la transformación de su entorno.

Para el antropólogo argentino, "la democratización cultural es insuficiente si no se acompaña de una democracia participativa" (García Canclini, 2004, pp.62-64). El autor aboga por una transición hacia la democracia participativa, considerándola esencial para construir sociedades más justas, inclusivas y democráticas en el ámbito cultural. Esta perspectiva implica un cambio de paradigma, pasando de una visión vertical y jerárquica de la cultura a una que reconozca la pluralidad de expresiones culturales y fomente la participación ciudadana en la toma de decisiones. Como señala en "La globalización imaginada" (García Canclini, 1999), "la democracia cultural no se agota en la distribución equitativa de bienes simbólicos, sino que requiere una participación más activa de los ciudadanos en la producción y gestión de la cultura" (p. 148).

En suma, mientras que la democratización cultural se enfoca en la difusión y acceso a la alta cultura, la democracia participativa promueve el involucramiento activo de las comunidades en la creación, gestión y disfrute de la cultura, poniendo énfasis en la diversidad de expresiones culturales. La transición de un modelo a otro permitiría construir sociedades más equitativas y democráticas en el ámbito cultural.

Otro planteo que sirve como marco de referencia en este trabajo es la relación entre cultura y ciudadanía que establece el antropólogo mexicano Eduardo Nivón Bolán en "Gestión cultural y teoría de la cultura" (2016a). En el mismo, complejiza la perspectiva de los derechos culturales desde un enfoque multidimensional. En primer lugar, sostiene que los derechos culturales son parte integral de los derechos humanos y deben ser reconocidos, protegidos y promovidos como tales. Los derechos culturales no solo abarcan el acceso y consumo de bienes y servicios culturales, sino también la capacidad de crear, producir y participar activamente en la vida cultural (2016a, p.45). Esta perspectiva se alinea con la Declaración Universal de la UNESCO

sobre la Diversidad Cultural (2001), que reconoce la cultura como un derecho y un recurso para el desarrollo individual y colectivo.

Las acciones de los Estados deberían trascender la preocupación por el acceso, y alcanzar la libertad de expresiones culturales, la participación en la vida cultural y la protección de la diversidad. Para Nivón Bolán la cultura es un derecho y un recurso para el desarrollo no solo individual, sino también colectivo –por ejemplo, las comunidades indígenas y/o minoritarias–. Los Estados deberían velar por la protección y promoción de prácticas, conocimientos y expresiones culturales colectivas y generar condiciones para que estas expresiones logren incidir en el patrimonio cultural (2016a). Esta perspectiva se relaciona con el concepto de "ciudadanía cultural" propuesto por Renato Rosaldo (2000), que reconoce la diversidad cultural y la necesidad de políticas inclusivas que respeten los derechos y la autonomía de las comunidades minoritarias.

En este sentido, los postulados de Nivón Bolán dialogan con los de García Canclini, en tanto democracia y derechos culturales tienen centralidad en sus posturas: "los derechos culturales son una condición necesaria para la construcción de una ciudadanía democrática" (Nivón Bolán, 2016a, p.68). Garantizar los derechos culturales fortalecería la participación ciudadana, la inclusión social y la construcción de sociedades más democráticas y plurales. Nivón Bolán también reconoce los desafíos que existen en la implementación efectiva de los derechos culturales, como la falta de recursos, la desigualdad en el acceso a la cultura y las tensiones entre la diversidad cultural y la cohesión social (2016a, p.115). Para lograr la implementación efectiva de los derechos culturales, son necesarias políticas culturales integrales y participativas, en palabras de García Canclini, "políticas de ciudadanía, que promuevan la participación y el diálogo intercultural" (2004, p.151).

Como mencioné anteriormente, en esta tesis tomé como puntos de referencia la noción de políticas culturales de García Canclini y sus postulados sobre los posibles enfoques que los Estados pueden adoptar al respecto. Además, considero la perspectiva de derechos culturales de Nivón Bolán, especialmente la interrelación entre derechos culturales y ciudadanía. Sin embargo, cabe precisar que, partiendo del acuerdo con las ideas sustanciales de estos dos autores y dado que parte de este trabajo se propone indagar en la experiencia de actores involucrados en la implementación del bachillerato artístico, incorporo también una perspectiva que complejiza y

profundiza la mirada sobre las políticas culturales trayendo por ejemplo autorxs de la crítica decolonial a las políticas públicas.

En este sentido, me baso en los aportes de Sara Ahmed para analizar el análisis de las políticas culturales. En "La política cultural de las emociones" (2015), Ahmed explora la relación entre las emociones y las políticas culturales, argumentando que "las emociones son prácticas sociales y culturales, en lugar de estados psicológicos" (p. 9). La autora pone énfasis en la dimensión colectiva –al igual que Nivón Bolán–, de estas prácticas. Según Ahmed, las políticas culturales están cargadas de emociones que pueden reproducir o desafiar las jerarquías de poder y las desigualdades sociales. Ella presenta un posicionamiento crítico con las políticas culturales que promueven la diversidad y la inclusión de manera superficial, sin abordar las estructuras de poder subyacentes.

En "On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life" (2012), Ahmed argumenta que "la diversidad puede funcionar como una forma de gestión de la imagen, como una política pública que les permite a las instituciones mantener buenas relaciones públicas" (p. 33). Según la autora, estas políticas a menudo se centran en la representación y la visibilidad, en lugar de la redistribución del poder y los recursos. Como ella explica, "la diversidad puede funcionar como una tecnología de la felicidad, una forma de medir la 'buena' performance institucional" (Ahmed, 2012, p.72), sin desafiar realmente las desigualdades estructurales. Ahmed sostiene que, "las emociones se acumulan a lo largo del tiempo, como una forma de valor afectivo" (2015, p.36). Esto significa que ciertas emociones, como el miedo o el odio, pueden movilizarse a través de las políticas culturales para marginar y excluir a grupos específicos, como las mujeres, las personas racializadas, las comunidades LGBTQ+¹⁷ o las comunidades indígenas, entre otros. Las políticas culturales también pueden generar emociones compartidas que unan a las personas en la lucha por la justicia social, la redistribución de recursos y la participación genuina. Las políticas culturales que reproducen sesgos hegemónicos podrían transformarse en acciones que abonen el racismo, el sexismo y otras formas de opresión de manera sustantiva.

Esta tesis tiene como objetivo general identificar y analizar las concepciones de arte y enseñanza artística que influyeron en el diseño del bachillerato artístico como política educativa y cultural. Como objetivos específicos me propuse en primer lugar indagar sobre las representaciones de

¹⁷ Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans, Queer y otras identidades alternativas al sistema sexogenérico binario heterosexual. La sigla LGBTQ+ es una forma abreviada de referirse a una diversidad de orientaciones sexuales e identificaciones de género.

arte y enseñanza artística presentes en los programas oficiales de las asignaturas específicas que conforman el bachillerato, y en los relatos de docentes y egresados de cuatro liceos públicos. En segundo lugar, identificar tensiones y coincidencias entre las concepciones de estos tres agentes involucrados en la implementación del Bachillerato Artístico. Por último, busco vincular discusiones y conceptualizaciones propias del campo de las políticas culturales que pueden contribuir al estudio del bachillerato artístico como una política cultural –además de educativa–. Con respecto a la metodología, adopté un enfoque cualitativo ya que los objetivos están orientados a profundizar y conocer un fenómeno a través de las concepciones y percepciones de actores vinculados al mismo. Planifiqué un diseño de investigación con características del diseño de estudio fenomenológico, para Creswell (en Hernández Sampieri 2014), el estudio fenomenológico implica en líneas generales determinar un problema o fenómeno a estudiar, recabar los datos sobre las experiencias de distintos participantes, estudiar comportamientos y narrativas de los participantes, identificar unidades de significado y establecer categorías. A partir de ello, se desarrolla una narrativa que categoriza, contrasta, combina las experiencias recabadas sobre el objeto de estudio seleccionado.

Para cumplir con los objetivos, me propuse recabar información a través de entrevistas semiestructuradas con docentes y egresados del bachillerato artístico entre 2009 y 2021. Estos encuentros se orientaron a explorar las ideas de arte y enseñanza artística presentes en sus prácticas, así como identificar las coincidencias o tensiones de estos relatos con propuestas curriculares oficiales. El diseño de las preguntas siguió una estructura similar en ambos grupos. Luego contrasté estas experiencias con el texto de la política con conceptualizaciones centrales del campo de las políticas culturales durante el análisis –tales como derechos culturales, democratización cultural y democracia participativa–.

En cuanto a la información a recabar seleccioné docentes y egresados considerando distintos anclajes territoriales, identificación de género y edad. Para su realización, tomé dos liceos del país, uno del departamento de Maldonado y otro de Montevideo. Procuré tener centros educativos de más de un departamento para observar las diferencias que se presentan entre un liceo de la capital y uno de otro departamento. Al mismo tiempo, de los liceos seleccionados, uno pertenece al centro de la capital departamental y el otro se encuentra en un barrio periférico u otra localidad.

Del departamento de Maldonado tomé el Liceo Departamental N° 1 y el Liceo N° 1 de San Carlos. El Liceo Departamental "Florencio Collazo" está ubicado en el centro de la capital departamental, fue el primer liceo del departamento implementar el bachillerato Arte y Expresión, es el centro educativo de segundo ciclo con mayor matrícula del departamento (DGES-ANEP, s.f.a). Al igual que el liceo departamental fernandino, el Liceo N°1 "Prebisterio Mariano Soler", está ubicado en el centro de la ciudad de San Carlos, aproximadamente a diecisiete kilómetros del Liceo Departamental, se trata del único centro educativo de esa ciudad que cuenta con la opción de bachillerato artístico (DGES-ANEP, s.f.b). De Montevideo se tomó el liceo N° 35 y el liceo N° 61. El liceo N°35 "Instituto Alfredo Vasquez Acevedo" (IAVA), fundado en 1911, se encuentra ubicado en las calles José Enrique Rodó y Eduardo Acevedo, paralelo a la sede central de la Universidad de la República (UdelaR), en el centro comercial de la capital (DGES-ANEP, s.f.c). Se trata de un liceo emblemático por su relación con la historia de la educación secundaria y por lo monumental del edificio –declarado Monumento Histórico Nacional¹⁸–. Hace una década que mantiene una matrícula que ronda los dos mil estudiantes, distribuidos en dos turnos diurnos y un turno nocturno, es un liceo de segundo ciclo –sólo imparte cursos de bachillerato–. Por su parte, el liceo N° 61 "Villa Cosmópolis" ubicado en el Cerro de Montevideo, fue creado en el año 2003, se trata del primer liceo de la zona exclusivamente de segundo ciclo (DGES - ANEP, s.f.d). El conjunto de las entrevistas se compone de un total de dieciséis. Ocho entrevistas realizadas a docentes: dos docentes de Expresión Corporal y Danza, unx docente de Expresión Musical, unx docente de Arte y Comunicación Visual, unx docente de Lenguaje, Comunicación y Medios Audiovisuales, dos docentes de Teatro, y unx docente de Historia del Arte. Y ocho entrevistas realizadas a egresados del bachillerato artístico –cuatro egresados de Maldonado y cuatro de Montevideo–.

Por su parte, el análisis de fuentes documentales se compone de once programas oficiales¹⁹ de las asignaturas específicas del bachillerato artístico. Asimismo, se relevaron entrevistas publicadas en la prensa escrita y documentos compilados en una publicación oficial de la Comisión de Educación y Arte: aportes al Debate Educativo 2005-2007" (MEC, 2007).

¹⁸ En julio de 1976 el edificio fue declarado Monumento Histórico Nacional.

¹⁹ Los programas corresponden a Historia del Arte I y II, Expresión corporal teatro, Expresión Musical, Comunicación Visual I, y Física. Tercer año de bachillerato: Historia del Arte, Lenguaje Comunicación y medios audiovisuales, Teatro, Práctica y expresión musical, Expresión corporal y danza, Arte y Comunicación Visual II.

Tal como lo plantean los estudios con enfoque cualitativo, este trabajo no se enfocó en lograr una representatividad en la muestra por diversos motivos. Entre ellos, porque se trata de una tesis que pretende ofrecer una aproximación al tema, es decir, tiene un carácter exploratorio. Además, se presentó la dificultad de rastrear datos al respecto del comportamiento de la matrícula del bachillerato artístico desde su implementación al presente, la información se encuentra dispersa, discontinua y para algunos años es inexistente en la página web de la DGES o inaccesible a través de pedidos a los organismos competentes.²⁰

Cabe mencionar en este apartado, que durante el transcurso de la tesis se agudizó en la esfera pública la discusión sobre la continuidad o no del bachillerato artístico. Tras el anuncio de una reforma educativa denominada "Transformación Curricular Integral" (TCI), varios grupos estudiantiles hicieron manifestaciones en contra de los cambios propuestos por la ANEP. El 29 de setiembre de 2021 liceales de Montevideo y de Canelones pararon 'en defensa de los bachilleratos diversificados' y en reclamo ante la eliminación de las orientaciones artísticas y humanísticas (El Observador, 17 de octubre 2021, p. s/n). Esta noticia refleja el escenario de conflicto previo a la implementación de la TCI, que comenzó en 2023 (DGES-ANEP, s.f.e). La delimitación de fecha de la tesis corresponde a 2021 por ser la última generación de egreso, previo a la discusión sobre la TCI.

Estructuré este trabajo en cuatro capítulos. El primero titulado "El Bachillerato artístico uruguayo" contextualiza la presencia de la enseñanza artística en el sistema educativo uruguayo, particularmente a nivel de educación media básica y superior. El objetivo de este capítulo es ubicar al bachillerato como una política educativa que presenta características que permitirían pensarlo también como una política cultural de alcance nacional. El segundo capítulo "Representaciones de enseñanza artística en los programas" se centra en el estudio de los programas de las asignaturas específicas del bachillerato. Para la realización del análisis seleccioné dos dimensiones: las representaciones de arte presentes en los programas de las asignaturas específicas del bachillerato artístico y los modelos de enseñanza artística que propone Aguirre (2006). En el tercer capítulo analizo las representaciones de enseñanza artística

²⁰ En el proyecto de tesis aprobado había previsto entrevistar a estudiantes del bachillerato, esto tuvo que ser modificado ya que al momento de realizar la solicitud formal ante la DGES para realizar entrevistas, fui citada a la División Jurídica de la DGES, donde se me presentaron unas condiciones para otorgar tal permiso que implicaban una alteración sustancial en el plan de tesis.

que subyacen en los relatos de experiencias de docentes y egresados. Estas representaciones se contrastan con las que emergen en los programas. En el último capítulo titulado "Cruces y bifurcaciones entre el texto de la política y los actores involucrados" retomo discusiones y conceptualizaciones como los planteos de Nivón Bolán (2006; 2016a; 2016b), sobre ciudadanía cultural, y los paradigmas de García Canclini (1987) que permiten ubicar el bachillerato artístico en un punto de intersección entre política educativa y política cultural. Por último presento algunas conclusiones preliminares como resultado del proceso de estudio.

CAPÍTULO 1

El Bachillerato artístico uruguayo

1.1 Las artes en la educación secundaria del sistema educativo uruguayo

En Uruguay la enseñanza media superior no fue obligatoria hasta la promulgación de la Ley N°18.437 en 2008. A pesar de que la educación secundaria tiene una larga tradición en el país, en sus orígenes se caracterizó por ser una formación de carácter elitista –exigían prueba de ingreso–, capitalina –sólo se encontraba en Montevideo–, y circunscrita a la universidad –funcionaba en el mismo edificio, como una sección de ésta–. Las múltiples convulsiones económicas, sociales y políticas de finales del siglo XIX y principios del XX, derivaron en una serie de transformaciones normativas referidas a la educación pública y también debates sobre su carácter y alcance (Romano, 2017). Distintos actores tomaron parte en estas discusiones. Sólo por mencionar algunos, en 1865 Manuel Herrera y Obes presentó un proyecto ley para que se creara "en cada villa o ciudad cabeza de Departamento una casa de educación, costeadas con las rentas departamentales y con la denominación de Liceo" (Nahum, 2008, p. 22). También, organizaciones como la Sociedad de Amigos de la Educación Popular²¹, emprendieron la tarea de instalar el debate sobre el papel de la educación secundaria. En 1908 se reglamentan por ley dos ciclos en la educación media: uno de carácter general –educación media–, y otro preparatorio para estudios universitarios –educación media superior–. En el segundo gobierno de Batlle y Ordóñez, en 1912, se crearon los primeros liceos departamentales. En ese entonces, uno de los principales argumentos estaba vinculado a la preocupación ante la migración de jóvenes hacia Montevideo y las necesidades productivas del país. Como consecuencia, se produjo un aumento significativo de la matrícula. En 1915 se creó la Escuela de Artes y Oficios y en 1935, con la Ley N° 9.523, se otorgó carácter de ente autónomo al Consejo de Enseñanza Secundaria –actualmente DGES–, y la educación secundaria dejó de estar bajo la órbita universitaria (Nahum, 2008). Esta normativa estableció en su artículo segundo que "La enseñanza secundaria tendrá como esencial la cultura integral de sus educandos" (Ley N° 9.523, Art.2, 1935). Sin

²¹ La Sociedad de Amigos de la Educación Popular se fundó en Montevideo en 1868 con el objetivo principal de fomentar la educación popular a través de una reforma educativa. Entre las más de doscientas adhesiones se encontraban Carlos María Ramírez, Elbio Fernández y José P. Varela. Al año siguiente de su formación se creó como espacio experimental la Escuela y Liceo Elbio Fernández (Palomeque, s.f.)

embargo, la educación media básica fue declarada obligatoria recién en 1973, con la Ley de Educación N° 14.101. En tanto, la educación media superior fue obligatoria recién en 2008, con la aprobación de la Ley N° 18.437.

Desde 1935 hasta el presente, la instrumentalización y la composición curricular de la educación secundaria ha variado según el contexto sociohistórico. Los planes más recientes en la cronología de las transformaciones curriculares corresponden al Plan 76, Plan 86, las reformas de la década de los noventa 1993-1996, el plan TEMS (Transformación de Educación Media Superior) de 2003, la Reformulación 2006 (DGES-ANEP, 2006), y la reciente Reforma 2023.

Centrándonos ahora en la presencia de propuestas vinculadas a los lenguajes artísticos, si bien el bachillerato artístico es un hito, no es la primera ni la única vez que las artes han estado presentes en la malla curricular. Como algo obvio, se puede nombrar a las asignaturas Literatura, Música y Expresión Visual y Plástica, con una larga trayectoria en los programas. Pero también, en 1963 se implementó un Plan piloto en cinco liceos de Montevideo y diez del interior del país en donde se incluía, entre sus nuevas opciones de bachillerato, la artística (Silva, 2019). En 1968, la Asamblea de Profesores, una instancia orgánica de participación docente dentro de secundaria, señaló diversas condiciones adversas que obstaculizaron el éxito del plan, entre ellas, la escasez de materiales para el área artística (Rodríguez, 2019). Durante la dictadura cívico-militar (1973-1985), se implementó el Plan 1976, que suprimió la diversificación artística y entre otras modificaciones, estableció como finalidad de la enseñanza media superior el "culto de la nacionalidad, del honor, de la disciplina, de la dignidad y del patriotismo" (Nahum, 2008, p. 149).

Tras la restauración democrática, en 1989 se inició una nueva etapa de debate sobre el contenido y la estructura de los planes de estudio. Un hito importante en este proceso ocurrió en 1991, cuando la Comisión de Reformulación del Bachillerato, integrada por el Consejo de Educación Secundaria y otros actores educativos, redefinió los principios rectores y los objetivos de la educación secundaria. Entre estos, se mencionaba:

el bachillerato debe posibilitar que los jóvenes se integren al universo cultural y a las formas de actividad profesional de su tiempo, en sus diversas expresiones (...) son evidentes las implicaciones que supone un mercado de trabajo que está presente en las expectativas de un significativo porcentaje de Educación Secundaria, factor que debe

constituir un elemento de juicio fundamental en el rediseño de sus planes de estudio. (ANEP - CODICEN, 2002, p. 24)

Como resultado de esta reformulación, en 1993 se implementó el plan denominado ‘microexperiencia’, que reincorporó la enseñanza artística en su malla curricular optativa, incluyendo el Taller de Arte y Expresión. Posteriormente, el Plan TEMS de 2003 se consideró un antecedente directo, siendo una experiencia piloto para bachillerato con una estructura organizada en tramos que incorporó la opción "Arte y Comunicación" como uno de sus ejes formativos.

En suma, aunque la Reformulación 2006 (DGES-ANEP, 2006), no fue la primera en incluir propuestas artísticas en el currículo de educación secundaria, representó un avance significativo al reconocer por primera vez al campo artístico como una opción de vida válida, ya sea para el desarrollo personal, laboral o para continuar estudios superiores.

Actualmente, en el sistema educativo uruguayo, la enseñanza pública obligatoria se divide en los siguientes niveles: educación inicial (desde los cuatro años), educación primaria (de primero a sexto año), educación media básica (tres años de formación común) y educación media superior.²² La educación media básica y superior se distribuye en dos subsistemas: la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) y la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) –conocida también como UTU–. La propuesta de cursada en ambos subsistemas se divide en tramos. Un primer tramo de enseñanza media básica y otro de enseñanza media superior donde se presentan las opciones diversificadas o bachilleratos.

En relación con la presencia de propuestas artísticas, la DGETP, como se mencionó en la introducción, presenta una larga tradición y oferta en comparación con la DGES. Mientras que en secundaria existe únicamente el bachillerato Arte y Expresión, en UTU se puede optar entre: bachillerato tecnológico en Composición y Producción Musical; bachillerato técnico profesional en Sistemas de Impresión; Educación tecnológica en Artes Gráficas; Educación tecnológica en Música; y el bachillerato Figari con sus especializaciones en Joyería, Cerámica, Dibujo y Pintura, Escultura, Tallado en Madera, y Técnica de Terminación y Ornamentación.

²² Actualmente con la Transformación Curricular Integral (TCI) implementada desde 2023, los ciclos de enseñanza media se distribuyen en E Enseñanza Básica Integrada (EBI) que incluye a séptimo, octavo y noveno; y Enseñanza Media Superior que comprende a primer grado, segundo grado, y tercer grado.

La Reformulación 2006 (DGES-ANEP, 2006), mantuvo la división de la enseñanza media en dos tramos, básica y superior, pero introdujo cambios en la composición curricular, el reglamento de pasaje de grado y las diversificaciones para los últimos dos años de la Enseñanza Media Superior (EMS). Esto último no es una modificación menor ya que diferentes carreras universitarias mantienen como requisito de ingreso el cursado de orientaciones específicas. La cursada del bachillerato sigue teniendo una fuerte impronta propedéutica para el desarrollo de estudios superiores. El último tramo de la EMS consiste entonces en un primer año con un núcleo común de asignaturas y dos años de bachillerato diversificado (BD), conformado por asignaturas del núcleo común y asignaturas específicas que varían dependiendo de la opción. La elección que se realiza en segundo año de BD condiciona las opciones para el tercero. En segundo de BD –actualmente segundo año de educación media superior–, les estudiantes pueden elegir entre: diversificación humanística, científica, biológica, o arte y expresión.

1.2 Bachillerato artístico, política educativa o política cultural

Explicar la relación histórica entre cultura y educación en el siglo XXI es un desafío, no solo por la polisemia y amplitud de ambos términos, sino también por lo difícil de rastrear los límites de la interrelación entre un campo y otro, la bibliografía es vasta e inabarcable.

A diferencia de otros países de América Latina como Perú, Colombia, Chile, Brasil o Argentina, en Uruguay las políticas educativas y las políticas culturales se concentran principalmente en dos organismos: la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). La ANEP, entidad responsable de la educación obligatoria en Uruguay, tiene una tradición de gobiernos colegiados con participación de representantes de los partidos políticos de oposición y desde el 2009, participan también, representantes votados directamente por los docentes. Creada durante el proceso de restauración democrática mediante la Ley N°15.739 de 1985–, la ANEP es un ente autónomo cuyas definiciones están a cargo de un Consejo Directivo Central (CODICEN). Este consejo está conformado por cinco miembros: tres integrantes del Poder Ejecutivo con venia del Senado y dos representantes docentes elegidos por votación a través de elecciones dentro del padrón docente. El CODICEN tiene a su cargo la gobernanza de la educación inicial, primaria, media básica y superior, terciaria técnica y tecnológica, y también, la formación en educación. Entre sus competencias se encuentra la elaboración y aprobación de planes y programas de estudio.

La figura ministerial del MEC es designada como cargo de confianza por Presidencia. Tal como se menciona en su sitio web oficial la implementación y gestión del MEC se realiza a través de direcciones entre las que se encuentran la Dirección Nacional de Educación, la Dirección Nacional de Cultura, la Dirección Nacional de Innovación Ciencia y Tecnología, el SODRE, el Servicio de Comunicación Audiovisual Nacional (SECAN), la Comisión del Patrimonio Cultural de la Nación y la Dirección General de la Biblioteca Nacional, entre otros.

En suma, la definición y gestión de las políticas educativas y culturales se ubican o bien, en la órbita del CODICEN o en la del MEC. Estos organismos cooperan entre sí, aunque en ocasiones también entran en tensión. Durante el período 2009-2021, el MEC implementó el Plan Nacional de Educación y Trabajo²³ en centros educativos de diversa índole, los programas "Ajedrez para la Convivencia"²⁴, "Cultura Científica"²⁵, "Aprender Siempre"²⁶, el Plan Nacional de Lectura²⁷, entre otros. También se instalaron Usinas Culturales²⁸, en distintos puntos del país, se crearon más de ciento veinte Centros MEC distribuidos en localidades de todos los departamentos (Dominzain, 2020).

Al mismo tiempo, en el campo educativo –al establecerse en 2008 la obligatoriedad de la educación desde los cuatro años hasta la culminación de la educación media superior–, se implementaron una serie políticas educativas orientadas a promover la universalidad y garantizar

²³ El Programa Nacional de Educación y Trabajo se creó en 2005 (Ley N° 17.930, Art. N° 232) en la órbita de la Dirección Nacional del MEC. Se trata de una propuesta para adolescentes de entre 14 y 20 años que no culminaron la enseñanza media básica. La propuesta supone un incentivo a la continuidad educativa a través de propuestas socioeducativas diversas.

²⁴ Programa de la Dirección Nacional del MEC creado en 2013 con el objetivo de promover el ajedrez como herramienta para generar espacios de intercambio interinstitucional y comunitarios (MEC, 2024, 15 de enero).

²⁵ El programa inicialmente llamado "Programa de Ciencia y Tecnología Juvenil" cambió su nombre en 2007 a "Programa de Popularización de la Cultura Científica" y actualmente se conoce como "Cultura Científica". Originalmente estaba bajo la Dirección de Innovación, Ciencia y Tecnología, pero desde 2014 pertenece a la Dirección Nacional de Educación del MEC, específicamente en el Área de Innovación Educativa (MEC, s.f.a).

²⁶ El Programa Aprender Siempre (PAS), creado en 2008, es una iniciativa nacional del Área de Innovación Educativa de la Dirección Nacional de Educación del MEC. Ofrece educación no formal para jóvenes y adultos en diversos entornos, respondiendo a las solicitudes de instituciones públicas y privadas, así como de organizaciones civiles (MEC, 2024, 22 de agosto).

²⁷ El Programa de Lectura y Educación Lingüística, iniciado en 2005 como Plan Nacional de Lectura, fomenta la lectura, escritura y oralidad para la democratización y participación social. Se articula en distintos espacios socioeducativos a través de instancias de lectura, formación para educadorxs y bibliotecólogos, fortalecimiento de redes y clubes de lectura entre otros (MEC, Uruguay. (2023, 20 de marzo).

²⁸ El Programa de Usinas Culturales del Ministerio de Educación y Cultura son centros que buscan fomentar la producción artística a través del acceso gratuito a salas de grabación equipadas para la producción audiovisual y musical. Los creadores mantienen la propiedad de sus obras, que pueden ser difundidas por la Dirección Nacional de Cultura. Las Usinas respaldan los materiales por tres meses y fomentan el uso responsable de los equipos. Como puede observarse en el sitio web del MEC actualmente, existen 20 usinas operativas en todo el país, de las cuales 10 se ubican en el departamento de Montevideo.

las posibilidades de continuidad y egreso del liceo. Se crearon Comisiones Coordinadoras Departamentales de la Educación²⁹, se introdujo un Sistema de Protección de las Trayectorias Educativas³⁰ con un énfasis fuerte en la coordinación territorial intra e interinstitucional (Marianovich, 2018).

Concretamente, en relación con la formación artística, una serie de acontecimientos previos incluso al período de estudio seleccionado en esta tesis y a la concreción del bachillerato artístico en 2006, permiten identificar interés por posicionar la formación artística en la agenda pública, insertar a Uruguay en el escenario regional e internacional y generar masa crítica al respecto.

En 2005 se creó la Comisión Honoraria de Educación y Arte en el ámbito de la Dirección de Educación del MEC. Esta comisión estuvo integrada por representantes de distintas disciplinas artísticas y anclajes institucionales, aunque no fue constituida formalmente hasta el 1° de junio de 2006 (Resolución Ministerial N° 764/06 del 01/06/2006). Entre sus cometidos se estableció: "asesorar al Ministerio de Educación y Cultura en la elaboración de políticas públicas vinculadas al Arte y la Educación, promoviendo y coordinando propuestas referidas al área, resignificando su importancia en la formación integral del ser humano" (MEC, 2007, p. 13). A fines de 2005, esta comisión impulsó el "Primer Foro Nacional de Educación y Arte" en Montevideo, que contó con la asistencia de 241 participantes. En julio de 2006 se realizó una segunda edición en Paysandú con 596 participantes. Parte de la producción recabada en estos foros se volcó como insumo al Debate Educativo Nacional, a través de la presentación de un documento específico sobre Educación Artística –sobre el que volveré más adelante–. El debate educativo nacional culminó con la celebración del "Primer Congreso Nacional de Educación. Maestro Julio Castro" entre el 29 de noviembre y el 3 de diciembre de 2006. En esta instancia se generó una subcomisión temática específica para abordar la cuestión de la educación artística (MEC, 2007).

Posteriormente, en el año 2007, se concretó la publicación del libro "Participación, Educación,

²⁹ Las Comisiones Coordinadoras Departamentales fueron creadas en el Art. N° 90 de la Ley General de Educación N° 18437 del 2008. Se trata de instancias de articulación territorial entre representantes de instituciones educativas y socioeducativas públicas y privadas. Entre sus cometidos iniciales se encontraba la difusión y seguimiento de programas educativos en los territorios, la articulación con organismos nacionales, la selección y estudio de becas, la convocatoria a los consejos de participación liceales. Con la Ley N° 19889 (Ley de Urgente Consideración) de 2020 se modificó su integración y sus cometidos (Art. N° 172 y 173).

³⁰ Esta iniciativa surge en 2016 dentro de la Dirección Sectorial de Integración Educativa de la ANEP. El objetivo de este programa es el diseño y la articulación de acciones que garanticen la inscripción de estudiantes en los ciclos educativos, la protección de las trayectorias ante situaciones de riesgo de desvinculación, la integración educativa, entre otros (ANEP, s.f.).

Arte" (MEC), en la introducción a esta publicación se presentó un diagnóstico de situación al momento de la conformación de la comisión –es decir, previo al 2005–, en la misma se expresa:

En nuestro país se desarrolla educación artística con diversos énfasis y contenidos tanto en el ámbito de la educación formal, como en el no formal, en la educación pública y en la privada. Sin embargo, su valoración es escasa, existe una tendencia a disociar los ámbitos cultural y educativo, difícilmente la diversidad cultural y artística logra expresarse en las prácticas educativas, es escasa la articulación entre los diferentes niveles y modalidades de educación (inicial – primaria – media, formal – no formal) y son muy insuficientes la formación de docentes especializados y la investigación en educación artística. (MEC, 2007, p.11)

También en el 2007 se incluyó la educación artística como categoría para la postulación a los Fondos Concursables. En 2008, Uruguay participó presentando un informe nacional en el marco de la elaboración del Programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía para la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Ese mismo año se conformó una comisión para diseñar un proyecto para el profesorado de Danza. En noviembre, también de 2008, se llevó a cabo el seminario "Actualidad y Perspectivas de la Educación Artística en el Uruguay" y se confeccionó un proyecto de Censo Nacional de Educación Artística (MEC, 2016).

En marzo de 2009, unas quinientas personas participaron del seminario "Cultura Visual: Cultura, conocimiento y poder" realizado en Maldonado y Montevideo. En junio del mismo año el MEC, en coordinación con ANEP y Universidad de la República (UdelaR), desarrolló el "Congreso Internacional de Educación en el Uruguay", instancia que contó con una Mesa sobre Educación y Arte. En setiembre de 2009 Uruguay formó parte de la "2ª Reunión de Representantes Ministeriales y Expertos Iberoamericanos en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía" de la OEI, en Colombia. En 2010 se llevó adelante en la Intendencia de Montevideo el "Encuentro Nacional de Experiencias en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía MEC – OEI". Posteriormente, Uruguay participó en el "Encuentro Iberoamericano de Educación Artística y Cultura" en México (MEC, 2016). También en 2011 se implementó por primera vez una formación virtual de posgrado "Especialista en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía", en

convenio MEC-OEI, con 113 personas matriculadas. Esta formación tuvo una segunda y tercera edición en los años consecutivos. En noviembre de 2011, una delegación de la Comisión Honoraria de Educación y Arte del MEC participó de la "IV Reunión Interministerial de Educación Artística" (OEI), en Panamá (MEC, 2016). En setiembre de 2012 se llevó a cabo la Primera Bienal de Educación Artística en Maldonado, en coordinación con el gobierno departamental. Se inscribieron unas quinientas personas, y las mesas e instancias de la bienal estuvieron integradas por docentes, investigadores y artistas nacionales e internacionales (MEC, 2013). En octubre del mismo año el MEC asistió en Río de Janeiro a la "V Reunión Interministerial del Programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía" (OEI).

En 2013, en el ámbito de la Dirección Nacional de Cultura (MEC), se conformó el "Área de Políticas Educativas Transversales" dentro de la que se estableció una sección para Educación y Arte. El mismo año se concretó la presentación de la Licenciatura de Danza en el marco de la Facultad de Artes, en la UdelaR – este proyecto tuvo como antecedente un Plan Piloto de Danza Contemporánea que sirvió como insumo³¹–. En simultáneo, una comisión interinstitucional presentó al Consejo de Formación Docente (CFE) un proyecto de malla curricular para concretar la creación del Profesorado de Danza (Cubas, et al., 2013). En el ámbito de las artes escénicas, se realizó la primera parte del curso virtual "Arte escénico y Educación", dirigido a maestros rurales.

En suma, la concreción del bachillerato de Arte y Expresión tiene como antesala una serie de movilizaciones en el campo cultural del que forman parte diversos actores con marcado interés en posicionar la formación artística en la agenda de las políticas públicas. Durante el transcurso de los primeros años de implementación y con las primeras generaciones de egreso ocurren en paralelo una serie de transformaciones en cuanto a las concepciones de la relación del Estado y las articulaciones sociopolíticas, tanto en el campo cultural como educativo. Retomando el planteo de Dubois (2015), que propone analizar las políticas públicas como un corpus de relaciones interesadas entre subcampos donde los actores intentan posicionar sus ideas, obtener beneficios, réditos, recursos, y preservar como legítimo y valiosos lo que cada uno define como tal, resulta interesante entender que los debates y las transformaciones que rodean el surgimiento

³¹ Se trató de un documento titulado "Reflexiones y desafíos para la implementación de la Licenciatura de Danza en la UdelaR. Aportes de la danza como área de conocimiento" (Cubas, et al., 2013) elaborado por docentes de la UdelaR, estudiantes y artistas de danza. El texto recoge antecedentes y fundamentación para la implementación de la Licenciatura en Danza dentro de la UdelaR.

del bachillerato artístico y su posterior implementación se realizan en un escenario de interrelación constante, entre el MEC y la ANEP. Un ejemplo de ello, es la elaboración de documentos formulados en la órbita del MEC que se posicionaron posteriormente como insumos en el Primer Congreso Nacional de Educación, para obtener incidencia en lo que sería la Nueva Ley General de Educación que se buscaba alcanzar.

De manera similar, la composición de las comisiones de trabajo formadas en ese entonces buscaban equilibrar representaciones de actores de distintos organismos, lo que podría interpretarse como un intento de saldar tensiones históricas en relación, por ejemplo, a las competencias de la formación artística. El programa de Historia del Arte, en las primeras líneas de su fundamentación, aclara que dicho programa es producto del trabajo de una comisión designada para tal fin, seguidamente detalla su integración:

Se trabajó en dicha esfera con un representante de la Inspección de Historia, asesorada por un equipo constituido por docentes de la sala de Historia del Arte del IPA, de Historia del Arte de la Facultad de humanidades, de la Facultad de Arquitectura, docentes de la Escuela Universitaria de Música, y del Centro de Diseño Industrial, egresados de la Escuela Nacional de Bellas Artes, así como miembros de la Asociación de Profesores de Historia del Arte (en formación). (Programa de Historia del Arte 3ºBD, CES, s.f., p.s/n)

El proceso de discusión sobre el profesorado de Danza es un ejemplo de ello. Se presentaron al menos dos proyectos al mismo tiempo y a pesar de que hubo un proceso de búsqueda de consensos, cada uno discurrió por vías diferentes, logrando casi en simultáneo la aprobación de dos formaciones de grado que habilitan la enseñanza en secundaria y primaria, pero con anclajes institucionales diferentes. Este resultado está directamente atravesado por el naufragio de la creación de la Universidad de la Educación, discusión que también enfrentó a la ANEP, al MEC y a la UDELAR en distintos aspectos y que finalmente quedó en el camino (Velázquez, 2022).

En sintonía con algunas referencias mencionadas en el apartado anterior, este sistema objetivo de valoraciones sobre qué se considera arte y expresión y que se plasma en planes y programas estatales, responde a consideraciones que resultan de las relaciones entre posiciones sociales –desiguales–, que trascienden la subjetividad. Lo que Bourdieu (2011), denomina *habitus* corresponde al conjunto de estructuras mentales, categorías de percepción, pensamiento y acción comunes en las prácticas sociales. La educación desempeña un papel fundamental en la

reproducción de las estructuras sociales. Para el sociólogo francés, la acción pedagógica contribuye a reproducir esquemas de percepción coherentes con los intereses materiales y simbólicos de grupos dominantes. Este hecho genera que los grupos sociales sólo puedan pensarse en relación de dominación naturalizando las condiciones a las que son expuestos.

Para Silvia Duschatzky (1999), el Estado, a través de sus políticas educativas –entre ellas las mallas curriculares–, define y regula los contenidos y prácticas escolares que construyen subjetividad. Al mismo tiempo, las instituciones educativas tienden a reproducir y legitimar la cultura dominante de la sociedad, privilegiando ciertos saberes y valores sobre otros (Duschatzky, 1999). Así las políticas sociales en general y las educativas en particular, son objeto de disputa política constante, donde distintos actores intentan incidir sobre los sentidos, saberes y sensibilidades que la educación estatal debería imprimir en los estudiantes.

Se hace imprescindible mirar el surgimiento del bachillerato artístico considerando el entramado de significados políticos, históricos y culturales que lo atraviesan como campo de significaciones políticas.

Parece entonces pertinente retomar la metáfora propuesta por Carámbula (2023), al emplear la idea de ecosistema cultural, para referirse a las interrelaciones que ocurren en el orden de las políticas públicas y que infieren, nutren, afectan al campo cultural.

CAPÍTULO 2

Representaciones de enseñanza artística en los programas

A partir de lo desarrollado en el capítulo anterior podría deducirse que la implementación del bachillerato artístico no fue el resultado de un proceso exento de tensiones. Algunas de ellas, respondieron a los tiempos institucionales de la elaboración de la política, otras a la diversidad de actores involucrados en ello. También, al lugar que los colectivos interesados en la concreción de la política –docentes ATD (Asamblea Técnico Docente), y autoridades institucionales del MEC–, consideraban que debía tener (o no), la enseñanza artística en la malla curricular de secundaria. Estas tensiones pueden analizarse desde múltiples perspectivas: el campo pedagógico, que se centra en el acto de enseñanza; el campo didáctico, que aborda las metodologías distintivas del saber artístico; o el campo de las políticas culturales, entre otros.

En base a los objetivos formulados, he seleccionado dos dimensiones para el análisis de las fuentes documentales: 1) Las representaciones de enseñanza artística presentes en el conjunto de programas que integran la malla curricular específica del bachillerato artístico. En esta dimensión, me interesa identificar qué paradigmas de políticas culturales se reflejan en estas representaciones. 2) El vínculo entre el texto de la política y quienes están directamente involucrados en su implementación: docentes y estudiantes. Esta dimensión abarca aspectos como los roles que desempeñan docentes y estudiantes en el aula del bachillerato artístico, el lugar que ocupan los contenidos y las prácticas creativas y las metodologías de enseñanza, entre otros. Posteriormente, analizaré cómo este entramado de coincidencias, tensiones, grietas, es mirado específicamente desde el campo de las políticas culturales y qué oportunidades podría este enfoque aportar a la política.

2.1 El texto de la política

Para abordar la primera de las dimensiones que desarrollaré en este capítulo, me centraré en el análisis de las concepciones sobre arte que expresa la política educativa/cultural a través de los once programas oficiales de las asignaturas específicas del bachillerato estudiado. En segundo año de bachillerato diversificado (2ºBD), las asignaturas específicas son: Comunicación Visual,

Música, Historia del Arte, Expresión Corporal y Teatro y Física. En tercer año de bachillerato diversificado (3°BD), son: Historia del Arte, Música, Expresión Corporal y Danza, Arte y Comunicación Visual, Teatro y Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales. Estos programas son documentos que reflejan diferentes procesos de elaboración (trabajo en comisiones, inspecciones de asignatura, salas docentes), y se los consideran como el texto de la política pública, dado que constituyen los lineamientos oficiales a nivel nacional para los docentes de enseñanza pública y privada que toman horas en el bachillerato artístico (BA).

Como mencioné anteriormente, el contenido de los programas permite analizar distintos aspectos como: representaciones sobre arte y expresión, modelos de enseñanza artística que se proponen, tabla de contenidos, metodologías de enseñanza sugeridas, entre otras.

2.1.1 Representaciones de enseñanza artística en los programas de las asignaturas

Para Eisner (1972), el aprendizaje artístico implica una complejidad que, como en otros saberes, no se trata únicamente de la transmisión, sino que abarca aspectos productivos, críticos y culturales. Los aspectos productivos refieren a producción estética, mientras que los críticos a su percepción y los culturales a la comprensión del arte como fenómeno cultural. Para Pastorino (2018):

La enseñanza del arte no solo se centra en dar una técnica artística o en transmitir información sobre el arte: el saber del arte (...) no está dissociado de la historicidad y las subjetivaciones del que la realiza e interpreta, ni de las significaciones simbólicas e imaginarias. (p. s/n)

Eisner (2002), remite a modelos presentes en la tradición de la formación artística. Los estudiados y caracterizados por el autor pueden agruparse principalmente en una concepción contextualista, esencialista, disciplinar y/o de la cultura visual. Estas concepciones no son excluyentes entre sí y que pueden encontrarse de forma combinada. También Bamford (2009), y Aguirre (2006), han aportado clasificaciones y caracterizaciones sobre las formas de enseñanza artística. Estas formas responden a concepciones más o menos variables sobre qué se considera arte y también, cuál es el saber del arte, cómo y para qué se transmite.

2.1.2 Representaciones de arte en los programas del bachillerato artístico

Los documentos estudiados no presentan de forma explícita un encuadre teórico común sobre qué consideran arte y expresión, tampoco un perfil de egreso estudiantil integrado. Realizar una selección de las conceptualizaciones sobre arte existentes a lo largo de la historia hasta la actualidad supera ampliamente las posibilidades de esta tesis. La interrogante sobre qué es lo constitutivo del arte no admite respuestas unívocas.

Las representaciones de arte que se presentan en los once programas con enfoques y matices específicos podrían agruparse de la siguiente forma: a) arte como expresión humana y manifestación cultural; b) arte como herramienta para el desarrollo personal y la sensibilidad estética; c) arte como instrumento de conocimiento y comprensión de la realidad, arte como forma de acceso al conocimiento; d) arte como medio de comunicación y expresión de ideas; y e) arte en su dimensión apreciativa y productiva.

2.1.2.a Arte como expresión humana y manifestación cultural

Los programas en los que puede identificarse esta idea de arte presentan expresiones que vinculan al arte como testimonio de períodos o épocas determinadas. El programa de música define al arte como "manifestación de la experiencia humana, evidencia de la cultura" (Programa de Música 2°BD, CES, s.f., p.s/n). En la misma línea, el programa de Historia del Arte la presenta como "una de las formas de expresión del ser humano que puede abarcar todos los sentidos y desarrollar aspectos relacionados con la intuición, la imaginación y la voluntad creadora" (Programa de Historia del Arte 2°BD, CES, s.f., p.s/n). De manera similar, en otro texto aparece como "un producto cultural de la humanidad y como tal es necesario transmitirlo a las generaciones futuras" (Programa de Física 2°DB, CES, s.f., p.s/n).

2.1.2.b Arte como herramienta para el desarrollo personal y la sensibilidad estética

Esta representación aparece en expresiones como "se atenderá particularmente el vínculo emotivo estético entre el individuo y la obra" (Programa de Arte y Comunicación Visual 2°BD, CES, s.f., p.s/n). Por su parte, el programa de Historia del Arte señala entre los cometidos del curso que "conduzca al desarrollo de capacidades tales como las de ver, oír, tocar, sentir, pensar y crear, asociadas con la intuición y la imaginación propios del ser humano" (Programa de Historia del Arte 3°BD, CES, s.f., p.s/n). En otra propuesta programática la representación del arte como herramienta para el desarrollo personal emerge en expresiones como "estimular el

descubrimiento y el desarrollo del cuerpo y de placeres constructivos" (Programa de Expresión Corporal y Danza 3ºBD, CES, s.f., p.s/n).

2.1.2.c Arte como instrumento de conocimiento y comprensión de la realidad

El programa de Historia del Arte señala que la "historia como ciencia es el campo apropiado para la interpretación de las creaciones humanas tanto las de carácter estético como las producciones relacionadas con formas de vida costumbres, una vez superada la distinción entre artista, artesano, y diseñador" (Programa de Historia del Arte 2ºBD, CES, s.f., p.s/n). La propuesta programática del curso contiguo reafirma "el arte en la encrucijada de la vida del hombre ofrece un repertorio variado relacionado con el tiempo y el espacio pasado y presente" (Programa de Historia del Arte 3ºBD, CES, s.f., p.s/n). Resulta interesante aquí, señalar que en varias propuestas programáticas hay referencias al conocimiento científico. Además del programa de Física, donde aparece con frecuencia, el programa de Arte y Comunicación Visual destaca entre sus objetivos "conocer y experimentar la historia de la visualidad y su estrecha relación con el arte y la ciencia" (Programa de Arte y Comunicación Visual 2ºBD, CES, s.f., p.s/n). Por su parte, el programa explica en su fundamentación "atender las múltiples formas de alfabetismos, capacitando a los alumnos para extraer significados de las ciencias, las matemáticas, las artes y de cualquier forma social que construya un mensaje" (Programa de Comunicación, Lenguajes y Medios Audiovisuales 3ºBD, CES, s.f., p.s/n).

2.1.2.d Arte como medio de comunicación y expresión de ideas

Bajo esta concepción aparecen afirmaciones directamente vinculadas a la especificidad de la asignatura y otras a las que el bachillerato artístico debería propiciar en las clases, tal es el caso de la propuesta programática de Teatro, que sostiene que el curso debería orientar a los estudiantes a "integrarse de forma activa y placentera en un grupo de trabajo superando las dificultades que supone la expresión espontánea de ideas y sentimientos de uno mismo y la aceptación de las manifestaciones de los demás" (Programa de Teatro 3ºBD, CES, s.f., p.s/n). En el curso de Arte y Comunicación Visual se establece como objetivo que "se fomentará la aproximación a las artes, oficios y profesiones vinculadas directamente a la bi y tridimensionalidad" (Programa de Arte y Comunicación Visual 3ºBD, CES, s.f., p.s/n). De manera similar, el programa de Comunicación, Lenguajes y Medios Audiovisuales en sus

primeras líneas menciona que "la necesidad social de formar individuos críticos y receptores activos que sepan decodificar los mensajes multi-mediáticos, se impone como objetivo en el ámbito de la enseñanza" (Programa de Comunicación, Lenguajes y Medios Audiovisuales 3ºBD, CES, s.f., p.s/n). En relación a las propuestas que vinculan su especificidad con la dimensión comunicativa el programa de Música también sirve como ejemplo: "en el aula de Arte y Expresión, los estudiantes que tengan un marcado perfil artístico, podrán incursionar en algunas actividades del ámbito del músico profesional o del artista en general, que trabaja con la música para dar respuesta a sus necesidades expresivas y/o comunicacionales" (Programa de Música 3º BD, CES, s.f., p.s/n).

2.1.2.e Arte en su dimensión apreciativa y productiva

Bajo esta forma de representación del arte se pueden encontrar afirmaciones más orientadas a los objetivos de la enseñanza artística que a la concepción de arte en sí. Por ejemplo: "favorecer la comprensión y valoración de la cultura visual a través de una mirada sensible y crítica, y el respeto a la diversidad de perspectivas en el campo comunicativo y artístico" (Programa de Arte y Comunicación Visual 3ºBD, CES, s.f., p.s/n). Por su parte, la propuesta programática de Danza expresa en su fundamentación:

El desarrollo del potencial creativo de los seres humanos permite elevar la autoestima a partir de un conocimiento integral de sí mismo, favorece la socialización, el reconocimiento de las diferencias, la formación de ciudadanas/os críticos y creativos, protagonistas de su vida y de la historia. Al basarse en la acción, el trabajo corporal-creativo facilita los tiempos de adquisición de conocimientos, desarrollando a su vez en las jóvenes actitudes y valores que los llevan a establecer un nuevo tipo de relación consigo mismo y con los demás.

Entre estos valores se encuentran, por ejemplo: el sentido de pertenencia, la perseverancia y el respeto. (Programa de Expresión Corporal y Danza 3º BD, CES, s.f., p.s/n). Cabe mencionar que el programa de Expresión Corporal y Danza de 3ºBD, CES, es el único que emplea el femenino y masculino indistintamente para referirse a les estudiantes. El resto de las propuestas programáticas utiliza el genérico masculino

2.1.3 Modelos de enseñanza artística que prevalecen en los programas

La producción académica sobre la educación artística es prolifera y está atravesada por diferentes enfoques epistemológicos que se posicionan no solo para definir arte, sino también sobre los preceptos de la enseñanza artística y su presencia en las propuestas educativas formales.

Aunque podemos ubicar teorizaciones sobre educación artística mucho antes de la modernidad, es a partir de este período cuando los estudios desde el campo pedagógico, didáctico, filosófico, psicológico desarrollan mayor conocimiento e intentan posicionarlo en el campo educativo. Particularmente durante la segunda mitad del siglo XX, a partir de la década de los ochenta, es cuando se comienza a discutir con fuerza la inclusión del arte en las currículas educativas de la educación formal³², tanto a nivel primario como secundario. Para Eisner (1991), el currículum educativo constituye "un dispositivo alterador de la mente" (p.6), en la medida que los programas reflejan las directrices acordadas por actores con incidencia en las políticas públicas. De la misma forma que a lo largo de la historia el arte ha sido definido haciendo énfasis en distintos aspectos –como productor de belleza, como reflejo de la realidad, como ruptura, como lenguaje, como liberación del espíritu, entre otros–, en las currículas de educación artística coexisten distintos enfoques y perspectivas.

Según Aguirre (2006), los enfoques tradicionales han predominado en las propuestas de educación artística en las currículas de la educación formal. Este autor propone cinco modelos: logocentrista; expresionista; filolingüístico; educación artística y cultura visual; y aproximación pragmatista. Estos modelos han tenido su auge y exponentes en distintos momentos, no surgen en forma secuencial ni suponen la superación del anterior. Algunos guardan vigencia en mayor o menor medida en propuestas curriculares actuales o se los puede identificar de forma combinada. Para Aguirre (2006), los tres primeros enfoques –logocentrista, expresionista y filolingüístico–, representan en conjunto, una perspectiva tradicional coincidente en considerar al arte como un hecho autónomo resultante de la interacción entre el objeto y quien lo crea.

El modelo logocentrista, según Aguirre (2006), es producto de la tradición racionalista europea que durante los siglos XVII y XVIII "coloca en el centro de la acción educativa el propio hecho artístico y sus productos, de forma que su objetivo principal consiste en dotar a los individuos de las herramientas y conocimientos precisos para conocer y producir tales artefactos" (Aguirre, 2006, s/n). Según este modelo, la obra de arte es el resultado de la destreza de ejecutar correctamente principios y procedimientos universales. El interés particular no tiene lugar en este

³² Esta distinción se realiza meramente para diferenciar las propuestas educativas estatales de las no estatales.

modelo, por lo que la educación artística está basada en la instrucción, ya sea para posicionarse como experto del mundo del arte o para lograr el ideal de belleza en sus obras. Se rige por estrategias metodológicas procedimentales rígidas y universales, el rol docente es el de instruir progresivamente y guiar hacia un ideal ya preconcebido. La relación pedagógica reafirma la asimetría entre docente y estudiante, en tanto el primero es quien posee el saber legitimado.

En cuanto a su vigencia, si bien primó durante los siglos XVII y XVIII, aún se mantiene en las propuestas curriculares, fundamentalmente en el nivel terciario y universitario. En las currículas de educación primaria y secundaria se puede vincular con el modelo disciplinar, o lo que Bamford (2009), denomina modelo tecnocrático.

Particularmente sobre el bachillerato artístico uruguayo, es posible afirmar que este modelo tuvo influencia en la organización de la malla curricular en asignaturas y en la recomendación explícita de que sea la asignatura Historia del Arte la que articule evaluaciones interdisciplinarias en ambos niveles. El programa de Arte y Comunicación Visual del primer tramo del bachillerato expresa:

El alumno podrá relacionar saberes específicos de la orientación Arte y Expresión integrando los conocimientos adquiridos en esta asignatura a la propuesta de evaluación integradora que propondrá Historia del Arte. (Programa de Arte y Comunicación Visual 2°BD, CES, s.f., p.s/n)

Por su parte, el programa de Historia del Arte del último tramo avanza en la concreción de un proyecto de investigación coordinado desde la asignatura:

Se sugiere incorporar un tipo de evaluación transdisciplinaria que desde la asignatura Historia del Arte se proyecte hacia otras asignaturas como Expresión Visual, Expresión Corporal y/o Música. Comprende dicha propuesta la idea de elaborar una investigación en equipo, cuyo resultado sea una producción escrita presentada en un formato a coordinar. (Programa de Historia del Arte 3°BD, CES, s.f., p.s/n)

Otra marca de la presencia del modelo logocentrista en la propuesta programática es la ausencia de una fundamentación común sobre el bachillerato artístico, sus cometidos y metodologías. Individualmente, en los programas también se podrían señalar características del modelo logocentrista, por ejemplo, en el programa de Historia del Arte –en ambos niveles–, prevalece el

enfoque de la instrucción y la transmisión de conocimientos instituidos que permitan "valorar el patrimonio de la humanidad en el tiempo y en el espacio" (Programa de Historia del Arte 2ºBD, CES, s.f., p.s/n, Programa de Historia del Arte 3ºBD, CES, s.f., p.s/n). La tabla de contenidos se estructura en base a obras fundamentalmente de las artes plásticas y visuales, consagradas sobre todo dentro del canon artístico occidental centrado en las bellas artes³³.

Otro modelo para concebir la enseñanza artística es el expresionista. La diferencia más radical con la propuesta anterior –modelo logocentrista– es que la centralidad no está dada por el ideal estético de belleza, sino por la emocionalidad del sujeto que crea. Aguirre (2006) señala que este modelo está influido por dos de los grandes mitos de la ilustración tardía y el romanticismo: concebir la infancia como cultura y el arte como la manifestación de emociones. El modelo expresionista coloca al arte –en oposición a la razón–, como la manifestación del espíritu interior libre de convenciones culturales que restringen. En este argumento las infancias son las que presentan mejores condiciones para la práctica artística y les artistas están determinados por condiciones natas, se reproduce esta idea de genio o carácter predeterminado para la actividad artística. Bajo este modelo los objetivos de la educación artística se reducen a generar las condiciones necesarias para que el sujeto creador pueda desplegar sus capacidades expresivas –a través de la espontaneidad–, sin limitaciones. Se caracteriza, por lo tanto, por la ausencia de directrices en los programas formativos, también de instancias de evaluación, ya que no se admite la posibilidad de objetivación de la obra.

El modelo expresionista como ideal formativo tiene sus orígenes en planteos de Rousseau Pestalozzi, Montessori, en la estética es Croce (1938), para quien el arte en su carácter alógico solo puede ser definido como intuición lírica. Posteriormente, este enfoque tiene su auge en los años 60 y 70 del siglo XX, con autores como Lowenfeld y Read, incluso tiene vigencia hoy en programas educativos de primaria e inicial (Torres, 2020).

Este modelo se puede apreciar en los programas a través de afirmaciones como "las actividades inherentes a esta disciplina habilitan que los estudiantes exploren, descubran y potencien sus

³³ El diccionario de la RAE define el término canon como "regla o precepto" // catálogo o lista// modelo de características perfectas. En el campo artístico el problema del canon ha sido abordado desde distintas disciplinas –artes visuales, literatura, entre otras–. En su mayoría estas conceptualizaciones coinciden en describir el canon como una serie de acuerdos, valoraciones, sentidos que construyen hegemonía en tanto imponen formas sobre lo que las instituciones, culturales, educativas –posteriormente la industria– considera valioso en el ámbito artístico o no. Estos "modelos" están íntimamente relacionados con el contexto en el que se producen. Tal como expone Achugar (2019) al referirse a los Aparatos Literarios de Canonización que problematizan la posibilidad de seguir refiriéndonos a la existencia de un canon universal desligado de clivajes geográficos, culturales y de los intereses del mercado también cambiantes.

propias posibilidades expresivas" (Programa de Teatro 3ºBD, CES, s.f., p.s/n), más adelante, enumerando sus objetivos, en primer lugar aparece:

Desarrollar el potencial expresivo y la participación protagónica del alumno. Lograr la desinhibición mediante juegos y ejercicios de interrelación entre los participantes. Integrarse de forma activa y placentera en un grupo de trabajo superando las dificultades que supone la expresión espontánea de ideas y sentimientos de uno mismo y la aceptación de las manifestaciones de los demás. (Programa de Teatro 3ºBD, CES, s.f., p.s/n)

En un sentido similar el programa de Expresión Corporal y Danza de 3ºBD explicita que la propuesta programática se aborda desde la dimensión "sensible (siento/sentimos), expresiva (me nuevo/nos movemos) y artística (lo exteriorizo)" (p.s/n). En el mismo texto se recomienda a los docentes que "las propuestas tenderán a estimular y desarrollar su capacidad perceptiva y expresiva lo que les facilitará internarse en el trabajo del cuerpo sensible en movimiento" (Programa de Expresión Corporal y Danza 3ºBD, CES, s.f., p.s/n). Por su parte, el programa de Música de 3ºBD expresa "este curso contempla la necesidad de tener un espacio institucional en el que se pueda canalizar las inquietudes de tantos jóvenes, generalmente satisfechas fuera del sistema formal de educación" (p.s/n).

De las propuestas tradicionales (Aguirre, 2006), la tercera corresponde al modelo filolingüístico. Este resulta de desarrollos epistemológicos propios del siglo XX en la lingüística, la semiótica, la psicología de la percepción y en transformaciones culturales como la expansión de la cultura visual. Esta postura concibe al arte como lenguaje con estructuras internas particulares. La enseñanza artística consiste, a grandes rasgos, en desarrollar y decodificar los metalenguajes del arte –corporal, visual, espacial, gestual, entre otros–. Lo que interesa es trascender la apariencia superficial para comprender los recursos expresivos subyacentes en las imágenes.

En la enseñanza este modelo prioriza lo analítico, lo experimental y la combinación consciente de factores comunicativos, tanto para la creación como en el encuentro con la obra. Sus mayores representantes son la experiencia de la Bauhaus y los programas de educación secundaria de distintos países (Aguirre, 2006). Si bien, en sus inicios tiene una fuerte impronta en las artes plásticas y la fotografía, se ha ido modificando para extenderse a otros lenguajes artísticos.

Este modelo está presente en prácticamente todos los programas del bachillerato artístico –a excepción del programa de Física–. En todos los textos se hace referencia a los ‘códigos’, ‘lenguajes’ y ‘formas’ propias del arte que les estudiantes deben incorporar para participar del juego locutivo como intérpretes y como comunicadores. A modo de ejemplo, la propuesta programática de Teatro en 3ºBD se propone entre otras cosas, "integrar los códigos comunicacionales de la palabra y la acción" (Programa de Teatro 3ºBD, CES, s.f., p.s/n). El programa de Música propone "manejar fluidamente el lenguaje técnico musical y su vocabulario específico" (Programa de Música 3º BD, CES, s.f., p.s/n), y el de Arte y Comunicación Visual expresa:

La multiplicidad de medios de comunicación integrados a la actividad diaria del individuo en nuestra sociedad, hacen necesario el estudio sistematizado de los lenguajes visuales para propiciar la adquisición de las nuevas competencias comunicativas que le posibiliten la toma de decisiones en el campo ético y estético. (Programa de Arte y Comunicación Visual 2ºBD, CES, s.f., p.s/n)

En el mismo sentido, el programa de Comunicación, Lenguajes y Medios Audiovisuales inicia con el siguiente epígrafe "lo audiovisual no es primordialmente una cuestión de medios sino de lenguaje (Ferrés [1988], en Programa de Comunicación, Lenguajes y Medios Audiovisuales 3ºBD, CES, s.f., p.s/n), seguidamente en su primera línea establece que el objetivo de la asignatura es "formar individuos críticos y receptores activos que sepan decodificar los mensajes multimediáticos, se impone como objetivo en el ámbito de la enseñanza" (Programa de Comunicación, Lenguajes y Medios Audiovisuales 3ºBD, CES, s.f., p.s/n).

En sus estudios Aguirre (2006), señala que actualmente se están desarrollando otras concepciones que amplían las posibilidades de enseñanza artística, incorporando dimensiones que trascienden la díada objeto-artista, el estudio de la historia del arte y el análisis formal de las obras. Al respecto, presenta dos modelos más: educación artística y cultura visual; y aproximación pragmatista.

El modelo de educación artística y cultura visual, ubica sus antecedentes en los estudios culturales y de cultura visual. Sobre esto, Aguirre (2006), señala:

Observar cómo el arte interactúa con lo social, lo político o lo estético y cómo se produce la mirada del espectador sobre el arte, se ha convertido en el centro de la investigación de numerosos autores, lo que han dado en llamar los estudios de cultura visual. (p.s/n)

Este enfoque concibe el arte como un hecho cultural en interacción con otros hechos culturales, no como un fenómeno aislado. En este sentido, amplía el objeto de estudio más allá de las bellas artes tradicionales, incluyendo toda la cultura visual (cine, publicidad, videojuegos, entre otros). Enfatiza en la importancia de la ‘pedagogía cultural’ en la formación de identidades y transmisión de valores. Se propone proporcionar herramientas para una comprensión crítica del papel que cumplen los instrumentos visuales de mediación cultural en la sociedad. Combina distintas metodologías analíticas, como la intertextualidad.

Por su parte, el modelo de aproximación pragmatista, propone abandonar la idea de obra de arte como objetos o escenas con significado propio y considerarlos como "relatos abiertos" o "retazos de experiencia condensada" (Aguirre, 2006 p.s/n). Se coloca a la experiencia estética como el aspecto central del arte, más que el objeto artístico en sí. En este sentido, se busca enriquecer la experiencia vital y la sensibilidad de los estudiantes a través del encuentro con el arte.

En cuanto a las propuestas educativas, el autor señala que debe existir un equilibrio entre comprensión y producción en la educación artística. Se detiene en mencionar estrategias como "el juego irónico" y la "lectura inspirada" (Aguirre, 2006 p.s/n) en el encuentro con el acontecimiento artístico.

A través del estudio de los programas, también es posible rastrear influencias de los modelos que Aguirre (2006), menciona como más contemporáneos —educación artística y cultura visual; y aproximación pragmatista—, en varios casos, esta presencia se acentúa durante el intercambio con docentes. A modo de ejemplo, el programa de Teatro se propone entre sus objetivos "tener un acercamiento a los hechos culturales, como espectador y como actor" (Programa de Teatro 3ºBD, CES, s.f., p.s/n). Si bien, la interpretación de este objetivo puede ser muy amplia, es de las pocas veces, en los once textos, que se habla de ‘hechos culturales’. En el mismo documento, también podemos encontrar un enfoque que integra algunos aspectos del modelo de aproximación pragmatista, por ejemplo:

La integración en y con la comunidad permite desarrollar y consolidar la identidad y el sentido de pertenencia. En este sentido el conocimiento del contexto y la inserción en él,

así como las oportunidades de comunicación y expresión de los alumnos tendrán como marco el momento histórico y la cultura juvenil a la que pertenecen. (Programa de Expresión Corporal y Danza 3°BD, CES, s.f., p.s/n)

Interesa, a través de esta cita, señalar que se trasciende la idea de formación artística como medio para ingresar al universo simbólico del campo artístico, a través del conocimiento, la expresión y la creación. Remitiendo al presente de los estudiantes como valor en sí mismo, a su condición de jóvenes y como tales, implicados de forma particular con respecto a los docentes y la realidad que les rodea.

La propuesta programática del curso de Arte y Comunicación Visual de 3°BD, organiza su tabla de contenidos en base a dos 'narrativas', una referida al cine, a la fotografía y al video; y otra a las formas del lenguaje y los medios audiovisuales. En este documento aparece de forma clara, la importancia de la interacción en el encuentro obra, estudiante, docente y las posibilidades de resignificación, tanto en la acción interpretativa como en la 'creación fundada'. También, resulta interesante que en este programa, las intervenciones y la investigación forman parte de los ejes temáticos a trabajar con sus distintos componentes y no meramente como una metodología de evaluación.

El programa de Música 3°BD marca dentro de sus cometidos que los estudiantes logren al final del curso "entender y practicar la música como manifestación expresiva, artística y comunicacional, inmersa en el contexto social, considerando la influencia de factores de tipo económico, político, filosófico, religioso, sociológico y cultural" (Programa de Música 3° BD, CES, s.f., p.s/n). En un sentido similar el programa de Comunicación, Lenguajes y Medios Audiovisuales se propone entre sus objetivos "analizar los procesos de comunicación reflexionando sobre sus dimensiones culturales e ideológicas [y] comprender el funcionamiento y uso de las tecnologías aplicadas a la comunicación y la información, estimulando actitudes reflexivas y críticas sobre las mismas" (Programa de Comunicación, Lenguajes y Medios Audiovisuales 3°BD, CES, s.f., p.s/n). En el programa de esta asignatura, prevalece el enfoque filolingüístico, con reiteradas referencias al rol de los estudiantes como decodificadores de mensajes y al de los docentes como alfabetizadores, también aparecen referencias a los medios masivos de comunicación, el equilibrio entre la conceptualización, la reflexión y la práctica,

como cuestiones que caracterizan a los modelos de la educación artística y cultura visual; y de la aproximación pragmatista.

En suma, una lectura global de los programas del bachillerato artístico permite identificar una combinación de características de varios modelos, con un énfasis predominante en los modelos más tradicionales –logocentrista; expresionista; filolingüístico–, pero incorporando elementos de los modelos más contemporáneos –educación artística y cultura visual; y aproximación pragmatista–. Sin embargo, la integración de éstos últimos dos parece ser más limitada y superficial en comparación con los modelos más tradicionales.

Gómez y Vaquero (2018), caracterizan las prácticas de enseñanza artística en las aulas como prácticas de reproducción en las que lo creativo y artístico propiamente dicho no están dados "esos no lugares encuentran su eco en las aulas de Educación Artística a través de prácticas descontextualizadas, superfluas y obsoletas, generalmente aferradas a un imaginario limitado a las Bellas Artes" (p.224). En el caso uruguayo, es posible afirmar que los programas muestran la prevalencia de una concepción de arte centrada en el estudio y conocimiento de obras consagradas como universales. De hecho, las asignaturas que componen el bachillerato son disciplinas que tradicionalmente se han asociado con las bellas artes. Si bien, la universalización del bachillerato –particularmente del bachillerato artístico–, de alguna manera desarticula la tradición elitista a la que suele estar asociado el aprendizaje de estas disciplinas, también es cierto que la forma en la que están planteadas refuerza una concepción tradicional del arte. Sin embargo, aunque en menor medida, existen referencias a la contemporaneidad y a la incorporación de intereses e inquietudes que presentan los estudiantes.

Una segunda observación es que los programas, a pesar de formar parte de una misma política, no presentan una conceptualización común que oficie de punto de partida sobre qué se entiende en el bachillerato artístico por arte y expresión artística. En cada programa se destinan unas líneas introductorias para esbozar fundamentalmente la importancia de la presencia de la asignatura en la propuesta curricular de este bachillerato. Cada asignatura pone énfasis en defender o posicionarse como disciplina relevante para el bachillerato, pero no se evidencia –ni se explicita–, la existencia de un acuerdo previo o punto de partida sobre qué se considera arte y expresión o cuál es el perfil de egreso.

Todos los programas hacen hincapié en el equilibrio necesario entre los momentos teóricos y prácticos y en la mayoría este es el orden en que son mencionados. Esta organización de las planificaciones y los cursos, soslaya la posibilidad de trabajar desde los intereses, aptitudes, inquietudes e incluso prácticas artísticas que les estudiantes pueden estar desarrollando previo a su ingreso a la propuesta del bachillerato. Se refuerza la posición docente como dadora y organizadora de conocimientos y como base para la posterior experimentación o creación.

En cuanto a las propuestas de evaluación, en siete de los once programas estudiados aparece la referencia a la realización de una muestra, intervención o trabajo final. Incluso cuando se insiste en la importancia de la evaluación procesual y la singularidad de los estudiantes, los resultados siguen estando anclados en la obtención de un producto. También, resulta interesante que se coloque al curso de Historia del Arte como la responsable de articular una propuesta integradora de evaluación. Esto, en relación con otros bachilleratos, es una novedad, sin embargo, pensando en el campo artístico específicamente, se establece así una relación de jerarquía de esta asignatura en relación a las demás.

En cuanto a la interacción comunitaria o los desbordes del espacio de aula, esta dimensión está orientada a tomar contacto a través de entrevistas con artistas locales, visitas didácticas, asistencia a obras, muestras, salas. No existe ninguna referencia explícita a la posibilidad de los estudiantes en participar en actividades territoriales o a la realización de intervenciones en el espacio fuera de los centros educativos³⁴.

Para finalizar, otra constante que se presenta en los programas está relacionada a la dimensión interpersonal, en todos los textos aparece tanto como objetivo y como propuesta metodológica el trabajo grupal y el desarrollo de aptitudes como la solidaridad, el respeto a la diferencia, la mejora de la convivencia, entre otros.

2.2 Perspectiva de la política, democracia participativa o democratización cultural

Como mencioné antes, uno de los marcos interpretativos que empleo en este trabajo son las conceptualizaciones de García Canclini (1987, 1995; 1999, 2004), sobre los paradigmas políticos para la acción cultural. De los seis paradigmas que distingue García Canclini me centraré en los

³⁴ En el capítulo siguiente se verá que esto sí forma parte del trabajo que prevén los docentes y las experiencias que relatan estudiantes.

de democratización cultural y democracia participativa. Ambos presentan matices en relación con sus objetivos, la forma en la que se implementan y quiénes participan en su implementación. La democratización cultural es el paradigma que "concibe la política cultural como un programa de distribución y popularización del arte, el conocimiento científico y las demás formas de 'la alta cultura'" (García Canclini, 1987, p.46). Según esta concepción la ampliación del acceso a bienes y servicios culturales se lleva adelante empleando principalmente el aparato estatal, con la premisa del acceso igualitario al disfrute de los bienes culturales. En este sentido, podemos encontrarnos con propuestas como las políticas culturales territoriales, que suelen tener este perfil ya que tratan de 'llevar' algo instituido como culto a espacios que no forman parte de esta institucionalidad. En Uruguay podemos encontrar programas como "Un pueblo al Solís" que se desarrolló entre 2010 y 2019 articulado por el MEC, a través de la Dirección Nacional de Cultura (DNC), Centros MEC, el departamento de Cultura de la Intendencia de Montevideo y la Fundación Amigos del Teatro Solís. El programa se proponía promover "el acceso a bienes y servicios culturales nacionales que se encuentran en la capital del país, a través del traslado de la población de localidades menores a 5.000 habitantes a presenciar espectáculos en el Teatro Solís" (MEC, 2019).

El mismo García Canclini, señala sus limitaciones y las críticas que suscitó en las últimas décadas. En primer lugar la democratización en tanto divulgación mantiene al estado y los sectores hegemónicos como legitimadores del capital simbólico a distribuir; en segundo lugar, el acceso por sí mismo no transforma las relaciones desiguales de producción y consumo de los bienes simbólicos (García Canclini, 1987).

A diferencia del anterior, el paradigma que se denomina democracia participativa involucra –además del Estado–, a organizaciones sociales, movimientos populares e independientes y/o partidos progresistas en la toma de decisiones. Este paradigma promueve la participación genuina, visualiza y acoge la multiculturalidad "reconoce y defiende la coexistencia de múltiples culturas en una misma sociedad, propicia su desarrollo autónomo y relaciones igualitarias de participación de cada individuo en cada cultura, y de cada cultura respecto de las demás" (García Canclini, 1987, p.50). Esta forma de concebir a las políticas culturales genera mecanismos de pertenencia, intercambio e involucramiento con la vida en comunidad (García Canclini, 2004). En Uruguay durante el período estudiado, se implementaron una serie de programas con características que podrían ubicarse bajo este enfoque, Benítez Marrero (2017), señala por

ejemplo, el programa "Usinas culturales" dependiente del área "Ciudadanía Cultural" de la DNC³⁵. Este programa comenzó a implementarse en 2009 con la creación de espacios –fijos e itinerantes– que cuentan con equipamiento y personal técnico para el desarrollo de proyectos de producción musical y/o audiovisual (Gortázar, 2017). Se accede a las salas a través de la postulación de los proyectos y coordinación de la disponibilidad de las mismas. Se trata de una política focalizada a artistas o grupales que no cuentan con recursos para la concreción de sus proyectos. Del paradigma de democracia participativa que propone García Canclini, este programa se propone trascender la ampliación del acceso, involucra la creación y producción de artistas y colectivos que tienen anclaje territorial, al presente hay Usinas Culturales en diez departamentos³⁶.

Volviendo a la premisa de considerar el bachillerato artístico como una política cultural –y educativa– ¿cómo pueden los paradigmas culturales propuestos por García Canclini (1987), contribuir a develar concepciones subyacentes de la enseñanza artística y el arte en este contexto educativo?

Al considerar los programas del bachillerato como conjunto es posible identificar diferentes representaciones sobre el arte, en base a las cuales subyace una serie de supuestos sobre cómo deberían ser las prácticas de enseñanza artística (modelos de enseñanza), en un bachillerato público y por tanto, cuáles son los sentidos, alcances y transformaciones que estas prácticas de enseñanza tendrían en el campo cultural. Es decir, el alcance de la política cultural.

Como mencioné anteriormente, las representaciones encontradas en los documentos pueden clasificarse en cinco grupos predominantes: a) arte como expresión humana y manifestación cultural; b) arte como herramienta para el desarrollo personal y la sensibilidad estética; c) arte como instrumento de conocimiento y comprensión de la realidad; d) arte como medio de comunicación y expresión de ideas; e) arte en su dimensión apreciativa y productiva.

En cuanto a las premisas programáticas que conciben al arte como expresión humana y manifestación cultural en el sentido de testimonio histórico, reflejo temporal y contextual de las sociedades, aparece la relación entre las producciones artísticas y los procesos históricos, sociales y culturales: "la historia de la humanidad está enmarcada por el tiempo y el espacio. En esa encrucijada vive el ser humano, esa es su realidad temporal" (Programa de Historia del Arte

³⁵ Actualmente denominada "Área de gestión territorial".

³⁶ Los departamentos donde se encuentran actualmente son: Artigas, Canelones, Cerro Largo, Durazno, Maldonado, Montevideo (donde hay diez), Paysandú, Rocha, Salto, y Treinta y Tres. [Usinas culturales | MEC \(www.gub.uy\)](http://www.usinas.gub.uy)

2°BD, CES, s.f., p.s/n). Con respecto al primer grupo, arte como testimonio cultural, se reitera en las propuestas programáticas un marcado interés en ‘obras maestras’ y/o ‘grandes artistas’. Esto se expresa a través de una presentación evolutiva de períodos específicos con una idea de patrimonio cultural material e inmaterial a conocer, preservar, apreciar: "valorar el patrimonio para fortalecer la identidad [o] transmitir conocimientos que permitan valorar el patrimonio de la humanidad" (Programa de Historia del Arte 3°BD, CES, s.f., p.s/n). En otras ocasiones aparecen referencias explícitas al patrimonio local como en el programa de Música de 2°BD que plantea como una de las finalidades del curso que les estudiantes "valoren la música uruguaya como expresión del patrimonio cultural [y que desarrollen] una mirada positiva hacia los valores artísticos patrimoniales" (Programa de Música 2°BD, CES, s./f, p.s/n).

Leer los programas de bachillerato artístico desde esta perspectiva, permite vincular esta concepción artística con el modelo de enseñanza logocentrista donde la obra como objeto a conocer y comprender tiene centralidad. Como política educativa y cultural los textos presentan marcas del colonialismo, en tanto reproducen una "geopolítica del conocimiento" (Mignolo, 2014, p.9), que coloca a la producción europea como modelo y punto de partida. Las producciones y expresiones no occidentales se presentan como ‘otras’, ‘primitivas’, ‘alternativas’. Sólo en algunas excepciones, como en el programa de Expresión Corporal y Danza existen referencias, también minoritarias a las danzas regionales y locales; y en el programa de Música de 2°BD –en su enfoque pedagógico–, se expresa: "al abordar la audición musical, entendida como la capacidad de apreciar adecuadamente la música, todas las músicas sin limitaciones, se busca el enriquecimiento a través de la interculturalidad" (Programa de Música 2°BD, CES, s./f, p.s/n). En este sentido, se podría relacionar esta representación de arte con el paradigma de democratización cultural (García Canclini, 1987).

En cuanto a la representación del arte como herramienta para el desarrollo personal y la sensibilidad estética, los textos que remiten a esta premisa mencionan dimensiones inherentes a lo humano como lo sensorial, la imaginación o la creatividad. Nos encontramos con expresiones como "potenciar el uso de diferentes sentidos (...) experimentación con los propios recursos corporales (...) promover la formación sensible e imaginativa del adolescente" (Programa de Teatro 2°BD, CES, s.f., p.s/n), o "profundizar la experiencia personal del alumno a través del plano sensorial (oír), el plano expresivo (escuchar), y el plano musical (analizar)" (Programa de Música 2° BD, CES, s.f., p.s/n). Resulta interesante señalar que en la mayoría de las referencias

aparecen expresiones que remiten a estudiantes en estado de pasividad, con una sensibilidad dormida o a desarrollar mediante la intervención docente. Esta representación de arte tiene una premisa coincidente con el modelo expresionista de enseñanza artística al poner el acento en el desarrollo de habilidades para exteriorizar posturas, pensamientos, sentimientos de los estudiantes. Se distingue de este modelo en cuanto a la descripción del rol docente donde se sugieren acciones por parte de docentes como estimular, desarrollar, fomentar, mostrar –entre otras–. También podríamos observar características del modelo de aproximación pragmatista, específicamente por la búsqueda de integrar enfoques de otros modelos haciendo énfasis en la experiencia (Aguirre, 2006), y en la importancia que adquieren los acontecimientos personales y colectivos como generadores de experiencia estéticas más que de resultados. A modo de ejemplo el programa de Teatro de 2ºBD expresa:

evidenciándose en un proceso de representación de roles, de exploración del mundo de las ideas y de las emociones, y de relacionamiento con otros. También sería conveniente llegar a codificar los resultados de esa experimentación, en la medida de lo posible mediante técnicas específicas, de forma tal de compartir los resultados con los demás. (Programa de Expresión Corporal y Teatro 2º BD, CES, s.f., p.s/n)

Retomando el ejercicio de relacionar esta representación con los paradigmas propuestos por García Canclini (1987), debido a los distintos cruces posibles entre la concepción de arte como forma de desarrollo personal y de la sensibilidad estética con los distintos modelos de enseñanza que aparecen en los programas del bachillerato artístico, no resulta fácil dilucidar qué características de los paradigmas que propone el autor se pueden encontrar. Sin embargo, podría decirse que asociando esta representación con el modelo aproximación pragmatista (Aguirre, 2006), se pueden identificar rasgos del paradigma de democracia participativa al intentar establecer equilibrios entre comprensión y producción, y abrir la posibilidad a que los estudiantes sean participantes activos en la construcción de significados a partir de las experiencias estéticas que se suscitan en el aula.

Sobre la representación de arte como instrumento de conocimiento y comprensión de la realidad esta representación comparte similitudes con la primera –arte como expresión humana y manifestación cultural–, porque sigue la línea de considerar al arte como un campo u objeto a descubrir y comprender, no a transformar o intervenir. En este sentido nos encontramos con

representaciones de arte como "patrimonio de la humanidad en el tiempo y en el espacio" (Programa de Historia del Arte 2ºBD, CES, s.f., p.s/n; y Programa de Historia del Arte 3ºBD, CES, s.f., p.s/n), o como lo expresa el programa de Música:

(...) manifestación de la experiencia humana, evidencia de la cultura, atraviesa todos los espacios de la vida cotidiana, tanto en el ámbito privado como público. Marca el sentir, el pensar y el hacer de generaciones enteras, reflejando y traspasando las clases sociales. (Programa de Expresión Musical 2ºBD, CES, s.f., p.s/n)

Esta concepción de arte encuentra alianzas en el modelo logocentrista de enseñanza, en tanto son los docentes y la aplicación de las currículas las que organizan qué contenidos, herramientas y habilidades es necesario incorporar en las aulas para que los estudiantes comprendan el corpus que hace al saber artístico, el mundo que les precede y el que les rodea. También encontramos bajo esta representación modelos de enseñanza que remiten a la propuesta filolingüista al poner el acento en la alfabetización para la decodificación. Se reitera esta tendencia del bachillerato como experiencia de iniciación a un sistema comunicacional que les es ajeno o que no comprenden del todo y por lo tanto, son los docentes quienes tienen como tarea acercar herramientas para realizar una lectura adecuada de los mensajes, los códigos y lenguajes artísticos. Esta concepción pone el énfasis en el rol de la recepción, la comprensión, como paso previo a la acción comunicativa o a la posibilidad de generar sus propios códigos comunicativos a través de la creación. Siguiendo este hilo argumental podríamos relacionar estas perspectivas con el paradigma de democratización cultural caracterizado por García Canclini (1987), específicamente con la idea de política cultural como conocimiento, comprensión y contacto con lo que posee valor artístico instituido.

En cuanto a la representación de arte como medio de comunicación y expresión de ideas, cabe mencionar cierto equilibrio que se observa en las propuestas programáticas en relación al trabajo de la dimensión individual y colectiva. Cuando se remite a las formas de expresividad y la toma de postura, aparecen términos sobre el reconocimiento de la diversidad de expresiones y la integración de grupalidades, por ejemplo:

El teatro y el lenguaje teatral es un espacio ideal para desarrollar contenidos actitudinales como la tolerancia, la aceptación de la diversidad, la no discriminación y el respeto por las opiniones ajenas. Es en el juego teatral que los alumnos pueden ensayar diversas

posibilidades y representar situaciones que les permitan comprender el punto de vista de los otros y tener que comprometerse con el rol que desempeñan. (Programa de Teatro 3°BD, CES, s.f.)

Si bien es posible identificar esta representación con el modelo expresionista, también puede relacionarse con el modelo de aproximación pragmatista que propone Aguirre (2006), por integrar aspectos como la experiencia artística y su dinamicidad. Tal como señala el autor, este modelo apunta a un equilibrio entre comprensión y producción, aparece la relación de la experiencia estética con la vida cotidiana y la identidad personal. Esto último también puede vincularse con el paradigma de democracia participativa:

además de transmitir conocimientos y desarrollar la sensibilidad, procura mejorar las condiciones sociales para desenvolver la creatividad colectiva. Se intenta que los sujetos produzcan el arte y la cultura necesarios para resolver sus problemas y afirmar o renovar su identidad. (Canclini, 1987, p.51)

Otra de las representaciones de arte que se pudo identificar en las propuestas curriculares del bachillerato artístico, es la idea de arte en su dimensión apreciativa y productiva. Esta representación combina igualmente aspectos de otras representaciones aunque distingue la tendencia a señalar equilibrios necesarios entre el trabajo teórico y el práctico en las aulas, entre la selección de referencias a lo clásico y lo contemporáneo. Bajo esta representación es posible ubicar recomendaciones programáticas como:

El vínculo entre la mirada reflexiva y crítica y el reconocimiento del arte y lo patrimonial en los contextos socio-culturales, conforman un importante eje estratégico de los sugeridos aquí para la articulación teoría y práctica. De igual forma, se considera que el ingreso a la creación desde el contacto interpretativo de obras y creadores, así como desde la propia creación fundada, es otro ámbito desde el que la articulación de los contenidos se potenciaría. (Programa de Arte y Comunicación Visual 3°BD, CES, s.f., p. s/n)

Bajo esta concepción de arte, podría decirse que los modelos de enseñanza artística que Aguirre (2006), describe como aproximación pragmática y cultura visual son los que presentan más

puntos coincidentes con esta concepción. En cuanto al primero, en el interés por resaltar el carácter narrativo de los acontecimientos artísticos, la importancia de la experiencia y las posibilidades de interpretación y resignificación. El modelo denominado cultura visual parte de ampliar la noción de arte a los hechos culturales y toda la cultura visual –trasciende las bellas artes–, incluyendo la cultura popular y la cultura de masas –cine, publicidad, videojuegos, entre otros–. En esta noción se ubican las propuestas programáticas orientadas a destacar la importancia de la interacción de los hechos culturales con el contexto en el que se producen u observan. En ese sentido, en el Programa de Comunicación, Lenguajes y Medios Audiovisuales 3°BD (CES, s.f.), se señala:

Analizar los procesos de comunicación reflexionando sobre sus dimensiones culturales e ideológicas. Comprender el funcionamiento y uso de las tecnologías aplicadas a la comunicación y la información, estimulando actitudes reflexivas y críticas sobre las mismas. (p.s/n)

En relación a los paradigmas políticos para la acción cultural (García Canclini, 1987), esta representación podría responder a rasgos que contempla tanto el paradigma de democratización cultural, como el de Democracia Participativa. Por una parte, la atención está puesta en la dimensión apreciativa, es decir, en el interés por acercar a los estudiantes a ámbitos culturales en un sentido amplio –incluyendo aquellos que se expresan en el marco de las instituciones culturales–. Para ello, genera condiciones de acercamiento a través de la comprensión, el análisis, la resignificación y la crítica. Por otra parte, esta representación contempla igualmente la dimensión productiva y creativa, la capacidad de los estudiantes de tomar parte en el universo cultural que les rodea de forma individual y/o colectiva.

En suma, lo desarrollado anteriormente permite observar que los programas combinan distintas representaciones de arte y modelos de enseñanza artística. A una representación no tiene por qué corresponderle un modelo específico, por el contrario vemos cómo se pueden identificar combinaciones y cruces que dan cuenta no sólo de la heterogeneidad de intereses de los actores que participaron en la elaboración del bachillerato artístico, sino también de los distintos itinerarios y formaciones de quienes intervinieron. Esta diversidad de representaciones y modelos podría leerse como un reflejo del momento político en el campo de la cultura en el que se diseñó y definió la implementación del bachillerato artístico. Dado que –como se desarrolló en

el primer capítulo de esta tesis–, el primer período de gobierno progresista estuvo signado por una serie de transformaciones y definiciones tanto en las políticas educativas, como en las culturales.

CAPÍTULO 3

Representaciones de enseñanza artística en relatos de docentes y egresados

En este capítulo me centraré en las representaciones de enseñanza artística que emergen de las entrevistas realizadas a docentes de las asignaturas específicas del bachillerato artístico y a egresados de cuatro liceos públicos –dos del departamento de Maldonado y dos del departamento de Montevideo–³⁷. Las entrevistas tuvieron como objetivo indagar sobre las representaciones de arte y de enseñanza artística en los relatos de las experiencias tanto de docentes como de egresados.

Retomando la referencia a Bentancur (2016), en el diseño y la implementación de políticas públicas intervienen una serie de actores con intereses y capacidades de incidencia distinta, dependiendo de variables de tipo económico, político, organizacional, entre otras.

En el ámbito de las políticas públicas la teoría de los campos de Bourdieu, como propone Dubois (2015), puede ser de utilidad para pensar las interacciones entre agentes que cooperan o compiten por preservar o transformar el capital eficiente, cultural y simbólico que poseen, a través de mecanismos de legitimación y regulación (Bourdieu, 2003). El campo artístico no está exento de estas dinámicas, como tal es un campo de fuerzas, pero también de lucha:

la estructura del campo es un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha o, de la distribución del capital específico que, acumulado en el curso de las luchas anteriores, orienta las estrategias ulteriores. (Bourdieu, 1995, p.345)

En la teoría bourdiana las escuelas –instituciones educativas estatales–, tienen un papel fundamental en la función de reproducción social. De forma muy simplificada, la escuela es el espacio para reproducir y legitimar un capital cultural que ya se posee. La estratificación y

³⁷ Como ya aclaré al inicio de este trabajo, del departamento de Maldonado entrevisté a docentes y egresados del Liceo Departamental de la capital fernandina, y del Liceo N°1 de San Carlos. En Montevideo del Liceo N°35 y N°61.

distinción se explican por la disposición estética, a mayor necesidad de la disposición estética mayor capital cultural se necesita para apreciarla. Es aquí donde los relatos de las experiencias de actores directamente involucrados en la implementación de la política son fundamentales para el desarrollo de este capítulo. Traer al análisis el relato de sus experiencias en el bachillerato permite identificar coincidencias y bifurcaciones entre lo que establece el texto de la política –de carácter coercitivo (Duschatzky, 1999)–, y lo que acontece en las aulas donde confluyen diversas subjetividades.

3.1 Representaciones de arte

La clasificación adoptada para caracterizar las representaciones de arte³⁸ en los programas de las asignaturas específicas del bachillerato artístico –a) arte como expresión humana y manifestación cultural; b) arte como herramienta para el desarrollo personal y la sensibilidad estética; c) arte como instrumento de conocimiento y comprensión de la realidad, como forma de acceso al conocimiento; d) arte como medio de comunicación y expresión de ideas; y e) arte en su dimensión apreciativa y productiva–, es identificable en los relatos de docentes y egresados.

La relación al arte como expresión humana y manifestación cultural, aparece ligada a expresiones que colocan lo artístico como actividad inherente a la humanidad, un docente de teatro señala que:

está buenísima la comprensión de ellos como ser universal, que hay cosas que pasaron siempre, y contra las que se viene luchando desde hace muchos años, que la droga siempre existió, que el homosexual siempre existió, que la violencia hacia las mujeres viene desde hace muchísimo años, entonces está bueno que (...) sepan que el hombre es hombre y que hay cosas que siempre pasaron. (comunicación personal, 28 de julio de 2022)

³⁸ En el diseño de las entrevistas no se incluyó una pregunta explícita sobre el significado de arte, por lo que la ubicación en las categorías empleadas para el análisis de los programas se desprende de expresiones que les entrevistados emplean en distintos momentos del intercambio.

Esta representación universalista del arte aparece en varios casos asociada a la idea de que existe un corpus de conocimientos generales que cualquier estudiante con pretensión de inserción en el campo artístico debería tener. Así en egresados aparecen valoraciones sobre el bachillerato que destacan el aporte de ‘un pantallazo general sobre el arte’ o en un sentido similar se emplea la expresión ‘cultura general’. También bajo esta representación aparecen relatos vinculados a acciones alfabetizadoras sobre el ‘mundo del arte’. Esta perspectiva puede asociarse a lo que Acaso (2010), denomina los mitos modernistas sobre la enseñanza del arte, que se sustentan en la idea de que el arte tiene valor en sí mismo porque forma parte de un lenguaje universal que transmiten los expertos. Todo tipo de arte puede ser interpretado desde los parámetros del arte occidental. En ese sentido, una docente de Historia del Arte señala:

Para mí es un tipo de bachillerato que funciona como un bachillerato a la antigua usanza de conocimiento universalista, me parece una excelente preparación para ingresar a un nivel terciario, en el caso de tomárselo en serio. Porque abarca todo, va desde física, matemática, hasta el manejo del cuerpo en la danza o en la música, no sé el sentido de ponerlo como opuestos cuando en realidad la matemática y la música son hermanos (...) es una preparación muy buena, sobre todo para ir a otro nivel. (comunicación personal, 30 de julio de 2022)

Esta afirmación refuerza la tradición propedéutica que embiste al bachillerato uruguayo como paso previo a los estudios universitarios –lo que según el relato sería ‘tomárselo en serio’–.

La representación del arte como herramienta para el desarrollo personal y la sensibilidad estética, es una de las que emerge con más fuerza tanto en docentes como en egresados. Así, nos encontramos con expresiones vinculadas a la posibilidad de los estudiantes de descubrir cosas que no sabían que podían lograr:

Con la danza es como con el arte en general, habilita la mirada sensible del mundo, que es tan necesaria, el bachillerato artístico se encuentran con otros modos de aprender, o con otras formas de conocimiento, (...) hay más apertura entre lo interdisciplinar, que se trabaja mucho en conjunto, que tiene eso de que las artes se relacionan entre sí, se pueden conectar, y se apela a lo creativo. (docente de Expresión Corporal y Danza, comunicación personal, 1 de agosto de 2022)

También, aspectos más vinculados al desarrollo interpersonal y de relacionamiento:

la capacidad de sentirse comprendido, de estar entre personas que se te parecen, estar juntos entre artistas te hace sentir una especie de cojín alrededor. En general somos pocos, pero igual estar entre personas que se te parecen o que les interesa lo mismo y que sabes que no vas a ser juzgado, es muchísimo. (egresade, comunicación personal, 3 de agosto de 2023)

Sobre la concepción de arte como instrumento de conocimiento y comprensión de la realidad, es en los relatos de experiencias asociadas a lo visual y lo plástico donde aparece con mayor claridad esta representación. Por ejemplo, un docente de Arte y comunicación visual reitera la importancia de concebir al arte como "una forma de pensar" (comunicación personal, 28 de julio de 2022), y desde allí estructurar la selección de contenidos a trabajar y las estrategias metodológicas a desarrollar –la concepción de arte está directamente ligada a la propuesta pedagógica y didáctica–.

Por otra parte, cuando aparece esta representación llama la atención la mención a otros campos de conocimiento y disciplinas. En seis de los ocho intercambios con docentes se hace referencia a la ingeniería y/o a la medicina, como campos que gozan de reconocimiento contrapuesto al del arte con respecto a la legitimación del conocimiento.

La idea del arte como medio de comunicación y expresión de ideas suele aparecer vinculada a afirmaciones que incorporan la dimensión interpersonal, es decir, la adquisición de herramientas

comunicativas. Sin embargo, llama la atención las pocas referencias en los programas al reconocimiento de los estudiantes como sujetos políticos con iniciativas y propuestas expresivas propias. Sí aparecen en los programas objetivos vinculados a fomentar el 'espíritu crítico' sobre temáticas, obras y artistas. La escasa presencia de la identificación de los estudiantes como sujetos creadores a través de la expresión puede estar asociada a una tendencia global de los programas de bachillerato, donde el lugar para la enunciación estudiantil es minoritario. Al consultar a un docente de música sobre las potencialidades del bachillerato artístico en relación a la expresión, justamente destaca aspectos que tienen que ver con habilidades comunicativas más que creativas:

Quando [los egresados] están en otros niveles académicos de nivel terciario te siguen agradeciendo por lo gestual, por el decir, por la educación vocal que tuvieron en el tránsito por el bachillerato. Es otra herramienta de poder cultural, el cuerpo y la voz es una de esas que culturalmente lo tenemos medio apagado, y somos medio pacatos ¿no? para comunicarnos en ese sentido. (docente de Música, comunicación personal, 1 de agosto de 2022)

La representación del arte en su dimensión apreciativa y productiva se reitera notoriamente en las experiencias contadas. Al igual que sucede con los textos programáticos, en los relatos tienen mayor presencia las anécdotas y referencias a acciones orientadas a la adquisición de herramientas teóricas y conocimientos, como paso previo a la puesta en práctica de procesos creativos y productivos. En ese sentido, se reiteran en egresados experiencias que dan cuenta de metodologías en la que los docentes presentan obras y artistas como introducción o paso previo a propuestas creativas. Podríamos afirmar que la dimensión apreciativa prevalece sobre la productiva, por ejemplo, un egresado señala:

los profesores exponían sobre artistas obras o lenguajes artísticos por lo que recuerdo en las materias específicas los profesores en sí nos enseñaban la base en base a la obra de un artista nosotros no teníamos tanto espacio para la elaboración propia. (comunicación personal, 3 de agosto de 2023)

Aunque desde los relatos docentes se explicita reiteradas veces la búsqueda de equilibrio entre los tiempos de trabajo teórico y práctico, las experiencias que traen los egresados muestran una mayor presencia de trabajos de investigación teórica y metodologías expositivas. Sin embargo, las anécdotas relativas a procesos de creación y/o producción son resaltados como experiencias significativas: "la actividad de fin de año de sexto (...), fue una locura que hicimos, fue una obra de teatro que (...) era interactiva con el público y participan muchas materias" (egresado, comunicación personal, 3 de agosto de 2023).

Un hallazgo al estudiar los intercambios donde aparece esta representación de arte es la insistencia –particularmente en relatos de docentes–, en un imaginario social negativo del bachillerato artístico: "hay gente que piensa que la creatividad es para los que se fuman algo, los que están medios locos" (docente de Arte y Comunicación Visual, comunicación personal, 28 de julio de 2022). Relacionado a este tema, tanto docentes como egresados mencionan resistencias y temores que referentes adultxs manifiestan de distinta forma cuando unx adolescente elige la diversificación artística. A propósito, un egresado señala "las familias y la gente tiene como un concepto de que es todo más liberal y que implica menos esfuerzo" (comunicación personal, 19 de julio de 2023). En el mismo sentido, sostiene:

en el momento que lo elegí no tenía muy claro, tanto por presiones sociales como por pensamientos míos. Ah no porque los de artístico son raros, hacen esto, lo otro, son comentarios que se escuchan y te influyen mal. Por suerte tuve la suerte de que mi familia me apoyó y me dio para adelante. (egresado, comunicación personal, 3 de agosto de 2023)

Las formas de estigmatización a los estudiantes del bachillerato artístico también se reproducen en actores internos a los centros educativos entre estudiantes:

cuando entré estaba esa concepción rara desde el resto de las orientaciones, era el curso de los vagos el curso de los drogados, (...) después te dabas cuenta que la orientación tenía

materias en común a todas, así que eso que decían no tenía sentido. (egresade, comunicación personal, 19 de julio de 2023)

Desde la perspectiva de docentes u otrxs actores institucionales, en el mismo sentido se señala:

nuestro trabajo se ve cuando los gurises asisten y van copados, ya está.. pero sigue siendo un mundo muy alejado del liceo, por parte de las autoridades y por parte de los propios compañeros de trabajo, los mismos docentes, parece que la academia pasa por las ciencias [...] hay una carencia y una cosa que divide mucho al estudiante de arte del otro. (docente de Música, comunicación personal, 1 de agosto de 2022)

Otros aspectos a destacar en los relatos donde aparece la representación de arte en su dimensión apreciativa y productiva, son aquellos que ponen acento en las posibilidades de continuidad educativa y laboral:

Este bachillerato [artístico] es una posibilidad de desarrollo y crecimiento, porque además estamos hablando de personas con una sensibilidad especial para determinadas cosas, con un interés ya demostrado por determinadas temáticas que las desaprovechamos como sociedad. Pensando en términos económicos, estamos hablando de personas que podrían enriquecer a la sociedad desde sus habilidades, sus conocimientos, sus... Tengo algunos alumnos que tienen una capacidad, unos de diseño gráfico, otros de pensar espacialmente, unas producciones hermosas hacen. (docente de Historia del Arte, comunicación personal, 30 de julio de 2022)

Por su parte, otrx docente explicita la preocupación que suscita en referentes adultxs el tema laboral:

Entiendo que puede haber una valentía en la elección, para los y las adolescentes, o que hay un peso que en otras orientaciones, será por su antigüedad o por la fijación por lo laboral que me he cansado de debatir, de rebatir esa excusa a familiares. Si se enfrentan

conmigo con la excusa de lo laboral, los convenzo. (docente de Música, comunicación personal, 1 de agosto de 2022)

En síntesis en ambos grupos, se denota cierto interés por posicionar al saber artístico como un saber con valor, con posibilidades materiales y simbólicas de desarrollo personal y colectivo. A modo de ejemplo, de lxs ocho egresades, seis continuaron estudios terciarios en el campo artístico cultural y trabajan o buscan trabajo en este ámbito. Lxs restantes identifican que igualmente el tránsito por el bachillerato implicó un aporte significativo. Unx egresade, sobre esto señala: "Desde mi experiencia que soy muy tímida y me cuesta hablar en público me ayudó un montón a desenvolverme, hablar en público, presentar, pensar algo y fundamentarlo (comunicación personal, 19 de julio de 2023). Y ante la pregunta sobre a qué se dedica ahora, respondió:

Me recibí de enfermera, no tomé el camino que pensaba, el último año terminé muy estresada y me tomé un año sabático. Me di cuenta que me gustaba la enfermería, vincularme con la gente desde los cuidados. También cuido dos niñas, y eso lo relaciono mucho a lo que estudié en el artístico, siento que tengo herramientas para trabajar desde la expresión del cuerpo, el dibujo. Gracias al [bachillerato] artístico siento que tengo capacidad de hacerlo, y también como enfermera me ayudó a desenvolverme más cómoda en el trato con la gente. (comunicación personal, 19 de julio de 2023)

3.2 Modelos de enseñanza artística

Para desarrollar este punto retomo la clasificación que ofrece Aguirre (2006), sobre los modelos de enseñanza artística presentes en las propuestas curriculares de educación artística. Como se enumeraron en el capítulo anterior, se trata de los modelos: logocentrista, expresionista, filolingüista, cultura visual y educación pragmatista.

3.2.1 Presencia del modelo logocentrista

Coincidentemente con los lineamientos de varias de las propuestas programáticas, este modelo emerge en los relatos de los docentes que traen la importancia de la presentación de una tabla de contenidos clara, ordenada, como punto de partida necesario para la formación artística. Por ejemplo, una docente de Arte y Comunicación Visual señala: "aprender más que [a] hacer, [aprender] a manejar técnicas, manejar disciplinas, manejar formas de expresarse artísticamente, que pueden ser desde, no sé, (...) manejar volúmenes a manejar el espacio, manejar el cuerpo, los colores, los sonidos" (comunicación personal, 30 de julio de 2022). En otro caso, una docente ve con preocupación que sus estudiantes no visualizan lo teórico como importante:

Muchas veces a los que van enamorados de una disciplina artística les cuesta aceptar que hay otras cosas que les pueden complementar. No separan la creación artística con que hay determinados criterios para hacer las cosas, como la preparación [previa a la creación] eso también tiene que ver con la disciplina. (docente de Música, 1 de agosto de 2022)

En un sentido similar, una docente declara:

trabajo con lo expositivo, es una solución no buscada, trabajo muchísimo con presentaciones de power point, con fichas de trabajo, con imágenes para analizar, pero muchas veces recae sobre mí el presentar los temas por la falta de estudio previo. (docente de Historia del Arte, comunicación personal, 28 de julio de 2022)

Coincidente con estas afirmaciones, en el grupo de egresados emerge como recuerdo la prevalencia de metodologías expositivas de enseñanza: "predominaba mucho la exposición de docentes sobre artistas y sus obras. Las propuestas de investigar obras y artistas y en base a lo que descubríamos, creábamos nuestras propias obras inspirados en ella" (comunicación personal, 3 de agosto de 2023). En otro caso, se señala: "los profesores exponían sobre artistas obras o lenguajes artísticos, nosotros no teníamos tanto espacio para la elaboración propia" (comunicación personal, ...). En algunas instancias se reitera que los espacios para la creación y la producción se proponían a final de año, a modo de muestra o al finalizar una unidad:

lo que estuvo más presente en general en todo el bachillerato lo que más pesaba en la balanza era la presentación del docente de lenguajes o artistas, más a fin de año podría pasar que había proyectos más coordinados pero durante el año no tanto. (comunicación personal, 3 de agosto de 2023)

Estas prácticas de enseñanza artística coinciden con la caracterización que realiza Camnitzer (2012), sobre la "actitud tecnicista e historicista" (p.38), que se limita a presentar ante los estudiantes problemas creativos y salidas a esos problemas ya presentados en el pasado. Sobre esto, el autor señala: "mientras que el arte mismo supuestamente genera conocimientos, o los organiza en una forma hasta el momento desconocida, la enseñanza del arte se limita a repetir" (p.38).

Tal como lo describe Aguirre (2006), el modelo logocentrista se enfoca en la búsqueda de un ideal estético que condice con las reglas del canon predominante. Al consultar a los docentes sobre las características generales del programa de su asignatura señalan, por ejemplo: "la cultura popular y la historia del arte se llevan muy mal siempre, salvo rarísimas excepciones" (docente de Lenguaje Comunicación y Medios audiovisuales, comunicación personal, 28 de julio de 2022). En otro caso, se afirma "es un programa de arte occidental, del mundo occidental y que tiene una tendencia a lo lineal cronológicamente (...) como base, que es bien sencillo, Gombrich, entonces historia del arte recontra occidental" (docente de Historia del Arte, comunicación personal, 28 de julio de 2022). En el mismo sentido, un docente de Expresión Corporal y Danza señala:

[el curso] es un recorte de las danzas espectaculares, el enfoque es la danza escénica, la danza de la música. Deja, por ejemplo, las danzas populares, aparecen en la última unidad del programa. Lo primero es la historia de la danza con mayúscula, refiriéndose a la danza europea. (comunicación personal, 1 de agosto de 2022)

Esta es quizá una de las tensiones más claras que se presenta en relación con las prácticas de enseñanza y el texto de la política. En la mayoría de los casos los docentes afirman que no siguen al pie de la letra los lineamientos del curso, realizan adaptaciones, incorporan contenidos, lenguajes y experiencias artísticas que no son las que prevalecen en los programas oficiales. Por ejemplo, una docente señala: "en mis cursos el papel que le doy a la fotografía, al cine a la televisión o a la cultura popular en general (...) no está en los cursos de Historia del Arte" (docente de Lenguaje Comunicación y Medios Audiovisuales, comunicación personal, 28 de julio de 2022). En relación a la jerarquización de contenidos, una docente expresa: "creo que los programas tienen que ser mucho más sugerentes, tienen que adaptarse a su tiempo pero tienen que proporcionarle al docente cada vez que lo lee una apertura a la búsqueda, que le permitan guiarse pero también construirse" (docente de Arte y Comunicación Visual, comunicación personal, 28 de julio de 2022). Para la pensadora María Acaso (2010), en la enseñanza formal entran en juego tres universos de representaciones que pueden diferir entre sí: la letra de los programas oficiales –lo que la política educativa determina que los docentes deberían enseñar–; la programación del curso –la selección, jerarquización y ajustes que realizan los docentes a la hora de aplicar los programas–; y la acción educativa que llevan adelante en las aulas –lo que los docentes efectivamente hacen–. En ese sentido, la autora señala: "de lo que muchos docentes planifican y especifican en la programación a lo que hacen en las aulas hay un gran abismo" (Acaso, 2010, p.50). Esta distancia puede estar dada por diversos factores, desacuerdos con los lineamientos generales o específicos de las currículas, falta de condiciones materiales, entre otros. Generalmente estas adecuaciones pasan a formar parte de lo que se conoce como "currículum oculto" (Jackson, 1991)³⁹, que puede explicarse como una serie de contenidos que se transmiten de forma implícita en las prácticas educativas. Durante el intercambio con docentes, emergen posiciones discordantes sobre la jerarquización de los contenidos que realizan los programas o la poca o nula presencia que tienen otros.

La percepción de que los programas ponen énfasis –de acuerdo con el modelo logocentrista–, en la transmisión de criterios estéticos relacionados con un canon, entendido como estructura mítica

³⁹ Este término fue empleado por Jackson, P. en su obra "La vida en las aulas" (1991), investigación etnográfica orientada a develar la complejidad del proceso de enseñanza mediada por las interacciones entre docentes y estudiantes. Entre sus principales hallazgos el autor afirma que la escuela se constituye como una fábrica de jerarquías sociales a través de acciones no necesariamente verbales que forman parte de lo que pasa a denominar "currículum oculto". El término fue acuñado en el campo de la investigación educativa convirtiéndose en una categoría de análisis vigente.

a través de la que universidades, museos, academias, mercado y los propios artistas configuran estructuras de jerarquías que definen qué es el arte y cómo se puede hablar de él (Pollock, 2015). Esto también tiene su correlato en las expresiones de egresades:

siento que tanto en el bachillerato artístico como en la formación se le da mucha más relevancia a la academia y a lo clásico (...) como que a través de eso es que vas a entender y a crear vos, que a lo popular lo contemporáneo, o lo que realmente nos interpela y nos atraviesa. (comunicación personal, 3 de agosto de 2023)

Acaso (2010) en su trabajo "La educación Artística no son manualidades", propone la idea de 'pedagogías tóxicas', a las que caracteriza como una pedagogía de las apariencias: "parece que educa pero que, en realidad, deseduca (...), que parece que nos hace libres, pero sólo nos hace libres para comprar; que parece que es beneficiosa, pero resulta letal para el conocimiento crítico" (p.37). Una de las características de esta pedagogía es que es "mortalmente aburrida" (p.47), porque se centra en contenidos alejados de la cotidianidad de los estudiantes, desestima la cultura de masas como espacio de producción de conocimiento. Se centra en la transmisión y la repetición como metodologías que nada tienen que ver con el 'mundo-imagen' que transcurre fuera de las aulas. En esa línea, una egresada señala:

el grafiti, el arte callejero, el break dance no estaban. Mentira, estaban sí, pero presentados por los estudiantes. No figuraban en ningún tipo de curso, pero era difícil para una persona que le atravesara mucho ese género musical o movimiento cultural que no estuviera, si bien quizá una clase de historia del arte era sobre el puntillismo, de repente alguien venía con un grafiti punteado, entonces la profesora decía si estaba bien o estaba mal eso. (comunicación personal, 3 de agosto de 2023)

3.2.2 Presencia del modelo expresionista

De acuerdo con la caracterización de Aguirre (2006), el modelo expresionista es el que menos se encuentra en los relatos de docentes y egresades. El caso más claro relata: "En realidad yo soy un

creador con un poco más de experiencia y los guío [a les estudiantes] hacia un proceso creativo. Pero no me paro como un docente que vengo a dar una clase" (docente de Teatro, comunicación personal, 28 de julio de 2022).

La poca presencia del modelo expresionista de educación artística podría explicarse en primer término, por el perfil normativo y disciplinar de la enseñanza secundaria pública. En segundo lugar, porque es un modelo que suele tener mayor presencia en programas de educación de primera infancia y escolar.

Cabe explicitar, que habilitar la expresión a través de distintas propuestas metodológicas en sí no corresponde necesariamente a la presencia del modelo expresionista, que se basa en la no intervención docente y la libre expresión estudiantil, ya que según este enfoque el proceso de enseñanza aprendizaje consiste en la reafirmación y exteriorización de cualidades artísticas innatas del aprendiz. Esta idea podría asociarse a relatos que destacan dimensiones como el desarrollo de la autopercepción, la conexión con la historia propia o "despertar el autoconocimiento porque a veces estás en frente a estudiantes que se descubren a sí mismos en herramientas o en expresividades que no sabían que las tenían" (docente de Teatro, comunicación personal, 28 de julio de 2022). En cuanto a las experiencias estudiantiles, por parte de unx egresade se afirma:

Lo veía medio limitado [al bachillerato] si no sabías de música era muy difícil crear con conocimientos básicos, en teatro con improvisación había más libertad para la creación, creo que en dibujo a partir del proyecto era donde teníamos más la posibilidad de crear porque elegías el tema y el proceso, pero las otras asignaturas están más limitadas en poder crear o manifestarse libremente. (comunicación personal, 19 de julio de 2023)

Es interesante señalar que en los relatos de docentes no aparece la expectativa de que les estudiantes que ingresan al bachillerato tengan trayectorias formativas previas o aptitudes, de hecho unx egresade recuerda: "en mi clase había gente que nunca había agarrado una cámara, yo sí" (comunicación personal, 3 de agosto de 2023), otrx egresade relata que en su grupo había estudiantes que estudiaban solfeo hacía años y otros que no sabían lo que era una nota musical.

En este sentido, se podría pensar que el bachillerato artístico como política cultural y educativa podría fomentar la continuidad de la enseñanza artística en otras propuestas formativas del campo artístico y cultural de nivel terciario y universitario público.

En el diseño de las preguntas a egresades, la primera apuntaba a indagar en los motivos por los que se habían anotado en esa orientación, en seis de los ocho casos aparece la idea de exploración, de curiosidad por encontrarse con algo distinto. Sólo dos estudiantes tenían formación e intereses previos por el campo artístico. Del total de egresades, sólo unx ya conocía la propuesta curricular al momento de inscribirse –a través de una amiga que cursó–, pero no el contenido de los programas. Del total de egresades al momento de la entrevista, cuatro estaban vinculadas al campo artístico cultural y dos no.

3.2.3 Presencia del modelo filolingüista

Este modelo basa su acción en brindar herramientas para desarrollar los códigos de los lenguajes artísticos, así la enseñanza está orientada a la mejora de las habilidades comunicativas y de interpretación. En los relatos con docentes y egresades se puede deducir que hay una influencia considerable de este modelo en las prácticas de enseñanza del bachillerato. A modo de ejemplo, unx docente de Expresión Corporal y Danza al ser consultadx sobre cuál es el objetivo de su curso enfatiza: "sobre todo potenciar el desarrollo del lenguaje corporal y creativo" (comunicación personal, 1 de agosto de 2022). En el mismo sentido, desde Historia del Arte se señala: "también está la introducción en vocabulario, metodología, y formas de ver" (docente de Historia del Arte, comunicación personal, 30 de julio de 2022), En Música se remite a introducir a les estudiantes en "los géneros musicales y los códigos propios de cada uno" (docente de Música, comunicación personal, 28 de julio de 2022).

Unx docente de Arte y Comunicación Visual trae el proceso que se dio en su asignatura cuando cambió de nombre. Pasó de llamarse ‘Dibujo’ en primer año de bachillerato común, a ‘Comunicación Visual’ en segundo año de bachillerato diversificado y ‘Arte y Comunicación Visual’ en el último tramo del bachillerato artístico. El cambio de nombre le resulta significativo porque da:

más amplitud [y permite focalizarse] en enseñarles el proceso de visualización [superando la idea de que] el arte era más que dibujar cositas bonitas, esa frase es mi guía, el arte es una forma de pensar más que una forma de hacer. (docente Arte y Comunicación Visual, comunicación personal, 28 de julio de 2022)

Sobre este modelo Aguirre (2006), destaca que:

El nacimiento de este modelo se corresponde, además, con el cambio de perspectiva según el cual todo hecho humano puede ser entendido en términos de hecho comunicativo. (...). Junto a este fenómeno de orden epistemológico, otros factores del orden de lo cultural, como el incremento espectacular de la cultura visual en las sociedades tecnificadas, los avances en la reproducción técnica de imágenes o la escasa preparación de los sujetos para comprender el poder de estas imágenes dan el empujón definitivo al nacimiento de este modelo educativo. (p.s/n)

En los relatos de egresados sobre el bachillerato artístico, emergen expresiones como "aporta [a] la responsabilidad de buscar qué quiero decir, qué me pasa, qué tengo para dar, cómo puedo usar estas herramientas para elaborar un mensaje y cómo las devuelvo" (comunicación personal, 28 de julio de 2022). Un docente de Lenguaje, Comunicación y Medios Audiovisuales señala la atemporalidad de la propuesta curricular del bachillerato artístico:

‘La sociedad del espectáculo’⁴⁰ fue un libro del 68 y nosotros estamos en el 2022, tenemos un problema gigantesco de cuarenta años de atraso. Digamos que cuando las teorías de la comunicación debaten sobre la sociedad del espectáculo, la sociedad de la imagen que ya tiene treinta años (...) otros países dan atención mucho mayor y con herramientas y medios tecnológicos adecuados a la época. Con tecnología y con medios se puede lograr no te digo una población, pero sí un estudiante que tenga un manejo y una comprensión de esos temas, de la comunicación, del cine, y de la creación artística

⁴⁰ Debord, G. (1967) *La Sociedad del Espectáculo*.

totalmente diferente a la que tienen en la actualidad. (docente de Lenguaje, Comunicación y Medios Audiovisuales, comunicación personal, 28 de julio de 2022)

Esta tensión entre la propuesta curricular, los recursos con que se cuenta y la temporalidad en la que ocurren las prácticas de enseñanza también se evidencia en el intercambio con un docente de Música, que señala que:

la falta de materiales técnicos, y recursos genera que los estudiantes muchas veces no pueden desarrollar lenguajes comunicativos que son propios de su tiempo, ni decodificar contenidos que [son] de otro momento histórico, el beatbox no existe en el programa, ni te digo la posibilidad de generar contenido con una consola, para generar efectos boss y loop. (docente de Música, comunicación personal, 28 de julio de 2022)

En un sentido similar, unx egresade expresa: "tuve suerte porque en mi liceo había bastantes recursos, una amiga hizo el mismo bachillerato en el [liceo] diez y hay pila de recursos que no tenían, como una sala o un lugar para ensayar, proyector, televisores" (comunicación personal, 3 de agosto de 2023). En otro caso, unx egresade que ingresó al bachillerato porque se quería dedicar al audiovisual, comenta que a la hora que realizar tareas de registro o edición, dependían de lo que docentes o estudiantes pudieran prestar.

Si bien Aguirre (2006), señala que las acciones de este modelo se centran en ver, observar y decodificar en la misma medida que producir y emitir mensajes; de los relatos se desprende que predominan las primeras, sobre todo en aquellas asignaturas donde la mediación técnica es mayor.

3.2.4 Presencia del modelo cultura visual

Lo que distingue a este modelo de los anteriores es el hecho de abandonar la visión autonómica del arte, para pensarla como un hecho cultural en interacción con otros hechos sociales de orden

político, económico, entre otros. Hernández (1996), explica que este modelo de educación artística tiene como objetivo "exponer a los estudiantes no sólo al conocimiento formal, conceptual y práctico en relación con las Artes, sino también a su consideración como parte de la cultura visual de diferentes pueblos y sociedades" (p.18). La principal distinción con el modelo filolingüista –que también se interesa por los procesos de decodificación y representación–, es que la educación artística para la comprensión de la cultura visual "supone una penetración más profunda de la que aparece en lo meramente visual: es una mirada en la vida de la sociedad, y en la vida de la sociedad dentro de ella" (Hernández, 1996, p.21). El trabajo en las aulas trasciende de relevancia tanto en los 'objetos considerados canónicos' como en la publicidad, videojuegos, el cine, entre otras producciones que forman parte del universo cultural tanto de docentes como de estudiantes.

Al relevar la presencia de esta concepción de enseñanza en las experiencias de clase, se produce una situación similar a lo que ocurre al indagar sobre las consignas y espacios de enunciación de los estudiantes como sujetos políticos. Las expresiones que se identifican con este modelo suelen referir a experiencias que ponen acento en el desarrollo del espíritu crítico o la comprensión contextual de una obra. En relación a esto, un docente de Arte y Comunicación Visual, sostiene:

Trabajo mucho el arte conceptual provocando maneras de pensar, trabajando con artistas contemporáneos, poniendo situaciones de pensar, por ejemplo, trabajo un artista que trabaja sobre la ética, hay un artista norteamericano que fotografió a su esposa de todo su proceso desde que recibió la noticia de que tenía cáncer hasta que falleció⁴¹. Lo expuso en una obra de arte. Y nos planteamos preguntas en clase, para ver si eso es arte o no, si cabría en la contemporaneidad. Ahí empezás a trabajar el concepto de sentido crítico, ahí hay posturas, eso está mal, o no, por qué, y hay que argumentar. Entonces trabajo el arte

⁴¹ Se refiere al fotógrafo estadounidense Angelo Merendino y su obra "La batalla que no elegimos. La lucha de mi esposa contra el cáncer de mama" una serie fotográfica publicada en 2013. My Wife's Fight With Breast Cancer (angelomerendino.com). En 2010, en Uruguay, el artista Juan Ángel Urruzola ganó el Premio Nacional de Artes Visuales con su obra "Chau Bea". Esta consistía en una serie de siete fotografías que mostraban a su pareja, Beatriz Abdala, durante diferentes etapas de su tratamiento quimioterapéutico. La obra generó controversia y su exhibición en el Museo Nacional de Bellas Artes fue suspendida debido a una demanda judicial presentada por los familiares de Beatriz Abdala. Urruzola apeló la decisión de retirar la exposición del museo y presentó documentos que probaban que Beatriz era consciente de su participación en la creación de la obra. Tras un proceso judicial que se extendió por varios meses, el fallo finalmente favoreció a Urruzola. La obra forma parte del acervo del Museo Nacional de Artes Visuales. Obra: Chau Bea - Museo Nacional de Artes Visuales (mnnav.gub.uy)

desde ese lugar, que también eso es arte, porque parece que analizar una imagen no sería arte, sólo es la producción, no. (comunicación personal, 28 de julio de 2022)

3.2.5 Presencia del modelo de educación pragmatista

Aguirre (2006), basa su modelo fundamentalmente en las ideas de Dewey (1949; 1964)⁴², lo que explica la centralidad que le da a la experiencia, la práctica y el ejercicio de contextualizar el conocimiento en situaciones reales. Despoja al arte de su condición trascendental para considerar los hechos artísticos como relatos abiertos a la investigación creativa, la resignificación y la multiplicidad de interpretaciones. El modelo se propone generar experiencias estéticas en escenarios diversos fomentando la capacidad de los estudiantes para interpretar y dar sentido a las experiencias artísticas en lugar de reproducir técnicas o memorizar información. Para Aguirre (2006), este enfoque implica considerar los hechos artísticos como sistemas culturales mediados por la experiencia, así la educación artística toma especial relevancia en la formación de identidades.

Durante el intercambio con docentes y egresados es posible rastrear la presencia de rasgos de este modelo en afirmaciones como la necesidad de vincular los contenidos y las propuestas de enseñanza a la cotidianidad, por ejemplo:

Si trabajamos desde el arte como una forma de pensar, la orientación artística le da muchas más herramientas al estudiante que una orientación más específica como científico, humanístico, porque le permite coser las asignaturas, afrontar decisiones que son reales en la vida cotidiana. Cómo definir cuestiones con la creatividad o la distinción entre forma y color, cosas [que] decides cuando te vistes, por ejemplo, o cuando presentas un plato de comida, o cuando diseñas tu cuarto. (docente de Arte y comunicación visual, comunicación personal, 28 de julio de 2022)

⁴² Para Dewey (1949, 1964), el arte como experiencia implica una interacción activa entre el estudiante y su entorno, la percepción estética no se limita a objetos artísticos formales, sino que abarca la vida cotidiana. El arte se concibe como una forma de experiencia que intensifica y enriquece la vida, combinando lo intelectual, emocional y práctico.

En relación a la posibilidad de generar experiencias estéticas en escenarios diversos, al consultar a los egresados por las experiencias que consideran significativas, en cinco de los ocho relatos traen proyectos desarrollados en interacción con la comunidad. A propósito, una egresada señala:

A nivel personal creo que por lo menos el salir aunque fuera medio básico lo que llevaras, pero tener la oportunidad de proponer algo, una idea y poder expresarla fuera del liceo, te hacía tener el interés hasta de ir extracurricularmente a formar parte de un proyecto. (comunicación personal, 3 de agosto de 2023)

En suma, en relación a la presencia de los modelos de enseñanza artística en los relatos sobre las prácticas, se puede identificar que conviven rasgos de modelos distintos, al igual que en los programas. Ahora bien, la ausencia de acuerdos explícitos para conceptualizar arte y educación artística en los programas de las asignaturas puede asociarse al período de transformaciones en el campo educativo y cultural en el que se gestó y/o a las distintas procedencias institucionales de los actores que intervinieron en su diseño. En el caso de las prácticas de enseñanza artística podemos agregar como componente la diversidad de trayectorias formativas y experienciales de quienes aplican la política a través de sus propuestas de enseñanza. Un aspecto que emerge en los intercambios tiene que ver con los saberes y las acreditaciones que los docentes consideran necesarios para desempeñarse en el bachillerato artístico. Este aspecto queda planteado como una posible línea a profundizar en estudios futuros sobre la temática. Entre los docentes se encuentran posicionamientos incluso opuestos sobre la existencia de formación específica a nivel de profesorado. Entre el colectivo docente este es un tema no saldado, ejemplo de ello son las siguientes afirmaciones:

Para mí los docentes tienen que estar formados en su disciplina obviamente, pero también pedagógicamente, creo que todos deberían de pasar por el profesorado. No quiere decir que el profesorado te de todo y que salgas crack. Se tiende mucho en el bachillerato artístico a pensar que cualquiera puede elegir horas, porque toca un instrumento bueno puede ser profe, yo creo que es eso que aún falta cambiar, creo que es importante que los docentes estemos formados en lo pedagógico, en lo didáctico, y en lo específico sin duda. No es ‘soy artista y puedo dar clase’, no, podremos ser artistas pero somos docentes

también. (docente de Expresión Corporal y Danza, comunicación personal, 1 de agosto de 2022)

Al momento de la aprobación de la opción Arte y Expresión con la Reformulación 2006 (DGES-ANEP, 2006), se establecieron una serie de criterios para el ejercicio docente en aquellas asignaturas que no tenían la carrera de profesorado en el CFE. El caso más evidente fue para las asignaturas Expresión Corporal y Danza, y Teatro. En 2014 el CFE aprobó (Acta N° 7, Res 14, Exp. 5/1393/13)⁴³, el Plan de Estudios para el profesorado de Danza. En el caso de Teatro no existe la formación de profesorado en la órbita de la ANEP, al respecto un docente expresa:

También pasa que los profesores de los más chiquitos [educación media básica] no son artistas, son profesores del IPA [Instituto de Profesores Artigas] o del CERP [Centro Regional de Profesores], por ejemplo Música, el profesor viene con la academia, bueno, yo cuando entré a los bachilleratos [artísticos] la mayoría de los profesores éramos artistas, y eso para mi es fundamental. No te digo que seas un transgresor de la cosa, pero el gurí necesita el contacto con el arte. No es lo mismo que sea un músico actual, un percusionista, un músico que toque en una banda, a que sea un profesor [...] Entonces por ahora los que nos vamos salvando de todo eso somos los de teatro (risas) porque no tenemos IPA. Creo [que] hay cosas que no las podés enseñar desde otro lugar que no sea la experiencia. (docente de Teatro, comunicación personal, 28 de julio de 2022)

Esta diferencia en los posicionamientos sobre la formación docente, evidencian que el tema se presenta como una tensión. No sólo en relación a las acreditaciones formales para el desempeño de la docencia, sino también en otros relatos docentes se enuncian carencias en cuanto a los espacios de actualización docente, formación continua, entre otros.

⁴³El primer plan de estudios para el profesorado de Danza resultó del trabajo de un grupo conformado por una integrante del CFE, un integrante de la Asamblea Técnico Docente, una integrante del proyecto ProArte (dependiente del Consejo Directivo Central de la ANEP) y dos integrantes de la Dirección de Educación del MEC. Este primer plan fue modificado en 2018, 2020 y con la reciente transformación del Marco Curricular Nacional en 2023. Desde su conformación esta especialidad se ha impartido solamente en el Instituto de Profesores Artigas (IPA) del CFE (CFE, 2014).

Antes de cerrar este capítulo, quiero señalar que aún cuando en los relatos se identifican rasgos de modelos de enseñanza más tradicionales, les egresades traen vivencias que tienen que ver con haber experimentado a través del bachillerato artístico ‘algo distinto’, ‘otra impronta’, ‘un encare nuevo’ en su trayectoria educativa. En una entrevista realizada a Aguirre (Arts Santa Mónica, 2016),⁴⁴ afirma que una formación ciudadana no es posible sin una formación artística vinculada a la experiencia estética y que pensar que esto pueda ocurrir en el nivel secundario es casi una ‘utopía’. En Uruguay el bachillerato artístico está próximo a cumplir dos décadas de existencia. Sin lugar a dudas, presenta aspectos a mejorar y repensar involucrando a agentes comprometidxs ética y políticamente con la idea de que las políticas educativas y culturales tienen sentido cuando contribuyen a la "radicalización de la democracia" (Beirak, 2022, p.31)

⁴⁴ La Educación de las Artes, Imanol Aguirre. Publicado por Arts Santa Mónica en setiembre de 2016.

CAPÍTULO 4

Cruces y bifurcaciones entre el texto de la política y los actores involucrados

En este capítulo presento discusiones y conceptualizaciones desde el campo de las políticas culturales que pueden contribuir a pensar al bachillerato artístico como una política cultural, además de educativa. Para ello, retomaré hallazgos del segundo capítulo –análisis de los programas–, y los planteos de Nivón Bolán (2006; 2016a; 2016b), sobre ciudadanía cultural.

Diversos autores (García Canclini, 1987; Nivón Bolán, 2006; Dominzain, 2020), coinciden en señalar que la cultura, como dimensión para el desarrollo socioeconómico, ha ganado relevancia en las discusiones públicas de las últimas décadas, tanto a nivel global como en América Latina. Este fenómeno se debe, en gran medida, al fracaso del modelo de desarrollo productivista y de las políticas públicas de los Estados benefactores para resolver los conflictos sociales. Los textos de García Canclini en la década de los años ochenta ya advertían sobre la atención que Estados, organismos internacionales, sociedad civil y estudios científicos comenzaban a poner en la cultura. Pensándola no ya en su acepción restringida a las bellas artes o la alta cultura, sino en un sentido ampliado a las ideas de alteridad, ciudadanía, diversidad, y derechos culturales (Calabre, 2011).

Este proceso consolidó la relación entre cultura, sociedad y economía y reforzó o impulsó los procesos de institucionalización cultural en distintos países de América Latina. Esto último, surgió como resultado de dos factores principales: la consolidación de aparatos normativos internacionales y regionales; y la progresiva implementación de políticas culturales de diverso alcance.

En materia del derecho jurídico, un primer hito lo constituyó el artículo N°27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de la ONU, que en 1948 estableció que: "Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten" (ONU, 1948, p.s/n). Posteriormente, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), apuntó la obligatoriedad de los Estados de implementar políticas públicas para: "asegurar la conservación, el desarrollo y la difusión de la ciencia y la cultura" (ONU, 1966, Artículo N°15,

p.s/n). En 1976, fue aprobada por la UNESCO la Recomendación relativa a la Participación y la Contribución de las Masas Populares en la Vida Cultural, su documento explica que:

la cultura ha dejado de ser únicamente una acumulación de obras y de conocimientos que produce, compila y conserva una minoría selecta para ponerlos al alcance de todos, o que un pueblo rico por su patrimonio ofrece a otros como modelo del que les hubiere privado la historia; que la cultura no se limita al acceso a las obras de arte y a las humanidades sino que es a la vez adquisición de conocimientos, exigencia de un modo de vida, necesidad de comunicación (UNESCO, 1976, s/n)

En el escenario latinoamericano, también se pueden mencionar instrumentos como el artículo N°13 de la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre de Bogotá (OEA, 1948); el Protocolo en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de San Salvador (OEA, 1988); el Pacto de San José de Costa Rica (OEA, 1969), o la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre las Políticas Culturales y Desarrollo Sostenible (UNESCO, 1982), celebrada en México.

Estas instancias –entre otras–, evidencian cómo la cultura transitó de ser un servicio prestado por el Estado a considerarse un derecho humano. Según Nivón Bolán (2016b), este cambio implicó que la cultura –al igual que otros derechos como la salud, la educación o la vivienda–, debiera atender a condiciones relativas a la dignidad humana. Desde su perspectiva, la dignidad es una construcción social: "no hay un terreno mejor para pensar en ella que la cultura ya que ella es ese espacio en el que producimos todos los referentes simbólicos que organizan nuestra existencia en común" (p. 255). Esta propuesta posiciona a los derechos culturales en un lugar fundamental dentro del marco más amplio de los derechos humanos.

No obstante, a pesar de la existencia de marcos legales internacionales y regionales que otorgan un papel relevante a las acciones estatales para garantizar y promover los derechos culturales, en la mayoría de los países de América Latina persiste una tensión permanente entre cuatro representaciones de la cultura: a) la representación tradicional, que emparenta la cultura con las bellas artes, el patrimonio y las creaciones populares; b) otra que la considera como la historia,

tradiciones y costumbres de las comunidades; c) una visión que la percibe como una cualidad de todas las actividades humanas que genera valores y objetivos sociales; d) la representación de la cultura como un derecho humano (Nivón Bolán, 2016b). Estas tensiones se reflejan en las experiencias que relatan los egresados y los docentes del bachillerato artístico, quienes navegan entre estas diferentes concepciones de cultura en su práctica cotidiana.

Volviendo a la consideración del bachillerato artístico como una política cultural, resulta interesante señalar que el término ‘derecho’ no aparece en ninguno de los once programas de las asignaturas específicas que conforman el bachillerato. Por otra parte, sólo el programa de Expresión Corporal y Danza hace referencia a los estudiantes en su condición de ciudadanos de la siguiente forma:

El desarrollo del potencial creativo de los seres humanos permite elevar la autoestima a partir de un conocimiento integral de sí mismo, favorece la socialización, el reconocimiento de las diferencias, la formación de ciudadanas/os críticos y creativos, protagonistas de su vida y de la historia. (Programa de Expresión Corporal y Danza 3ºBD, CES, s.f., p.s/n)

Al analizar el texto de la política, se evidencia una notable ausencia de referencias tanto a la condición de los estudiantes como ciudadanos con derechos adquiridos (salud, libertad de expresión, educación, participación en la vida cultural, entre otros), como a políticas educativas o culturales a fomentar o con las que articular acciones conjuntas. Esta omisión sugiere que, al menos de manera explícita, no se establece una conexión entre la elección del bachillerato artístico y el ejercicio de derechos.

Otro aspecto llamativo es la escasez de alusiones claras a los estudiantes como sujetos políticos y a la dimensión política del acto de enseñanza, con la excepción de los programas de Música. En el programa de Música de 2ºBD, se reconoce que la música "por su fuerza expresiva, penetra la intimidad de nuestros afectos, actúa sobre la conciencia e influye en el inconsciente individual y colectivo. A la vez, puede ser un instrumento ideológico y político" (Programa de Música 2º BD, CES, s.f., p.s/n). Asimismo, en el programa del año siguiente, se plantea como objetivo que

logren "Entender y practicar la música como manifestación expresiva, artística y comunicacional, inmersa en el contexto social, considerando la influencia de factores de tipo económico, político, filosófico, religioso, sociológico y cultural" (Programa de Música 3° BD, CES, s.f., p.s/n).

La dimensión política entendida como la inscripción del pensamiento y las acciones parece estar reservada para las obras, les artistas o para una etapa futura, como si fuera una conciencia que se adquiere al egresar. Los textos no reflejan un reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derechos con posicionamientos políticos que podrían manifestarse durante el proceso de enseñanza artística a través de la producción o la creación. Estas omisiones o evasiones podrían relacionarse, como se observó en el capítulo anterior, con la escasa presencia de representaciones de modelos educativos que propicien dimensiones expresivas y comunicativas en las juventudes y adolescencias.

La escasa mención en los textos programáticos de las dimensiones directamente relacionadas con la vida comunitaria y la participación activa en el presente contrasta con los relatos de los docentes y los egreados. Estos narran experiencias significativas de involucramiento comunitario, tales como intervenciones callejeras, participación en debates, trabajo en red con actores locales, asistencia a encuentros de estudiantes de bachilleratos artísticos e intervenciones en espacios públicos, entre otras. Esta carencia en la letra de los programas no pasa desapercibida; a modo de ejemplo, durante los intercambios, unx egresado expresa:

depende mucho del profesor que te toca y de cómo desea el profesor dar las clases, pero cuando un profe traía un tema que nos interesaba porque nos tocaba en el día a día, nos re compenetrábamos en buscar cómo tener una postura y poder pasarla a una forma artística para ponerla ante los demás. Como un debate pero sin palabras o sin tener que convencer.
(comunicación personal, 19 de julio de 2023)

El relato anterior evidencia una bifurcación entre el texto de la política y las prácticas que ocurren durante su implementación, revelando una fisura en lo que Duschatzky (1999), señala como formas de regulación del Estado a través de las políticas educativas. De manera similar,

aunque en el texto de la política no se explicitan aspectos relacionados con la construcción de ciudadanía cultural, estos sí emergen en las experiencias relatadas por los docentes y los egresados. Por ejemplo, una persona egresada califica como ‘didáctico’ el hecho de que sus docentes facilitarían formas alternativas a las que ya conocían de su trayectoria previa en la educación:

[en las clases] era todo mucho más didáctico, incluso cuando se traía un tema que generaba polémica, no sé, otra impronta, otro encare. Por ahí no era tanto trabajo de estar justamente encerrado en el salón y con la típica modalidad de clase, que no está mal, pero era algo distinto, era salir, investigar, buscar, recorrer, preguntar. (egresado, comunicación personal, 3 de agosto de 2023)

El término ‘encerrados’ aparece como una experiencia que limita la conexión con el exterior, el conocimiento, el conflicto y su presente. Los relatos sobre las experiencias en el bachillerato se narran en algunos casos como experiencias exóticas, no como una alternativa más con la misma legitimidad que el resto de las orientaciones:

hemos hecho cincuenta millones de veces documentales sobre la desvalorización del artístico, en la institución, entre los estudiantes, entre los profesores, entre los familiares, tenemos cincuenta mil, te digo cincuenta mil porque ya me he aburrido del tema, de consultar, de contar muchas veces en los trabajos mismos, los parciales en los videos, se cuenta la historia de estudiantes que estudian artístico ‘a pesar de’. Todos los años pasa lo mismo ellos lo vuelven a proponer como tema, porque no paran de vivirla a esa desvalorización. (docente de Lenguaje Comunicación y Medios Audiovisuales, comunicación personal, 28 de julio de 2022)

Ambos relatos revelan acciones que suscitan una sensación de experimentar algo distinto, novedoso e inesperado, a la vez que se percibe la necesidad de explicar o ‘legitimar’ estas experiencias para un público externo que no termina de comprenderlas o validarlas. Además, estas experiencias trascienden la concepción tradicional de la enseñanza artística, incorporando

elementos que se alinean más con la perspectiva de ciudadanía cultural. Esto se manifiesta en el acercamiento a experiencias artísticas a través de la toma de decisiones, el intercambio, la participación activa en temas conflictivos y la capacidad de incidir para transformar prejuicios y estereotipos. Como señala un docente, la desvalorización de los bachilleratos artísticos y la reproducción de ciertos imaginarios tienen consecuencias significativas:

se va formando un paisaje en el bachillerato artístico donde los rendimientos son menores, donde [es] muy heterogénea la población estudiantil, o sos un apasionado o alguien que no quiere saber de nada. Y yo creo que genera que se pueda pensar en que el bachillerato artístico desaparezca. No sé, pero sería [como] que a un médico que está estudiando medicina, le saquen los hospitales. No va a tener un contexto [...]. Un estudiante que se encamina a una carrera de trabajo en lo artístico y cultural si ve que las bases educativas se diluyen y que no hay otra explicación que la poca jerarquía, se desanima. (docente de Historia del Arte, comunicación personal, 28 de julio de 2022)

Del relato anterior se podría afirmar que una de las consecuencias de los imaginarios que se reproducen, desalientan la posibilidad de considerar al bachillerato como una opción validada. Anteriormente cité expresiones que evidencian señalamientos hacia estudiantes del bachillerato artístico como ‘vagos’, ‘loquitos’ o ‘valientes’ por elegir una diversificación cargada de estigmas en relación no solo a la legitimación del saber, sino también a las posibilidades de inserción laboral. Los extremos planteados en este relato, entre ser un ‘apasionado’ o alguien que no ‘quiere saber nada’, colocan a los estudiantes en posiciones donde su derecho a elegir libremente su trayectoria educativa se ve condicionado. En ese sentido, cabe citar a Carámbula (2023):

No es costumbre cívica analizar y discutir democráticamente los aspectos vinculados a la cultura, como sí se tratan a otros derechos de similar dimensión como los que hacen a la salud pública, la seguridad social, la educación pública (...). Me atrevo a decir que no se trata de la misma manera, con la misma amplitud y con el mismo rigor democrático, los problemas de los trabajadores del arte, las condiciones materiales para el desenvolvimiento de la cultura. (p.84)

En su artículo "Cultura y democracia" (2008), Marilena Chauí desarrolla una concepción de ciudadanía cultural que se entrelaza con los postulados de Nivón Bolán (2016a), sobre derechos culturales y las afirmaciones de Carámbula (2023), sobre los daños a la democracia que genera el descuido del cumplimiento de los derechos culturales. Para Chauí (2008), la ciudadanía cultural se fundamenta en la idea de que la cultura como derecho trasciende la mera posibilidad de acceso a bienes culturales, abarcando un espectro más amplio. La autora expande significativamente el concepto tradicional de política cultural incluyendo la producción activa y la participación en la toma de decisiones culturales. En esta forma de entender la ciudadanía, reconoce el potencial de la cultura para generar diversidad, conflicto y cambio social. En ese sentido, sostiene: "los ciudadanos, como sujetos sociales y políticos, se diferencian, entran en conflicto, comunican e intercambian sus experiencias, rechazan formas de cultura, crean otras e impulsan todo el proceso cultural" (Chauí, 2008, p.2). En este contexto, la ciudadanía cultural se convierte en un aspecto crucial de una sociedad democrática, permitiendo la constante creación y recreación de derechos y formas culturales.

En los programas educativos aquí abordados, no se encuentran menciones a políticas culturales existentes. Durante el intercambio con les egresades, al preguntarles si saben qué es una política cultural o si pueden nombrar alguna, solo en un caso se responde: "tengo una idea, no estoy segura, pero no me animo a decirla porque no creo que pueda explicarlo" (comunicación personal, 19 de julio de 2023). Los cinco egresades restantes, manifiestan no poder definir qué es una política cultural ni nombrar alguna.

Sin embargo, al ofrecerles ejemplos de políticas culturales, en cuatro de los seis casos, relatan experiencias de articulación desde el bachillerato con programas y propuestas de alcance nacional y local. Tres egresades –de distintos liceos–, mencionan la articulación con Usinas Culturales. Otrx cuenta que desde el liceo se articuló con un Centro MEC de otra localidad para asistir a una *varieté* y en un relato se comenta que con su grupo postularon un cortometraje al 'Festival de Cine de Punta del Este'.

Nuevamente se evidencia una bifurcación: aunque el texto de la política del bachillerato artístico no parece inscribirse en el ecosistema (Carámbula, 2023), de las políticas culturales, la implementación de la misma sí tiene lugar allí.

Retomando los paradigmas propuestos por García Canclini (1987), una lectura global de los programas que conforman el bachillerato permite identificar más rasgos correspondientes al paradigma de democratización cultural que al de democracia participativa. Aunque el bachillerato comienza a implementarse en un momento histórico donde se discutía la importancia de profundizar en acciones que promovieran involucramientos genuinos de los colectivos sociales⁴⁵ como aspecto clave para abordar conflictos propios del modelo neoliberal (Bentancur y Mancebo 2012) el texto de la política no logra superar del todo la perspectiva restringida, concentrada en una alfabetización disciplinar de las artes consideradas ‘legítimas’. Como señala García Canclini (1987): "Puesto que no hay una sola cultura legítima, la política cultural no debe dedicarse a difundir sólo la hegemónica sino a promover el desarrollo de todas las que sean representativas de los grupos que componen una sociedad" (p.50). Sin embargo, al indagar sobre las prácticas, emergen otras concepciones y experiencias que se asemejan más a las ideas de ciudadanía cultural. Esta divergencia entre el texto de la política y las prácticas que suscita, puede remitirnos a lo que Renata Camarotti (2014), ilustra respecto al término ‘cultura’ en las ciencias sociales. El concepto de cultura ha presentado variaciones a lo largo del tiempo, lo cual, lejos de ser una novedad, tampoco es una obviedad que deba pasarse por alto cuando se buscan explicaciones al porqué conviven aún distintas concepciones y perspectivas sobre ello. Como afirma Nivón Bolán (2016b), distintas representaciones de cultura entran en tensión en las políticas culturales, o es posible identificar distintos paradigmas de la intervención pública en cultura en una misma política.

Durante las últimas décadas se puede observar "una considerable permeabilidad del Estado a las discusiones dadas en el campo de las ciencias sociales, pero una todavía débil operacionalización

⁴⁵ A modo de ejemplo la declaración final del Primer Congreso Nacional de Educación celebrado en diciembre de 2006 comienza destacando la pluralidad de colectivos representados por las más de 1200 personas que participaron en el congreso. Entre ellos se nombran: representantes de asambleas de vecinos, organizaciones sociales, estudiantes, colectivos de educadores y otros trabajadores de todos los ámbitos del país. Seguidamente la declaración reivindica la calidad democrática y plural de la educación uruguaya y la coloca como elemento clave para la construcción de procesos de profundización democrática, formación de sujetos libres, críticos, solidarios y comprometidos con la transformación de la realidad. Al final el texto pone énfasis en la creación de un Sistema Único Nacional de Educación Pública autónomo y cogobernado, cuyos fines son la igualdad y la diversidad.

de tales conceptos" (Camarotti, 2014, p.171). La autora pone de manifiesto las dificultades para integrar conceptualizaciones más complejas y matizadas de la cultura en el ámbito de las ciencias sociales y las políticas culturales. Un ejemplo de ello, es la noción de ‘configuración cultural’ propuesta por Grimson (2011), que describe un espacio de entramados simbólicos compartidos entre diversos actores interconectados. Este marco teórico, no sólo reconoce la heterogeneidad interna de los grupos culturales, sino que también considera las dinámicas de poder y los conflictos inherentes, resaltando su capacidad de adaptación y transformación.

El principal problema es que, a pesar de las complejizaciones teóricas, las políticas culturales aún no logran incorporar plenamente una visión de la cultura que reconozca la diversidad, la desigualdad y la interculturalidad de manera efectiva. En línea con esta observación, Ahmed (2012), sugiere que las políticas públicas corren el riesgo de convertirse en meras performances que no logran desafiar las estructuras de desigualdad arraigadas en la sociedad. Esta dificultad para trascender nociones de cultura asociadas a la distinción y las bellas artes se puede observar en el bachillerato artístico, que si bien se posiciona como una ‘oportunidad’ para extender el acceso a la formación artística, sus programas no evidencian consensos sobre cuáles son los objetivos transversales de esta propuesta formativa. No se explicitan cuestiones vinculadas al ejercicio de derechos –a la educación y a participar en la vida cultural–, ni se destinan recursos para mejorar la propuesta.

Para Camarotti (2014), en las políticas culturales gubernamentales persiste una jerarquización que distingue entre ‘incluidos’ y ‘excluidos’ culturales. Esto se refleja en cómo se diseñan y dirigen las acciones: las iniciativas socioculturales se enfocan en los ‘excluidos’, mientras que las artísticas se dirigen a los ‘incluidos’ (p.170). Cuando se implementan programas artísticos para grupos marginados, se justifican por su impacto social más que por su valor artístico, limitando así el papel del arte a una mera herramienta de inclusión. Cabría preguntarse en qué medida el bachillerato artístico podría entrar en esta categoría. ¿Se trata de una política más enfocada en retener la matrícula estudiantil en la educación media superior, o en posicionar a la formación artística como una opción integral para el fortalecimiento de la ciudadanía cultural?

En una entrevista realizada en 2007, a un año de la concreción del bachillerato artístico con la Reformulación 2006 (DGES-ANEP, 2006), la entonces Directora del CES, la Profesora Alex Mazzei señalaba:

En realidad nosotros lo que pensamos es que hoy por hoy, hay muchas opciones de vida de los jóvenes que están vinculadas al arte, la expresión, la estética, la música, el cine, el teatro. Nuestro país ha sido abanderado en el sentido de tener jóvenes destacados en lo que tiene que ver con producción artística, con producción de cine. Entonces ya había una experiencia piloto en el Plan del 2003, y nos pareció interesante dar esta oportunidad para que estos chicos lleguen con otra formación. (Espectador, 2007)

Más adelante Mazzei comenta que antes de concretar la incorporación de la opción 'Arte y Expresión' en la Reformulación 2006 (DGES-ANEP, 2006), desde el entonces CES, se realizaron consultas a estudiantes de cuarto año que tendrían interés en cursar esta opción en el caso de existir. El entrevistador apunta que "sólo un 8,8%" (Espectador, 2007), de los estudiantes consultados expresó interés por esta opción e inmediatamente pregunta "¿Por qué les pareció entonces que era una necesidad crear esta opción?" (Espectador, 2007). Mazzei responde:

A veces se piensa en la superficialidad o lo superfluo de la formación estética. Pero tenemos que pensar también que hay un gran mercado de trabajo en lo que tiene que ver con lo cultural. Acordémonos de aquel libro 'La cultura da trabajo'⁴⁶ que había hecho este joven que ahora no recuerdo su nombre. Es muy importante la cantidad de recursos que aporta y las posibilidades de trabajo que brinda justamente el mercado cultural. En ese sentido, nosotros consideramos que allí había de pronto una gran carencia en el sistema educativo. (Espectador, 2007)

De las palabras de Mazzei y las preocupaciones del entrevistador, podemos interpretar que la formación artística es vista como una herramienta para mejorar las condiciones a las que se llega a estudios superiores y al mundo laboral. El entrevistador encarna parte de los imaginarios externos a los que me referí anteriormente, dando la idea de que las manifestaciones de interés

⁴⁶ Se refiere a la publicación de Lescano G., Mourelle, J. y Stolvich, L. (1997). *La cultura da trabajo: entre la creación y el negocio: economía y cultura en el Uruguay*. Editorial Fin de Siglo.

no parecen un argumento sólido en términos cuantitativos para una asignación de recursos estatales en ello. Su pregunta también, soslaya lo que señalaba un docente sobre la desvalorización de lo artístico y cultural que produce ‘paisajes’ concretos. Por su parte, Mazzei coloca a la opción creada como una ‘oportunidad’, en clave de democratización. Es decir, de ampliación del acceso a la formación artística a través del sistema educativo público, no tanto como derecho en el sentido empleado por Nivón Bolán (2016b), que implica dimensiones relativas a la dignidad humana.

Entre los años 2005 y 2008, distintos documentos elaborados por la ANEP muestran que la principal preocupación del organismo era aumentar la matrícula estudiantil y reducir las cifras de desvinculación en la enseñanza media superior. Un documento elaborado por la Comisión de transformación de la Educación Media Superior en Uruguay, apuntaba que "la educación secundaria no es capaz de retener a una considerable proporción de jóvenes: hay problemas de acceso (pasaje de primaria a secundaria) y fundamentalmente de deserción durante el transcurso del ciclo secundario" (ANEP, 2003, p.7). En 2005, el Anuario Estadístico de la Dirección de Educación del MEC, confirma que entre 2003 y 2005 se registró una baja la matrícula en el bachillerato público de seis mil seiscientos noventa y ocho estudiantes:

(...) se asiste por segundo año consecutivo a un aparente empeoramiento de las cifras de repetición y abandono. Especialmente en el caso del abandono se vuelve a producir entre 2004 y 2005 un aumento de casi un punto porcentual, que se suma al cambio similar ya experimentado entre el 2003 y el 2004 (...) el Panorama de la Educación en Uruguay indica que su distribución es también regresiva, esto es, que en los liceos de contexto sociocultural más desfavorable el porcentaje de repetición es más alto que en los centros de mejor contexto. (MEC, 2006, p.8)

En el Anuario estadístico de Educación del 2007 se apunta que "el Bachillerato continúa perdiendo estudiantes (entre 2003 y 2007, el Bachillerato pierde 13.373 matriculados: un ritmo medio de 3.343 estudiantes menos cada año). Sin embargo, el Ciclo Básico los recupera" (MEC, 2008, p.78). Por su parte, en 2008 se vuelve a confirmar la baja de la matrícula de estudiantes de bachillerato diversificado en el sistema público: "Ya es claro que la importantísima tendencia de

crecimiento mostrada por la matrícula de secundaria desde la década de 1990 ha quedado en el pasado [...] se verifica una tendencia hacia el repliegue de la cobertura" (MEC, 2007, p.40). El documento aclara que esta pérdida de matrícula no se explica ni por la migración de estudiantes a la enseñanza técnica (UTU), ni privada, tampoco por variaciones demográficas. En este sentido, enfatiza que "la situación de la educación media superior, impone desafíos de políticas focalizadas en el corto y mediano plazo, corresponde aquí comenzar a encender la luz de alarma sobre una situación que no presenta ya margen a la especulación" (MEC, 2007, p.40).

Los datos presentados anteriormente muestran un escenario en el que al momento de la concreción de la Reformulación 2006 (DGES-ANEP, 2006), y la discusión de la Ley de Educación N°18.437 (2008), la situación de la enseñanza media superior pública era crítica en relación con los demás niveles de enseñanza. A esto, se le sumó la admisión de la estrecha relación existente entre nivel del ingreso de los hogares y las trayectorias de las adolescencias en este tramo educativo. Al momento de la concreción de un marco legislativo que estableció la obligatoriedad de la Educación Media Superior y su universalización, las estadísticas confirmaban un ‘repliegue de la cobertura’ en este tramo educativo.

Volviendo a las declaraciones de Mazzei, no parece desatinado considerar que el objetivo de retener estudiantes en este ciclo formativo incidió en la concreción del bachillerato artístico. Mazzei, además de posicionar al bachillerato como una oportunidad de acceso a la formación artística en clave de democratización, también remite a ‘lo cultural’. Mencionando la producción y explícitamente las posibilidades de inserción a un ‘mercado cultural’. Nuevamente, pensar las políticas públicas y las políticas educativas y culturales, en este caso como un entramado de ‘campos’ interrelacionados (en el sentido bourdiano), permite superar visiones estancas sobre las políticas estatales y sus complejidades.

A modo de cierre, cabe señalar que los relatos de egresados y docentes ofrecen una visión más dinámica y compleja del bachillerato artístico de la que se desprende de los documentos oficiales. Estos testimonios revelan tanto el potencial transformador de esta opción educativa, como los desafíos persistentes en su implementación. Subrayando la importancia de incorporar las experiencias vividas por los actores directamente involucrados en la implementación del bachillerato, desafío en el cual los docentes juegan un papel fundamental.

Giroux (2001), en "Cultura política y práctica educativa", destaca el papel crucial de los educadores como "intelectuales del ámbito público conscientes de lo importante que es la política en la construcción de memoria pública" (p.37). El autor argumenta que:

Los debates actuales han hecho caso omiso a la poderosa influencia pedagógica de la cultura popular, así como de las implicaciones que tiene en la elaboración de los planes de estudios, en el cuestionamiento de las nociones de conocimiento de alto estatus y en la redefinición entre la cultura de la enseñanza y las culturas de la vida cotidiana. (p.37)

Esta reflexión de Giroux (2001), resalta la necesidad de repensar el papel del bachillerato artístico no solo como una opción educativa más, sino como un espacio donde se entrelazan aspectos que atañen directamente a la ciudadanía cultural. Los testimonios recogidos en este estudio, ejemplifican cómo el bachillerato artístico puede abrir nuevas posibilidades al cruce entre política educativa y política cultural.

Pensar en torno a la relación cultura, política y práctica educativa permite ver al bachillerato artístico como un componente más de la política educativa nacional, por lo que el proyecto político de construcción de ciudadanía está presente a través de sus programas, de la formación docente, de las prácticas educativas. Eludir esta consideración sería también eludir la dimensión cultural de esta política.

CONCLUSIONES

Si bien el bachillerato artístico se ubica formalmente como una política educativa por su anclaje institucional, un análisis a la luz de conceptualizaciones propias del campo de las políticas culturales demuestra que también funciona como una política cultural.

La compleja relación entre los organismos encargados de las políticas educativas (ANEP), y culturales (MEC), en Uruguay, se presenta como una oportunidad para el abordaje del bachillerato como una propuesta que tiene lugar en esta intersección institucional, generando tanto colaboraciones como tensiones. Esta perspectiva, a su vez, permite entender al bachillerato artístico no como una innovación aislada, sino como parte de un proceso histórico de debates y transformaciones en torno al rol de la enseñanza artística en la educación pública.

La concreción del bachillerato artístico (en 2006), ocurrió en un período sociopolítico particular, caracterizado por importantes transformaciones en las políticas educativas y culturales impulsadas por el primer gobierno progresista en la historia política del país. Estas transformaciones incluyeron la obligatoriedad de la educación media superior y una diversidad de iniciativas de promoción sociocultural. Se reforzó así la pertinencia de estudiar el bachillerato artístico como parte de un ecosistema más amplio de debates sobre la presencia del Estado, a través de sus políticas públicas, en la vida de las personas.

En este sentido, la teoría bourdiana de los campos, resultó orientadora para entender el surgimiento e implementación del bachillerato artístico como resultado de negociaciones y consensos entre actores con distintos anclajes institucionales, intereses y capitales simbólicos diversos. También en términos bourdianos, se puede afirmar que el bachillerato artístico, al igual que otras políticas educativas, funciona como un mecanismo de reproducción cultural y como un espacio posible de transformación y redistribución del acceso al capital cultural.

Se puede concluir que el bachillerato artístico es una intervención estatal con incidencia en el ámbito educativo y cultural que busca incidir en términos simbólicos en relación a las ideas de arte, expresión, producción artística. Tal como se describe en este trabajo, su concreción buscó satisfacer ‘necesidades’ de distinta índole, desde la existencia de un mercado cultural que requiere egresados con formación, hasta la retención de estudiantes en la educación media

superior, entre otras. Por otra parte, en los relatos de docentes, estas ‘necesidades’ remiten a dimensiones como la formación de estudiantes con capacidad reflexiva y crítica sobre el campo artístico y cultural, la formación de públicos, el desarrollo de dimensiones socioemocionales, entre otras. En ambos casos lo que queda de manifiesto es que el bachillerato artístico produce interacciones dentro del ecosistema de las políticas públicas.

En relación a los paradigmas de políticas culturales, podría señalarse que los programas de las asignaturas específicas oscilan entre los modelos de ‘democratización cultural’ y ‘democracia participativa’. Mientras que algunos aspectos programáticos se enfocan en aumentar la difusión y acceso a bienes culturales ya legitimados, en las aulas se generan prácticas y experiencias que fomentan la creación y la participación activa de los estudiantes en sus entornos culturales.

Otro aspecto clave en este trabajo, fue el abordaje del enfoque de ‘derechos culturales’. Desde esta perspectiva, el bachillerato artístico puede considerarse como una política que busca garantizar el derecho a la educación artística y a la participación en la vida cultural de los adolescentes. Los proyectos comunitarios y las experiencias de creación colectiva que se desarrollan en el marco del bachillerato apuntan en esta dirección. Aunque este potencial no siempre está explícitamente reconocido en los lineamientos oficiales se desprende del intercambio con docentes y egresados.

En síntesis, el abordaje del bachillerato artístico como propuesta emergente en un contexto educativo y cultural particular se configuró como un objeto de estudio pertinente en el marco de esta tesis. En primer lugar porque en su objetivo e implementación cumple con características propias de las políticas culturales. En segundo lugar porque la información recabada en los relatos de docentes y egresados da cuenta de proyectos, prácticas de articulación territorial que logran incidencias en el campo cultural y artístico de las comunidades donde acontece. Por último, en tercer lugar, porque la propuesta programática está atravesada por consideraciones sobre educación artística, arte, cultura y expresión que permean en la formación de los adolescentes que optan por esta diversificación.

En relación a los objetivos específicos formulados al comienzo del trabajo, se podría afirmar que la implementación del bachillerato artístico en 2006 y la nueva Ley de Educación en 2008, marcaron el inicio de un proceso de ‘deselitización’ de la enseñanza artística para adolescentes y

jóvenes en todo el país. Sin embargo, no está claro si estas acciones han trascendido el ámbito educativo hacia la apropiación de derechos culturales, ni si todas las adolescencias interesadas pueden acceder a esta formación. Estas dudas se fundamentan en la formulación de la política, las limitaciones en su implementación y la deslegitimación del saber artístico. Estos últimos aspectos también se presentan como oportunidades de profundización en la temática sobre estudios posteriores.

Al estudiar los programas, se observan divergencias entre el 'texto' de la política y su implementación práctica. Los docentes suelen adaptar significativamente los contenidos y metodologías, incorporando expresiones artísticas más contemporáneas y locales. Esto plantea la necesidad de actualizar los programas oficiales en términos de diversidad cultural y representación o bien, de generar propuestas programáticas que consideren y habiliten de forma explícita prácticas de enseñanza artística situadas.

Otro aspecto concluyente es la persistencia de desafíos en cuanto a recursos, infraestructura y formación docente. La disponibilidad limitada del bachillerato artístico en ciertos centros educativos condiciona el acceso de algunos estudiantes, sobre todo en el interior del país y en los turnos nocturnos. Sería interesante investigar los criterios de la ANEP para la apertura o cierre de esta orientación y su presencia en distintos departamentos. Mapear la distribución territorial a nivel país de la presencia del bachillerato artístico y de políticas culturales nacionales, departamentales y locales permitiría planificar acciones de intercambio, cooperación, diálogo e incluso generar espacios artístico-culturales de uso comunitario e interinstitucional.

La percepción social del valor de esta opción educativa sigue siendo un desafío. En el intercambio con docentes y egresados queda de manifiesto que los saberes en forma de contenidos gozan de mayor legitimidad, mientras que la práctica artística como saber en sí mismo, queda relegada a aplicar conocimientos o a instancias puntuales como muestras finales. También persisten estigmas y prejuicios que asocian el bachillerato artístico con menor exigencia o valor para la inserción laboral futura. Indagar más profundamente en estos imaginarios, incluyendo a diversos actores institucionales y sociales, podría contribuir a desarmar estos entramados que terminan condicionando el derecho a cursar esta orientación.

A pesar de estas divergencias entre los programas y las prácticas, los desafíos en materia de recursos y los cuestionamientos al saber artístico, en la práctica, la multiplicidad de experiencias que narran tanto docentes como egresados, aunque puede generar cierta dispersión, refleja la riqueza y complejidad del campo artístico actual. También pone de manifiesto la importancia de la existencia del bachillerato artístico como una experiencia significativa para los adolescentes que pasaron por ella. La notable brecha entre los programas oficiales y las prácticas de enseñanza en las aulas demuestra que, mientras los programas tienden a una visión tradicional y canónica del arte, los docentes frecuentemente incorporan expresiones artísticas contemporáneas y populares.

Las experiencias narradas por egresados enfatizan más la práctica, la creación y la participación comunitaria que lo sugerido en los documentos oficiales. Estos relatos muestran una flexibilidad y adaptabilidad en la implementación curricular ausente en la rigidez de los programas escritos. Si bien, se confirma la presencia de prácticas que ocurren en los márgenes de los programas, adecuaciones, incorporación de temas, perspectivas, contenidos ausentes en los programas. No obstante, contrario al carácter negativo tradicionalmente asociado a estas prácticas no explícitas, los docentes enriquecen y contextualizan la enseñanza artística en la educación media superior, trayendo al aula aspectos fundamentales como intereses de estudiantes, temas de actualidad, entre otros.

Aunque los programas no mencionan explícitamente conceptos como ‘ciudadanía cultural’ o ‘derechos culturales’, los testimonios sugieren que el bachillerato artístico contribuye a su desarrollo. Se citan experiencias de participación en debates, intervenciones callejeras y proyectos comunitarios que fomentan una ciudadanía activa. Los egresados describen cómo el bachillerato les proporcionó una mirada crítica sobre su entorno y herramientas para expresarse y participar colectivamente. Varios mencionan haber continuado estudios superiores en campos artísticos o culturales, mientras que otros valoran las habilidades y perspectivas adquiridas.

Los docentes emergen en los relatos de egresados como figuras que trascienden los límites de los programas oficiales, ofreciendo experiencias educativas más enriquecedoras y pertinentes.

Finalizado este trabajo, se valora que quedan aspectos por profundizar o que merecen mayor desarrollo en instancias posteriores. Por ejemplo, un estudio en mayor profundidad sobre la

presencia de la formación artística en los distintos programas de los planes que ha tenido la enseñanza secundaria superior permitiría trazar itinerarios, identificar patrones, desafíos recurrentes y oportunidades. También podría ser interesante identificar la presencia y las concepciones de cultura, arte y expresión en programas de otras orientaciones del bachillerato. Este análisis arrojaría luz sobre la relación entre la formación artística y la educación secundaria formal a través de los distintos contextos histórico-políticos y reformas educativas que ha atravesado el país.

El estudio del bachillerato artístico se beneficiaría de un análisis comparativo con experiencias similares en otros países latinoamericanos, lo que ayudaría a contextualizar mejor la experiencia uruguaya. Además, la inclusión de perspectivas de autoridades educativas, ‘diseñadorxs’ de políticas y otros actores del campo cultural, proporcionaría una visión más amplia de las dinámicas institucionales involucradas.

Otros aspectos que podrían ser objeto de estudio en futuras investigaciones, son las políticas de formación docente para el bachillerato artístico. Este tema fue emergente durante el intercambio con docentes. Si bien globalmente los docentes consultados comparten la importancia de la formación continua y actualización para la tarea docente, manifestaron divergencias respecto a la formación y trayectoria artística consideradas necesarias para desempeñarse en el bachillerato. Las posturas pueden resumirse en dos vertientes principales: por un lado, quienes sostienen que, además del conocimiento disciplinar, es fundamental contar con formación didáctico-pedagógica, como la que ofrece el profesorado del Consejo de Formación en Educación; por otro, quienes argumentan que los docentes de las asignaturas específicas deben ser artistas en actividad y esa trayectoria es suficiente para el desempeño de la enseñanza.

Por otra parte, si bien este trabajo buscó incorporar una perspectiva de género, un análisis más detallado de los sesgos étnicos, raciales y geográficos presentes en las propuestas curriculares podría arrojar luz sobre el impacto del bachillerato artístico en el campo artístico y cultural uruguayo más amplio.

Además, sería valioso explorar más a fondo la tensión entre la democratización del acceso a la educación artística y el mantenimiento o mejora de los aprendizajes. Un tema recurrente que surgió durante la investigación se relaciona con la legitimidad del conocimiento artístico en la

educación superior. Tras casi dos décadas desde la implementación del bachillerato artístico, sería valioso sistematizar información sobre las trayectorias educativas de sus egresados. Específicamente, resultaría útil conocer qué porcentaje de graduados continúa con estudios universitarios o terciarios y en qué áreas. También se podrían sistematizar datos sobre cómo inciden en la matrícula y egreso los itinerarios artísticos previos de los adolescentes a la hora de considerar al bachillerato artístico como una opción validada, tanto para ellos como para su entorno próximo –familias o referencias adultas–.

Con respecto a las dificultades que surgieron en el proceso de elaboración de esta investigación y las oportunidades de desarrollo y profundización a futuro en la temática, cabe mencionar que, en cuanto a lo metodológico, fue difícil acceder a datos actualizados sobre el comportamiento de la matrícula del bachillerato artístico y también, entrevistar a estudiantes. Inicialmente estaba previsto incorporar en este estudio relatos de estudiantes, pero ello no pudo concretarse por condiciones establecidas por la DGES. Por otra parte, la incorporación de más datos cuantitativos sobre distribución y cantidad de liceos en que se ha ofrecido el bachillerato artístico desde su creación o el flujo de estudiantes podría ofrecer una visión más completa de su impacto. Asimismo, ampliar la muestra de experiencias estudiantiles a todos los departamentos, incluyendo a quienes se desvincularon o cambiaron de orientación, enriquecería significativamente el análisis.

Para finalizar, se puede afirmar que la conceptualización del bachillerato artístico como política cultural podría no solo contribuir a superar parte de las dificultades y carencias ya señaladas en el propio bachillerato, sino también a enriquecer significativamente las trayectorias personales y colectivas de los estudiantes que optan por esta diversificación. Esto no necesariamente implicaría una mejora de la enseñanza artística *per se*, aunque podría presentarse como una oportunidad para entablar nuevos diálogos interinstitucionales en el entramado de políticas educativas y culturales a nivel nacional.

En este sentido, el bachillerato artístico tiene el potencial de incidir positivamente en múltiples aspectos: la formación de públicos críticos, la ampliación de experiencias creativas, el aumento y la diversificación del involucramiento en definiciones públicas en el campo cultural y la introducción de nuevas voces y perspectivas desde la educación formal. Además, podría

propiciar diálogos intergeneracionales más enriquecedores sobre arte y cultura, y facilitar la conexión de los estudiantes con diversos circuitos socioculturales, incluyendo centros culturales, salas, espacios públicos, instancias de intercambio con artistas y gestores culturales, así como la participación en fondos concursables, entre otras oportunidades que repercutirían directamente en el campo político cultural. Asimismo, esta orientación podría alinearse más estrechamente con estrategias para el desarrollo de industrias creativas, preparando mejor a los estudiantes para carreras en estos sectores. Enmarcar el bachillerato como política cultural reforzaría su papel en el desarrollo de la ciudadanía cultural, promoviendo una comprensión más profunda de los derechos culturales y la participación activa en la vida cultural del país, contribuyendo así a la creación de un ecosistema cultural más integrado y efectivo.

Actualmente el bachillerato artístico en Uruguay se encuentra en una encrucijada de complejidades y desafíos que revelan las tensiones existentes en el sistema educativo y cultural del país. Por un lado, se observa una notable discrepancia entre la política educativa formal y su implementación práctica. Mientras los programas oficiales apenas mencionan conceptos como derechos culturales o ciudadanía cultural, en la realidad cotidiana, tanto docentes como estudiantes viven experiencias que encarnan estos principios.

Esta desconexión se extiende más allá del ámbito educativo. A pesar de que en la práctica existen vínculos con diversos programas culturales, el bachillerato artístico parece no haber logrado una integración plena en el ecosistema más amplio de las políticas culturales uruguayas. Esta falta de reconocimiento institucional se ve agravada por la persistencia de imaginarios y estigmas negativos que rodean a esta opción educativa, afectando su legitimidad frente a alternativas más tradicionales y potencialmente desalentando a futuros estudiantes.

Es importante destacar que la creación del bachillerato artístico no respondió únicamente a una visión de desarrollo cultural. En parte, surgió como una estrategia para enfrentar la crisis de la educación media superior, buscando retener estudiantes y ampliar la matrícula. Este origen dual genera una tensión conceptual en la percepción del bachillerato: por un lado, se le ve como una herramienta de democratización cultural y acceso al 'mercado cultural', y por otro, como un espacio para el ejercicio de derechos culturales y la construcción de ciudadanía.

Estas contradicciones reflejan un desafío más amplio presente en las políticas culturales y educativas uruguayas: la dificultad para incorporar plenamente conceptos contemporáneos y complejos sobre cultura, diversidad e interculturalidad. El bachillerato artístico se encuentra así en el centro de un debate que trasciende lo meramente educativo, convirtiéndose en un reflejo de las tensiones y aspiraciones culturales de la sociedad uruguaya en su conjunto.

Las aulas de los centros educativos continúan siendo espacios culturales cruciales sobre los que vale la pena volverse y resignificar. Es fundamental generar comunidades de aprendizaje a través de procesos que involucren una pluralidad de voces, especialmente aquellas directamente implicadas en la implementación de políticas educativas y culturales. Este enfoque participativo permitiría construir memorias públicas que narren relatos capaces de convocar a más subjetividades. Esta perspectiva se alinea con la concepción de los derechos culturales, entendidos como elementos fundamentales para la construcción de ciudadanía. Los derechos culturales, al garantizar la libertad de expresión, la participación en la vida cultural y el acceso a la educación, se convierten en pilares esenciales para el desarrollo de la vida en comunidad.

En este contexto, las aulas como espacio simbólico se transforman en momentos privilegiados para el ejercicio y la promoción de estos derechos. Al fomentar el diálogo intercultural, la expresión artística y el pensamiento crítico, las instituciones educativas no solo cumplen con su función formativa, sino que también contribuyen al fortalecimiento del ejercicio crítico y participación activa en definiciones públicas que recreen futuros más vivibles para más personas.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2010). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Los Libros de la Catarata.
- Achugar, H. (2019). ¿Transgredir el canon en el siglo XXI? *Revista Letral* (21), 183-203.
- Aguirre, I. (2006). *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación*.
http://aulas.ces.edu.uy/pluginfile.php/23029/mod_resource/content/1/AGUIRRE%20ARRIAGA%20Modelos%20formativos%20en%20educaci%C3%B3n%20art%C3%ADstica.doc.pdf
- Ahmed, S. (2012). *Sobre ser incluido. Racismo y diversidad en la vida institucional*. Durham: Duke University Press. (Traducción propia).
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Universitario de Estudios de Género (Trad. Cecilia Olivares Mansuy)
- ANEP - CODICEN (2002) *La Educación Media Superior Uruguay en el Siglo XX*. Aportes para la transformación de la Educación Media Superior. (7), 8-47
Coordinador: Opertti, R . cuader07 (udelar.edu.uy)
- ANEP- CODICEN –MEMFOD. (2003). *Trayectoria educativa de los jóvenes: El problema de la deserción. Serie Aportes para la reflexión y la transformación de la Educación Media Superior*. Cuaderno de Trabajo N° 22.
- ANEP- CODICEN (s.f.) *Iniciativas, programas y proyectos*.
<https://pcentrales.anep.edu.uy/dispositivos>
- Arts Santa Mónica, (2016, 22 de setiembre). *La Educación de las Artes Imanol Aguirre*. [Archivo de Vídeo] <https://www.youtube.com/watch?v=rJfeyRazGfk&t=164s>

- Bamford, A. (2009). *El factor ¡wuuu! El papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Octaedro.
- Beirak, J. (2022). *Cultura ingobernable: De la cultura como escenario de radicalización democrática y de las políticas que lo fomentan*. Editorial Ariel.
- Bentancur, N. (2016) Las " Coaliciones Promotoras " de las políticas educativas: Marco conceptual y aplicación a un caso nacional. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* 1
- Bentancur, N. y Mancebo, M. (2012). *Políticas educativas en tiempos de cambio. Actores, programas e instituciones en Uruguay y la región*. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*. 21 (1).
<https://rucp.cienciassociales.edu.uy/index.php/rucp/article/view/5/1>
- Benítez Marrero, P. (2017). *Modelo de Políticas Culturales durante el primer gobierno de izquierda (2005-2010): de las 'políticas de democratización' a la 'democracia cultural'*. [Tesis de Maestría]
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/9817>
- Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual*. (Traducción Ezcurdia, A.) Quadrata Editorial. (Trabajo original publicado en 1981)
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo Veintiuno Editores.
- Calabre, L. (2011). *Políticas culturais: teoria e prática*. Itaú Cultural. Fundação Casa de Rui Barbosa.
biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16261/1/culturas.pdf
- Camarotti, R. (2014). El concepto de Cultura en las Ciencias Sociales en Grimson, A. (comp). *Culturas políticas y políticas culturales*. (pp.165-172). Ediciones Böll Cono Sur.

- Chauí, M. (2008). Cultura y democracia. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano* (Nº 5).
<https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/cuadernos/chauí/chauí.pdf>
- Camnitzer, L. (2012). *ARTE ESTADO Y NO HE ESTADO*. Hum.
- Carámbula, G. (2023). El militante cultural y la cultura, en Urbanavicius, D. (Comp.). *Ecosistema Cultural: escritos de Gonzalo Carámbula sobre cultura y política*. (pp. 65-240). RGC Libros.
- CGLU (2010). *La cultura es el cuarto pilar del desarrollo sostenible*. Ciudad de México y Barcelona: CGLU.
- Consejo de Formación en Educación - CFE. (2014) *Plan de Estudios Profesorado de Danza*. Acta Nº 7 Resolución Nº 14.
https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/profesorado/plan_2008/danza/acta7_res14_plan_danza.pdf
- Crosse, B. (1938) *Breviario de Estética*. Colección Austral.
- Cubas, T., Folco, F., Garat, V. et al. (2013). Reflexiones y desafíos para la implementación de la Licenciatura de Danza en la Udelar. Aportes de la danza como área de conocimiento. *Aproximaciones al estudio de la danza en Uruguay, miradas interdisciplinarias*.
<https://estudiosdeladanzaenuruguay.blogspot.com/2013/10/danza-en-la-udelar-texto-completo.html>
- Debord, G. (1967). *La Sociedad del Espectáculo*.
- Dewey, J.(1949). *El arte como experiencia*. Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (1964). *Experiencia y educación*. E. Losada.
- DGES - ANEP. (2006) *Educación Media Superior. Plan 2006*.
<https://www.dges.edu.uy/propuesta-educativa/educacion-media-superior-plan-2006>

- DGES - ANEP. (s.f.a). *Liceo departamental Florencio Collazo*.
<https://www.dges.edu.uy/contacto/direcciones-y-telefonos/liceo-departamental-no-1-florencio-collazo>
- DGES - ANEP. (s.f.b). *Liceo N° 1 de San Carlos*.
<https://www.dges.edu.uy/contacto/direcciones-y-telefonos/liceo-no-1-san-carlos-p-resbitero-mariano-soler>
- DGES - ANEP. (s.f.c). *Liceo N° 35 Instituto Vásquez Acevedo*.
<https://www.dges.edu.uy/contacto/direcciones-y-telefonos/liceo-no-35-instituto-vasquez-acevedo>
- DGES - ANEP. (s.f.d). *Liceo N° 61 Villa Cosmópolis*.
<https://www.dges.edu.uy/contacto/direcciones-y-telefonos/liceo-no-61-villa-cosmopolis>
- DGES - ANEP. (s.f.e). *Transformación Educativa*.
<https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/>
- Dominzain, S. (2020). Territorio, trabajo y políticas culturales: una articulación necesaria en Uruguay. *Revista de estudios contemporáneos del Sur Global*. Vol. 1 (1), 23-31. <https://doi.org/10.46652/pacha.v1i1.7>
- Dubois, V. (2015). La acción del Estado, producto y objeto de disputa de las relaciones entre espacios sociales. *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*.4, 18-33.
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/1556/1564>
- Dussel, I. (1999). *Curriculum escolar*. Disponible en:
<https://es.scribd.com/document/319852129/Curriculum-Escolar-Ines-Dussel>
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós.

- Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales . *Arte, Individuo y Sociedad* 1 (4), 47-55.
<https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110047A/5864>
- Eisner, E. (1991). *El ojo ilustrado*. Ediciones Ibérica. S.A.
- Eisner, E. (1972). *Educar la visión artística*. Paidós.
- El Observador (2021, 17 de octubre) ¿"Oscurantismo" o "mitos"? La reforma educativa enfrenta al Codicen con el sindicato. (*El observador*). Disponible en:
<https://www.elobservador.com.uy/nota/oscurantismo-o-mitos-la-reforma-educativa-enfrenta-al-codicen-con-el-sindicato-202110175016>
- Espectador (2007, 23 febrero) Secundaria incorpora el bachillerato en arte y expresión. (*Espectador.com*).
[en:http://historico.espectador.com/sociedad/89733/secundaria-incorpora-el-bachillerato-en-arte-y-expresion#1](http://historico.espectador.com/sociedad/89733/secundaria-incorpora-el-bachillerato-en-arte-y-expresion#1)
- Feldman, D., Palamidessi, M. y otros (2015), *Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay*, INEE, Montevideo.
https://biblioteca.cfe.edu.uy/bibdigCFE/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1210
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- García Canclini, N. (1987). *Políticas culturales en América Latina*. Grijalbo.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización*. Grijalbo.
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. Paidós.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*. Gedisa.

- Giroux, H. (2001). *Cultura, política, y práctica educativa*. GRAÓ.
- Gómez, M. y Vaquero, C. (2018). *Educación artística, desconsideración social y falta de expectativas. Consecuencias de la reproducción como paradigma no- educativo*.
<https://doi.org/10.7203/eari.9.12051>
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI Editores.
- Hernández, F. (1996). *Educación artística para la comprensión de la cultura visual*. *QURRICULUM*, (12-13), 11-27.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. MC.GRAW- HILL.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. MORATA.
- Lescano G., Mourelle, J. y Stolovich, L. (1997). *La cultura da trabajo: entre la creación y el negocio: economía y cultura en el Uruguay*. Editorial Fin de Siglo.
- Ley N° 9523. MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y PREVISIÓN SOCIAL (1935, 12 diciembre). Tomo s/d, Semestre s/d p. 421. Registro Nacional de Leyes y Decretos. <https://www.impocom.uy/bases/leyes-originales/9523-1935>
- Ley N° 14101. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. LEY SOBRE ENSEÑANZA PÚBLICA PRIMARIA, NORMAL, SECUNDARIA E INDUSTRIAL. (1973, 9 de enero). Registro Nacional de Leyes y Decretos. Tomo s/d, Semestre s/d p. 77.
<https://www.impocom.uy/bases/leyes-originales/14101-1973>
- Ley N° 15739 APROBACIÓN DE LA LEY DE EMERGENCIA PARA LA ENSEÑANZA EN GENERAL (1985, 28 marzo). Registro Nacional de Leyes y Decretos. Tomo 1, Semestre 1, p. 1035.
<https://www.impocom.uy/bases/leyes/15739-1985>

- Ley N° 17930. PRESUPUESTO NACIONAL DE SUELDOS GASTOS E INVERSIONES. EJERCICIO 2005 – 2009 (2005, 19 diciembre). Registro Nacional de Leyes y Decretos. Tomo 1, Semestre 2, p. 1405. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17930-2005>
- Ley N° 18437- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. (2008, 12 diciembre) Registro Nacional de Leyes y Decretos. Tomo 2, Semestre 2, p. 2959. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Ley N° 18384. APROBACIÓN DEL ESTATUTO DEL ARTISTA Y OFICIOS CONEXOS. (2008, 17 octubre). Reglamentada por decreto Decreto N° 266/009 de 03/06/2009. Registro Nacional de Leyes y Decretos. Tomo 1, Semestre 2, p. 1608. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18384-2008/1>
- Ley N° 19.889. APROBACIÓN DE LA LEY DE URGENTE CONSIDERACIÓN. LUC. LEY DE URGENCIA. (2020, 9 de julio). Registro Nacional de Leyes y Decretos. Tomo s/d, Semestre s/d p. s/d. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>
- Ley N° 19.924. PRESUPUESTO NACIONAL DE SUELDOS GASTOS E INVERSIONES. EJERCICIO 2020-2024. (2020, 18 diciembre). Registro Nacional de Leyes y Decretos. Tomo s/d Semestre s/d p.2. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/19924-2020>
- Lugones M. (2014). Colonialidad y género. En Mignolo, W., Jiménez – Lucena, I. (y otras). *Género y descolonialidad*. (13-43). Del Signo.
- Marianovich, P. (2018). *Entre la persistencia y el desaliento: coordinación intersectorial y protección de trayectorias educativas a nivel territorial* [Tesis de Maestría] <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/29411?mode=full>
- Merendino, A. (2013) *La batalla que no elegimos. La lucha de mi esposa contra el cáncer de mama*. Serie fotográfica. My Wife's Fight With Breast Cancer angelomerendino.com

- MEC, Uruguay. (2006). *Anuario Estadístico de Educación 2005*.
<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/datos/anuario-estadistico-educacion-2005>
- MEC, Uruguay (2006, 1° de junio) Resolución N° 764/06. Exp. 2006/2328.
- MEC, Uruguay. (2007). *Participación, Educación, Arte. Comisión de Educación y Arte Aportes al Debate Educativo 2005-2007*. MEC.
- MEC, Uruguay. (2008). *Anuario Estadístico de Educación 2007*.
<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/datos/anuario-estadistico-educacion-2007>
- MEC, Uruguay. (2013). *1° Bienal de Educación Artística. Maldonado 2012. Arte y Educación. Geografía de un vínculo*. MEC.
- MEC, Uruguay. (2016). *Acciones, publicaciones y documentos de Educación Artística*.
<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/politicas-y-gestion/acciones-publicaciones-documentos-educacion-artistica>
- MEC, Uruguay. (2019). *Plan Nacional de Cultura. Sistematización del proceso*.
<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/pla-n-nacional-cultura-sistematizacion-del-proceso>
- MEC, Uruguay. (2023, 20 de marzo). *Programa de Lectura y Educación Lingüística*.
<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/lectura>
- MEC, Uruguay. (2023, 16 de agosto). *Comisiones Departamentales*.
<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/cde>
- MEC, Uruguay. (2024, 22 de agosto). *Programa Aprender siempre*.
https://www.google.com/url?q=https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/pas&sa=D&source=docs&ust=1727293812591017&usg=AOvVaw0MwaThRTHGsp_P_AGtuYL_

- MEC, Uruguay. (2024, 15 de enero) *Innovación Educativa, Ajedrez para la convivencia*.
<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/ajedrezconvivencia>
- MEC, Uruguay. (s.f.a). *Cultura Científica*.
https://www.google.com/url?q=https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/culturacientifica&sa=D&source=docs&ust=1727293572134085&usg=AOvVaw0oZhZQQtf_OGBC6a51H3Y8
- MEC, Uruguay. (s.f.b). *Un pueblo al Solís*.
<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/politicas-y-gestion/pueblo-solis>
- MEC, Uruguay. (s.f.c). *Usinas Culturales*.
<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/politicas-y-gestion/pueblo-solis>
- Mignolo, W., Jiménez – Lucena, I. (y otras). (2014). *Género y descolonialidad*. Del Signo.
- Moreno, I, Ducoing Watty, P. (2020). Formación artística y cultural en la educación secundaria obligatoria: los casos de Francia y México. *EDUCIENCIA*, (Vol. 5-1 pp. 06-24). <https://educiencia.uat.edu.mx/index.php/Educiencia/article/view/186>
- Nahum, B. (2008). *Historia de la Educación Secundaria 1935-2008*. ANEP.
- Nivón Bolán, E. (2006). *La política cultural. Temas, problemas y oportunidades*. Colección Intersecciones.
- Nivón Bolán, E. (2016a). *Gestión cultural y teoría de la cultura*. Gedisa.
- Nivón Bolán, E. (2016b). Derechos culturales y ciudadanía. Una reflexión desde la condición mexicana. *Periférica: Revista para el análisis de la cultura y el territorio*. (Nº 17. pp. 251-258) [Vista de Derechos culturales y ciudadanía. Una reflexión desde la condición mexicana \(uca.es\)](https://www.vista-de-derechos.com/revista/17/251-258-una-reflexion-desde-la-condicion-mexicana)
- OEA. (1948) *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre*.
<https://www.oas.org/es/cidh/mandato/basicos/declaracion.asp>

- OEA. (1969). *Pacto de San José de Costa Rica*.
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes-internacional/15737-1985>
- OEA (1988). *Protocolo en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.
[protocolo-san-salvador-es.pdf \(oas.org\)](https://www.oas.org/es/lr/protocolo-san-salvador-es.pdf)
- ONU. (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- ONU. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.
<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- Palomeque, A (s.f.) *La "Sociedad de Amigos de la Educación Popular", primera etapa del proceso reformista de la escuela pública*.
<https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/634/Palomeque%2CA.LaSociedad.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Pastorino, M. (2018). El lugar del saber del arte y sus encrucijadas en la enseñanza artística universitaria. *Didáskomai - Revista del Instituto de Educación*, (9)
<http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/issue/view/numero-9-segunda-epoca>
- Presidencia de la República Oriental del Uruguay. (2005a, 16 de abril)
https://archivo.presidencia.gub.uy/_web/noticias/2005/04/2005041601.htm
- Presidencia de la República Oriental del Uruguay. (2005b, 14 diciembre).
https://archivo.presidencia.gub.uy/_web/noticias/2005/12/2005121409.htm
- Primer Congreso Nacional de Educación "Maestro Julio Castro". (2006). Declaración Final.
<https://www.laondadigital.com.uy/LaOnda2/Entrevistas/Prof%20Elsa%20Gatti1.pdf>

Programa de Comunicación Visual 2°BD, CES, s.f.
https://www.dges.edu.uy/sites/default/files/Planes_programas/5BD/arteycomvis5arte.pdf

Programa de Arte y Comunicación Visual 3°BD, CES, s.f.
https://www.dges.edu.uy/sites/default/files/Planes_programas/6bd/arteyexpresion/artecomii6arteyex.pdf

Programa de Comunicación, Lenguajes y Medios Audiovisuales 3°BD, CES, s.f.
https://www.dges.edu.uy/sites/default/files/Planes_programas/6bd/arteyexpresion/lencom6arteyex.pdf

Programa de Expresión Corporal y Danza 3°BD, CES, s.f.
https://www.dges.edu.uy/sites/default/files/Planes_programas/6bd/arteyexpresion/expcordan6arteyex.pdf

Programa de Física 2°DB, CES, s.f.
https://www.dges.edu.uy/sites/default/files/Planes_programas/5BD/fisica5arte.pdf

Programa de Historia del Arte 2°BD, CES, s.f.
https://www.dges.edu.uy/sites/default/files/Planes_programas/5BD/hist_del_arte.pdf

Programa de Historia del Arte 3°BD, CES, s.f.
https://www.dges.edu.uy/sites/default/files/Planes_programas/6bd/arteyexpresion/arte6arteyex.pdf

Programa de Música 2°BD, CES, s./f
https://www.dges.edu.uy/sites/default/files/Planes_programas/5BD/expmusical5arte.pdf

Programa de Música 3° BD, CES, s.f.
https://www.dges.edu.uy/sites/default/files/Planes_programas/6bd/arteyexpresion/pracexpmus6artyex.pdf

Programa de Teatro 3ºBD, CES, s.f.
https://www.dges.edu.uy/sites/default/files/Planes_programas/6bd/arteyexpresion/teatro6arteyex.pdf

Pollock, G. (2015). *Visión y diferencia. Feminismo, feminidad e historias del arte*. Fiordo.

Radio Pedal. (2021, 14 setiembre). Hugo Achugar: "Cercenar la educación artística es ahogar los sentimientos de los jóvenes". (*radiopedal.com*).
<https://radiopedal.uy/track/hugo-achugar-cercenar-la-educacion-artistica-es-ahogar-los-sentimientos-de-los-jovenes/>

Rodríguez, G (2019) *Reforma de Enseñanza Secundaria en Uruguay en los sesenta: Discusiones en torno al Plan Piloto de 1963* Políticas Educativas, Paraná, v. 12, n. 2, p. 61-71, 2019 – ISSN: 1982-3207

Romano, A. (coord.) (2017) *Historia de la «nueva educación» secundaria en Uruguay (1936-1963)*. CSIC- Udelar.
https://www.academia.edu/39484677/Historia_de_la_nueva_educaci%C3%B3n_secundaria_en_Uruguay_1936_1963

Rosaldo, R. (2000). *Cultura y Verdad. La construcción del análisis social*. Ediciones Abya-Yala.

Sequeira, F. (2021). *Artes visuales y dictaduras. Una mirada a las políticas culturales en el Río de la Plata: 1973 - 1985*. [Tesis de Maestría]. Udelar.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/30148/1/Sequeira%2c%20F.%20TESIS.2021.pdf>

Silva, G. (2019). *Reforma de Enseñanza Secundaria en Uruguay en los sesenta: Discusiones en torno al Plan Piloto de 1963*. Políticas Educativas, Vol. 12, n. 2, pp. 61-71. ISSN: 1982-3207

Torres Pellicer, S. (2020) Los enfoques pedagógicos presentes en la Educación Artística Trayectoria. Práctica Docente. *Educación Artística*. Vol. 7, 66-87.
<https://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/778/609>

- Urruzola, J. (2010). *Chau Bea*. Serie fotográfica. <https://mnav.gub.uy/cms.php?o=4982>
- UNESCO. (1976). *Recomendación relativa a la Participación y la Contribución de las Masas Populares en la Vida Cultural*. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/recommendation-participation-people-large-cultural-life-and-their-contribution-it>
- UNESCO. (1982). *Conferencia Mundial de la Unesco sobre las Políticas Culturales y Desarrollo Sostenible*. <https://www.unesco.org/es/articles/conferencia-mundial-de-la-unesco-sobre-las-politicas-culturales-y-el-desarrollo-sostenible>
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124687_spa.page=72
- UNESCO. (2005). *Convención sobre la Diversidad de las Expresiones Culturales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa
- Valle Lisboa Asurabarrena, L. (2016). *La experiencia educativa de danza de las y los jóvenes en un Bachillerato de AyE: estudio etnográfico en el Liceo Mario Benedetti de Montevideo*. [Tesis de Maestría]. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/9903>
- Valles, M. (2006). *Ciencia política. Una introducción*. Editorial Ariel.
- Velázquez Serra, S. (2022) *Debates en torno a la universitarización de la formación en educación (2005 - 2019) en Uruguay*. [Tesis de Maestría]. Udelar. FCS. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/32491>
- Vilera, G. (2001). La educación desde la política cultural y la diversidad. *GEOENSEÑANZA*, Vol 6 (2), 201-214. <https://www.redalyc.org/pdf/360/36060203.pdf>
