



Entrevista con Daniel Belinche (UNLP-Argentina)

Interview with Daniel Belinche (UNLP-Argentina)

Entrevista realizada por Silvia CARABETTA,
Lautaro SORIA** y Pablo SERRATI****

Cómo citar este artículo:

Carabetta, S., Soria, L, y Serrati, P. (2017). Entrevista con Daniel Belinche (UNLP-Argentina). *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2 (3), 99-111.

RESUMEN:

Entrevista con Daniel Belinche, Director del *Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL)* de la *Universidad Nacional de La Plata (UNLP)*. Fue Decano de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP y funcionario del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires y del Ministerio de Educación de la Nación (Argentina). En la entrevista se reflexiona sobre el lugar del arte y la educación artística en el sistema educativo y sobre la posibilidad de pensar criterios de calidad educativa en la educación artística. También se propone pensar el arte como forma de conocimiento que se construye a partir del “procedimiento metafórico”.

* Magister en Educación (UNICEN). Investiga la formación de educadores musicales. Es autora de “Sonidos y Silencios en la formación de los docentes de música” y “Ruidos en la Educación Musical”. Directora de la *Revista Foro de Educación Musical, Artes y Pedagogía*.

Contacto: silviacarabetta@gmail.com

** Profesor de Piano egresado del Conservatorio Superior de Música "Falla" (Argentina). Docente y pianista. Miembro del Equipo Editorial de la *Revista Foro de Educación Musical, Artes y Pedagogía*. Contacto: lautarosoriasadovsky@gmail.com

*** Licenciado en Sociología (UBA) y docente de música. Investiga la educación musical en el nivel primario. Miembro del Equipo Editorial de la *Revista Foro de Educación Musical, Artes y Pedagogía*. Contacto: pabloserrati@gmail.com

PALABRAS CLAVES: *Argentina; Daniel Belinche; calidad educativa; educación artística; procedimiento metafórico.*

ABSTRACT: Interview with Daniel Belinche, current Director of the *Research Institute on Production and Teaching of Argentinian and Latinoamerican Art (IPEAL)* at Universidad Nacional de La Plata (UNLP). He is former Dean of Facultad de Bellas Artes (UNLP) and former General Secretary of the Nation Federal Council of Education. The interview deals with the place of artistic education in the education system and the development of quality education guidelines in artistic education; emphasizing art as a kind of knowledge built towards a metaphoric procedure.

KEYWORDS: *Argentine; Daniel Belinche; quality education; artistic education; metaphoric procedure.*

Presentación

Para este número nos hemos propuesto una conversación con Daniel Belinche¹ actual director del *Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL)* de la *Universidad Nacional de La Plata (UNLP)*. No es común dentro del campo de la enseñanza artística encontrar personas que aúnen una larga trayectoria como docente, investigador y escritor, a la par que una intensa experiencia en la gestión pública. Es por eso que Daniel Belinche es una de esas *rara avis* que por su biografía puede proponer una mirada compleja sobre la educación; es un educador musical que ha asumido comprometidamente la educación como un acto político y es un político que ha transitado por las aulas de todos los niveles. Esta conjunción de dimensiones, es la que nos ha llevado a convocarlo para debatir sobre la calidad educativa, especialmente en la educación artística de nuestro país. A lo largo más de una hora, hemos tratado temáticas

¹ Daniel Belinche es argentino; Licenciado en música y Doctor en Arte Contemporáneo Latinoamericano, por la *Universidad Nacional de La Plata (UNLP)*. Posee una amplia trayectoria en el campo de la educación artística, que incluye la docencia en niveles obligatorios de enseñanza, así como en grado y posgrado en diversas universidades del país y el exterior. Ha sido Decano de la *Facultad de Bellas Artes* de la UNLP y se ha desempeñado en la gestión pública de la Provincia de Buenos Aires y como Secretario General del *Consejo Federal de Educación* en el Ministerio de Educación de la Nación.

que van desde la complejidad que implica el diseño de políticas a nivel macro, sus desafíos y tensiones, pasando por elementos que involucran los objetivos de la educación artística y musical en el sistema educativo, hasta reflexiones sobre cómo entender la práctica artística y cuál es su sentido en la educación.

La entrevista

Entrevistadores: *Usted fue dos veces Decano de la Facultad de Bellas Artes, Subsecretario de Educación de la Provincia de Buenos Aires y Secretario del Consejo Federal de la Nación. ¿Queríamos preguntarle cuáles fueron los mayores desafíos en la gestión pública? En particular, ¿qué desafíos considera que implicó el diseño de políticas públicas educativas?*

Daniel Belinche: En el momento en que me convocan para el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), acababa de asumir por segunda vez el decanato de la Facultad de Bellas Artes en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Esto había implicado un proceso complejo, con muchas instancias de selección. El cambio de cargo implicó pasar de un ámbito que frecuento desde hace 9 años a un despacho en el que las resoluciones que allí se firman las reciben inmediatamente a 800 km, en Carmen de Patagones, por ejemplo. En la Facultad los temas se tratan muy directamente, de forma cercana. Son problemas que incumben a docentes o estudiantes que por lo general uno conoce, aunque sea en los pasillos. Por eso para mí uno de los mayores retos de la función pública es la escala en la que se desarrolla. Cuando asumí en la Provincia de Buenos Aires, pasé de 20.000 alumnos a 20.000 escuelas. Tomar conciencia de la dimensión en las políticas públicas, sobre todo en los sistemas educativos tan grandes, implica continuamente tensión. Existen proyectos muy intensos pero pensados que afectan sólo a 10 o 20 escuelas. La dificultad reside en llegar con la misma intensidad al conjunto del sistema. Un ejemplo de esto son aquellas dirigidas a generar cambios que impacten en todos los docentes. Por ejemplo, nosotros restringimos fuertemente los cursos privados de capacitación que otorgaban puntaje. Sabíamos que muchos eran de dudosa calidad y que,

f

además, al ser pagos ponían en desigualdad de condiciones a quienes pudieran pagar y a quienes no. Bueno, ese es un ejemplo de política pública que se desarrolló con las universidades públicas e impactó tanto en un colegio de una zona residencial de la zona norte del Gran Buenos Aires y como en un barrio pobre de una villa.

Una segunda línea fue la discusión salarial y la restitución de las paritarias docentes que permitieron recuperar el salario. El salario es una cuestión de política educativa. Ahora nos critican porque parece que aumentamos mucho los sueldos, pero ¿cuánto es lo que tiene que ganar un docente? ¿cuánto debe ganar un docente para dar clases con 40 chicos en zonas vulnerables? Eso estaba en el eje de las políticas que queríamos desarrollar.

Un tercer punto fue pensar cómo hacer para que todos los chicos vayan a la escuela. Para ello, más allá de lo que fija la ley en la letra concreta, es importante recuperar la concepción teórica que subyace a la ley. Que todos los chicos tienen que ir a la escuela, significa que un chico que no estudia, que expresa diferentes problemas, incluso que roba, tiene que tener clases. En este sentido, nuestra propuesta contrasta con políticas como las del gobierno actual que enfatizan la meritocracia. En esa concepción tienen que ir los mejores a la escuela o a la universidad, y esto promueve que haya circuitos educativos diferenciales. Por el contrario, el concepto de la ley de educación del 2006 (y algo semejante se puede pensar en relación a la universidad) es que todo el universo de los niños y jóvenes debería poder ir a la escuela, y luego a la universidad. Por supuesto, esto se traduce en un enorme esfuerzo presupuestario. Por ejemplo, en la provincia por ley es obligatoria la educación a partir de los 4 años, pero para poder cumplir esto faltaban jardines. Entonces era necesario construir 250 jardines por año. Pero esos 250 jardines, ¿dónde hay que hacerlos? Nuestra idea fue hacerlos en los lugares más pobres. Para elegir los lugares hicimos un mapa que dejaba en evidencia que los lugares donde no había jardines eran también aquellos con los mayores índices de repitencia primaria, con la mayor deserción en el secundario, con la menor cantidad de cloacas y de asfalto, con la menor provisión de agua potable, con la mayor cantidad de embarazo adolescente, cantidad de problemas con drogas, violencia familiar o situación de calle y abandono. Aún



con las deficiencias que puede tener la enseñanza inicial, el chico que va al jardín, tiene menos probabilidades de repetir la escuela primaria y abandonar la secundaria. Por eso elegíamos esos lugares para construir los jardines de infantes. Pero hay que pensar que 1.000 jardines de infantes son a su vez 30.000 cargos docentes. Hacer un jardín no es hacer un edificio solamente. Las escuelas tienen sentido por sus docentes y sus estudiantes.

Entrevistadores: ...claro, es un aumento en el gasto presupuestario...

Daniel Belinche: Claro. Cuando discutíamos con el Ministro de Economía su mayor preocupación no estaba en las obras de infraestructura, la discusión era cuando llegábamos a los cargos. Además, es necesario pensar que todos los años, para iniciar el ciclo escolar son necesarios 10.000 cargos docentes más, sólo por el crecimiento vegetativo y por la migración interna. Argentina es un país que tiene un crecimiento poblacional muy leve, pero mucha migración interna, la cual además está concentrada en unos pocos centros urbanos como el Gran Buenos Aires y la costa argentina que crecieron en 30 o 40 años diez veces su población. Eso implica nuevas escuelas y nuevos cargos docentes. Entonces, la decisión de crear 1000 jardines tiene como consecuencia sumarle aún más cargos a esos que son necesarios por el crecimiento normal del sistema.

Además, Buenos Aires suma a todo esto la complejidad de la escala que planteaba antes. En esos años hubo una política muy fuerte en la formación docente. Sin embargo, mover la aguja que indique un impacto en el modo de dar clases es muy complejo y no depende únicamente de la inversión

Entrevistadores: Después de la gestión en la Provincia de Buenos Aires lo convocaron para el Ministerio de Educación Nación...

Daniel Belinche: Sí. Fui Secretario del Consejo Federal de Educación de la Nación, con la gestión de Alberto Sileoni. El Ministro de Educación tiene tres Secretarías: Políticas Universitarias, Educación y Consejo Federal. El Consejo Federal de Educación es un organismo que coordina y reúne a los 24 Ministros de Educación de las jurisdicciones (las provincias y CABA), más los representantes de las comisiones de educación de las

f

Cámaras de Diputados y Senadores, y de las universidades. Entonces, como Secretario del Consejo Federal, el trabajo es muy político, de intenso contacto con las provincias. En el Consejo surgen resoluciones, recomendaciones y, de alguna manera, se producen los acuerdos entre las partes, que luego permiten federalizar políticas comunes a todo el país. Además, en el Consejo Federal de Educación tenía la responsabilidad de implementar el Fondo de Compensación Docente, que es una suma de dinero que se le paga a las Provincias (que se conoce habitualmente como incentivo docente y compensación salarial).

Entonces, el trabajo requería articular y conseguir acuerdos entre las distintas expresiones políticas y diferentes niveles de gobierno. Para mí, de esta gestión una de las resoluciones más importantes fue la no repitencia de primer grado. Una resolución muy polémica y resistida por los sectores más conservadores.

Entrevistadores: *Lo interesante es que, por su trayectoria en la gestión y su formación dentro del campo musical, conoce el sistema y la especialidad. En este sentido, dentro de todas estas dificultades que tienen las políticas públicas en general ¿Cómo se ubica la Educación Artística en todo el sistema?*

Daniel Belinche: Se pueden considerar dos planos. Uno tiene que ver con una definición más precisa del objeto de conocimiento del arte. En esa especificidad aparecen tradiciones e imaginarios que se centran en el estudio de la belleza, de la creatividad, de la sensibilidad, la inspiración. Son categorías muy cuestionadas en el campo teórico pero que persisten en las aulas pese a su vaguedad ¿Cómo se enseña la inspiración? Cuando uno pasa por la calle lateral al Teatro Argentino de la Plata, con todo su prestigio e historia a cuestas puede leer en unas horribles letras de molde, enormes y anaranjadas, la frase “Vení a inspirarte”. ¿Qué contenidos se están enseñando cuando se parte de semejante marco? Como complemento a esta carencia, en la precisión de cuál es el objeto de estudio de las disciplinas artísticas, las otras disciplinas avanzan sobre ese vacío. Entonces la sociología, la psicología, la filosofía, la antropología, el periodismo, cuyos aportes son indudables en un plano de cooperación mutua y que abordan por lo general el concepto de cultura,

terminan dando clases de guitarra. El arte es un campo de disputa, que se basa en gran medida en la confusión entre la cultura y el arte, que según entiendo no son lo mismo. Hacer un pollo es cultura, pero no es arte. El arte obviamente es parte de la cultura, pero no son la misma cosa y, a veces, otras disciplinas de las ciencias sociales han confundido o usado casi como sinónimos ambos términos. Ahí me parece que surge un problema.

El otro problema a resolver, parte de interrogarse por qué en la escuela los chicos no aprenden nada de arte. Por qué un estudiante, después de estar 14 años en la escuela, no sabe cantar una canción con dos notas. ¿Qué pasa ahí? ¿Qué es lo que se está enseñando? ¿Cómo hacer para organizar un programa que proponga el arte como una unidad y que permita una continuidad entre los aprendizajes de música de 1° a 3° grado y los de plástica en 4°? En el Doctorado de Arte de la UNLP, siempre planteamos como pregunta qué es lo que le transfiere un profesor de música a otro de plástica que tiene al mismo curso, pero en años sucesivos. ¿Cómo le comparte lo que enseñó para que lo pueda seguir el siguiente? Seguramente si se le pregunta a un profesor de música podría decir algo como “enseñé sensibilidad”. Pero, ¿qué es este contenido para el docente de otras áreas? ¿Enseñarle a llorar? ¿A ser de Piscis? ¿Cuál es el contenido realmente? En cambio, la situación es otra si el docente ordena su contenido en torno a aspectos formales como figura-fondo, forma cerrada-forma abierta, tiempo lineal unidireccional, tiempo circular o repetición y variación, cuestiones del espacio, la composición la interpretación. Allí se encuentran las disciplinas. Tal vez persista una confusión sobre cuáles son los temas o contenidos específicos del arte. Por fuera de la práctica habitual en las escuelas, de adosarle a los profesores de arte las carteleras, efemérides y actos conmemorativos, hay también una deriva en la formulación de programas y diseños curriculares que incluyen contenidos muy loables desde el punto de vista social, que pertenecen al campo. Color, forma o valor, “Manuel Belgrano”, “el otoño” no implican categorías del mismo orden. Algunos pueden operar como puntos de partida, pero con frecuencia se confunde cuál es el objeto de conocimiento que estamos enseñando.

Entrevistadores: ¿Para usted para qué debería enseñarse arte en las escuelas?

f

Daniel Belinche: Yo pienso que el arte enseña a los niños a desenvolverse en el mundo simbólico. Eso abre todo un debate teórico, porque el “símbolo” y el “signo” no son lo mismo. El signo es arbitrario, por ejemplo, una corchea es un signo. En cambio, si pensamos en el río y el tiempo, la relación es necesaria. Corren, fluyen, son indetenibles, se fugan, escapan. Ahí hay un vínculo de identidad entre lo simbolizado y lo que simboliza. Es en este punto en el que trabaja la metáfora. Como “ojos” y “mar”; “voy a nadar en el mar de tus ojos”. En esta construcción tomamos propiedades de los “ojos” y del “mar”, pero prescindiendo de algunas singularidades no compartidas. Sólo recupero aquellas que me sirven para la metáfora que estoy construyendo. Estoy tomando la idea de “profundidad”, de “celestes”, de “bello” y, por ejemplo, no de “aguas vivas” o córnea. Si es cierto que lo que busca la educación es que el sujeto construya capacidades simbólicas y aceptamos que el arte enseña justamente esto, uno podría decir que el arte merecería tener una oportunidad en los sistemas educativos. Yo he viajado a estudiar a otros sistemas educativos donde el arte está en el centro de la educación. Sin embargo, esta centralidad se mantiene enseñando cosas concretas. No cosas como “enseñar a inspirarse”. Por el contrario, esta centralidad es posible si se trabaja a partir de un material particular y se enseña a transformarlo para, con eso, por ejemplo, construir nuevas imágenes.

Hay un poema de Gelman que termina de una manera muy bella “El viento movía la sombra de las hojas”. Se llama Manzana. Y una canción infantil de María Teresa Corral, dice “A la sombra del manzano se le perdió una manzana y nadie sabe nada de nada”. Un texto se estudia en la Universidad y otro en primer grado de la escuela. Pero en ambos el contenido es el mismo. Existen ficción, imagen desplazada, complejidad perceptual, poética.

Eso en el plano más general. Luego, en un nivel particular de la escuela, persiste una dificultad de parte del sistema para aceptar y entender este papel. Para que los actores de la escuela entiendan que la hora de arte no es la hora libre o que la enseñanza del arte es la enseñanza de algo muy específico y necesario. Es algo que pasa en todos los niveles, que a mí también me ocurría: mis hijos reprobaban materias. Una vez uno de ellos se llevó



música: “¿cómo que desaprobaste música? Llévate matemáticas, pero música no.” Lo que está implícito ahí es la idea de que música no es una materia “en serio”. Eso está muy instalado en la escuela y en la sociedad.

Entrevistadores: *Usted decía que en arte se deben enseñar cosas concretas... Creo que eso puede ser entendido por algún profesor de música (de primaria o secundaria) como un llamado a la idea de enseñar contenidos técnicos muy específicos, como por ejemplo “lectoescritura musical”. Sin embargo, creo que no es lo que le interesa señalar. ¿Podría aclarar esta idea?*

Daniel Belinche: Claro, ahí incide mucho el tecnicismo. La idea de que un chico de 5 años tiene que aprender a leer música es un error, porque no está evaluando que eso no es un aspecto relevante para la formación. Un chico que canta una canción, elegida simplemente con un criterio poético, ya está trabajando todo. Ahí tiene espacio, tiempo, textura, forma, ritmo, relaciones metafóricas. En este sentido un grupo cantando “a la sombra del manzano se le perdió una manzana” está realizando una experiencia compleja. No se trata de: “la metáfora se produce como una forma de condensación y sustitución en el inconsciente”. Eso ya vendrá. Sin embargo, ya está trabajando con lo visible y lo oculto, con dos planos de causalidad diferentes. El arte es una experiencia. No es lo mismo la experiencia que la información. No es lo mismo enamorarse que escuchar a alguien contar qué es el amor. Esta noción experiencial del arte, donde uno tiene que pensar qué es lo que tiene que hacer el otro para aprender ese contenido es lo que me parece que todavía hay que seguir pensando.

Entrevistadores: *¿Cómo se podría pensar la educación artística para que tenga mayor significatividad para los estudiantes?*

Daniel Belinche: Un chico que está trabajando con plastilina, transformando la pelota en una víbora, ya está trabajando metafóricamente. Transformar un material en otra cosa, acordar grupalmente para ensayar una canción breve y sencilla, tratando de no hacerles cantar cosas que no puedan cantar. En lugares donde es posible trabajar con menos chicos,

f

se puede tocar instrumentos y partir de la base de una experiencia. Una experiencia donde sea el centro de la preocupación del docente qué es lo que tiene que hacer ese chico para aprender. Porque dar clases no es saber el tema. Se puede conocer un contenido en profundidad y la clase puede igual ser un fracaso si no está claramente definido qué tienen que hacer los chicos para aprender

Por ejemplo, un tema relacionado con esto es que un músico para dar clases tiene que poder acompañarse con la guitarra o el piano. Ahora hemos avanzado mucho en eso, pero cuando yo empecé a dar clases, nadie se acompañaba. Cuando estudiaba en la Facultad, con un compañero de estudio armábamos ejemplos para tocar en el piano, porque los dos éramos pésimos pianistas. Eran cosas simples, como acompañarte con un bajo solo, con un arpeggio, escribir improvisar una introducción, cantar una pequeña línea y tocar la contramelodía. Entonces, si podíamos hacer eso en el piano nosotros, que éramos pianistas espantosos, alguien sin formación técnica iba a poder hacer lo mismo en la guitarra. Pero la cuestión es más compleja, porque alguien que estudió trombón en el conservatorio y que no consigue trabajo en la orquesta, se encuentra que debe buscar empleo en una escuela primaria y no puede articular la clase porque los chicos le caminan por la cabeza si no tiene recursos apropiados para esa tarea. Si un profesor no puede cantar una canción sencilla, de un repertorio más o menos adecuado a las posibilidades que tiene un chico, o si no se tienen criterios analíticos para poder trabajarlo, entonces la clase va a fracasar. Sin dudas. No importa que tan buen instrumentista seas.

Cuando nosotros escribimos los primeros libros de lenguaje y apreciación musical (*Apuntes sobre apreciación musical*) se difundieron mucho. Después de tantos años hay cosas que no las diría así, pero en ese momento se propagaron. Recuerdo que viajamos mucho presentando alternativas para abordar diferentes temas, la textura, la forma, el ritmo. Pero nuestra estrategia desde la cátedra siempre partía de una experiencia.

Cuando todavía daba clases particulares tenía un alumno chiquito que tocaba Babasónicos. Sólo eso tocaba en la guitarra. Me acuerdo que aprendí los temas de Babasónicos y trabajábamos la escala pentatónica. Un día le pregunto: “¿en la escuela qué



hacen en música?” Él me dice que no hacen nada. Entonces le vuelvo a preguntar: “¿cómo que nada? ¿Tienen clases de música y no hacen nada?”. Entonces me dice, “no hacemos nada”. “Pero, ¿qué es nada?”. Responde: “textura y eso...”. El profesor que le daba clases era mi adjunto. Es decir que el mismo profesor que en la facultad partía de un trabajo, de cantar una obra o tocar, de una concertación, cuando daba clases en la escuela hacía otra cosa, totalmente alejada de la experiencia... Por eso es lo mismo, si como contenido das “educación auditiva” y para eso enseñas la forma del tímpano, o se proponen ejercicios para distinguir agudo y grave... El tema es que si no hay una experiencia que pueda transformarse en concepto, no tiene sentido. El concepto no es anterior a la experiencia.

En el libro *Arte, Poética y educación*, recogí una anécdota desopilante que me contó una docente del sur. Parece que en la escuela habían incorporado una profesora de música y cuando le pregunta: “¿qué tal la chica nueva?” Le dicen: “perfecto, cuando pasás por el aula hay un silencio increíble” Era clase de música... (¡y no estaba enseñando 4’33” de John Cage!)

Entrevistadores: *Actualmente, en Argentina hay un gran debate en torno a la calidad educativa, la cual suele estar muy asociada en los discursos a algunas pruebas que se proponen medir la calidad educativa, tanto en las pruebas nacionales como internacionales. En este sentido, ¿Qué piensa usted de estas ideas? ¿Piensa que es medible la calidad educativa en música? ¿Cómo se puede pensar una política que tenga como meta la calidad educativa y a partir de qué elementos evaluar esta calidad? ¿Cómo se llega a proponer una calidad educativa pensando en esto?*

Daniel Belinche: Habría que pensar cómo se evalúa la llamada calidad educativa. Hay cosas que se miden. Se pueden hacer investigaciones. Estudios que hicimos en Provincia de Buenos Aires y en Nación. Se pueden medir algunas pautas de evaluación y saber si los chicos aprendieron a cantar o no. Si pueden analizar una imagen o si pueden realizar un pequeño corto con el celular. Si están accediendo a una lectura que dé cuenta de la ambigüedad de lo que se muestra y lo que no se muestra. Porque es así como trabaja el arte, con lo que se dice y lo que no se dice.

f

Sin embargo, hay otras cosas que no se pueden medir: cuánto quiero yo a mi hija no lo puedo medir. Pero sí puedo pensar que cuando un chico sale de la escuela primaria debería poder cantar “Niñas bonitas para dónde van”, acompañándose con un bajo y eso es algo que se puede perfectamente evaluar. Eso no es medir, es comprender.

Entrevistadores: *Recuperando esta idea de calidad educativa ¿En qué momento se puede empezar a hablar de calidad educativa? Usted nos decía antes, que la prioridad es que los niños estén en la escuela. Pero, una vez que ya están en la escuela, ¿cuándo y cómo se puede empezar a pensar en la calidad de esa educación?*

Daniel Belinche: Su pregunta parte de asociar mal estos términos. Los chicos tienen que aprender cuando están en la escuela. El concepto de calidad es un concepto que en Argentina lo trajo el Banco Mundial. Un concepto que parte de medir en términos cuantitativos. Pongamos este ejemplo: dos chicos que en cuatro evaluaciones hechas en diferentes momentos el primero tiene 10, 10, 1 y 10, mientras que un segundo chico que tiene 1 en las cuatro. Bueno en ese, para el Banco Mundial quieren decir lo mismo el “1” que tuvo el primer chico en la tercera evaluación y el 1 del segundo chico, también en la tercera evaluación, mientras que en términos cualitativos en uno de los chicos se observa una constante y en el otro una variable. En ambos casos habría que realizar un análisis más comprensivo que objetivable. Habría que evaluar el mismo modelo de evaluación. El problema es quién la hace y para qué. Si la única propuesta de evaluación que tenemos es PISA, es muy probable que salga mal.

La discusión sobre la calidad abarca cuestiones laberínticas. Fue un enorme esfuerzo presupuestario que aumentó el presupuesto educativo del 2% al 6% del PBI entre 2008 y 2013. Se han distribuido gratuitamente las computadoras, se implementaron programas como FINES, Conectar Igualdad, se modificaron programas de estudio, se hicieron concursos, se construyeron escuelas. Sin embargo, el impacto en las clases, en el aula no fue equivalente. No digo que está todo igual. Ha habido enormes avances. Pero penetrar el aula, modificar ciertas tradiciones, construir otros imaginarios es un trabajo de termita. Desde luego que hay una gran diversidad en todo esto, y hay maestros y profesores muy

buenos, muy preparados y activos, que estudian y se esfuerzan en pensar sus clases. Se trata de transformaciones muy lentas que requieren persistencia y decisión política, no simplificaciones y marketing.

Entrevistadores: *Volviendo a pensar el sistema educativo y su relación con la enseñanza artística, usted planteaba que hay otros sistemas que tienen al arte como eje de su desarrollo. En este sentido, ¿piensa que sería necesario un cambio estructural en nuestro sistema educativo para generar esto?*

Daniel Belinche: Sí. En países como Finlandia o Dinamarca, el arte es central en el sistema educativo. Pero no es un dato menor que son dos países que tienen casi el mismo tamaño que el municipio de La Matanza (Provincia de Buenos Aires). No obstante, algunos procesos, tal vez aislados, entre ellos el de la Facultad de Bellas Artes de La Plata que, a partir de cambios de planes, concursos, un debate siempre abierto, aumento de las investigaciones y las publicaciones pudo revertir, al menos en lo académico, la herida terrible que le produjo la última dictadura cuando la mayor parte de sus carreras (además de docentes, trabajadores y estudiantes) habían sido cerradas y casi no quedaban alumnos. Hoy estudian más de 15000, mejoraron las clases, la retención de la matrícula, la cantidad de graduados y su inserción profesional. Y eso que cometimos muchos errores que obligaron a permanentes reconfiguraciones. Pese a lo duro del contexto nacional y regional, frente al fracaso del énfasis en las ciencias clásicas, en la idea del progreso únicamente asociado a la razón instrumental, es posible conjeturar una oportunidad para que el arte ocupe un espacio de mayor relevancia en las políticas públicas. El arte es un puente hacia el futuro.

Selección de publicaciones de Daniel Belinche

Belinche, D. (2011). *Arte, poética y educación*. La Plata: el autor.

Belinche, D. y Larregle, M. (2006) *Apuntes sobre apreciación musical*. La Plata: Edulp.

f