

## **PRIMERA PARTE: CONTEXTO POLÍTICO INSTITUCIONAL DEL PROFESORADO EN ARTES VISUALES**

### **LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO**

Las posibilidades de entender el proceso de la formación docente en Río Negro son correlativas a poder situarlo con cierta precisión en las coordenadas geográficas e históricas de nuestra provincia y del país:

Mediante la Ley 14.408 el Congreso de la Nación declara Provincia de la República Argentina a Río Negro en 1955, mutando su anterior status jurídico de "Territorio Nacional".

En 1957, se sanciona la Primera Constitución Provincial y en 1961 la Ley N° 227, primera Ley Orgánica de Educación.

Hasta promediar la década de los '80 los Institutos Superiores de Formación Docente (tal era su denominación en ese momento) funcionaban dentro de un marco organizativo que fue el Nivel Superior y Perfeccionamiento Docente, creado por Resolución 2012/87 del Consejo Provincial de Educación. Estos son los existentes, su localización y el año de su creación:

- Instituto Superior de Formación Docente de Educación Física de Viedma (1968).
- Instituto Superior de Formación Docente de General Roca (1974).
- Instituto Superior de Formación Docente de Villa Regina (1975).
- Instituto Superior de Formación Docente de Bariloche (1975).
- Instituto Superior de Formación Docente de San Antonio Oeste (1982).
- Instituto Superior de Formación Docente de El Bolsón (1980, en la órbita nacional y de gestión privada, fue transferido a gestión estatal provincial en 1987).
- Instituto de Formación Docente de Luis Beltrán (1980).

Luego de los sucesivos gobiernos de facto a nivel nacional -que tienen su correlato en Río Negro- en 1983 se recuperan las formas democráticas del Estado iniciándose así, tanto en el ámbito nacional como en el provincial, un proceso de múltiples cambios, en algunos casos sustanciales y en otro meramente formales.

La sociedad argentina vive un paso tumultuoso de restauración de los principios constitucionales, de denuncia y repudio de todas las manifestaciones del autoritarismo, con un eje "potente" en la revisión ideológica de los tiempos de la dictadura, la contratación de sus valores y la instalación de prácticas participativas.

El sistema educativo nacional y el rionegrino en particular no fueron ajenos a este "espíritu de la época" que de uno u otro modo atraviesa y modifica todos sus niveles.

La educación es percibida como ámbito apropiado para democratizar la sociedad y como uno de los pilares del cambio social.

En términos generales podríamos caracterizar dicho proceso por la tendencia a una progresiva diferenciación de lo que la mayoría de la literatura pedagógica contemporánea denomina el modelo de escuela "tradicional" (preeminencia de la función reproductora de la educación, estructuras organizacionales centralizadas, relaciones jerarquizadas con sesgos autoritarios, prácticas educativas sustentadas en las teorías del aprendizaje empiristas, concepciones epistemológicas positivistas, etc.).

Las representaciones vigentes de esa época en torno a lo educativo expresan: una nueva forma de entender la relación educación / contexto socioeconómico, la recuperación de la función política de la educación, el planteo del currículum desde una concepción práctica y no como una derivación mecánica de la teoría, y la concepción reflexiva – no prescripta – para la función del docente que se transforma así en actor fundamental en el proceso educativo, incentivando su actitud crítica y productora. La reforma del Nivel Superior es tributaria de estos cambios y reconoce en ellos su antecedente inmediato y más directo. Esto se evidencia no sólo a nivel del discurso político sino que toma cuerpo en la normativa que necesariamente impacta en los diferentes niveles del sistema educativo y sus instituciones. La provincia de Río Negro tiene una valiosa trayectoria en la formación docente para los niveles inicial y primario, generada en especial desde el proceso de reforma iniciado en los años 1987/88, que implicó la formulación del *Diseño Curricular para el Nivel Superior* y la concreción de una organización institucional para los Institutos de Formación Docente coherente con aquella propuesta curricular.

Estas transformaciones se objetivaron en un marco legal adecuado -con la Ley Provincial Nº 2288 (1988) que regula el funcionamiento de los Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente rionegrinos. Ley ratificada por la Ley Orgánica de Educación de la provincia (Nº 2444, de 1991), referido al Gobierno colegiado y al régimen laboral docente. Asimismo en su Art. 8º, otorga al docente un lugar protagónico en el diseño y desarrollo de las políticas educativas provinciales enunciándolo de esta manera: “intervenir activamente en la planificación, gestión, supervisión, y evaluación del proceso educativo y en el funcionamiento, organización y gobierno del servicio o establecimiento educativo en el que se desempeñen, compartiendo la responsabilidad de su gestión con los demás integrantes de la comunidad educativa” y en relación a su formación “perfeccionarse en forma permanente , participando en sistemas de actualización y de capacitación que posibiliten el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos que protagonizaran”.

La Ley Provincial Nº 2288 brindó un conjunto de respuestas que atendían a la complejidad de los cambios, considerando distintas dimensiones: curricular, organizacional-institucional, normativa y la administrativa, y generó en los Institutos un discurso político - pedagógico en torno a la participación democrática en la toma de decisiones a través de la representatividad de los claustros; la finalidad social de las Instituciones de Nivel Superior; el lugar del futuro docente, de la educación, del conocimiento, de la enseñanza, del aprendizaje; una organización institucional y curricular diferente; estableciendo asimismo las condiciones laborales con respecto al ingreso y permanencia en el Nivel.

El gobierno de cada instituto, a partir de la aprobación de esta ley, será conformado por un cuerpo colegiado integrado por representantes elegidos por los docentes, graduados y alumnos de cada institución, a través de elecciones directas de los respectivos claustros, y constituyendo, de esta manera, el Consejo Directivo.

En cuanto a la organización académica, también es destacable la conformación de la estructura curricular por áreas interdisciplinarias, constituidas por contenidos afines, y la creación de departamentos que coordinan las tareas de investigación y capacitación.

### **Funciones de los Institutos de Formación Docente Continua**

En suma, esta normativa asigna a los Institutos funciones en los campos de Formación, Capacitación, Investigación y Extensión; fija los pilares de su organización académica e institucional y centralmente explicita los principios de democratización, equidad y calidad de la educación como andamiaje fundamental para todas las actividades del Nivel Superior del Sistema Educativo Provincial.

Por ende, los Institutos rionegrinos cumplen tareas de:

#### 1. *Formación académica:*

Actualmente, se dictan las siguientes carreras:

- Profesorado en Educación Primaria (IFDC de Bariloche, Luis Beltrán, San Antonio Oeste, Villa Regina, General Roca, y El Bolsón).
- Profesorado en Educación Inicial (IFDC de Bariloche),
- Profesorado de Educación Física (IFDC de Viedma).
- Profesorado en Educación Especial (IFDC de Villa Regina y Bariloche)
- Profesorado de Educación Secundaria en Historia (IFDC de Luis Beltrán)
- Profesorado de Educación Secundaria en Biología (IFDC de San Antonio Oeste)
- Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura (IFDC Villa Regina)

#### 2. *Perfeccionamiento, Capacitación y Actualización de docentes en servicio.*

Las tareas que se confían a los Institutos de Formación Docente Continua van mucho más allá de la formación inicial de los docentes. La idea misma de “*formación continua*”, presente en el propio nombre de los institutos, conlleva una toma de posición con respecto a su lugar en el sistema formador, que expresa precisamente eso, con toda claridad: que el oficio del maestro no se constituye de una vez y para siempre al concluir la formación inicial. Cuando hablamos de formación continua no pensamos, entonces, en una sucesión de “*formaciones terminales*” que se acumulan y se descartan según las necesidades del momento, sino fundamentalmente en una disposición que se construye y que constituye al sujeto, al permitirle una permanente actitud reflexiva sobre su actuación.

Para los formadores de docentes, ésta debe ser una nota central de la formación inicial y por tanto referente ineludible del presente Diseño. Implica reconocer que la formación inicial es sólo una etapa en el proceso formativo, que no empieza ni, mucho menos, finaliza en los profesorados. Entender en estos términos la formación inicial nos llevará por un lado a ser cautos en cuanto a las metas que para ella nos proponemos y por otro a pensar su contenido en términos de “no terminalidad”, en donde adquieren especial significado los desarrollos que hagamos en torno a las metodologías de investigación y metacognición en la etapa de formación inicial, herramientas posibilitadoras de aprendizajes futuros y por ello garantes de la continuidad que exigen los procesos de formación continua.

En el marco de la normativa que nos rige, la tarea y el desafío, para los Institutos, no se limita a la de por sí compleja tarea de la formación inicial, sino que incluye la de extender la mirada más allá del acto de colocación, explorar y pensar junto con los docentes los problemas de sus prácticas reales; generar políticas, dispositivos y estrategias para aportar y colaborar en esa formación continua.

A partir de reconocer que existe una línea de continuidad entre los saberes que se juegan en la formación y aquellos que se juegan en el oficio y en la práctica docente, es esa continuidad la que nos permite pensar el problema en su “doble faz”: el lugar de los Institutos como lugar de acompañamiento, de formación permanente, al servicio del desarrollo profesional de los docentes y, a su vez, el de las escuelas como las “usinas” en las que deben generarse los principales núcleos y ejes problemáticos de la formación inicial.

Reconocer esta doble cara de una misma tarea, que tiene al Instituto y a las escuelas como sus dos polos, nada tiene de trivial. Implicó, en los hechos, y en la historia de cada uno de los Institutos, una revisión profunda de las implicaciones subyacentes en el formato “curso de capacitación” – que en algún momento fue el dispositivo hegemónico de la relación de los IFDC con las escuelas – hasta lograr despejar críticamente cualquier connotación que remita a pensar al otro desde la idea de “lo que no tiene”, de lo que no es “capaz”, o de lo que el otro tiene que “perfeccionar”.

Se trata nada menos que de pensar una formación inicial que sea capaz de colocar en el centro de sus preocupaciones a las prácticas reales, con sus nudos problemáticos efectivos, es decir, capaz de tomar como objeto de trabajo la problematización de la enseñanza y el aprendizaje. Y, al mismo tiempo, tener en claro que todo acompañamiento posible desde el Instituto a las escuelas solo será eficaz en la medida en que pueda ponerse al servicio de los problemas de los docentes *en sus puestos de trabajo*, frente a los proyectos educativos que desarrollan, las más de las veces – no lo obviamos – en situaciones de una fuerte adversidad.

Distintas normas regulatorias han intentado establecer lineamientos que direccionen las acciones de capacitación e investigación en la Provincia. Estas acciones, enunciadas

en la Ley 2288 son parte de las actividades de los Institutos de Formación Docente, debido a ello, todos los proyectos que se trabajan en los institutos son oficiales.

En el año 2001, se aprueba la resolución N° 1394/01 que habilita a los Institutos a dictar postítulos, resolución que fue modificada por la N° 747/2007 la cual reconoce, aprueba fundamentos, lineamientos y pautas para la implementación y organización de los postítulos en la Provincia de Río Negro.

Los objetivos de estos trayectos formativos bajo la nueva normativa serán, fundamentalmente, la actualización y especialización dentro de un campo disciplinar o de problemáticas específicas de la formación docente y la profundización de nuevas funciones y tareas que permitan fortalecer las competencias del docente en su práctica profesional y de la formación en investigación educativa.

En la Provincia se han dictado postítulos para docentes de todos los niveles en diferentes temáticas acordes a las necesidades de estos y las posibilidades de cada Instituto formador. Los siguientes postítulos: necesidades educativas especiales, jardín maternal, educación básica para jóvenes y adultos y educación rural y educación física.

### 3. *Investigación educativa y Extensión a la comunidad.*

Esta concepción de formación docente como proceso continuo fundamenta prácticas institucionalizadas en las que los dispositivos de formación y capacitación requieren ser permanentemente revisados, evaluados y ajustados a las políticas que ponen en acto. Es a esta necesidad a la que debe responder, fundamentalmente, la Investigación educativa en el ámbito de la formación docente, y en tanto tal se constituye en una de las dimensiones inherentes a la función de los institutos.

El campo de problemas así delimitado requiere no sólo de la Investigación *sobre* educación, en términos amplios, sino específicamente de una investigación realizada dentro del propio proyecto educativo, proporcionando teoría de la práctica educativa (Stenhouse, 1993).

De tal modo, la relación dialéctica entre Investigación y Formación docente continua se deriva de la consideración particular de cada una de estas prácticas y su potencialidad de generar un puente entre las mismas, aportando tanto a las tareas de formación inicial (p. ej.: revisando las prácticas áulicas e institucionales, formando parte del proceso de construcción del Proyecto Educativo Institucional; produciendo teoría sobre la formación docente, etc.); de capacitación (tomando a la capacitación como objeto de investigación para la redefinición de los proyectos y estrategias planteadas; colaborando en la sistematización de experiencias innovadoras, etc.) y de extensión (constituyéndose en una intervención colaborativa con otras prácticas sociales, produciendo conocimiento que facilite la comprensión de la complejidad de la realidad social).

En relación a la función de Extensión, el Diseño Curricular de Formación Docente de 1988 concibió a los Institutos, como espacios de encuentro cultural, social y político donde profesores, maestros, estudiantes, funcionarios y referentes de la comunidad tengan la posibilidad de analizar, evaluar y proponer acciones referidas a cuestiones de interés comunitario.

A través de la extensión los Institutos de Formación Docente tienen la posibilidad de establecer redes interinstitucionales, favoreciendo la circulación de información a través de publicaciones, eventos, convenios, jornadas, talleres y asesoramientos, actividades culturales en general.

En síntesis, las actividades de extensión son en su esencia los espacios que permiten el enriquecimiento y la amplitud de miradas, como componentes fundantes de una comunidad democrática.

En la concepción y en las acciones estas cuatro funciones se interrelacionan y se alimentan mutuamente, y cada una de ellas sólo puede entenderse cabalmente, si por un lado, se la pone en juego en un mismo universo de inteligibilidad con las restantes, y por otro, se las reconoce como parte de la historia de los Institutos de Formación Docente, siendo éstas, rasgos esenciales en la configuración y reconfiguración del proceso de construcción permanente de la identidad del Nivel.

Concebir la secuencia de formación inicial / formación continua / investigación / extensión como manifestaciones diversas de un fenómeno único, no es sólo el producto de la adhesión a ciertos postulados teóricos, o el sumarse más o menos irreflexivo a posturas discursivas “aggiornadas”. Por el contrario la interacción entre estos componentes es tal vez una de las experiencias comunes más fuertes que vitaliza la actuación real de los Institutos de Formación Docente Continua de la provincia, que ha enriquecido tanto las trayectorias institucionales como las personales de los docentes.

En consonancia con estas experiencias, y en el marco de las políticas provinciales de Formación, Capacitación e Investigación y Extensión, se instituyeron ámbitos para el análisis de propuestas y decisiones tales como: el Consejo de Directores, Consejo de Capacitación, conformado por los Coordinadores de Capacitación de los IFDC, y el Consejo de Investigación y Extensión (CIED) conformado por los coordinadores de Investigación y Extensión.

### **Nuevos contextos, nuevos desafíos**

Importantes y variados cambios se han sucedido en estos veinticinco años en la formación docente en el contexto internacional y nacional. Recientemente, la implementación de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (año 2007) crea el Instituto Nacional de Formación Docente (Art. 76). Organismo que regula la formación docente en todo el territorio nacional, y que tiene como función principal el desarrollo de políticas y lineamientos básicos curriculares de la formación docente inicial y continua, otorgando unidad, organización y sistematización a los institutos de formación docente del país, implica un trabajo conjunto entre el nivel central y las distintas jurisdicciones (Resolución Ceci E Nº 24/07).

Así, la tarea de los Institutos de Formación Docente Continua consiste en “preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad de oportunidades y la enseñanza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos/as”, tal como lo establece la Ley de Educación Nacional en su artículo 71º. Y cuyas funciones establecidas por Resolución del Consejo Federal 30/07: “Formación inicial; Acompañamiento de los primeros desempeños docentes; Formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia; Formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo; Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión; Actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio; Asesoramiento pedagógico a las escuelas; Formación (de docentes y no docentes) para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares (instituciones penales de menores, centros recreativos, centros culturales, etcétera); Investigación de temáticas vinculadas con la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente; Desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas”.

Desde la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, el sistema formador rionegrino tiene la posibilidad de ingresar en distintos planes nacionales y ratificar sus misiones y funciones dadas por la Ley 2288.

### **La formación de formadores en un proyecto de formación docente continua**

Más allá de su formación personal y de sus trayectos profesionales particulares, los profesores de los institutos son, en primer lugar, formadores de docentes. Esta premisa debe ser recordada con frecuencia, para evitar una enseñanza que tienda a caer en lo enciclopédico y exageradamente sesgada hacia lo disciplinar.

La tarea formadora está dirigida a una población adulta. Por ello, adquiere características y se desarrolla en condiciones específicas que son propias de una acción educativa superior.

Tal como lo señala J. Beillerot, la actividad de un formador de formadores *“es una actividad culta y no desnaturalizada, mecánica o repetitiva. Sin embargo es práctica, ya que se define como el ejercicio de un arte, más bien que puramente teórica y especulativa. Su técnica se aprende al cabo de una larga formación”*. Y añade que dicha actividad reposa en la creencia de dos postulados: por un lado, lo inacabado del ser humano y por otro, la educabilidad de todas las personas.

Si pensamos al docente formador desde una perspectiva tanto pedagógica como sociopolítica, es tan fundamental su función en la formación inicial, en la producción de nuevos conocimientos que inciden luego en el mejoramiento de sus prácticas, en la relación fluida y constante con la comunidad a partir del desarrollo de propuestas tendientes a establecer vínculos entre las instituciones y la sociedad, como así también el aporte continuo en el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio. Es desde esta convicción que sostenemos, como ya dijimos, la complementariedad de las tareas

de formación, investigación, extensión y capacitación que tienen, desde esta perspectiva, el mismo valor educativo.

Por último, reiteramos el carácter político irreductible presente en toda tarea formadora y de enseñanza: *“Sólo cuando se tiene una intención política, la mayoría va a pensar en la escolaridad de los niños y en su aprendizaje. Es decir, cuando se tiene esa intención, es ahí donde la pedagogía y la formación cobran sentido”*. (Beillerot, 1998, p. 21)

### **Antecedentes del profesorado en Artes Visuales en El Bolsón**

La existencia de variadas manifestaciones en el campo artístico ha sido una constante histórica en la comunidad de El Bolsón, desde sus orígenes, que encuentra sus principales motivos en la rica y variada composición sociocultural que caracteriza a su comunidad, tanto como en el entorno paisajístico de la Comarca Andina del Paralelo 42. Correlativamente a estos rasgos culturales, también ha sido una constante histórica la existencia de algún tipo de oferta educativa en el campo artístico, respuestas que fueron variando conforme a la creciente intensidad y persistencia de la demanda, y con alguna intermitencia en la variedad y tipos de respuesta que estas inquietudes han tenido a lo largo del devenir de la comunidad. Con altas y bajas, en nuestra localidad siempre se mantuvo alguna posibilidad formativa vinculada a las diversas expresiones artísticas, sea en la órbita privada pero especialmente en la pública.

Queremos reseñar brevemente, en este apartado, algunas de esas respuestas, en la medida en que constituyen a nuestro criterio los principales antecedentes del proyecto que presentamos, en lo que refiere a propuestas formativas generadas desde los organismos del Estado.

En 1969 comienza a funcionar en El Bolsón la “Escuela de Cerámica”, por iniciativa personal de su fundador, el profesor Ianos Ivanovics, titulado en Bellas Artes en la Escuela Superior de Bellas Artes de Budapest, Hungría, su país de origen. Con una sólida formación académica en su haber – el profesor Ivanovics completó estudios en Universidades de Roma y Ginebra, y realizó exposiciones en varias ciudades de Hungría, Austria, Alemania, Suiza y Argentina – se había radicado en El Bolsón a fines de 1968, fundando y dirigiendo su Escuela de Cerámica a lo largo de casi 10 años, hasta que en 1979 debió dejar el cargo por razones de salud.

El humilde emprendimiento del profesor Ivanovics – su Escuela comenzó a funcionar en un local cedido a tal fin por la Gendarmería local – tuvo una rápida y creciente respuesta de la comunidad. Algún reconocimiento y respaldo de las autoridades locales de entonces la instituyeron al poco tiempo en “Escuela Municipal de Cerámica”. En 1971 la escuela comenzó a funcionar en la órbita de la jurisdicción provincial, constituyéndose, por Res. Nº 917/71, en “Escuela Provincial de Cerámica”, y designando en el cargo de Director, con carácter de Interino, al profesor Ivanovics.

Bajo la órbita de la provincia se construyó el edificio en el cual desarrolló sus actividades a partir de entonces; la obra – finalizada bajo el mandato del Gobernador Roberto V. Requeijo – comenzó a utilizarse en 1972.

En 1974 egresa la primera promoción, con el título de “Maestros de Cerámica” que, luego de una carrera de cinco años, otorgaba esa titulación a quienes acreditaran haber finalizado, a su vez, la escuela secundaria.

El formato de las carreras que se cursaron en la Escuela y, concomitantemente, el alcance de las titulaciones otorgadas sufrirían sucesivas adecuaciones y modificaciones: por Res. Nº 630/79 se aprueba un nuevo Plan de Estudios que, también con la base de los estudios secundarios completos y con ofertas de formación de tres años y medio de duración, otorgaba los títulos de “Maestro Especial de Cerámica” y “Maestro Especial de Música”. Por su parte, quienes no acreditaran la finalización de sus estudios secundarios podían recibirse de “Técnico Ceramista”.

Esta ampliación de las ofertas de formación redundó, en 1980, en la recategorización del establecimiento, que se transforma en la “Escuela Provincial de Bellas Artes Nº 1”, que absorbe las carreras iniciadas en años anteriores y en la cual – por Res. Nº 1539/80 – se aprueba el plan de estudios de la carrera de “Maestro Especial de Dibujo, Pintura y Grabado”, sobre las mismas bases estipuladas para las carreras de Música y de Cerámica.

Posteriormente, por Res. Nº 2670/86 se aprueba el Proyecto de Transformación Curricular y Académica del establecimiento, manteniendo los planes anteriores hasta su extinción, y creando las carreras de “Magisterio en Artes Visuales”, “Magisterio en Educación Musical” y “Técnico en Cerámica”, las dos primeras sobre la base del Ciclo Básico secundario (CBU, compartiendo la implementación de aquella reforma del Nivel Medio); mientras que la Tecnicatura en Cerámica, con tres años de duración, tendrá como base la acreditación de estudios primarios completos.

En 1993, una nueva transformación, con la intención de encuadrar las ofertas de formación en el Nivel Superior, convierte a la Escuela de Bellas Artes en “Instituto Superior de Formación Docente Estético Expresivo”, que funcionará hasta 1997, año en el que – compartiendo su suerte con otros Institutos de Formación Docente provinciales – se produce su cierre, en el marco de una severa restricción presupuestaria provincial.

El cierre del Instituto – que en una comunidad como la caracterizada más arriba tuvo un carácter bastante traumático – generó un vacío que no impidió que, de manera informal y sin el acompañamiento de las instituciones oficiales, se siguiera desarrollando una rica e intensa actividad en el campo cultural y artístico, en todos sus lenguajes y diversidad de manifestaciones, que siguieron fortaleciendo la identidad de una comunidad en la cual las expresiones artísticas son un rasgo cada vez más fuerte.

En ese sentido, merece nuestro particular reconocimiento el trabajo que, de manera autogestionaria y sin respaldo oficial de ningún tipo, realiza – desde entonces y en la misma sede en la cual funcionaran sucesivamente la Escuela de Cerámica, la Escuela de Bellas Artes y – finalmente – el Instituto Superior de Formación Docente Estético Expresiva – el “Centro Cultural Eduardo Galeano”, que ha dado lugar a una enorme y diversa cantidad de manifestaciones, exposiciones, y talleres, que se desplegaron en todo el campo de las expresiones artísticas más variadas. La posibilidad de complementar esas iniciativas con una oferta de formación formal como la que constituye el profesorado en Artes Visuales que estamos presentando contribuirá, sin

lugar a dudas, a consolidar y fortalecer el desarrollo de estas expresiones que, como dijimos más arriba, constituyen un rasgo característico de nuestra comunidad.

El entorno comunitario descrito más arriba, la historia de El Bolsón y la multiplicidad, en cantidad y calidad, de actores sociales vinculados a las expresiones artísticas en general, aseguran la existencia de recursos humanos calificados para llevar adelante este proyecto. Esta calificación se manifiesta en las tres vertientes clásicas para tipificar la idoneidad laboral: la formación académica, la experiencia en actividades homólogas, y la actuación meritoria en la especialidad correspondiente.

Este aspecto no es un detalle menor: sabemos que en comunidades alejadas de los grandes conglomerados urbanos, la posibilidad de sostener un proyecto formativo de calidad académica está fuertemente condicionada por la disponibilidad efectiva de los recursos humanos necesarios, a riesgo de que el emprendimiento se vea afectado en su envergadura, o en su continuidad.

Por el contrario, y con la seguridad de poder constituir un equipo de trabajo a la altura de las tareas que este proyecto les confiará, esta propuesta intenta recuperar esa historia que sucintamente reseñamos – desde aquella pionera Escuela de Cerámica, aún recordada, hasta el Instituto de Formación Docente Estético Expresiva – y brindar, al mismo tiempo, una respuesta claramente enmarcada en las necesidades formativas de nuestra realidad comunitaria presente y actual.

**SEGUNDA PARTE:**  
**LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO SOCIO POLÍTICO GENERAL**

La educación constituye un terreno en el cual se desarrollan conflictos ideológicos que expresan visiones políticas, económicas y culturales. Esta propuesta de formación docente no es ajena a estos condicionantes. Por ello entre sus finalidades debe atender a posibilitar la apropiación de conocimientos y habilidades que les permita a los futuros docentes desarrollar su práctica en una escuela que – indistintamente del nivel educativo de que se trate – atienda a promover competencias intelectuales, prácticas interactivas y sociales-éticas que respondan a las necesidades del contexto sociopolítico y cultural. Este contexto requiere ser comprendido en su devenir histórico, razón por la cual delinearemos a grandes rasgos las que pensamos son algunas notas esenciales de este contexto, que no puede desconocerse a la hora de pensar cualquier proyecto educativo que se sostenga.

En las últimas décadas nuestra sociedad ha atravesado profundas transformaciones, vinculadas a cambios en el orden global y sus múltiples manifestaciones locales. Estas mutaciones de carácter estructural abarcan distintas dimensiones de la vida social: la articulación entre Estado, mercado y sociedad; la estructura económica; el mundo del trabajo; la cultura y la tecnología; las identidades; los marcos referenciales de los actores. Tales procesos cambian la configuración de nuestra sociedad, la dinámica social y el comportamiento de sujetos e instituciones<sup>1</sup>.

Tiramonti propone analizar los actuales cambios sociales en relación con la aceleración de los flujos de la globalización. Señala al respecto que “la era de la globalización erosiona el entramado societal, modificando sus relaciones, sus funciones y sus posiciones relativas, cambiando el contexto en que se desenvuelven y el conjunto de demandas a las que se ven sometidas. En definitiva, la globalización rompe el entramado de experiencias que conformaron lo que llamamos la vida moderna, y pareciera que el conjunto de instituciones y personas que conformaban esta red son liberadas o expulsadas de las seguridades que otorgaba este modo de vida”<sup>2</sup>.

En líneas generales podría afirmarse que “la condición globalizada del mundo” ha modificado de tal modo las condiciones de existencia que la red de instituciones que instituyeron y sostuvieron el modo de ‘vida moderna’ ha dejado de tener una referencia en las actuales experiencias vitales de la población. Entre los factores que generan nuevas reglas de existencia en las sociedades actuales, podemos nombrar:

a) La erosión del Estado- Nación y la primacía del mercado: la condición globalizada del orden mundial afectó fuertemente la soberanía de los Estados Nacionales,

---

<sup>1</sup> Poliak, 2008

<sup>2</sup> Tiramonti, 2007

fundamentalmente de los Estados de la periferia. Los elementos que confluyen en la construcción de este fenómeno son: la internacionalización de la producción y la internacionalización de las transacciones financieras, la desestatalización de la organización de la sociedad, la ampliación y densificación de la esfera pública internacional y, por último, las tendencias descentralizadoras y la fragmentación de la esfera de negociación pública

b) La polarización de la sociedad: el desmantelamiento del Estado, la implementación de un modelo de desarrollo orientado hacia la exportación y la desindustrialización que sufren los países de la periferia como consecuencia de la apertura indiscriminada de las fronteras comerciales, generan una permanente expulsión de trabajadores que pasan a engrosar las filas de los desocupados<sup>3</sup>. La expulsión del mercado de empleo está en la base de un proceso complejo que importa una desafiliación social - ruptura de lazos que incorporaban a los sujetos a la trama de la sociedad.

c) Cambios en la cultura y el conocimiento: el desarrollo del mercado mundial tiene consecuencias importantísimas para el desarrollo de las culturas, identidades y modos de vida. A la globalización de la economía le corresponde la globalización cultural que habilita la posibilidad de armonización progresiva de las distintas comunidades mundiales a partir de su articulación en sistemas de información y comunicación electrónica. A pesar de esto, “el mundo globalizado está atravesado por tensiones que amenazan permanentemente hasta a su propia subsistencia. Hay una permanente tensión entre las tendencias homogeneizadoras de la cultura que generalizan instituciones, símbolos y modos de conducta y, por otro lado, la exaltación de las identidades particulares y pertenencias locales que se resisten y enfrentan a la homogeneización. Esta tensión entre la masificación de la cultura y la reivindicación de las diferencias expresa los límites de las pretensiones universalistas de la cultura occidental y pone de manifiesto las variadas producciones culturales de las comunidades humanas en diferentes contextos<sup>4</sup>.”

Estos acontecimientos y políticas fueron generando una fragmentación social, resultado de una intención desestructurante tendiente a romper los lazos de solidaridad comunitaria, lo que originó una desocialización o crisis de autorrepresentación, a decir de Castoriadis.

En otros términos podemos afirmar que *el cambio* es una de las características más salientes del mundo actual. Castel en “*La metamorfosis de la cuestión social*” da cuenta del derrumbe de la sociedad salarial<sup>5</sup> y el consiguiente derrumbe del entramado institucional que la caracterizaba. Para los sujetos que estaban “afiliados” a estas instituciones, esta metamorfosis conllevó un proceso de desafiliación social – lo que produce un impacto en las subjetividades al quedar marginadas de los lugares estables de la organización de trabajo y de los modos conocidos de pertenencia

---

<sup>3</sup> Tiramonti, 2007.

<sup>4</sup> Tiramonti, 2007.

<sup>5</sup> Entendiéndola como aquella donde la mayoría de la población logra acceder a las protecciones y derechos asociados al trabajo, por lo tanto sostenida por un Estado social activo.

comunitaria. Para este autor, la relación de trabajo es el elemento que permite la cohesión social, y su transformación repercute inevitablemente en ella. Por eso, los procesos contemporáneos de desafiliación social conllevan un fuerte desarreglo en la vida subjetiva de las personas<sup>6</sup>.

El fin de la sociedad salarial conlleva también una caída de los marcos normativos que la caracterizaban. En este sentido, Bauman llama a esta nueva etapa “modernidad líquida” para metaforizar la falta de pautas estables y predeterminadas en un entorno social cada vez más fluido y en perpetuo cambio. Analiza el pasaje entre lo que llamó tiempos sólidos y los actuales tiempos líquidos o flexibles en que predomina la incertidumbre, la inestabilidad y la desconfianza. Entonces, si en la etapa sólida del Estado nacional la norma constituía la lógica básica de las instituciones y dispositivos, “en la actualidad, las pautas y configuraciones ya no están “determinadas” y no resultan “autoevidentes”; al contrario: hay demasiadas, chocan entre sí, y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas y configuraciones ha sido despojada de su poder coercitivo o estimulante<sup>7</sup>.

Por lo tanto, “en esta lógica subyace una concepción que remite a cierto individualismo exacerbado en que el sujeto debe diseñarse a si mismo. Con los declives de las instituciones que nos amparaban, cada uno, entonces – creativamente, autónomamente- es responsable por sus éxitos, pero también por sus fracasos”<sup>8</sup>. Las transformaciones que se describieron brevemente ponen en cuestión muchas de las certezas que guiaron el trabajo docente. “Estos tiempos líquidos generan otras demandas a las escuelas, a veces contradictorias entre si. A veces nos invade un fuerte sentimiento de inseguridad, que tiene que ver con una incertidumbre general, con temores propios de los tiempos en que las instituciones van declinando su eficacia”<sup>9</sup>.

### **Las instituciones escolares en el contexto socio- cultural**

Las instituciones educativas son un producto social, y como tal quedan sujetas a un conjunto de circunstancias que define la realidad social. Sintéticamente se podría considerar a las mismas:

Como producto histórico: La educación es el resultado de procesos históricos complejos y nunca neutrales.

---

<sup>6</sup> Los efectos de la desafiliación social en el plano de la subjetividad personal también son analizados por Richard Sennett en “La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el neocapitalismo”. A lo largo de su obra se ocupa de la necesidad y responsabilidad social frente al abismo de la desigualdad, en un mundo confuso de relaciones sociales “flexibles” (citado por Kaplan; C. -Dir- (2006): La escuela puede. El desafío de enfrentar las problemáticas de la vida cotidiana en las instituciones escolares de nivel inicial y primario. Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro).

<sup>7</sup> Bauman, Zygmunt (2003). Modernidad líquida. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.

<sup>8</sup> Poliak, Nadina, (2008). *El trabajo docente en tiempos de fragmentación*, Clase virtual para la Especialización en Pedagogía de la Formación, UNLP.

<sup>9</sup> Poliak, Nadina, (2008). *El trabajo docente en tiempos de fragmentación*, Clase virtual para la Especialización en Pedagogía de la Formación, UNLP.

Como construcción social: Las instituciones escolares se ordenan de acuerdo con una estructura que reflejan intereses de grupos y que muestra la dominancia de unos planteamientos sobre otros.

Como institución especializada: Lidia Fernández<sup>10</sup> señala que históricamente esta característica determinó la creación de un ambiente artificial en el que se aislaron - total o parcialmente - las personas implicadas en este proceso; la definición de una serie de roles sociales en los que se delegó parte importante de las acciones, antes a cargo de los adultos en general y la postulación de metas, requerimientos y exigencias específicas. Todo esto supuso la paulatina consolidación de un modelo destinado a organizar y dirigir las acciones e interacciones, y a evaluar resultados.

Tal como lo conocemos, el establecimiento institucional "escuela" supone - además de todo lo ya mencionado- la presencia de personal adulto y un conjunto más o menos amplio de jóvenes que, aislados del contexto social, crean una trama de relaciones en la que, se supone, adquirirán los rasgos que la comunidad define como valiosos.

La escuela cristaliza una serie de significaciones que inciden sobre los vínculos que los sujetos establecen con ella y, por su intermedio, sobre los aprendizajes que efectivamente hacen los sujetos involucrados.

Tal como lo sostiene el Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria de la provincia: "...nos parece clave para el crecimiento y fortalecimiento de la sociedad civil el papel alternativo que adquiere una construcción escolar comunitaria, popular y democrática. Una escuela pública que recupere plenamente el lugar central que tiene en la producción del conocimiento y contribuya a la transformación social global."

### **La escuela secundaria en el contexto sociopolítico general**

Por su parte, la escuela secundaria constituye el segmento educativo que ha acumulado el mayor nivel de desfase respecto al rol histórico y función para la que fue creada, alejándose del significado que tenía en su proyecto fundacional. Se distancia de su versión científico-humanista como una fase de tránsito hacia la educación superior, y en su versión técnico-profesional como una formación especializada hacia el ejercicio de un oficio técnico medio en la industria.

La escuela secundaria es un tipo de organización social institucionalizada cuyos antecedentes pesan en su vida actual, en sus características, en sus modalidades y en su desenvolvimiento. Surgida con un tipo de organización escolar pedagógico y operativo de los cursos preparatorios para el acceso a la Universidad, fue pensada para otorgar una preparación conocida como "clásica", con un currículum de carácter enciclopédico, absolutamente opuesto a todo criterio de especialización y más todavía a cualquier pretensión profesional, y la metodología impregnada de la metodología racionalista-aristotélica.

---

<sup>10</sup> Fernández, Lidia (1998). El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas. Paidós. Cuestiones de educación. Bs. As.

Zanotti (1994) plantea que la enseñanza secundaria es algo así como una vieja casona ya varias veces centenaria, construida y diseñada para responder a las necesidades de un momento histórico. En la actualidad se percibe que las circunstancias históricas para responder a sus propias necesidades encontraron a la vieja casona y penetraron en ella. Se intentó transformarla desde adentro instalándose en sus cuartos y en sus corredores observándose una disputa entre los fieles defensores de antaño y estructuras pedagógicas y organizativas impuestas por una política educativa de neto corte neoliberal.

Este análisis obliga a interrogar ¿Cuál o cuáles son los objetivos de la escuela secundaria hoy? Dando lugar a posturas contradictorias producto de las mismas demandas que tienen su origen en el contexto socio-histórico. Uno de los objetivos "históricos" de la enseñanza secundaria fue "la formación básica o general". Una formación de este tipo como su nombre lo indica significa otorgar una base de sustentación cultural desde la cual el sujeto pueda entender el mundo en el cual está inmerso y le permita desenvolverse dentro de él. Esta responsabilidad debe considerarse, de modo integral, o sea de todos los profesores y de todos los contenidos y no solamente - como por lo general ocurre hasta ahora- de algunos profesores y de algunos contenidos.

Otro de los objetivos esenciales lo constituye la orientación. Por orientación suele entenderse "orientación profesional" o "vocacional". Ello es un grave error. La orientación profesional o vocacional es parte de un proceso más amplio. Orientación significa "orientarse en la vida", o sea: descubrirse a sí mismo. Desde esta perspectiva, el objetivo es: ayudar a los adolescentes en la más decisiva de las etapas de la vida al descubrimiento (de intereses, aptitudes, condiciones vitales, intelectuales, expresivas y de acción) y definición de su personalidad. Es decir el encuentro de un "lugar" "su lugar" para desarrollarse y contribuir al desarrollo de la sociedad.

El tercer objetivo, que en otro momento histórico se constituía en el fundamental, es la preparación para los estudios superiores. En estos tiempos "preparar para los estudios superiores" cobra otro significado dado que implica "enseñar a aprender". Lo que la escuela debe procurar es, pues, no una cabeza con determinada cantidad de conocimientos en una u otra área del saber o en todas ellas, sino "una cabeza bien entrenada para aprender en cada una de las áreas del saber o del hacer y/o en todas ellas".

El último objetivo está estrechamente ligado con las demandas del contexto socio-político-económico actual. La sociedad contemporánea necesita recursos humanos cada vez "más preparados" intelectualmente para desenvolverse en los nuevos marcos organizativos y culturales que día a día son más complejos. A su vez, el mundo del trabajo debe ser reivindicado como fuente de una formación integral valiosa. Tanto desde el punto de vista académico o como entrenamiento de aprendizajes e inclusive como factor positivo de formación ética, cívica y política, el trabajo ofrece múltiples posibilidades educativas.

En consecuencia, debe desterrarse la antinomia tradicional según la cual todo tipo de profesionalización está en contradicción con fines formativos de carácter general e integral. Lo que sí es negativo es todo tipo de profesionalización prematura que limite

desde temprano perspectivas u horizontes para un proyecto de vida personal o laboral ulterior.

“La escuela secundaria, en el contexto descrito, aparece como una necesidad creciente para la formación de una ciudadanía plena y por este camino, profundizar nuestro desarrollo humano, integral y sustentable como Nación y Provincia por la vía del fortalecimiento de la participación popular y democrática.” (Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria).

Entre las funciones de la escuela secundaria, la Provincia de Río Negro considera las de: educar para el conocimiento, para la construcción de una ciudadanía activa y plena, la continuidad de los estudios y la educación sobre el trabajo.

La Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 2444, en su artículo 3 establece, entre otros fines, que “...la actividad educativa debe contribuir a formar personas:

- íntegras y libres, conocedoras de sus deberes y derechos y que a partir de gozar de oportunidades y posibilidades de educación, sean capaces de reflexionar y autoeducarse permanentemente.
- capaces de desarrollar armónica, creativa y críticamente sus aspiraciones, potencialidades y habilidades psico- físicas, espirituales, morales e intelectuales.
- promotoras del reconocimiento y respeto a los diversos grupos de origen y pertenencia de la población y a sus culturas, y del fortalecimiento de los vínculos sociales a partir de la búsqueda de iguales oportunidades de progreso, procurando establecer la justicia social desde la solidaridad con quienes más necesitan.

Asimismo, Ley Nacional de Educación, establece las funciones de la Escuela Secundaria, entre ellas, las siguientes:

- Brindar una formación ética que permita a los estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio cultural.
- Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio y de aprendizaje, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.
- Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.
- Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo integran y a sus principales problemas, contenidos y métodos.
- Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de la tecnología de la información y de la comunicación.

Según datos del censo 2001 elaborados por el IDEF-CTA2 el 66,7% de los argentinos de 20 años y más no completó el nivel secundario. En el caso de la provincia de Río Negro en dicha franja se encuentra en porcentaje de 69,7%, superando al porcentaje nacional. Si se considera específicamente la trayectoria educativa en dos grupos de edad (15-19 años y 20-24 años), los datos son más que significativos en el 2001 porque el 50% de los adolescentes y jóvenes ya no asistían a instituciones educativas.

El análisis de la escolaridad secundaria completa o no, es importante en tanto lo consideramos en la actualidad como piso de escolaridad básica necesaria para el desenvolvimiento en nuestra sociedad.

Además, mostrar la cantidad de adolescentes que abandonan el sistema sin completar la escuela secundaria es mostrar la cara más histórica de un viejo y conocido problema: las investigaciones educativas señalaban hace una década o más que el lugar más expulsivo del sistema educativo se concentraba en el pasaje de la escuela primaria a la secundaria.

En estas últimas décadas esta situación se agrava frente a la destrucción de miles de puestos de trabajo y la sobre-calificación de la oferta de mano de obra, de manera que esta franja constituye un grupo fuertemente vulnerable a la profundización de la explotación y la exclusión.

Tenti Fanfani<sup>11</sup> expresa que la enseñanza secundaria en las condiciones actuales es una enseñanza final (un “techo”) para la mayoría de la población, y un momento de un proceso de formación de una minoría, que tiende a prolongarse a lo largo de toda su trayectoria vital (educación permanente).

La obligatoriedad y la nueva racionalidad cambia el sentido y afecta los viejos “modos de hacer las cosas” en las instituciones, generando una serie de modificaciones en los dispositivos y procesos institucionales. No se puede desconocer que las adaptaciones de las instituciones y las mentalidades no son simples “efectos automáticos” de las transformaciones estructurales y legales. De allí que se observe una contradicción que tiende a transformarse en conflicto y, asimismo, el desajuste entre las predisposiciones y los marcos normativos genera malestar.

En particular, la década de los '90 en América Latina, y especialmente en Argentina, fue “*el tiempo de las reformas educativas*”, diseñadas como estrategias para el mejoramiento de los sistemas educativos. Se entiende por reformas educativas a programas ideológicos que se evidencian a través de un discurso con pretensión hegemónica y como un campo de disputa por la producción de sentidos en la conformación de una política cultural.

Es así que el discurso dominante durante más de una década generó una profunda “ruptura de sentidos sobre lo educativo” y una recomposición hegemónica de los mismos. Actualmente, en el marco de las definiciones legales de las políticas educativas, se manifiesta la intencionalidad de reposicionar a la educación en el campo social desarrollando estrategias que posibiliten superar los efectos negativos de la reforma de los '90.

---

<sup>11</sup> Tenti Fanfani, E. (2000). Documento Culturas juveniles y cultura escolar: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Un proyecto educativo de formación debe contemplar esta realidad, para plantear como eje fundamental la reconstitución de las solidaridades colectivas para la recomposición de la sociedad en la cual no exista la desigualdad, la exclusión, ni la violencia. Una sociedad que garantice, por sobre todo, los derechos humanos a la sociedad en su conjunto; en donde exista una democratización del conocimiento en un marco de diversidad cultural y de igualdad de género, y en la cual se respeten las opiniones diversas. En este sentido es fundamental repensar, deconstruir y reconstruir dispositivos discursivos, normativos e institucionales que regulen y configuren la educación y desde allí buscar un nuevo sentido de lo escolar<sup>12</sup>.

Por este motivo la educación para los adolescentes y jóvenes se convierte en el eslabón más crítico de las políticas educativas dado que las formas institucionales y curriculares que fueron adecuadas en el pasado hoy se encuentran en gran medida desconectadas de la vida de los jóvenes, de la sociedad y de la cultura en la que está inmersa. Esto justifica la necesidad de generar cambios decisivos en la estructura institucional, en los contenidos y los aspectos metodológicos, pero sobre todo es el concepto mismo de la educación secundaria el que debe ser repensado a la luz de las profundas transformaciones económicas, científicas-tecnológicas, sociales y culturales actuales.

Para ello es necesario apropiarse de realidades y saberes cambiantes a cada instante. En éste sentido el conocimiento que tenemos "del medio escolar y los conocimientos a enseñar" permitirá el logro de dicha finalidad donde la formación permanente se concibe como una herramienta de gestión de enseñanza real y deseada, como enlace mediador entre la teoría y la práctica situando al docente como un intelectual creador. El reconocimiento de esta realidad institucional significa tener en cuenta las condiciones de los ingresantes al profesorado y simultáneamente garantizar que en la formación se apropien crítica y éticamente de herramientas conceptuales - metodológicas para su futura práctica en la escuela secundaria.

Esto supone prever desde la formación inicial instancias de enseñanza y aprendizaje con los alumnos que les posibiliten tomar conciencia de sus propios procesos de formación. Un proyecto educativo de formación inicial debe contemplar la realidad para plantear como eje fundamental la reconstrucción de las solidaridades colectivas para la recomposición de la sociedad en la cual no exista la desigualdad, la exclusión, ni la violencia. Una sociedad que garantice, por sobre todo, los derechos humanos a la sociedad en su conjunto; en donde exista una democratización del conocimiento en un marco de diversidad cultural y de igualdad de género, y en la cual se respeten las opiniones diversas.

“Este es el marco de la profunda crisis global que atraviesa a la sociedad en su conjunto, crisis que abarca a todas las instituciones y a las distintas organizaciones que de ellas dependen. Pero este momento también es un momento de posibilidad para crear, para construir nuevas articulaciones, nuevos sentidos, nuevos lazos, a condición de reconocer la crisis y analizarla en toda su complejidad. La educación, en este plano,

---

<sup>12</sup> Es oportuno mencionar que en este momento, la provincia de Río Negro está transitando un profundo proceso de revisión curricular, que afecta a los niveles de escolaridad primaria y secundaria.

también ocupa un lugar estratégico, pues como lo señalan los diseños curriculares elaborados por los docentes de la provincia de Río Negro: *si bien la educación no puede por sí misma cambiar un sistema social, no hay transformación posible sin que intervenga la educación.*<sup>13</sup>

### **Acerca del currículum**

Posicionarnos en una conceptualización de currículum es posicionarnos en una determinada teoría curricular. El currículum es un campo de estudio que tiene una realidad histórica, y como tal ha sufrido una evolución en su práctica y en la forma de concebirlo. Para Kliebard (1992) la historia del currículo es una historia social, ya que la historia del cambio social está relacionada con el cambio de las ideas; el currículo es así afectado por las ideas, creencias, percepciones sociales, pero también ayuda a mantenerlas y a preservarlas. Kliebard construye la historia del currículo sobre los textos que teorizan sobre él, y sitúa el análisis desde el nacimiento de la teoría curricular – con la obra de Bobbit *“The Curriculum”*, en 1918 – hasta las conceptualizaciones contemporáneas.

Por su parte, Kemmis (1992) centra esa historia del currículo en las variaciones de *los métodos de enseñanza*. Otros autores centran el análisis en la evolución de los *contenidos* de enseñanza: Lundgren (1992) enfoca la evolución del currículo desde los contenidos de enseñanza en distintas etapas históricas, entendiéndolo a partir de la evolución de los *códigos curriculares*, definidos éstos como textos producidos para la Educación, que organizan distintos tipos y campos de conocimiento. Otra manera de entenderlo, finalmente, es como cambio político y social, haciendo foco en las reformas políticas curriculares, que siempre conllevan una manera particular de conceptualizar el currículo.

Toda definición de currículum, según Stenhouse<sup>14</sup>, expresa así, de un modo más o menos evidente, una manera de entender lo que debe ser el currículum. En primer lugar, un currículum debe reflejar algo más que intenciones: debe indicar cuál es el modo en que se espera que esas intenciones se lleven a la práctica y debe controlar el modo en que realmente se hace.

La preocupación del currículum es salvar el hiato entre nuestras ideas y aspiraciones y nuestras tentativas para hacerlas operativas. Por eso dice Stenhouse que el “currículum deberá aspirar a algo que merezca la pena, así como lograr lo que pretende”. Atendiendo a esta preocupación programática y a su responsabilidad moral, Stenhouse define el currículum del siguiente modo: *“Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.”* Esta perspectiva conserva la naturaleza práctica de los problemas del currículum que desarrolló Schawb, pero la dota del sentido crítico y moral de los reconceptualistas, rompiendo con el razonamiento instrumental de la

---

<sup>13</sup> Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina, 2008.

<sup>14</sup> Stenhouse L.(1991) *Investigación y desarrollo del currículum*. Ed. Morata. Madrid.

concepción tecnológica. A la vez se entiende que el currículum no es una serie de respuestas al qué y cómo enseñar que una vez decididas el profesor adopta en clase; por el contrario, se defiende que el currículum es una herramienta en manos del profesor y que es él, mediante su continua búsqueda e investigación, quien va encontrando sus propias respuestas a los problemas que éste le plantea. *“El currículum es el medio a través del cual el profesor aprende, porque le permite probar las ideas mediante la práctica y por tanto confiar en su juicio en vez de en el de otro”* (Stenhuose, 1983. p 160).

### **Acerca del sujeto**

No existe un sujeto dado desde los orígenes. El infante humano deberá pasar por un complejo proceso para constituir su psiquismo, en donde el lenguaje – no solo como palabra, sino como lugar de significación, de nominación del mundo que nos rodea – juega un papel crucial en la configuración de lo social y de la propia identidad.

Todos nacemos y nos constituimos dentro de un universo habitado por otros, semejantes y prójimos, sin cuya asistencia no sobreviviríamos. Podemos decir que designamos como “Otro”, a la matriz de significaciones que recibe al sujeto y le asigna un lugar. El Otro es el soporte necesario para que la cría humana, carente de instintos, pueda continuar con vida<sup>15</sup>.

Dicha carencia es la condición de su educabilidad. Dice C. Castoriadis: “Los individuos devienen lo que son absorbiendo e interiorizando las instituciones; en cierto sentido, ellos son la encarnación principal de esas instituciones<sup>16</sup>”. Dicha interiorización no es superficial: los modos de pensamiento y acción, las normas y los valores, y finalmente, la identidad misma del individuo dependen de ella.

Al respecto, Graciela Frigerio afirma: “La especificidad de la institución educativa puede entenderse como lugar de encuentro entre distintos sujetos que se encuentran, unos para enseñar y otros para aprender cosas que no se enseñan ni aprenden en otras instituciones. (...) Por su carácter de lugar de encuentro con un tercero (objetos de conocimiento) diremos que la característica de la institución educativa es que en ella se sostienen vínculos triangulares.<sup>17</sup>”. Es en el encuentro con ese “tercero” que la escuela vendrá a representar, en relevo del entorno familiar, que el sujeto construye su singularidad. Y es en el marco de estos presupuestos que nos preguntábamos más arriba sobre los objetivos de la escuela media hoy, y sobre el sentido de la “orientación” que debe brindar.

Considerando a la realidad social como una construcción, necesariamente la concepción de sujeto está significada desde lo histórico:

---

<sup>15</sup> Cf. por ejemplo, LACAN.

<sup>16</sup> Citado en: Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario (2009). Ministerio de Educación de Río Negro. Viedma.

<sup>17</sup> Citado en: Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario (2009). Ministerio de Educación de Río Negro. Viedma. Ver Frigerio, G. y otros (1993). Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca. Ed. Troquel.

- El sujeto está constituido en la cultura de su grupo, en los procesos de producción, circulación y consumo de las significaciones en la vida social. En este sentido el sujeto está condicionado por las configuraciones institucionales.

- El sujeto es, a la vez, portador de una historia subjetiva, intérprete de su realidad y actor reflexivo con posibilidades de transformar y transformarse.

Pensar el sujeto del aprendizaje en la escuela secundaria es pensar en plural: en adolescencias y juventudes, es cuestionar desde el principio la posibilidad de que nuestro ideal nos juegue una mala pasada haciéndonos creer que hay una juventud y sólo una y una adolescencia y sólo una que sirvan como umbral y categoría de referencia para nombrar lo múltiple, lo complejo del sujeto pedagógico en la escuela secundaria.

Hablar y pensar en singular, en este caso, induce a un equívoco: suponer que el sujeto del aprendizaje sigue siendo el mismo de otrora y que la escuela hoy sigue siendo el espacio para los *elegidos*.

Adolescencia y juventud son dos términos a través de los cuales las sociedades modernas han intentado ordenar segmentos poblacionales partiendo de la edad, intento que como el propio Urresti lo señala, sólo que con otras palabras, encubre y produce efectos de velamiento sobre la idea de que estas categorías se constituyen en la complejidad de articulaciones sociales que las definen como tales en un momento histórico determinado.

Acerca de la relación entre adolescencia, contexto social y finalidades educativas, Silvia Llomavate, Susana Pironio y Beatriz Santiago<sup>18</sup> sostienen que la adolescencia es una etapa de la vida caracterizada por su potencial de *autoconstrucción* en una sociedad organizada de acuerdo con pautas dadas y con valores considerados deseables por esa sociedad y quienes la componen.

Esta concepción introduce la autoconstrucción de acuerdo con un marco valorativo y normativo adoptado por la sociedad. Considera a los adolescentes como un grupo con características específicas, derivadas, por supuesto, de su momento de evolución psico-biológica, pero insertos en la sociedad de manera real y no solamente potencial.

Ahora bien; cómo describir a los sujetos del aprender, al alumno. Vamos a ayudarnos con las consideraciones que realizan distintos especialistas en el tema. Este sujeto se configura en una situación de crisis y conflicto generalizada en toda América Latina, que sucintamente podríamos describir anclada en políticas neoliberales integrales que generan procesos de: pauperización extrema, exclusión social, deterioro económico, concentración de la riqueza, incertidumbre, fuga del futuro, ampliación de la brecha entre pobres y ricos, fragmentación creciente, desvinculación. Las adolescencias y juventudes se construyen y son construidas en estos mismos procesos. Pese a las diferencias de los espacios de referencia y de adscripciones identitarias de los jóvenes podemos rastrear algunas expresiones comunes:

“ (...) las utopías revolucionarias de los setenta, el enojo y la frustración de los ochenta, han mutado de cara al siglo veintiuno, hacia formas de convivencia que, pese a su

---

<sup>18</sup> Llomovate, S. Pironio S. Santiago B.(1992): Adolescentes antes y ahora, aquí y allá. FLACSO. Argentina.

acusado individualismo, parecen fundamentarse en un principio ético-político generoso: *el reconocimiento explícito de no ser portadores de ninguna verdad absoluta en nombre de la cual ejercer un poder excluyente.*<sup>19</sup>”

El grupo de pares se constituye en un espacio de confrontación, producción y circulación de saberes que se traduce en acciones, que tienen mecanismos propios de validación y legitimación. Los jóvenes y adolescentes no constituyen una categoría homogénea, tienen distintos modos de inserción en la estructura social, organizan y significan la cultura con modalidades específicas de acuerdo a sus necesidades de reconocimiento y a la valoración que hacen de las producciones. Esto implica una cuestión de fondo: sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales.

Adquieren visibilidad en el ámbito de las expresiones culturales; habida cuenta del percatamiento que de esto han tenido las *industrias culturales* transforman la *categoría joven* en objeto de consumo y producen bienes y productos culturales para su consumo. Se produce así un doble fenómeno: mientras las instituciones, entendidas como espacios de socialización para las nuevas generaciones, tienden a normalizar y homogeneizar, las industrias culturales insertas en la lógica del mercado desregulan y ofrecen bienes de consumo diversos, ya sea que los jóvenes y adolescentes puedan o no acceder a ellos.

Las conductas y acciones transgresoras de los grupos adolescentes y juveniles son observadas y analizadas por el mundo adulto de distintas formas: si se trata de los llamados *integrados*, la mirada es condescendiente y en general la conducta es rotulada como travesura; en cambio si la acción proviene de grupos *alternativos* o *no integrados*, se la analiza en términos de etiqueta, estigma y patología y se agudizan las respuestas más autoritarias y disciplinadoras. Esto nos lleva a un punto de suma importancia a tener en cuenta: el intento de regulación y modelización que las estrategias de dominación social realizan por establecer modos de ser joven o de ser adolescente; en este sentido es muy importante asumir que este período de *moratoria social* es diferente según la clase social a la que pertenezcan los jóvenes y adolescentes. Para los que pertenecen a los sectores populares las circunstancias son dramáticas: este período es mínimo o inexistente ya que las presiones económicas los obligan a tener que trabajar y si logran obtener un empleo, éste es precario, fragilizado, con salarios muy bajos, en negro, con escasas o nulas posibilidades de crecimiento y de estabilidad, con lo cual el empleo termina siendo una experiencia dolorosa y de sometimiento.

En nuestro país, donde las secuelas de la socialización autoritaria aparecen claramente, ¿quién se animaría a negar que los adolescentes que crecieron en hogares perseguidos por la desocupación tendrán rasgos negativos de inserción en la sociedad: escepticismo, agresividad, falta de confianza en sí mismos? ¿Cómo esperar que demanden una enseñanza superior de mejor calidad, más profunda y exigente, aquellos que aprendieron en la escuela secundaria a “hacer como si” estudiaran? ¿Qué

---

<sup>19</sup> Reguillo Cruz, Roxana. “Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto”. Buenos Aires: Norma, 2000.

efectos tendrá en la sociedad argentina la exigencia de hiperconsumo a que se ven sometidos los adolescentes desde los medios?

Ciertos rasgos descriptos por la literatura especializada, tales como la rebeldía, la agresividad, la construcción de fuertes vínculos grupales que aíslan a los adolescentes y jóvenes de la sociedad adulta, etc., son resignificados en esta concepción del adolescente como estrategias para esa búsqueda de sí mismo en una sociedad que muchas veces no es favorable a dicha búsqueda.

La pregunta que surge, entonces, es: ¿En qué contexto socio-político-cultural pueden desarrollar esas opciones? ¿Qué modelos identificatorios se le ofrecen a los adolescentes?

Obiols<sup>20</sup> describe el adolescente en el contexto actual, denominándolo “adolescente posmoderno”, en contraposición con las características tradicionales del adolescente “adolescente moderno.” Al respecto expresa que si bien es cierto que los adolescentes no pueden en ninguna época ser descriptos como un solo tipo, también es cierto que a través de los autores que estudian la etapa se va configurando un modelo, por lo menos de aquel tipo considerado representativo. Así, hubo un tipo de adolescente moderno descrito como un individuo que vivía una crisis, inseguro, introvertido, una persona en busca de su identidad, idealista, rebelde, dentro de lo que el marco social le permitía.

Estas parecen haber sido las características más notorias de un tipo de adolescente que aparece en diferentes épocas de la historia. Pero considerando cada uno de los duelos postulados en su momento por Arminda Aberastury como procesos inherentes al pasaje por la adolescencia, es lícito entonces preguntarse si, dentro del marco de la posmodernidad, hay lugar para los duelos en la medida en que éstos son dolorosos, implican una crisis seria, tristeza, y esfuerzo psíquico para superarlos. La posmodernidad ofrece una vida *soft*, emociones *light*; todo debe desplazarse suavemente, sin dolor, sin drama, sobrevolando la realidad presente.

### **Acerca de la enseñanza**

La enseñanza es una práctica social que se desarrolla en el tiempo, en contextos escolares específicos definidos para tal fin. La enseñanza puede ser definida como una actividad intencional que resulta, entre otros, de los procesos de interacción e intercambio que se producen en las aulas como resultado de las actividades propositivas planificadas por los docentes.

La enseñanza, como síntesis didáctica, entrama dimensiones epistemológicas, políticas, sociales y psicológicas en una construcción elaborada como interjuego necesario entre teoría y práctica. La enseñanza conlleva una manera particular de intervención comprometida y ética para promover la construcción del conocimiento. Esta intencionalidad característica de los procesos de enseñanza remite por un lado a su función social y, por otro, a la pretensión de hacer posible el aprendizaje.

---

<sup>20</sup> Texto reelaborado: Obiols, G., Obiols, S., Di Seguí.(1995) Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media. Kapelusz. Bs. As.

La intervención en la enseñanza es una anticipación, una puesta en acción y una evaluación que se juega de un modo dialéctico, donde se entrecruzan necesidades y deseos propios de quien asume la enseñanza; necesidades y deseos propios del sujeto de aprendizaje; y opciones y posturas frente al contenido. El poder articular estas dimensiones exige una permanente actitud reflexiva. La enseñanza es también una actividad práctica caracterizada por la incertidumbre, la singularidad, la conflictividad, la inmediatez y la impredecibilidad, los valores y la construcción de significados.

Estanislao Antelo propone una serie de metáforas ricas y fértiles para definir el oficio docente, a las que adherimos por su transparencia y su contundencia; dice, por ejemplo, que la enseñanza tiene algo de magia, de desmesura, de ejercicio de confianza ciega, y de contrabando cultural: porque se trata de pasar una herencia, de alterarla en el traspaso, y de incrementarla.

El modo en que se concibe y explica la vida en las aulas supone ciertos modos de intervención didáctica; es por ello que no se pueden separar los modos de comprensión y análisis de la enseñanza de los modos de actuación respecto de ella. El problema será develar el significado que los distintos participantes le dan a la enseñanza.

En una institución formadora de docentes la enseñanza implica – a diferencia de lo que ocurre con el resto del sistema educativo – el abordaje de la práctica docente como uno de los contenidos esenciales. Es esta cuestión compleja y, a la vez, paradójica de “enseñar a enseñar”, la que le otorga un cariz distintivo, o más específico, a la enseñanza en este nivel. Un docente o grupo de docentes capaces de llevar adelante un proyecto de formación de formadores, necesitará hacer girar su quehacer en la permanente revisión y transformación de la práctica con el propósito de mejorar el proceso de formación. Esto requiere del análisis permanente de sus conocimientos, supuestos, vivencias y modelos. Un docente capaz de revisar su práctica necesita de una teoría que convierta sus creencias en explicaciones.

Se intentará que la formación docente en cualquiera de sus campos adquiera características de “herramienta”, en el sentido no instrumental que plantea Bruner, entre otros. En este escenario “líquido” e incierto del siglo XXI se intentará que los alumnos construyan algunos saberes pedagógicos dúctiles como herramientas de análisis para pensar la educación contemporánea, para entender el mundo, para construir su propia “visión del mundo”, para cimentar las bases de su oficio como práctica “científica”, pero también moral y política.

### **Acerca del aprendizaje**

Sabemos que el aprendizaje es uno de los procesos más ampliamente comprometidos en la construcción de sujetos y de sociedades. En efecto, ponemos en juego este proceso para desplegar la característica que mejor nos define como seres humanos: la posibilidad de transformación, constante y versátil. Es en la práctica del aprender, entre lo que cambia y lo que perdura, como vamos construyendo nuestras identidades personales y colectivas.

Por ello, una de las funciones primordiales del aprendizaje humano es la de permitirnos formar parte de las interacciones sociales. Así entendido, el aprendizaje

tiene como destino habilitarnos a interiorizar la cultura para formar parte de ella y participar en el entramado social.

Entendemos el aprendizaje como un proceso subjetivo que se constituye en una historia singular y también en el entramado de determinaciones que se originan en distintos contextos como el histórico, político, económico, social, cultural, y también institucional.

El sujeto de la formación docente es emergente y a la vez constituyente de grupos en los que ha aprendido diferentes significados; se construye a sí mismo a partir de la relación con los otros, constituyendo su propia identidad en los procesos de interacción que, ligados al lenguaje y a la cultura, lo hacen capaz de autorreferencia y reflexividad en uso de su libertad.

Cabe preguntarse cuál es el significado que tiene el verbo “aprender” para los estudiantes de la formación docente, cómo se tensiona en forma permanente cómo fui y soy como aprendiente y cómo soy como enseñante, qué prácticas del aprender sostienen nuestros estudiantes y cuáles cambian o deberían cambiar, qué dispositivos generar en este sentido desde la formación inicial.

Pensar en los procesos de aprendizaje en nuestro nivel, nos remite a pensar en una formación que contemple como punto de partida el análisis de los propios procesos de aprendizaje del alumno, de la comprensión de su subjetividad, de sus propias historias de vida, de las representaciones que ha construido a lo largo de su desarrollo.

El reconocimiento de los fundamentos del aprendizaje y su racionalidad institucional y social, las concepciones que los futuros docentes tienen acerca del alumno y de la enseñanza, deben ser explicitados y analizados para poder actuar con el mayor reconocimiento posible sobre los supuestos que orientan la práctica pedagógica. El alumno que aprende, pone en juego en sus aprendizajes cotidianos contenidos simbólicos que inciden en la valoración que hace de sí mismo. Las representaciones acerca del aprendizaje y de la formación, están mediatizadas por su contexto familiar y socio cultural y, por haber sido incorporadas a partir del proceso de socialización tienen efectos duraderos y resistentes al cambio, ya que las ha internalizado como las únicas posibles.

A su vez, durante el proceso de formación también construyen nuevas representaciones en la medida que las mismas le son transmitidas junto a los contenidos académicos, como formas de prepararlo para su ejercicio profesional.

El punto de partida del aprendizaje en este nivel comprende el análisis de las representaciones, a partir de sus propios decires, del de sus pares, el de los docentes y la resignificación de los mitos, las costumbres, las narrativas pedagógicas y los relatos.

La posibilidad de que el análisis de éstas y otras representaciones se constituyan en los primeros contenidos de aprendizaje de los alumnos, permite pensar en una perspectiva de cambio frente a las prácticas pedagógicas. Cuando en estos análisis prevalece la sumisión, el cambio será inhibido, pero si predomina la elaboración, el proceso se facilita.

De este modo, es preciso desde la formación brindar algunas herramientas que permitan atender y producir diversidad, procurando colaborar en el impulso de

prácticas educativas alternativas que otorguen otros sitios a la posición subjetiva del alumno y del docente, a la reflexión sobre la problemática.

Lo importante es que una vez recibidos, nuestros alumnos puedan encontrar en la escuela los sentidos que el aprendizaje tiene para cada niño y para cada adolescente, multiplicarlos, potenciarlos y jerarquizarlos. Si se respeta el sentido, la modalidad, el interés, el origen, se abre el camino del aprendizaje significativo. Por tanto, y aún cuando parece obvio de señalar, la posibilidad de ampliar la comprensión sobre el aprendizaje es requisito fundamental para quienes ejercerán y ejercemos la tarea de promover la ocurrencia del aprendizaje.

### **Acerca de la evaluación**

La Resolución N° 1000/2008 del Consejo Provincial de Educación, que constituye la normativa de evaluación, acreditación, exámenes y promoción – aprobada exclusivamente para el proceso de transformación de la escuela media – establece entre sus considerandos que “...uno de los fines de la enseñanza es que el alumno desarrolle la capacidad de apropiarse significativamente de los conocimientos y que para ello es importante proveer una amplia gama de situaciones y estrategias que provoquen el interés y promuevan el aprender a aprender.” Esto “...implica el desarrollo y construcción de saberes siendo por ello un horizonte de referencia del trabajo didáctico y pedagógico del profesor.”

Coincidiendo con la concepción de evaluación de la política provincial, la institución deberá propiciar en el cuerpo de profesores el diseño de estrategias y métodos de enseñanza que permitan analizar los procesos de evaluación y desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Tal como lo expresa el Diseño Curricular de Formación Docente para la Educación Primaria (2009), “...no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen. Es un elemento más en la labor del docente; hemos de considerarla no con carácter restrictivo de valoración al final del proceso, sino con carácter formativo; ayuda para seguir avanzando, rectificar o ratificar lo planificado, si es necesario.

Para que sea formativa se debe utilizar como un medio que proporcione información, que permita una retroalimentación adecuada a los alumnos, como así también, mejorar las estrategias de enseñanza del profesor. El carácter formativo de la evaluación queda entonces, según Perrenoud, asociado con el propósito de participar en la regulación del aprendizaje o, dicho más simplemente, de cooperar con los alumnos en sus actividades de aprendizaje

La evaluación ha de ser coherente con la diversidad predominante en las aulas y poner el énfasis en la comprensión de la importancia del proceso de aprendizaje, desde la experiencia de trabajo con los alumnos y no solamente con la información que se recoge a través de instrumentos formales y procedimientos sistemáticos. Cuantos más elementos de información tenga el evaluador más fundamento tendrán sus decisiones.

La evaluación es una práctica pedagógica compleja. En educación se relaciona con la producción de un juicio en función de cuatro tipos de decisiones:

- Respetto de los individuos (conocer sus necesidades o capacidades, juzgar sus méritos en función de procesos de selección y agrupamiento, aprobación de un curso o nivel etc.)
- Respetto al mejoramiento de la enseñanza (adecuación de los materiales, utilidad o eficacia de las estrategias de enseñanza o de la organización y secuencia de contenidos, etc.)
- Respetto de la institución escolar (analizar la calidad de los contenidos impartidos en una escuela, etc.)
- Respetto de política y administración del sistema escolar (analizar la calidad de una escuela, evaluar el desempeño profesional de un docente, conocer el rendimiento académico de los egresados, etc.)

La evaluación es un juicio crítico y complejo acerca del aprendizaje de los alumnos y las estrategias de enseñanza; algunas características de esta concepción son las siguientes:

- No es un proceso neutral objetivo. Evaluar es efectuar una estimación compleja de una realidad compleja. Los datos y las informaciones que debe recolectar y elaborar el docente no se refieren sólo a los productos del aprendizaje o al desempeño de los alumnos. Hay muchos otros elementos que debe considerar a la hora de evaluar a sus alumnos. Su propia acción, las estrategias de enseñanza que ha planificado, el currículum con el que está trabajando, etc. La tarea de evaluar se acerca a la tarea de un juez reflexivo y no al de un mero aplicador de la ley.
- Se acerca hacia un modelo de investigación. Para evaluar hay que comprender circunstancias, procesos significados, historias personales. Las evaluaciones tradicionales de tipo objetivo no nos permiten comprender el proceso educativo ya que lo tratan en función de los productos y en términos de éxito o fracaso.
- Sirve para retroalimentar la tarea de enseñanza; posee una influencia formativa muy importante sobre la labor del desarrollo, tanto de la planificación inicial como de las revisiones que se van haciendo sobre la marcha. En esta perspectiva, la estimación y evaluación acompañan permanentemente la tarea del docente.

Para la evaluación, y tal como lo propone el Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina, se considerará el diseño de instrumentos que faciliten la auto-evaluación, la co-evaluación y la hetero-evaluación, atendiendo a estrategias que permitan analizar los procesos de evaluación, esto es: realizar lo que se denomina la metaevaluación: “No basta con interrogarse sobre la calidad de los datos que se recogen en el informe o sobre el rigor de los métodos que se han aplicado para extraer información, sino que es preciso preguntarse por la naturaleza de la iniciativa, por la finalidad del proceso, por las reglas éticas que lo han inspirado, por la utilización que se ha hecho de la información, por el control democrático de los informes, por las secuelas que la evaluación ha dejado...”<sup>21</sup>

Sostenemos un concepto de evaluación, que incluye al de acreditación, aunque estos no son asimilables. Evaluar es emitir juicios de valor para diagnosticar, diseñar, hacer

---

<sup>21</sup> Santos Guerra, M.A, 1998.

ajustes, retroalimentar, integrar el proceso de enseñanza y aprendizaje; y también, informarse acerca de éste. De manera ineludible, la sociedad le otorga a las instituciones educativas la responsabilidad de acreditar los aprendizajes de cada alumno. Esta cuestión es insoslayable, pero, cuantos más elementos se tengan para evaluar, mayor fundamento tendrán sus decisiones.

La acreditación, de esta manera adquiere una dimensión distinta: es el resultado de un proceso de evaluación integral con el propósito de certificar un aprendizaje individual o grupal acerca de los conceptos y capacidades propias del futuro docente.

En este marco conceptual, las modalidades de evaluación y las condiciones de acreditación de cada espacio curricular deberán ser establecidas en el contrato pedagógico por el docente a cargo del espacio, conforme a los procedimientos pautados en el Régimen Académico vigente.

**TERCERA PARTE:**  
**LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARTES VISUALES**

**Encuadre general de la formación docente en Educación Artística**

El arte presenta un campo de definición complejo. En la historia del hombre ha cumplido diversas funciones mediante las cuales las diferentes épocas lo han conceptualizado de acuerdo a sus intereses y necesidades. Pero sin lugar a dudas se ha presentado como una manifestación cultural, con el propósito de revelar algún aspecto en particular de la existencia humana y su presencia en el mundo.

El panorama actual del arte es vasto y cubre diferentes configuraciones que, a partir de distintos materiales (gestos, movimientos, palabras, sonidos, imágenes, etc.), se constituyen como formas simbólicas particulares. Todas ellas son objeto de interpretación en la medida en que resultan socialmente compartidas. También, una forma simbólica puede considerarse una herramienta cognitiva y material para aprender y comprender la realidad. Sin dudas, esta diversidad en las representaciones y en los significados atribuidos a ellas, es la que da lugar a la complejidad que presentan los hechos artísticos contemporáneos.

Como forma de representación simbólica, el arte se organiza a partir de componentes precisos y diferenciados en cada una de sus formas de producción. Es por ello que el arte, como discurso polisémico, como estructura portadora de significados posibles, productor y a la vez producto de un contexto socio-cultural determinado, admite interpretaciones diferenciadas y divergentes de la realidad, tanto en el momento de su producción como en el de su recepción. Entendido el arte como interpretación de discursos, da lugar a la intervención de los sujetos que participan en distintos roles en el marco de un acto de comunicación.

Asumiendo esto, puede decirse que el arte se constituye en conocimiento al construirse como una red de saberes a partir de significados compartidos, es decir, cuando un grupo social le atribuye significado a la forma simbólica. Por otra parte, en la relación comunicativa de intercambio, en las posibles interpretaciones que realizan tanto el productor como el público, la actividad que despliegan los sujetos puede considerarse producto de la enseñanza y del aprendizaje.

**Tendencias de la enseñanza artística en nuestro país**

A lo largo de su construcción histórica, la educación artística en la escuela ha asumido diferentes sentidos, propósitos y finalidades sustentadas en ideologías estético-pedagógicas. Sus propuestas pueden resumirse de la siguiente manera:

- a. La educación artística desarrolla aspectos emocionales y afectivos.
- b. Proporciona ocasiones para el entretenimiento y el buen uso del tiempo libre.

- c. Es considerada un área de apoyatura a las asignaturas académicas del currículum escolar.
- d. Se define como el espacio educativo que permite acrecentar la creatividad individual.
- e. Ejercita las capacidades sensoriales y psicomotrices de las personas centrándose en la enseñanza de técnicas, herramientas y destrezas fundamentales.
- f. Está dirigida exclusivamente a los estudiantes con determinadas condiciones para el arte, a fin de potenciar sus aptitudes naturales.

Las posiciones teóricas que sustentaron las concepciones de la educación artística enunciadas precedentemente intentaron a lo largo del siglo XX fundamentar el lugar o rol del arte en la escuela.

Sin descartar los aportes que cada una puede haber realizado a la constitución del área, resulta actualmente imprescindible una revisión y posicionamiento crítico frente a ellas, ya que han generado supuestos que coexisten de forma ecléctica aún hoy en las prácticas docentes, cuando los propósitos y particularidades de los contextos que las produjeran hace tiempo han perdido vigencia.

Incluso muchas veces la insistencia sobre alguno de estos tópicos, lejos de reafirmar la necesidad del arte en la escuela, aísla cada vez más a los docentes del área de sus pares de otras disciplinas y los encierra en estereotipos sociales que el arte mismo intenta trascender.

Parecería obvio afirmar que el arte existe al margen de la educación formal y que los niños ingresan a la escuela con un bagaje de experiencias y conocimientos que, la mayoría de las veces, han resultado modos placenteros y significativos de apropiación. Si bien es cierto que no todos los saberes culturales son susceptibles de transformarse en contenidos curriculares, muchos de ellos requieren de una intervención ineludible por parte de la educación formal. De allí deriva la necesidad de interrogarse acerca del papel específico de la enseñanza del arte en las instituciones educativas.

Es posible aceptar la contribución de la educación artística al desarrollo de la creatividad, de la expresión y de los aspectos emocionales. Más aún, un enfoque psicoanalítico podría considerarla como un interesante medio de “autoexpresión creativa” para canalizar conflictos y sentimientos.

Pero cuando el interés recae sobre los procesos formales de enseñanza y aprendizaje, estos enfoques encuentran inevitablemente dos obstáculos: por un lado, el “decir” de un sujeto sobre sus emociones y cómo el arte lo afecta puede significar cosas diferentes según se produzcan asociaciones espontáneas con ciertas experiencias de la historia individual. Limitar la enseñanza y el aprendizaje a esta perspectiva implica diluir los contenidos que se consideran significativos de ser enseñados y aprendidos en el ámbito escolar. Por otro lado, las actividades que derivan de estas posturas son difícilmente evaluables desde un punto de vista pedagógico e implican saberes que no forman parte del perfil de un docente de artística. Asimismo, las tendencias que colocaron el acento en la transmisión de técnicas y en el desarrollo de destrezas tampoco lograron resolver el problema. Aunque estas cuestiones resulten necesarias para el aprendizaje artístico, una educación centrada casi exclusivamente en ellas

puede no solo entorpecer, sino incluso obstaculizar la comprensión de los discursos artísticos.

Tal vez, los esfuerzos por jerarquizar la enseñanza del arte hayan tropezado con algunas interpretaciones de estas ideas que circunscribieron los objetivos de la educación artística al desarrollo de destrezas, o a las respuestas emocionales y afectivas, despojándola de su papel central en el desarrollo de los procesos cognitivos. Ciertamente tanto el campo técnico como el afectivo se vinculan con las experiencias estéticas, pero resultan difíciles de sostener como los saberes privilegiados para su enseñanza en la escuela, e insustanciales para definir el área y afrontar el compromiso que tiene la educación pública en la formación de la dimensión estética de los estudiantes.

Sostener de manera acrítica estas posiciones desdibuja el sentido de la educación artística, cuyo fin no se limita a la transmisión de determinadas técnicas o al desarrollo de la creatividad, sino que compromete y estimula una serie de competencias específicas que no son abordadas por otros saberes disciplinares.

Está claro que una tradicional concepción del conocimiento científico, entendido como la sola racionalidad teórica, no alcanza ya para conocer ni analizar la totalidad de la realidad. Las sucesivas crisis de las ciencias duras a lo largo del siglo XX, y las críticas formuladas desde las ciencias sociales han producido un replanteo al interior de las disciplinas, incluso las más tradicionalmente vinculadas con el conocimiento positivo. Pensar actualmente al arte como aquello vinculado sólo a la belleza, lo sensorial o lo afectivo es muchas veces producto de representaciones distorsivas que se generan incluso en el mismo ámbito del arte y su educación, naturalizando concepciones estéticas y epistemológicas que hoy no son unívocas.

Reducir el campo del arte a lo “sensible” en oposición a lo “inteligible” es el resultado de una construcción histórica que poco tiene que ver con el contexto contemporáneo. Sin embargo, en muchas ocasiones, desde el mismo seno del arte se refuerzan estas concepciones con el fin de defender algún tipo de competencia exclusivamente artística. Defender un lugar para el arte en la sociedad y en el sistema educativo implica dar un paso importante por medio del cual se pronuncien claramente los aportes y las competencias que el campo del saber artístico tiene para ofrecer. Y estas competencias integran una totalidad en la cual los aspectos racionales, emocionales, estéticos y epistemológicos se organizan de un modo específico, diferente al de otras disciplinas.

La alfabetización en los lenguajes artísticos, el manejo de la metáfora, la doble lectura y la apropiación de significados y valores culturales hoy son considerados saberes fundamentales a la hora de interpretar la complejidad del mundo en el que vivimos. Por ello, se sostiene que el arte es un campo de conocimiento, en tanto produce sentido estéticamente comunicable en un contexto cultural determinado. El mismo se constituye por diversos lenguajes simbólicos; modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal, *presentacionales* antes que *proposicionales*<sup>22</sup>, que configuran y otorgan contenido a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

---

<sup>22</sup> Langer, 1996.

Las producciones artísticas ponen en cuestión el problema de la diversidad y la divergencia. El arte sabe de antemano que pocas son las certezas y convive siempre con la incertidumbre. El conocimiento artístico no es una forma excéntrica de la razón, sino un modo de pensar por el cual se perciben la síntesis, las diferencias y la globalidad. Y esta cualidad no es exclusiva de algunos elegidos. Es una competencia humana que necesariamente debe ser considerada en los proyectos educativos a los fines de posibilitar una plena participación en la cultura, manifestando las singularidades.

La educación artística resulta un espacio estratégico para contribuir con sus aportes a la formación de los sujetos dentro del contexto contemporáneo. Acercar la escuela a la realidad vivida por cada uno favorece el tránsito hacia otros saberes, vinculando las experiencias concretas y locales con miradas de índole más amplia. En este sentido, la denominada cultura popular – la que está vinculada con la cultura de masas y la que se manifiesta por fuera de la misma – debiera formar parte de los contenidos escolares como andamiaje y motivación para el intercambio cultural, facilitando las conexiones con saberes provenientes de los diversos campos del conocimiento. Pero también puede haber un sentido político más vasto que oriente la discusión acerca de cuál debe ser el papel del arte en la escuela para contribuir a la formación de ciudadanos capaces de intervenir y participar plenamente en la sociedad.

Se abre aquí la cuestión de si la educación puede constituir un canal de redistribución de bienes materiales y simbólicos a través de la formación de sujetos que puedan acceder a los mismos, construir una identidad común, interpretar críticamente su realidad socio-histórica, operar sobre ella en acciones conjuntas para transformarla, superando la reproducción de orden hegemónico de cada etapa histórica.

Formar capacidades interpretativas supone favorecer la producción de sentido. Es sabido que el discurso artístico nunca es agotado totalmente desde una interpretación literal. Por el contrario, es propio del arte eludir, ocultar, sugerir, metaforizar. La actitud interpretativa atraviesa la totalidad del proceso artístico: desde el momento de la producción de la obra hasta que ésta, una vez concretada, inicia el diálogo con el público. En este sentido, el realizador también es un intérprete en tanto que elige, selecciona, decide los recursos y los criterios con los que cuenta para producir la obra.

Si bien la función de la educación artística en el sistema educativo no ha sido centralmente procurar la formación de artistas, el conocimiento de las técnicas, la organización de los recursos y elementos formales, la posibilidad de expresarse, y la voluntad comunicativa, cobran especial interés en tanto se orienten a la producción de sentido y a la comprensión, más allá de lo literal, de los diferentes discursos propios del hombre.

### **Finalidades de la formación docente en Educación Artística**

El arte posibilita percibir diferente, expresar, transformar la realidad, conmover, recrear la memoria colectiva, resistir, conocer, transgredir para crear, sensibilizar, comunicar, encontrar formas de identidad personal y cultural, pensar, desarrollar el juicio crítico, la libertad de pensamiento y mucho más, condiciones que sólo podrán lograrse a través de un maestro comprometido con su hacer y el de su entorno.

Por ello, la Educación Artística tiene un papel relevante en la construcción y apropiación de conocimientos y saberes que aportan otros modos de vinculación e interpretación de la realidad, permitiendo a los estudiantes diferentes posibilidades de significación acerca de sí mismos, del mundo que los rodea y de lo que ese mundo representa para otros seres humanos. Esto se sostiene desde la concepción del arte como conocimiento, en tanto persigue, como objetivo educativo estratégico, la comprensión e interpretación de la realidad compleja para la construcción de la identidad propia y social.

También supone el necesario establecimiento de vínculos con otras áreas del saber, superando las antinomias objetividad/ciencia en oposición a subjetividad/arte.

Para constituirse en un docente de arte, es necesario apropiarse de los conocimientos específicos del lenguaje artístico como un saber que opera desde sus procedimientos disciplinares particulares: la percepción, la interpretación, la producción y la creación que, a su vez, se enmarcan y se entraman con contenidos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos. De este modo el docente de arte podrá configurar una visión crítica de la realidad social y cultural, y participar en la búsqueda de nuevos modos de hacer arte.

Se propone formar un docente y artista que coexistan y se complementen en el mismo individuo; un artista/docente que enriquezca la cultura local con sus productos artísticos y artesanales y que a la vez conciba la tarea de educar como un arte.

El artista que los ámbitos educativos requieren dista mucho de aquél que el imaginario social asocia con la élite, con el virtuosismo, con la reproducción de modelos preestablecidos. Sin embargo, no por ello el perfil del docente debe caer y destituirse al punto de limitarse a ser un mero preparador de actos escolares.

Es necesario decir que ese artista no es un artista menor. Si ese artista/docente vive el arte y el arte lo constituye, podrá transmitir a sus alumnos lo vivido creando en su aula un ambiente en dónde al arte cobre vida de manera colectiva y original.

Desde esta perspectiva, es imprescindible que el estudiante desde la formación inicial resignifique las vivencias y conocimientos que posee y que seguramente han definido su elección profesional. Esto supone que la institución posibilite la interacción con las experiencias previas del estudiante y estimule nuevas vivencias y comprensiones significativas, ampliando conceptos centrados en las problemáticas propias del campo específico, generando condiciones propicias para los procesos de transmisión y producción de conocimiento en torno a la enseñanza artística.

Se reconoce la formación docente en arte como una formación compleja, en tanto forma para un campo amplio que atiende a todos los niveles y modalidades del sistema educativo, y que además forma docentes y artistas en diversos lenguajes, con sus especificidades disciplinares y pedagógicas. En este sentido, las instituciones de arte de Nivel Superior cumplen un papel crucial y estratégico puesto que forman, entre otros, a los futuros docentes de educación artística para la educación común, sobre todo para los niveles obligatorios, responsables de la transmisión contextualizada de los saberes estético-artísticos socialmente significativos y de contribuir a la generación

y sostenimiento de la cultura, especialmente en aquellas zonas que no se ubican en los grandes centros urbanos.<sup>23</sup>

En síntesis, la formación docente inicial supone poner en juego diversas relaciones significativas, diversas poéticas, diversas destrezas técnicas; ideas puestas en juego, profundizadas en la concepción de que el docente de arte debe hacer arte a fin de no perder la posibilidad de emocionarse, de reflexionar, de desafiarse articulando sus propias representaciones deseadas y asumidas en la acción compleja de qué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar.

### **Objetivos del Profesorado en Artes Visuales:**

Desde esta perspectiva, para el Profesorado en Artes Visuales que presentamos se definen los siguientes objetivos:

- Preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa.<sup>24</sup>
- Promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as<sup>25</sup>.
- Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.<sup>26</sup>
- Comprender al sujeto a quien va dirigida la enseñanza, en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales.
- Aprender a enseñar desarrollando una relación con el conocimiento y la práctica artística que promueva la reflexión y actualización permanente de los marcos teóricos de referencia.
- Valorar la crítica como herramienta intelectual que habilita otros modos de conocer dando lugar a la interpelación de la práctica docente en términos éticos y políticos.
- Concebir la formación docente como una práctica social transformadora que revaloriza el conocimiento del arte como herramienta necesaria para comprender y transformar la realidad.

---

<sup>23</sup> Recomendaciones Curriculares Nacionales de Educación Artística. Año 2008.

<sup>24</sup> Ley de Educación Nacional, Art. 71.

<sup>25</sup> Ley de Educación Nacional, Art. 71.

<sup>26</sup> Ley de Educación Nacional, Art. 71.

- Desarrollar la percepción, creación, producción e interpretación de los estudiantes para profundizar y operar como artista docente transmisor y recreador de la cultura.
- Promover poéticas generadoras de libre pensamiento, comprometidas en el establecimiento de vínculos sociales humanizadores.
- Desarrollar una actitud investigativa de la producción artística y de la praxis educativa, para construir conocimientos que posibiliten prácticas superadoras.
- Disfrutar las vivencias de producciones compartidas que promuevan la sensibilidad, el goce estético y el reconocimiento de la producción artística de otros.
- Conceptualizar saberes pertinentes y relevantes para desarrollar una intervención pedagógica de carácter innovador y transformador en relación con diferentes contextos culturales y educativos.
- Sustentar y proyectar su práctica docente a partir de una praxis artística concreta, involucrada con el panorama contemporáneo y latinoamericano, desarrollada en función de las propuestas actuales de la pedagogía y vinculada con la reflexión y los aportes de las ciencias sociales.
- Delimitar y contextualizar las problemáticas educativas y los aspectos más significativos del ámbito laboral desde una perspectiva de análisis histórico, actual y prospectivo.
- Revisar sus esquemas interpretativos, debatir y contrastar ideas, conocimientos y prácticas que permitan comprender la compleja trama cultural, social y educativa.
- Interrelacionarse con los docentes de los diferentes espacios curriculares de su formación, con los docentes y alumnos de las instituciones educativas de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo donde realizan las prácticas.
- Reflexionar sobre la importancia de desarrollar actitudes ético-profesionales y sustentos valorativos que sirvan de marco para orientar la práctica pedagógica y el futuro desempeño docente.

### **Acerca del alcance y las características del Profesorado en Artes Visuales:**

**Nivel de la carrera:** Carrera de grado, de cuatro años de duración.

**Alcance del título:** El profesor en Artes Visuales podrá desempeñarse en las siguientes actividades profesionales:

- Enseñanza en el área curricular de Plástica o Artes Visuales del nivel primario y como profesor en el área curricular de Plástica o Artes Visuales y asignaturas afines del nivel medio.
- Coordinación de talleres en ámbitos no formales y en asignaturas afines en escuelas de oficios.

- Coordinación de proyectos técnico-profesionales.
- Investigación sobre temas relacionados con la enseñanza de las artes en los diferentes ciclos, en sus aspectos curriculares y extracurriculares.
- Integración de equipos para la formación y capacitación e investigación docente.
- Evaluación de programas y/o proyectos relacionados con la enseñanza de las artes en todos los niveles.
- Programación y aplicación de tareas de extensión referidas a la difusión de las artes y las artesanías en la comunidad.

## **Acerca del Profesor en Artes Visuales**

La formación docente en artes en el nivel primario y en el nivel medio requiere del desafío de generar profesores capacitados para trabajar con una realidad compleja, incierta y cambiante, que enfatice el compromiso social con las prácticas institucionales y áulicas. Supone formarse y comprender la realidad educativa para pensar acciones de transformación socio-ambiental.

Subyace un perfil de docente crítico y reflexivo que exige desarrollar una práctica comprensiva en los escenarios sociales, institucionales y áulicos en los que se desenvuelven.

Desarrollar el pensamiento reflexivo del docente es un tema clave para el desarrollo de la profesión y el cumplimiento de sus funciones sociales. Esto implica concebir al futuro docente como un sujeto político, comprometido con la realidad social en la que se inserta, capaz de tomar decisiones fundamentadas que le permitan problematizar y transformar el espacio natural-social en el que vive generando calidad de vida en las acciones ciudadanas.

El Profesorado en Artes Visuales formará al futuro Profesor/a con competencias necesarias tales como:

1. Formación disciplinar-pedagógica en el área para orientar los procesos de enseñanza- aprendizaje en los alumnos de nivel primario y medio en el área de la Educación Artística.
2. Reflexión de modelos teóricos y sus derivaciones en la práctica educativa.
3. Apreciación y comprensión de las manifestaciones artísticas en su espectro de diversidad, fundamentando sus gustos y opiniones y valorando las producciones del patrimonio cultural nacional, universal y local.
4. Idoneidad en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos educativos y de intervención socio comunitaria
5. Expresión del pensamiento crítico e independiente y la capacidad de autogestión para la toma de decisiones.
6. Formación integradora del área para promover acciones educativas interdisciplinarias.
7. Asumir la formación permanente como compromiso social y ético en el quehacer profesional.
8. Planificar e implementar situaciones didácticas variadas, comprendiendo los contenidos de la enseñanza de las Artes Visuales, su ubicación en la disciplina y el currículo, su relación con otras áreas del conocimiento escolar y las características del proceso de adquisición por los alumnos y alumnas, enfatizando los aspectos creativos y expresivos del nivel en que desarrollará su actividad profesional.
9. Desarrollar su propia producción artística y artesanal reconociendo la importancia de difundirla y hacerla circular en la comunidad como producto y aporte a la cultura local.

## **CUARTA PARTE:**

### **ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA CARRERA**

#### **Fundamentos generales de la estructura curricular**

El diseño curricular traduce decisiones de orden epistemológico, pedagógico y político que configuran las particulares formas de presentar, distribuir y organizar el conocimiento a ser enseñado en la formación de docentes. Avanzar en el diseño curricular implica reconocer una serie de tensiones sobre las que se tomaron decisiones en sucesivas aproximaciones, entre ellas se destacan: la articulación entre los campos de la Formación General, Formación Específica y Formación en la Práctica Docente; la relación teoría-práctica en la definición de los campos de la formación y de las unidades curriculares; la profundidad de la formación disciplinar y didáctica en las disciplinas específicas de enseñanza; el vínculo constitutivo entre la praxis artística y la praxis educativa, el alcance de las prescripciones de la jurisdicción y la autonomía de los institutos; la definición de lo común y lo singular de la formación de docentes de arte.

Las claves de lectura expresan los sentidos y criterios acerca de las decisiones tomadas sobre la organización curricular.

Atendiendo a las recomendaciones elaboradas a nivel nacional<sup>27</sup>, la duración de la carrera para la formación docente de Artes Visuales es de cuatro años, y está organizada en torno a tres campos: el Campo de la Formación General (CFG), el Campo de la Formación Específica (CFE), y el Campo de la Formación de la Práctica Profesional (CFPP).

La coexistencia formativa de los tres campos debe propiciar cruces y articulaciones orientadas a un abordaje integral y pluridimensional de la complejidad del hecho educativo y artístico. La propuesta de cursar simultáneamente unidades curriculares de los diferentes campos de la formación se orienta a crear las condiciones de posibilidad que favorezcan estas relaciones.

Los tres campos formativos deben atender simultáneamente a la dimensión práctica y teórica, siendo igualmente responsables de su articulación.

La organización del currículum tiende a la integración de los tres campos que lo estructuran en torno a la Práctica Docente. El presente Diseño Curricular propicia una perspectiva de articulación de saberes, experiencias y escenarios institucionales y sociales, y el fortalecimiento de una mirada y posición investigativa a lo largo del trayecto formativo.

---

<sup>27</sup> Recomendaciones Curriculares Nacionales de Educación Artística. Año 2008.

Por lo mismo, en el diseño coexiste una variedad de formatos curriculares que expresan tanto enfoques disciplinares como estructuraciones en torno a problemas o temas: asignaturas, seminarios, talleres, talleres integradores y espacios de definición institucional (EDI). Esta variabilidad y flexibilidad de formatos admite modos de organización, de cursado, de evaluación y de acreditación diferenciales.

A su vez, el diseño curricular pretende dar cuenta de diversos grados de interacción y aportes entre disciplinas. Se proponen instancias disciplinares que recobran las tradiciones ético-políticas, filosóficas, históricas, psicológicas, pedagógicas, didácticas y socioantropológicas, junto a unidades curriculares con formatos más flexibles, que integran problemas vinculados a esos y a otros aportes disciplinares.

Cabe señalar, también, que se asigna un porcentaje de la carga horaria total para el desarrollo de diferentes opciones institucionales: son los Espacios de Definición Institucional (EDI). En el marco de estos espacios, deliberadamente abiertos en cuanto a su formato, se podrán delinear opciones de formación que recuperan diversas experiencias formativas complementarias que se destaquen como oportunas y significativas.

Asimismo, se define un espacio específicamente orientado a la integración de unidades curriculares de los tres Campos de la Formación, el Taller Integrador, organizado en torno a ejes estructurantes de sentido para cada año de la formación.

Las unidades curriculares que conforman cada campo de la formación se organizan considerando un marco orientador, propósitos de la formación y algunos ejes de contenidos sugeridos. Si bien estos últimos reconocen una lógica en su presentación, no prescriben la secuencia para su enseñanza.

La selección, organización y desarrollo de los contenidos deberá orientarse por los principios de significación epistemológica, transmisibilidad y transferibilidad; que aseguren el respeto por la estructura sustantiva de las disciplinas de referencia, su potencialidad para la comunicación didáctica y su capacidad para proyectarse en diferentes situaciones de prácticas educativas y artísticas.

### **Formato del diseño curricular**

El presente diseño se organiza integrando un conjunto de unidades curriculares cuya estructura conceptual – en su diversidad de formatos – intenta responder a las distintas finalidades formativas de cada uno de los campos y – a su vez – la relación de todo el trayecto formativo con las prácticas docentes. Tal como sugiere el documento nacional ya citado, esta diversidad de formatos curriculares posibilita formas de organización, modalidades de cursado, formas de acreditación y evaluación diferenciales.

La coexistencia de esta pluralidad de formatos habilita, además, el acceso a modos heterogéneos de interacción y relación con el saber, aportando una variedad de herramientas y habilidades específicas que en su conjunto enriquecen el potencial formativo de esta propuesta curricular.

El presente diseño curricular está organizado atendiendo a los siguientes formatos: **asignaturas, talleres** (entre los cuales asignamos una importancia particular al “taller

**integrador”), trabajos de campo, seminarios, y espacios de definición institucional.** A los fines de su diferenciación, adoptamos las caracterizaciones adelantadas en las Recomendaciones nacionales<sup>28</sup>:

**Asignatura:** se define por la organización y la enseñanza de marcos disciplinares. Brinda modelos explicativos propios de las disciplinas de referencia y se caracteriza por reconocer el carácter provisional y constructivo del conocimiento.

Se sugiere para su desarrollo la organización de propuestas metodológicas que promuevan el análisis de problemas, la investigación documental, la interpretación de datos estadísticos, la preparación de informes, el desarrollo de la comunicación oral y escrita, entre otros.

En relación a la evaluación se propone la acreditación a través del desarrollo de exámenes parciales y finales.

**Seminario:** se organiza en torno a un objeto de conocimiento que surge de un recorte parcial de un campo de saberes. Este recorte puede asumir carácter disciplinar o multidisciplinar y permite profundizar en aspectos y/o problemáticas consideradas relevantes para la formación.

Se sugiere para su desarrollo la organización de propuestas metodológicas que promuevan la indagación, el análisis, la construcción de problemas y formulación de hipótesis o supuestos explicativos, la elaboración razonada y argumentada de posturas teóricas, la exposición y socialización de la producción. Institucionalmente se podrá acordar el desarrollo de aproximaciones investigativas de sistematización y complejidad creciente de primero a cuarto año.

Para la acreditación se propone un encuentro “coloquio” con el docente titular que puede asumir diferentes modalidades: la producción escrita de un informe, ensayo o monografía y su defensa oral, la revisión e integración de los contenidos abordados en el año, entre otras.

**Taller:** se constituye en un espacio de construcción de experiencias y conocimientos en torno a una disciplina, tema o problema relevante para la formación. El objeto de estudio abordado se construye a partir de conocimientos de carácter disciplinar o multidisciplinar. Es un espacio valioso para la confrontación y articulación de las teorías con las prácticas.

Se sugiere un abordaje metodológico que promueva el trabajo colectivo y colaborativo, la vivencia, la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas individuales o en equipos de trabajos, vinculados al desarrollo de la acción profesional.

Para la acreditación se propone la presentación de trabajos parciales y/o finales de producción individual o colectiva según se establezcan las condiciones para cada taller. Pueden considerarse: elaboración de proyectos artísticos, diseño de propuestas de enseñanza, elaboración de recursos para la enseñanza, entre otros.

---

<sup>28</sup> “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares”; Profesorado de Educación Artística  
1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009.

El **Taller Integrador** configura una modalidad particular de este formato al interior del Campo de la Práctica Profesional. Dada la importancia que el presente diseño le concede a estos espacios, más adelante se especifican sus particularidades, en cuanto a su organización, modalidades de cursado, formas de acreditación y responsabilidades en cuanto a su coordinación.

**Trabajo de Campo:** está dirigido a favorecer una aproximación empírica al objeto de estudio. Su objetivo se centra en la recolección y el análisis de información sustantiva, que contribuya a ampliar y profundizar el conocimiento teórico sobre un recorte de la realidad del campo educativo al que se desea conocer. El trabajo de campo favorece una aproximación real al contexto, a la cultura de la comunidad, a las instituciones y a los sujetos relacionados con las experiencias de práctica.

Se trata de un abordaje teórico metodológico que favorece una actitud interrogativa y permite articular el abordaje conceptual sobre la realidad con elementos empíricos relevados en terreno. Esto enriquece la reflexión y comprensión que se realiza sobre las experiencias de Práctica Docente.

Se trata de una opción que puede instrumentarse como una forma metodológica particular al interior de una unidad curricular

**Espacios de definición institucional:** se trata de espacios curriculares de formato expresamente abiertos a diversas definiciones posibles, en función de diferentes necesidades que se consideren relevantes, sea en función de las particularidades de los trayectos formativos, o bien de las necesidades curriculares que sean detectadas en las evaluaciones realizadas en el proceso de su implementación.

Las propuestas para la definición de estos espacios será discutida y acordada por los diversos actores institucionales, y aprobada, como el conjunto de los proyectos de las demás unidades curriculares, por el Consejo Directivo del Instituto.

### Campos de la Formación:

En la definición de las distintas unidades curriculares que conforman cada uno de los campos, se atendieron los porcentajes recomendados en el documento nacional ya referido:

Campos de la Formación	Unidades curriculares que aportan al campo	Horas	Hs. por campo	%
<b>Campo de la Formación General</b>	Alfabetización Académica	64 hs	<b>768 horas</b>	<b>26%</b>
	Historia Social General	64 hs		
	Pedagogía	64 hs		
	Filosofía de la Educación	64 hs		
	Didáctica y currículum: la enseñanza en la escuela inclusiva	64 hs		
	Psicología Educacional	64 hs		
	Infancia y escuela	64 hs		
	Taller de Tics en la educación	64 hs		
	Instituciones educativas	64 hs		
	Adolescencia y escuela	64 hs		
	Seminario de sexualidades y géneros	64 hs		
	Sistema educativo y políticas en educación	64 hs		
<b>Campo de la Formación Específica</b>	Dibujo I	128 hs	<b>1600 horas</b>	<b>54%</b>
	Pintura I	64 hs		
	Grabado y artes impresas I	64 hs		
	Escultura	64 hs		
	Gramática del lenguaje visual I	64 hs		
	Historia del arte I	64 hs		
	Dibujo II	64 hs		
	Pintura II	64 hs		
	Artes de la tridimensión I	128 hs		
	Historia del arte II	64 hs		
	Grabado y artes impresas II	32 hs		
	Enseñanza de las artes visuales I	32 hs		
	Artes de la bidimensión I	64 hs		

	Artes aplicadas I	32 hs		
	Artes aplicadas II	32 hs		
	Artes del fuego I	64 hs		
	Enseñanza de las artes visuales II	128 hs		
	Gramática del lenguaje visual II	32 hs		
	Artes del fuego II	64 hs		
	Química aplicada	32 hs		
	Artes de la bidimensión II	64 hs		
	Artes del fuego III	32 hs		
	Estética	64 hs		
	Historia del arte III	64 hs		
	Arte digital	64 hs		
	Artes del fuego IV	32 hs		
<b>Campo de la Formación para la Práctica Profesional</b>	Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa	32 hs	<b>576 horas</b>	<b>20%</b>
	Taller de Práctica Docente I + Taller integrador interdisciplinario I	32 hs		
	Taller de Práctica Docente II	64 hs		
	Taller integrador interdisciplinario II	64 hs		
	Taller de Práctica Docente III	64 hs		
	Taller integrador interdisciplinario III	64 hs		
	Taller de Práctica Docente IV	64 hs		
	Taller integrador interdisciplinario IV	64 hs		
	Práctica en terreno (I, II, III y IV)	128 hs		
<b>Espacios de Definición Institucional (EDI)</b>		130 hs		

Formación General: 768 horas (26 %)

Formación Específica: 1600 horas (54 %)

Formación Práctica Profesional: 576 horas (20 %)

**Carga horaria total de la carrera: 2944 horas + 130hs. EDI = 3074 horas**

## Mapa curricular

### Primer año:

FG: Formación general		FPP: Formación para la práctica profesional	FE: Formación específica				
8 horas semanales - 256 anuales		2 horas semanales - 64 anuales	14 horas semanales – 448 horas anuales				
1er cuatr: <b>Alfabetización Académica</b> (4 hs sem, cuatrimestral)	1er cuatr: <b>Historia Social General</b> (4hs sem, cuatrimestral)	1er cuatr: <b>Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa</b> (Seminario; cuatrimestral; 2 hs. Semanales)	<b>Dibujo I</b>  (anual; 4 hs Sem.)	<b>Pintura I</b>  (anual; 2 hs Sem.)	<b>Grabado y artes impresas I</b>  (anual; 2 hs Sem.)	<b>Escultura</b>  (anual; 2 hs Sem.)	1er cuatr; <b>Gramática del lenguaje Visual I</b> (4 hs sem.)
2º cuatr: <b>Pedagogía</b> (4hs sem, cuatrimestral)	2º cuatr: <b>Filosofía de la Educación</b> (4hs sem, cuatrimestral)	2º cuatr: <b>Taller de Práctica Docente I + Taller Integrador Interdisciplinario I</b> (Taller; cuatrimestral; 2 hs. Semanales)					2º cuatr; <b>Historia del Arte I</b> (4 hs sem.)

### Segundo año:

FG: Formación general	FPP: Formación para la práctica profesional	FE: Formación específica
8 horas semanales - 256 anuales	4 horas semanales - 128 anuales	12 horas semanales - 384 anuales

1er cuatr: <b>Didáctica y curriculum: la enseñanza en la escuela inclusiva.</b> (4hs sem, cuatrim)	1er cuatr: <b>Psicología Educacional</b> (4hs sem, cuatrimestral)	<b>Taller de Práctica Docente II</b> (2 hs semanales, anual)	<b>Taller integrador interdiscip. II</b> + <b>Práctica en terreno</b> (2 hs semanales, anual)	<b>Dibujo II</b> (anual; 2 hs Sem.)	<b>Pintura II</b> (anual; 2 hs Sem.)	<b>Artes de la tridimensión I</b>  (anual; 4 hs Sem.)	<b>Historia del Arte II</b> (anual; 2 hs Sem.)	1er cuatr: <b>Grabado y artes impresas II</b> (2 hs Sem.)
2o cuatr: <b>Infancia y escuela</b> (4hs sem, cuatrimestral)	2º cuatr: <b>Taller de TICs en la Educación</b> (4hs sem, cuatr.)							2º cuatr: <b>Enseñanza de las artes visuales I</b> (2 hs Sem.)

**Tercer año:**

FG		FPP		FE				
6 horas semanales - 192 anuales		4 horas semanales - 128 anuales		14 horas semanales - 448 anuales				
1er. Cuatrimestre: <b>Instituciones Educativas</b> (4hs sem, cuatrimestral)	<b>Seminario de Sexualidades y Géneros</b> (2 hs semanales, anual)	<b>Taller de Práctica Docente III</b> (2 hs semanales, anual)	<b>Taller integrador interdiscipl. III</b> + <b>Práctica en terreno</b> (2 hs semanales, anual)	<b>Artes de la bidimensión I</b>  (anual; 2 hs sem.)	1er. Cuatr.: <b>Artes aplicadas I</b> (2 hs sem.)	1er. Cuatr.: <b>Artes del fuego I</b> (4 hs sem.)	<b>Enseñanza de las artes visuales II</b> (anual; 4 hs Sem.)	1er. Cuatr.: <b>Química aplicada</b> (2 hs Sem.)
2º. Cuatrimestre: <b>Adolescencia y escuela</b> (4hs sem, cuatrimestral)					2º. Cuatr.: <b>Artes aplicadas II</b> (2 hs sem.)	2º. Cuatr.: <b>Artes del fuego II</b> (4 hs sem.)		2º. Cuatr.: <b>Gramática del lenguaje Visual II</b> (2 hs Sem.)

**4to. Año**

FG:	FPP		FE				
64 horas anuales	8 horas semanales – 256 anuales		12 horas semanales – 320 anuales				
<b>Sistema Educativo y Políticas en Educación</b> (4hs sem, cuatrimestral)	<b>Taller de Práctica Docente IV</b> (2 hs semanales, anual)	<b>Taller integrador interdiscipl. IV</b> (2 hs semanales, anual) + <b>Práctica en terreno</b> (4hs semanales, anual)	<b>Artes de la bidimensión II</b>  (anual; 2 hs Sem.)	1er. Cuatr.: <b>Artes del fuego III</b> (2 hs Sem.)	<b>Estética</b>  (anual; 2 hs Sem.)	<b>Historia del arte III</b>  (anual; 2 hs Sem.)	<b>Arte digital</b>  (anual; 2 hs Sem.)
				2º. Cuatr.: <b>Artes del Fuego IV</b> (2 hs Sem.)			

## **Consideraciones acerca del Campo de la Formación General (CFG)**

El campo de la formación general es común para todas las carreras de formación docente, y está destinado a conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones – filosóficas, epistemológicas, pedagógicas, didácticas, etcétera. Las unidades curriculares del CFG se distribuyen en los cuatro años del trayecto formativo ofreciendo los marcos disciplinares y conceptuales sustantivos para comprender la complejidad del hecho educativo artístico y asumir los desafíos que implica la profesión. Este campo “se orienta a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socio-educacionales en los que se ejercerá la profesión, y toda una gama de decisiones de enseñanza”<sup>29</sup>. Este campo requiere ser fortalecido, favoreciendo la comprensión e interpretación de la complejidad de los fenómenos educativos y artísticos, promoviendo una formación cultural amplia que permita a los futuros docentes el vínculo con los diversos modos de expresión, transmisión y recreación de la cultura en el mundo contemporáneo. Las unidades curriculares que componen este campo son: **Pedagogía, Filosofía de la Educación, Historia Social General, Didáctica y Currículum, Psicología Educativa, Instituciones Educativas, y Sistemas Educativos y Políticas en Educación**. A este “núcleo duro” de la formación general lo complementan dos unidades – **Infancia y Escuela y Adolescencia y Escuela** – orientadas al tratamiento de las características epocales y contextuales de los sujetos de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo en la Educación Artística, dos talleres – de **Alfabetización Académica** y de **Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs)**, y un **Seminario de Sexualidades y Géneros**. (Como ya se anticipó, se detallan más adelante el marco orientador de cada uno de estos espacios, sus propósitos, y algunos ejes de contenidos sugeridos). Es necesario tener en cuenta que el CFG permite la construcción de una perspectiva integral y de conjunto, que favorece no sólo la comprensión de los macrocontextos históricos, políticos, sociales y culturales de los procesos educativos, sino también de las problemáticas de la enseñanza propias del campo de la Formación Específica.

### **Descripción de las unidades curriculares que integran el CFG:**

#### **ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA (Taller)**

La alfabetización es la función fundamental de la escuela y su definición ha ido variando a lo largo del tiempo. Hay coincidencias en considerarla como un proceso complejo, pero básicamente se piensa a la alfabetización como el aprendizaje de la lengua escrita: la lectura y la escritura. Éstas, a su vez, son formas de construir, interpretar y comunicar significados.

Por su parte, la comprensión y la producción de textos forman parte del proceso alfabetizador, que iniciamos cuando entramos al nivel inicial, proseguimos en la escuela primaria, en el nivel medio y en el nivel superior, y continuamos a lo largo de toda la vida.

---

<sup>29</sup> Lineamientos Curriculares, Res. N° 24/07.

Los estudiantes que ingresan al nivel superior de estudios suelen presentar serias dificultades en la comprensión de textos escritos específicos de las asignaturas que comienzan a cursar; se verifican asimismo serias dificultades en la expresión de sus ideas con precisión y claridad, ya sea oralmente, como a través de la escritura.

Sea que lo pensemos como un déficit de logros que serían esperables durante la escolaridad secundaria, sea que lo encuadremos como un problema que enfrenta la cultura occidental en las últimas décadas, este obstáculo impuesto por las dificultades de lectura y escritura de textos académicos en los alumnos de nivel superior ha motivado diferentes propuestas de intervención docente —no sólo desde el área de Lengua y Literatura sino también desde las demás áreas del conocimiento— en todos los institutos de la provincia de Río Negro.

Es necesario tener en cuenta que en un nivel terciario de estudios la escritura opera no sólo como instrumento de comunicación sino que constituye a la vez un dominio de conocimiento, por estar incorporada como tecnología interiorizada a los procesos mentales (Ong, 1986). Por lo tanto, el manejo de la lengua es el instrumento que permite el desarrollo mental del ser humano, sin el cual no se puede avanzar en la comprensión y elaboración de estructuras de pensamiento abstracto y complejo (Bruner, 1988).

La especificidad de la alfabetización académica, entre otros aspectos, está dada por los distintos modos de leer y escribir que se requieren y por la diversidad de textos a abordar, no habituales en el nivel medio. De hecho, pertenecen al género académico todos aquellos textos que circulan en ese ámbito, tales como el examen parcial o final, la monografía, el informe, y artículos académicos. El objetivo que persiguen los textos pertenecientes a dicho género es la “comunicación de saberes que impliquen la exposición, expansión, profundización o refutación de un tema reconocible y definido, de modo de exponer los conceptos centrales de una teoría, decir sobre un tema cosas que aún no han sido dichas o bien revisar con ópticas diferentes las que ya fueron dichas, entre los miembros de la comunidad científica.” (Zunino, Seoane y Muschietti, 2007).

Es habitual escuchar las quejas de los/las profesores/as sobre distintos problemas para leer y escribir textos adecuados al nivel. “Esas dificultades obedecen, por supuesto, a causas múltiples”, plantea M. Marín (2007) y agrega que una de ellas es “que el modo de lectura que se propicia desde las prácticas escolares favorece poco la interpretación de textos explicativos y el desarrollo del pensamiento conceptual. En efecto, el modo de leer, el tipo de textos que se lee, y las rutinas escolares que se aplican a esos textos, tanto en el área de Lenguaje como en otras áreas del conocimiento proponen la lectura extractiva de datos, el énfasis de la significación depositado en el léxico, y el desarrollo del pensamiento y del discurso anecdóticos. Enseñar a leer textos académicos consiste en el desarrollo de habilidades interpretativas del lenguaje y en el acrecentamiento del pensamiento conceptual (opera con abstracciones y relaciones) en oposición al pensamiento anecdótico o narrativo (opera con hechos)”. Los estudios superiores requieren de un tipo de lectura analítica, reflexiva y crítica. La autora incluye esas dificultades dentro de una situación denominada analfabetismo académico, es decir “la presencia de importantes dificultades para interpretar y

producir los textos que comunican conocimientos y que circulan en los ámbitos académicos.”

Si bien esta propuesta se centra fundamentalmente en el trabajo con la lengua escrita ello no implica desconocer el rol que cumple la oralidad en el proceso alfabetizador. Se contempla la necesidad de incluir en el Taller situaciones que impliquen a los alumnos a través de la lengua oral como eje, ya que durante los estudios terciarios y como futuros docentes harán deberán hacer uso de la oralidad secundaria en variadas circunstancias de producción, tales como exámenes, clases expositivas, conversaciones formales, debates, prácticas docentes, etc., y de interpretación de las exposiciones o argumentaciones de los profesores/as, de sus compañeros, de otros hablantes, etc.

#### **Propósitos:**

- Contribuir al manejo competente de los discursos académicos por parte de los estudiantes.
- Brindar oportunidades para que los estudiantes interpreten y produzcan textos académicos, procurando el desarrollo de sus propias estrategias.
- Formar lectores activos, capaces de reconstruir críticamente los significados de los textos.

#### **Contenidos sugeridos:**

- Características de los textos académicos: Contexto de producción. Portadores y paratextos. Función de los paratextos en la comprensión lectora. Vocabulario disciplinar. Objetividad y subjetividad en el lenguaje. Polifonía.
- El texto expositivo-explicativo. Superestructura u organización canónica. Recursos o estrategias explicativas.
- El texto argumentativo. Superestructura. Recursos argumentativos.
- Estrategias de lectura (por uso): Estrategias previas, durante y posteriores de la lectura.
- Proceso de escritura (por uso): el problema retórico, planificación, textualización, revisión y control.
- Estrategias de escritura: invención y reformulación.

### **HISTORIA SOCIAL GENERAL (Asignatura)**

La materia propone un abordaje de los grandes cambios estructurales a partir de un enfoque contextual que comprenda y relacione los niveles político, económico, cultural e ideológico que permiten explicar el mundo actual. En ella se desarrollarán contenidos y elementos historiográficos sobre procesos históricos específicos, que servirán de contexto explicativo a los contenidos de Historia del arte y a la comprensión de diferentes contextos temporales de las producciones artísticas. Se propone un análisis general del proceso de surgimiento y consolidación del mundo burgués y capitalista, su expansión mundial, ciclos de crisis y redefiniciones hasta el

siglo XX. Se enfocarán, especialmente, las relaciones hegemónicas entre la “sociedad y cultura occidental” y las sociedades colonizadas en dicho proceso de expansión global.

Para promover en los estudiantes una lectura crítica e históricamente fundamentada sobre el mundo contemporáneo, se propone un recorte cronológico que va desde la transición del feudalismo al capitalismo hasta nuestros días. Este incluye: la crisis de la sociedad feudo-burguesa y su expansión en la transición hacia el capitalismo, los estados monárquicos y las revoluciones burguesas, el surgimiento de la sociedad capitalista, la creación de “occidente” y sus “otros”, los imperialismos y nacionalismos, la revolución soviética, la crisis y reestructuración del capitalismo en el siglo XX, el desarrollo del mundo socialista y del “tercer” mundo, los principales desarrollos contemporáneos -como el neoliberalismo y la disolución de la Unión Soviética- y la globalización actual.

Se propone alcanzar una comprensión de la realidad histórica fuertemente orientada por las preguntas del presente, lo que permitirá abordar procesos complejos, contradictorios y conflictivos dotándolos de coherencia. Esto implica percibir las distintas temporalidades, continuidades y rupturas de nuestra historia moderna. También supone apreciar la existencia y el funcionamiento de distintas estructuras socioeconómicas e ideológico-culturales, de sujetos sociales con sus intereses y conflictos en procesos políticos contextuados. A partir de este análisis se puede dar cuenta de las relaciones que vinculan e integran los distintos niveles de la realidad social a lo largo del tiempo.

**Propósitos:**

- Multiplicar las oportunidades para que analicen, jerarquicen y validen, cantidad y variedad de información que permite analizar y explicar el mundo actual, para contribuir a la formación de un pensamiento crítico.
- Brindar elementos para analizar los grandes cambios estructurales del mundo contemporáneo, a la luz del proceso histórico de expansión del capitalismo y la formación de una economía global.
- Brindar oportunidades para construir explicaciones cada vez más ricas acerca de la historia de las sociedades, que contemplen las múltiples causas y las relaciones entre sus dimensiones, a fin de promover en los estudiantes una lectura crítica e históricamente fundamentada sobre el mundo contemporáneo.
- Familiarizar y entrenar a los estudiantes en el manejo de bibliografía especializada, fuentes y cronologías, que les permita valorar la investigación bibliográfica como un medio para construir nuevos conocimientos, y elaborar explicaciones desde la multicausalidad y la complejidad.
- Ayudar a los alumnos y alumnas a reconocer que las sociedades a través del tiempo valoran de diferente forma sus expresiones artísticas, para tomar conciencia de la compleja relación que se establece entre la sociedad y el arte.
- Introducir los contextos socioculturales en los cuales se generan los movimientos artísticos para facilitar su posterior análisis en las asignaturas denominadas Historia del Arte.

## Contenidos sugeridos:

- **Introducción al estudio histórico de las sociedades.**
  - La historia en el contexto presente y en el marco de las Ciencias Sociales. La Historia social, de la escuela de los *Annales* a la historiografía marxista inglesa, la Antropología Histórica; desafíos y debates. Elementos para el análisis histórico: el tiempo y sus duraciones, el espacio, las fuentes, los sujetos sociales, las agencias, los procesos y estructuras.
    - **Feudalismo: crisis y transición.** La sociedad feudo-burguesa: aristocracias, burguesías y monarquías. Crisis del siglo XIV. Transición del feudalismo al capitalismo. Absolutismo y Estado moderno. La expansión colonial.
    - **Capitalismo industrial, revoluciones burguesas e imperialismo.** La conformación de la economía-mundo. La gran expansión del capitalismo: Los cambios en el modo de producción. El ascenso de la burguesía: las revoluciones burguesas. Liberalismo, parlamentarismo y Estados-nación. Capitalismo imperialista.
      - **De la Primera a la Segunda Guerra Mundial.** Los nacionalismos, la Primera Guerra Mundial y la revolución rusa. El período entreguerras. La crisis mundial del 1929. Estados Unidos y el *New Deal*. Stalinismo, nazismo y fascismo.
        - **El mundo de posguerra.** La posguerra y la Guerra fría. El Estado de Bienestar, la recuperación europea. Procesos de descolonización en Asia y África. El "tercer mundo" y la crisis del capitalismo globalizado.
        - **Capitalismo neoliberal.** La crisis del socialismo real. El Capitalismo neoliberal. La globalización.

## PEDAGOGÍA (Asignatura)

Reflexionar sobre la educación implica siempre, en alguna medida, indagar respecto a las diversas conceptualizaciones acerca del hombre, la cultura, el arte, la sociedad y el cambio social. Estas conceptualizaciones están implícitas en las diferentes teorías y prácticas educativas, y se despliegan y visibilizan a partir del análisis de las principales corrientes de reflexión pedagógica, sus tradiciones, sus problemas históricos y los desafíos que enfrentan de cara a las problemáticas educativas contemporáneas.

Desde esa perspectiva general es que entendemos a la Pedagogía como un campo teórico y como una práctica social que asume la no neutralidad tanto de las prácticas educativas como de los discursos sobre lo educativo; “no neutralidad” que debe expresarse en la reflexión crítica del campo, aportando a la formación de docentes y futuros docentes saberes que les permitan interpretar, comprender, intervenir y promover transformaciones en los diversos espacios y procesos educativos.

Se trata, en consecuencia, de aportar a la construcción de marcos referenciales para interpretar e interrogar los problemas y debates actuales del campo de la educación en general y de la educación artística, en particular, recuperando las preguntas presentes en la reflexión pedagógica acerca de para qué, por qué y cómo educar.

Estos interrogantes remiten al análisis de las matrices históricas, sociales y políticas en que se gesta el discurso pedagógico y a las diferentes respuestas que se han configurado como tradiciones pedagógicas diferenciales, desde las pedagogías tradicionales, a los aportes de la Escuela Nueva, las pedagogías liberadoras, las pedagogías para y por el arte y los aportes críticos. Asimismo, el estudio sistemático de los supuestos que fundamentan las diferentes concepciones acerca de la educación posibilitará el conocimiento y la reflexión acerca del estatuto epistemológico de la pedagogía.

Finalmente, en este espacio de formación se pretende aportar a la desnaturalización de las prácticas educativas, focalizando específicamente en la escuela. Analizar el proceso histórico para explicar la escuela, los métodos, los alumnos, los maestros y las relaciones con el conocimiento es la condición ineludible para promover intervenciones reflexivas y críticas no sólo en el ámbito escolar sino en los entornos educativos que los trascienden.

#### **Propósitos:**

- Favorecer la apropiación de marcos teóricos que les permita reconocer las vinculaciones entre el discurso y las prácticas pedagógicas desde una perspectiva histórica, para comprender al hecho educativo como una construcción social situada y multideterminada.
- Aportar las herramientas teórico-conceptuales que permitan reconocer las complejas relaciones que se juegan en la transmisión de los bienes culturales, para comprender e intervenir críticamente frente a los problemas pedagógicos actuales.
- Promover situaciones de enseñanza-aprendizaje que permitan a los futuros docentes formular preguntas y explicaciones provisorias, aprender a seleccionar, tratar e interpretar información para establecer relaciones con el problema en estudio desde una actitud crítica.
- Proporcionar estrategias que les permitan reconocer las múltiples relaciones que se establecen entre arte, cultura y sociedad, para interpretar e interrogar los problemas y debates actuales del campo de la educación en general y de la educación artística, en particular.

#### **Contenidos sugeridos:**

- **Sociedad, educación y Pedagogía.**

El campo pedagógico. Conceptualizaciones sociohistóricas: Escuela, educación, conocimiento. El docente y la tarea de educar. El arte en la educación.

La Educación como transmisión. La Educación como mediación entre la cultura y la sociedad: tensión entre conservación y transformación. La educación como práctica social, política, ética y cultural. Espacios sociales que educan. La Educación no formal.

La escuela como producto histórico. La pedagogía en el contexto de la Modernidad: la constitución del estatuto del maestro, la pedagogización de la infancia y la preocupación de la educación como derecho.

El “Estado educador”: la conformación de los sistemas educativos modernos.

- **Teorías y corrientes pedagógicas:**

La pedagogía tradicional, el movimiento de la Escuela Nueva, la pedagogía tecnicista.

La Pedagogía y el Arte. Diferentes corrientes pedagógicas en el arte. Educación para y por el Arte.

Las Teorías Críticas: Teorías de la Reproducción, Teorías de la Liberación y de la Resistencia. La Educación popular: experiencias en América Latina.

Supuestos, antecedentes, rasgos y representantes de cada una de estas teorías y corrientes pedagógicas. Incidencia de estas corrientes en el campo de la educación artística.

Los sujetos, las relaciones pedagógicas, la autoridad y el conocimiento escolar. Configuraciones de sentidos y de prácticas pedagógicas.

- **Problemáticas pedagógicas actuales**

Debates pedagógicos sobre la función social de la escuela. Relación Estado-familia-escuela. Tensiones al interior del Sistema Educativo: entre la homogeneidad y lo común, entre la unidad y la diferenciación, entre la integración y la exclusión, entre la enseñanza y la asistencia, entre la responsabilidad del Estado y la autonomía. El lugar y las posibilidades del arte en este juego de tensiones. Propuestas pedagógicas alternativas.

## **FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN (Asignatura)**

Una concepción filosófica y del ser humano está implícita en las representaciones que se constituyen en torno a los procesos de enseñar y aprender y a la constitución del sujeto de la educación. La filosofía de la educación plantea asimismo preguntas específicas acerca del tipo de ser humano que se desea formar, los medios a ser utilizados en esta tarea y la finalidad de la misma, reenvía a la reflexión sobre el sentido del acto educativo que se inicia, que insiste y que perdura a lo largo de la formación docente permanente. Conocer los aportes filosóficos a la pedagogía significa asumir una postura ético-política frente a los desafíos de la educación en nuestro país y continente.

Por lo tanto, esta unidad curricular se orienta a facilitar el encuentro entre las problemáticas propias de la disciplina filosófica y las de un campo de intervención profesional: el campo educativo.

Pretendemos demostrar cómo desde la antigüedad clásica, el problema filosófico surge en la conciencia humana como una necesidad de la pregunta sobre el sentido de la existencia, la condición humana y su relación con el resto de los seres vivos y el planeta. Por último, enfocaremos nuestra atención en el problema ético, como aspecto fundamental en lo que hace a cualquier proyecto educativo.

Como aportes centrales de la Filosofía vinculados al campo de la Formación General se incluyen, entre otros, la reflexión sobre las problemáticas del conocimiento en la historia del pensamiento, el impacto de los debates epistemológicos en el análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, las preguntas por las razones y sentidos de la educación y por los problemas centrales que atraviesan las prácticas.

### **Propósitos:**

- Reconocer la dimensión filosófica de problemas que atañen a la teoría y práctica educativa, para reconocer posturas discrepantes y asumir un posicionamiento fundado en la propia toma de decisiones.
- Revalorizar los aportes de la Filosofía para el análisis y la reflexión de la experiencia personal, educativa y social, contribuyendo a la formación de un pensamiento crítico.
- Reconocer la presencia de la dimensión ética y estética en toda práctica social y educativa, para integrarlos a la construcción de la propia identidad profesional, y contribuir en la búsqueda de soluciones para los problemas educativos y sociales.

### **Contenidos sugeridos:**

- **La Filosofía**

Objetos y métodos múltiples. Definiciones históricas y problemáticas.

Vínculos entre Filosofía y Educación: reflexión filosófica para el análisis de la teoría y de la práctica educativa.

- **La problemática del conocimiento**

Teoría del Conocimiento: alcances del conocimiento humano. El problema de la verdad.

Epistemología. Conocimiento científico. El problema del método. Las formas de validación de los conocimientos científicos. Paradigmas y Programas de Investigación. El conocimiento humano y la ciencia en el orden escolar.

- **La problemática del lenguaje**

El lenguaje. Su formalización y su uso: Principios lógicos. Lógica Formal. Lógica Informal. Argumentación, falacias. Las formas de organización, formalización y uso de argumentos en el orden escolar.

- **El problema antropológico**

El ser humano frente a sí mismo. La relación del hombre con la cultura y la sociedad. El hombre desde la Modernidad: subjetividad, racionalidad. La crisis de la Modernidad y su concepción de hombre.

- **La problemática axiológica**

Ética. Definiciones y problemas. Distinciones con la moral. Conflictos y dilemas éticos. Los valores. Universalismo/ Relativismo. Autonomía/ Heteronomía. El debate ético en el orden escolar y en la educación artística.

- **La problemática estética**

La experiencia estética: su naturaleza y diversidad de sentidos.

La problemática del gusto. El arte y las producciones culturales.

La experiencia estética en el contexto educacional. La educación estética.

## **DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM: LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA INCLUSIVA (Asignatura)**

La Didáctica es la disciplina que aborda teórica e instrumentalmente las prácticas de la enseñanza. En esta unidad curricular se construyen conocimientos acerca de los procesos de enseñanza y, por lo tanto, del sentido y significado de la intervención didáctica como práctica situada en particulares contextos sociales, históricos y culturales. En este campo disciplinar se puede reconocer una trayectoria histórica de preocupación normativa sobre la enseñanza, ligada a la producción de conocimientos que orientan la acción y la construcción de experiencias relevantes.

La enseñanza, objeto de la Didáctica, se concibe como práctica social, como acción intencional y como práctica ética y política que articula conocimiento, sentido y poder. Esta definición suspende y desplaza toda pretensión de neutralidad sobre los procesos de decisión, reflexión y acción que comprometen la profesionalidad del ejercicio de la docencia.

Didáctica y currículum se presentan como discursos creados por los procesos históricos de la 'escolarización'. Así, al analizar problemas referidos a la enseñanza y al currículum, la referencia no es exclusiva a la didáctica – en tanto teoría de la enseñanza – y a la teoría curricular; de un modo más general, la preocupación abarca la interpretación de la escuela y la educación, desde un escenario pedagógico. Es por ello que una mirada crítica del aporte de la Didáctica General implica superar una perspectiva tecnicista, para avanzar en el desarrollo de estructuras teóricas interpretativas, metodológicas y de acción.

El importante desarrollo que se verifica en el campo curricular en los últimos años – tanto en lo que refiere a la cantidad de producciones en la temática como a la diversidad de cuestiones que éstas cubren – ha motivado una progresiva independencia de dicho campo con respecto a las disciplinas que le dieron origen, hasta constituirse en un espacio específico: el de la teoría curricular o currículum.

De tal modo, el currículum, la relación contenido/método, la planificación, la enseñanza y la evaluación se constituyen en ejes organizadores del contenido didáctico, que deben contextualizarse en las características y problemáticas propias de los distintos niveles y ámbitos de enseñanza.

Para el tratamiento de los contenidos de este espacio curricular se tendrá en cuenta que la Didáctica es un traductor de posturas teóricas en prácticas educativas y un eslabón entre las opciones filosófico-políticas de la educación, los contenidos profesionalizantes y el ejercicio cotidiano de la práctica. Ello requerirá el análisis de materiales curriculares, recursos, observaciones desde la teoría didáctica.

El aprendizaje logrado permitirá al futuro docente reconocer que las problemáticas de la enseñanza son más que una tarea de lectura y descripción, o solo de explicación: es una acción de intervención social, humana; una responsabilidad ética.

En este sentido, y en tanto la clase expresa la práctica social educativa culturalmente situada, articula un espacio donde el reconocimiento de la diversidad se expresa en múltiples sentidos,

imponiendo la negociación de sus significados en función del aprendizaje y de la enseñanza. Se pone en juego, así, la problemática de la inclusión socio-educativa como función y práctica escolar.

Hablar de Inclusión supone sustraerse de la intención de “normalizar a los sujetos”, reconocerlos en sus diferencias y comprometerse en el desafío de proporcionar a cada quien lo que necesita en función de sus características y necesidades. Exige del Estado, de los agentes y actores educativos que se garantice la disponibilidad, accesibilidad y adaptabilidad de la enseñanza, de modo que todos y todas estén en igualdad de condiciones para aprovechar las oportunidades educativas.

La escuela inclusiva es una cuestión de justicia. Implica tanto el reconocimiento y valoración positiva de las diferencias que garanticen el pleno ejercicio de la ciudadanía a todas las personas, como la redistribución de bienes materiales y simbólicos. Se basa en el principio de igualdad de oportunidades y busca hacer efectivo el derecho de todas y todos a una educación de calidad.

Para que esto sea posible es necesario, desde las intervenciones que configuran las prácticas de enseñanza, hacer efectivos también otros derechos básicos como el derecho a la participación, a la no discriminación y a la propia identidad.

La educación inclusiva supone pensar simultáneamente en *procesos de aprendizajes* y apoyos requeridos para el acompañamiento de las *trayectorias escolares* del sujeto, como también en los procesos de *orientación para el trabajo* solidarios con la estructuración de un proyecto orientado a la *formación integral*, al fortalecimiento de la *autonomía personal-social* y al mejoramiento de la *calidad de vida* de los niños, niñas y jóvenes con y sin discapacidad.

#### **Propósitos:**

- Promover la comprensión de los procesos que atravesaron históricamente la complejidad de la enseñanza, para el desarrollo de estructuras teóricas interpretativas, metodológicas y de acción.
- Posibilitar el análisis reflexivo de las dimensiones técnicas, pedagógicas y políticas involucradas en los procesos y documentos curriculares, para que comprendan el currículum como un producto social e histórico, y las dimensiones política y ética que están en juego en la cuestión didáctica.
- Favorecer la apropiación de las herramientas conceptuales y prácticas que permitan comprender el complejo entramado de relaciones que define la toma de decisiones para una intervención del docente en la realidad del aula desde una posición crítica.
- Brindar herramientas teóricas para el análisis de las características y necesidades del grupo escolar conforme a las diferentes dimensiones implicadas en la situación áulica, de modo de poder identificar problemas y diseñar posibles líneas de acción para la toma de decisiones didácticas.

#### **Contenidos sugeridos:**

- **El conocimiento didáctico y su relación con la enseñanza**

Didáctica: Qué, por qué y para qué de la Didáctica. Viejas y actuales preocupaciones.

Teoría didáctica y prácticas de la enseñanza: La enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica. La enseñanza como práctica social. La enseñanza como práctica reflexiva. La enseñanza y el aprendizaje.

Relaciones entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas.

- **El currículum y la escolarización del saber**

Currículum y conocimiento. El currículum y la escolarización del saber: Criterios de selección, de organización y de secuenciación.

Sentidos del currículum: Como texto y como práctica. Currículum prescripto, oculto y nulo. Desarrollo curricular: sujetos, procesos, niveles.

El Currículum en el nivel Inicial, Primario y Secundario. Articulaciones. Adecuaciones curriculares y organizativas. La organización curricular en plurigrado. Criterios de funcionalidad de las adecuaciones curriculares. Modelo ecológico funcional del currículum.

- **La relación contenido/ método**

El conocimiento eje del sentido de enseñar. Los contenidos de enseñanza. La transposición didáctica.

Relación forma /contenido. La construcción metodológica. La clase. Configuraciones didácticas. Las estrategias de enseñanza. El grupo clase.

La planificación de la enseñanza, sentidos y significados. Programas, proyectos, unidades didácticas, planes de clases.

- **La problemática de la evaluación**

Relación entre evaluación y enseñanza. La evaluación de los aprendizajes. Sentidos e implicancias de la evaluación. Diseño y análisis de instrumentos de evaluación. Elaboración de informes de evaluación. La participación de los sujetos en la evaluación. La evaluación como insumo para la mejora del trabajo docente. Particularidades de la evaluación en cada nivel de especificación curricular. Índice de Inclusión Internacional.

## **PSICOLOGÍA EDUCACIONAL (Asignatura)**

La psicología educacional es el área de la psicología que se dedica al estudio de las relaciones humanas en torno del vínculo que se juega en la transmisión del conocimiento; comprende, por tanto, el análisis de las formas de aprender y de enseñar, y de la efectividad de las intervenciones educativas con el objeto de mejorar el proceso, atendiendo a las dimensiones psicosocial, grupal e institucional que participan y condicionan la relación pedagógica.

Esta unidad curricular se propone desarrollar las vicisitudes de ese encuentro entre una disciplina heterogénea como es la Psicología y un campo de intervención profesional específico: el campo educativo.

Esta articulación de campos teóricos y prácticos obliga a revisar, en primera instancia, los problemas epistemológicos que atraviesan el campo de la disciplina, donde proliferan teorías rivales que conceptualizan de modo diferente los principales problemas del campo. Esto obligará a establecer criterios relevantes a los fines de decidir entre la pertinencia de aquéllas a la hora de explicar e intervenir en procesos y hechos educativos.

Es necesario tener en cuenta que los procesos psicológicos implicados en los hechos educativos se despliegan en los ámbitos psicosocial, grupal e institucional, exigiendo la selección de los aportes teóricos más significativos para cada uno de ellos.

**Propósitos:**

- Facilitar las categorías teóricas necesarias para construir una perspectiva de los aportes de la psicología a la educación en general.
- Brindar las herramientas conceptuales que permitan pensar a la escuela como dispositivo y al alumno como posición subjetiva.
- Comprender a los hechos educativos como productores de subjetividad, para que tomen conciencia de su incidencia en la construcción de la propia identidad y pertenencia.
- Analizar los procesos del desarrollo subjetivo y los diferentes modelos psicológicos que dan cuenta del proceso de aprendizaje, no solo en sus aspectos intrapsíquicos, sino también psicosociales, grupales e institucionales, para que puedan comprender el complejo entramado de relaciones en el que se constituye la subjetividad.

**Contenidos sugeridos:**

Surgimiento de la Psicología como campo científico. Vicisitudes de su relación con las ciencias físico-naturales. La psicología clásica. Diferentes concepciones del ser humano. El estudio del ser humano y el problema epistemológico. Las “ciencias del hombre” y el paradigma de la complejidad: Consecuencias en las concepciones del sujeto humano, del grupo y de las organizaciones sociales.

La interacción como proceso determinante en la constitución del sujeto humano: características y consecuencias. Importancia del grupo en la constitución de la subjetividad humana. Características de la grupalidad. Estructura y dinámica de los grupos. El proceso grupal. Lo intrapersonal y lo interpersonal. Dependencia e interdependencia grupal. Bienestar y malestar en los grupos. Facilitadores y obstaculizadores del proceso grupal. El grupo áulico.

**INFANCIA Y ESCUELA (Asignatura)**

El conocimiento del sujeto que aprende es uno de los pilares básicos de la formación docente desde los orígenes mismos de la pedagogía. Durante muchos años, se consideró que el conocimiento que los futuros docentes pudieran adquirir sobre cuestiones relativas al desarrollo evolutivo, es decir a las temáticas que se abordaban desde el campo de la Psicología Evolutiva, aportarían elementos para la formulación de propuestas pedagógicas adecuadas al desarrollo de niños y adolescentes.

Los aportes realizados por las investigaciones sobre el aprendizaje escolar, y por los enfoques culturales del desarrollo subjetivo, han permitido hacer una revisión crítica de aquella Psicología Evolutiva clásica y de sus intentos por universalizar un modo de desarrollo estándar, poniendo en entredicho sus principales supuestos.

La concepción más tradicional en relación con las problemáticas de los sujetos, trae como consecuencia el reduccionismo de la infancia culturalmente producida, a una

supuesta niñez natural, desconociendo el papel de la cultura en la producción de subjetividad, y también el reduccionismo del aprendizaje escolar a las formas cotidianas de la escuela, ignorando la especificidad del aprendizaje que se realiza en el ámbito de la escuela.

Asimismo, esta concepción más tradicional ha pretendido aplicar en forma directa los desarrollos que provenían de la psicología, a las formas de enseñanza concretas, como por ejemplo las tentativas de fundar la secuenciación de contenidos en el conocimiento del desarrollo de la inteligencia descrito en la teoría psicogenética.

Por lo tanto, las temáticas referidas al Sujeto de la Educación se amplían en relación con los enfoques psicoevolutivos más tradicionales, para incluir los enfoques culturalistas del desarrollo, los aportes de la sociología y la antropología, las investigaciones sobre la forma de comunicación de los contenidos en el aula y la diversidad de procesos cognitivos que tienen lugar en la escuela. También las contribuciones de los estudios de género, entre otras producciones que interpelan la supuesta homogeneidad del sujeto educativo y visibilizan las complejidades que derivan de los entrecruzamientos entre diferentes dimensiones identitarias: raza, etnicidad, género, edad, orientación sexual, nacionalidad, religión, capacidad, cultura, generación.

Se debe tener en cuenta que las profundas transformaciones sociales han configurado diferentes sentidos atribuidos a la infancia; hoy se habla de infancias, entre otras variables, en virtud de desnaturalizar las profundas desigualdades sociales que signan a la sociedad contemporánea.

En consecuencia, se hace difícil encontrar una única respuesta a la pregunta ¿qué es un niño? o ¿qué edades definen el inicio y los límites de la infancia? Se considera que la edad no constituye hoy un indicador que pueda aplicarse de la misma manera a todos los niños, en todo tiempo y lugar. Desde esta perspectiva, la infancia se constituye como el resultado de un proceso de construcción social, que se define por su base cultural.

Es importante analizar y comprender las formas de subjetividad desde una perspectiva situacional, que esté atenta a las prácticas culturales que las producen. Es decir, dimensionar el desarrollo y la constitución subjetiva desde una perspectiva de apropiación mutua de sujeto y cultura.

La formación de docentes para la enseñanza de Plástica deberá incluir la formación de un sujeto estético-ético, entendido como aquél capaz de crear y promover en los/as estudiantes la invención de formas particulares de significación, en un flujo continuo que habilite a los sujetos para representarse a sí mismos, a su época y a su cultura a través de sus producciones artísticas.

**Propósitos:**

- Aportar las categorías teóricas necesarias para comprender al sujeto que aprende en el complejo entramado en que se constituye como tal, para

comprender el papel de la cultura, de la sociedad y de la escuela en la producción de subjetividad.

- Revisar críticamente los supuestos de la psicología clásica y su incidencia en los dispositivos escolares de la Modernidad, para develar las implicancias éticas e ideológicas de los reduccionismos psicologistas.
- Abordar situaciones problemáticas y proveer de herramientas cognitivas y de debate para que comprendan que las interpretaciones y explicaciones provenientes del campo de las diferentes ciencias humanas no son verdades definitivas sino aproximaciones a la realidad desde distintas perspectivas.
- Abordar situaciones problemáticas y generar situaciones de aprendizaje que promuevan el reconocimiento de la relación docente/alumno en su condición de relación situada, resultante de procesos diversos y complejos.

### **Contenidos sugeridos:**

- **Psicología e infancia:** El concepto de infancia como construcción socio-histórica. Representaciones de infancia. La niñez desde la óptica de la psicología: el surgimiento de la Psicología del Niño y las distintas perspectivas de análisis. El desarrollo como problema de la psicología del niño: distintos enfoques.

- Los aportes de la Psicología Genética a la comprensión del desarrollo de la inteligencia: la inteligencia como adaptación y como organización. Acción, interacción y construcción. La construcción de las operaciones lógicas como meta del desarrollo intelectual.

- Los aportes de la Teoría Socio-histórica a la comprensión de los procesos psicológicos: La teoría de Vigotsky: una aproximación histórico-cultural del psiquismo. El papel de la mediación en los cambios cualitativos del desarrollo. Las relaciones entre lenguaje y pensamiento.

- Los aportes de la Teoría Psicoanalítica a la comprensión del mundo infantil: la teoría psicoanalítica y el descubrimiento de lo inconsciente. El concepto de sexualidad en psicoanálisis. Relación entre sexualidad e inconsciente. Instinto y pulsión. El complejo de Edipo y la constitución del sujeto. Fallo, castración e incesto. Manifestaciones de la sexualidad infantil. Zonas erógenas.

- Infancia, escuela y subjetividad: la experiencia escolar en la constitución subjetiva; las relaciones entre el mundo interno y las instituciones; papel de la escuela en el pasaje de lo privado a lo público.

### **LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN LA EDUCACIÓN (Taller)**

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) representan un amplio conjunto de cambios culturales en permanente evolución e innovación, resultantes de la revolución tecnológica de fines del siglo XX. Evitando cualquier “fundamentalismo”, es posible afirmar que se constituyen en el mayor cambio social y cultural operado

después de la revolución industrial, que ha tenido incidencia sustantiva sobre la estructura y dinámica de las organizaciones sociales y -en particular- de las escuelas, la enseñanza y el aprendizaje.

El escenario de la Sociedad del Conocimiento y la Información se caracteriza por su articulación sobre los procesos de producción, circulación y distribución del conocimiento así como hacia la dirección flexible de la innovación. Su inserción trasciende el desarrollo de aspectos instrumentales para orientarse hacia la construcción de conceptos y estrategias en donde las TIC se ubican como potenciadoras de la enseñanza y de la gestión institucional en las escuelas.

El rol que desempeñan estas innovaciones tecnológicas en el alcance y la dirección de los cambios sociales y culturales continúa siendo, sin embargo, materia de controversia. Las denominadas "nuevas tecnologías" modificaron, históricamente, la percepción y la representación de la realidad, a la vez que transformaron los modos privilegiados por una cultura y una sociedad permitiendo la profundización del acceso al saber, a las nuevas formas de conocimiento y a la construcción de nuevas subjetividades.

Se plantean como desafíos para la escuela que prepare a las próximas generaciones en un conjunto más amplio de capacidades, entre las que se encuentran las TIC, trabajar en entornos digitales, construir conocimiento escolar en un mundo de superabundancia de fuentes de información, comunicarse y trabajar en red.

Las TIC, en la educación, abordan la actividad social en torno a los fenómenos de comunicación e información soportada en redes informatizadas, pero superando los aspectos materiales o artefactuales y concibiéndose ligadas al desarrollo de habilidades y capacidades que contribuyen a la mejora de la vida cotidiana de los sujetos. Involucran la convergencia de la mirada de diferentes disciplinas y discursos (entre otros, de la Sociología; las Ciencias de la Comunicación; la Pedagogía; la Psicología; la Semiótica y – por supuesto – los lenguajes artísticos) desde las cuales se puede analizar y comprender la complejidad de los nuevos escenarios para intervenir en ellos.

En este marco, podemos definir a las TIC como un cuerpo de conocimientos pedagógicos y didácticos construidos desde diversos campos disciplinares referidas a las prácticas de la enseñanza, en las que impactan los desarrollos tecnológicos. Estos desarrollos tecnológicos se encuentran enmarcados por cuestiones políticas, económicas y culturales y poseen un fuerte impacto en las prácticas pedagógicas. Cobran relevancia en nuestro abordaje las cuestiones ideológico-políticas y ético-filosóficas.

La incorporación de las TIC a la enseñanza exige el desarrollo de habilidades analíticas, cognitivas, creativas y comunicativas que permitan tanto la apropiación significativa de la oferta cultural, tecnológica e informacional circulante como la producción de mensajes requerida para el desempeño personal, profesional y ciudadano en una sociedad pluralista y democrática.

Las TIC son portadoras de imágenes, relatos y fantasías que operan tanto en la imaginación como sobre el pensamiento. La integración curricular de las TIC debe definirse como un ámbito de estudio para la educación en relación al desempeño comunicativo y desarrollo del pensamiento, superadores de la visión meramente tecnocrática e instrumental. Se debe considerar no solo su conceptualización, sino sus objetivos, sus contenidos, las corrientes ideológicas y los marcos conceptuales en los que se apoya y sus modalidades de integración curricular.

Es importante que los futuros docentes adquieran herramientas teóricas y prácticas que favorezcan la inclusión de las TIC en las aulas con criterio pedagógico, es decir, que puedan valerse de ellas como herramientas de construcción de conocimiento, a fin de que posibiliten y potencien las propuestas de enseñanza para contribuir a la construcción de prácticas áulicas innovadoras.

### **Propósitos:**

- Analizar el impacto social de las nuevas tecnologías desde lo ético, lo estético, lo educativo, los modelos sociales, los valores y los modelos económicos, para facilitar la construcción de conceptos y estrategias en donde las TIC se reconozcan como potenciadoras de la enseñanza y de la gestión institucional en las escuelas.
- Reflexionar sobre la incidencia que tienen y adquirirán las TIC respecto a la enseñanza y aprendizaje en las aulas en la construcción del conocimiento, para contribuir a la formación de un pensamiento crítico.
- Analizar las herramientas de las que se dispone para fundamentar las decisiones de su inclusión con sentido pedagógico, de modo tal de poder identificar los recursos adecuados para cada área curricular, y para cada tipo y propuesta de actividad.
- Incorporar las nuevas tecnologías como herramientas de construcción de conocimiento, y como un recurso didáctico que contribuye al mejoramiento de la calidad de la enseñanza, para que puedan aplicarlos y transferirlos a distintas situaciones áulicas.

### **Contenidos Sugeridos:**

La gestión de TICs en Educación: Las TICs como materiales para el aprendizaje.

Los materiales multimediales: El aprendizaje visual e icónico. Modelos teóricos. Uso de dispositivos vinculados con diferentes herramientas. El software: criterios pedagógicos para su selección y uso.

Los juegos con soporte tecnológico: potencialidades y limitaciones. Análisis crítico. Fundamentos pedagógicos para su implementación. Usos educativos de Internet.

Las TICs en Proyectos de Educación: Diseño, implementación y evaluación de proyectos con TICs en Educación Artística.

Lectura y análisis de experiencias y relatorías pedagógicas con el uso de TICs. La importancia de la documentación de experiencias pedagógicas y la narrativa docente.

Trabajo colaborativo y aprendizaje en red.

## **INSTITUCIONES EDUCATIVAS (Asignatura)**

Las instituciones - objeto de estudio de esta unidad curricular – admiten una muy diversa gama de abordajes teóricos. Los conceptos y categorías a los que es necesario apelar para introducirnos a su comprensión provienen de diversas teorías que, a su vez, remiten a distintos campos de estudio: la sociología y la psicología de las organizaciones; el psicoanálisis y las teorías del sujeto; sociologías del conflicto y del poder; psicología social; sociología y psicología del trabajo; lingüística, semiología, antropología, historia...

Esta complejidad, y las dificultades que su estudio implica, responden, en primer lugar, a que se trata de dar cuenta de un fenómeno que se produce en el corazón de la realidad social, en el entramado de los procesos humanos y las transformaciones que se producen en su interior; las instituciones, tal como las conocemos, son el resultado de complejos procesos de interrelaciones, negociaciones, oposiciones y transformaciones situadas temporal y espacialmente, y no entidades vacías, cerradas, que admitieran ser estudiadas “en sí mismas”.

Una institución educativa desarrolla su propia lógica y una multiplicidad de sentidos, articulados a la diversidad de funciones que adquiere para la sociedad y los individuos. Efectivamente, allí se satisfacen otras necesidades además de las educativas: económicas, laborales, de acreditación, asistenciales, de contención psíquica, de poder, de prestigio. Podríamos entonces hipotetizar que las dificultades u obstáculos al análisis provienen de estas dos instancias: de las funciones sociales “no dichas” de la escuela (reproducción de la desigualdad social, legitimación de la injusticia, control social, marginación), como de las funciones psíquicas (su papel en los procesos identitarios, en la construcción de la identidad, en la contención de miedos y ansiedades, por ejemplo) que cumple en relación a los individuos.

Otra característica que tienen los procesos institucionales es que suelen hacerse visibles solamente en momentos de crisis interna y/o de sus contextos. Se hacen evidentes en espacios, tareas o grupos en conflicto. Pero salvo en los casos en que los conflictos toman forma manifiesta – generalmente porque han alcanzado un voltaje que compromete las tareas y funciones principales – los procesos institucionales no aparecen sino como vivencias de que la vida, el trabajo, el aprendizaje, están signados por el malestar, la insatisfacción, la improductividad; como si se tratara de “efectos no queridos” pero inevitables, un costo que se derivaría sin más de la propia complejidad de la organización, descalificando a priori el valor y la importancia de su análisis.

Pero estos efectos, cuando hablamos de instituciones educativas, toman su forma en el “fracaso escolar”, en los “trastornos de aprendizaje”, en la “indisciplina”, o en la apatía, el ausentismo docente, o la pérdida del sentido del trabajo; efectos dramáticamente actuados por los sujetos (docentes, alumnos, directivos) y de consecuencias sociales no menos dramáticas.

A su vez, la transformación del Estado, la reconversión económica, la entrada a escena de la llamada “sociedad salvaje”, hace que los conflictos antes arbitrados por el Estado

sean incorporados al seno mismo de las organizaciones, de los sectores y los grupos sociales. La crisis afecta particularmente a las instituciones públicas, y en particular a aquellas que satisfacen funciones sociales y humanas básicas – educación, salud, servicios sociales, justicia – en las que estallan actualmente conflictos intra e interinstitucionales.

La crisis conmueve a las instituciones mismas como estructurantes (organizadoras) de las prácticas humanas. Se rompen los lazos de solidaridad al interior de los colectivos de trabajo; se desarticulan las funciones de contención y sostén que estos colectivos tenían para los sujetos. Aparecen y se generalizan quiebres personales, comportamientos disruptivos en los colectivos. Razones que redoblan, en consecuencia, la necesidad y la importancia de su estudio.

### **Propósitos:**

- Construir un marco teórico desde el cual interpretar la escuela como organización institucional, para que puedan comprender el complejo entramado de relaciones que definen su estructura y su dinámica.
- Favorecer la apropiación de las múltiples dimensiones que configuran la cultura y la dinámica institucionales, para develar su carácter estructurante de las prácticas humanas en general, y su decisivo papel en la construcción de la subjetividad.
- Promover la construcción de la identidad docente en su potencial transformador de la realidad educativa, para intervenir con fundamento en la búsqueda de soluciones a los conflictos institucionales en los que les toque participar.
- Abordar situaciones institucionales problemáticas y proveer de herramientas cognitivas y de debate que permitan implicarse activamente en los procesos institucionales que configuran la construcción de la profesión docente como una tarea colectiva.
- Proporcionar instancias de trabajo grupal, para que valoren el trabajo cooperativo como una instancia de aprendizaje de marcos conceptuales, para la reflexión y la toma de decisiones a través del diálogo, la construcción de acuerdos y el respeto por las diferencias.

### **Contenidos sugeridos:**

- **El concepto de institución:**

Polisemia del concepto. Instituciones y organizaciones institucionales. Lo instituido, lo instituyente y la institucionalización. La escuela como “institución de existencia”.

- **Algunos conceptos básicos para pensar las instituciones**

Lo normativo y la estructura formal. Ambivalencia de los actores ante las normas. Zonas de certidumbre y zonas de incertidumbre. Papel del conflicto en la dinámica institucional Concepto de “clivaje”. . Diferencia entre problemas, conflictos, y dilemas institucionales. Destinos de los conflictos. Principales tipos de conflicto.

- **El orden institucional como una dimensión de lo humano**

Dialéctica entre lo institucional y lo subjetivo. Internalización de las instituciones. Función psíquica de las instituciones. La instancia del sujeto y su papel en lo institucional. Lo simbólico y lo imaginario. El sujeto y las normas.

- **Cultura y estilo institucionales**

Polisemia del término “cultura”. Diferencia entre cultura y estilo. Posicionamiento de los actores ante la cultura institucional. La cultura institucional y el “currículum oculto”. Lo simbólico y las diferencias institucionales.

- **Acerca de la historia institucional**

La historia como estructurante del funcionamiento escolar. Papel de la temporalidad en la cultura institucional. Diferencia entre historiografía e historia. El proceso de historización. Mitos y mandatos de origen. Los mandatos fundantes y el proyecto institucional. Papel de las utopías en la dinámica institucional.

- **Poder y participación en la organización escolar**

Concepto de poder. El poder y las relaciones institucionales. Relación entre cultura y poder en la escuela. Diferencia entre autoridad y poder. Fuentes de poder. Dimensiones del poder. Concepciones del poder. La política institucional. El “doble discurso”. El funcionamiento “como si”. Participación real y simbólica. La cooptación. Procesos participativos. Mecanismos anti-participatorios. Obstáculos internos y externos a la participación. Papel de la cultura institucional en la participación.

- **El funcionamiento institucional en condiciones adversas**

Concepto de “adversidad”. La adversidad y las dinámicas institucionales. Funcionamiento institucional progresivo y regresivo.

- **La escuela hoy: una institución interpelada**

Estado nacional, ciudadanía y escuela. El concepto de “galpón”. Los discursos centrales que interpelan las formas escolares y su función fundacional. La lógica pedagógica y la lógica laboral: cruces institucionales hacia el interior de la vida escolar. La gestión escolar en cuestión: el proyecto institucional y la construcción colectiva.

## **ADOLESCENCIA Y ESCUELA (Asignatura)**

El estudio y la investigación de la adolescencia posee un permanente y creciente interés en el ámbito del conocimiento científico, por ser el período de la vida en que se producen cambios biológicos, psicológicos y sociales, que requieren de una paulatina reorganización de la personalidad, para lo que será la inserción en el mundo adulto. Este es el momento del ciclo vital en que se define la identidad y además, es el momento evolutivo en que se evidencian y denuncian con mayor notoriedad los cambios y características socio-culturales del contexto.

Por lo tanto se hace necesario un marco teórico que nos permita acercarnos a nuestro objeto de estudio a partir de distintos niveles de análisis: individual, familiar y social-

cultural. En consecuencia, el programa plantea un abordaje de la adolescencia y la juventud que permita visualizar este período del ciclo vital como emergente de un proceso en el que la relación dialéctica de las diferentes variables marcan la singularidad del sujeto.

La postura epistemológica que sustenta los lineamientos de este abordaje trasciende un marco teórico en particular, inscribiéndose en una concepción de sujeto humano dinámica y multirreferencial. Así, la propuesta debe integrar aportes de teorías que enriquecen y permiten el acercamiento a este campo tan complejo, que implican, en su singularidad, a un sujeto concreto, que se estructura a partir de los vínculos, en un marco temporo-espacial y socio-cultural que lo determinan.

Se abordarán los diferentes enfoques teóricos de la psicología que delimitan y condicionan la concepción de sujeto en las sucesivas transformaciones que operan durante la vida en particular, en la transición hacia la adolescencia. Estos enfoques psicológicos se verán enriquecidos por los aportes antropológicos, sociológicos y pedagógicos inherentes al proceso de desarrollo en el marco de la diversidad cultural.

El tratamiento de los contenidos se centrará en la observación y análisis de situaciones de la realidad y experiencias vivenciadas, relacionándolas con los marcos teóricos para desarrollar una actitud reflexiva y de apertura a nuevos conocimientos que procuren la disposición para el reconocimiento de sí y de los otros.

### **Propósitos:**

Esta asignatura aportará las categorías teóricas necesarias para comprender al sujeto adolescente, tanto desde los aportes que iluminan los aspectos relativos al desarrollo evolutivo, como aquellos que – provenientes del campo de la sociología y de la antropología – permiten comprender el papel del contexto y de la cultura en la producción de subjetividad y en la configuración de la identidad adolescente. Son sus principales propósitos, entonces:

- Favorecer la apropiación de marcos teóricos que permiten pensar al sujeto adolescente en el entramado de los procesos psicológicos, sociales, culturales, históricos y políticos que lo determinan, para comprender a la adolescencia como un proceso de construcción complejo y multideterminado.
- Abordar el reconocimiento de las complejas relaciones que intervienen en la producción de subjetividad y en la configuración de la identidad adolescente, para poner en valor las experiencias singulares que inciden y determinan el sentido de identidad y pertenencia.
- Proporcionar múltiples ejemplos que provean a la observación y análisis de situaciones de la realidad y experiencias vivenciadas, para desarrollar una actitud reflexiva y de apertura, que facilite el reconocimiento de sí y de los otros, en su singularidad, de modo de poder transferirlas a otras situaciones diferentes.

### **Contenidos sugeridos:**

¿Adolescencia o adolescencias? El concepto de adolescencia como construcción socio-histórica, política y cultural. Necesidad de un encuadre teórico pluri-referencial.

Psicología de la adolescencia: La adolescencia desde la óptica de la Psicología Genética: desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia: el pensamiento formal.

Los aportes de la Teoría Psicoanalítica a la comprensión del adolescente: Sexualidad e Identidad. Moratoria psicosexual y psicosocial. Los duelos del adolescente.

La adolescencia desde la perspectiva socio-antropológica: Modernidad y posmodernidad. La cultura posmoderna. Las relaciones sociales y el grupo adolescente. Las tribus urbanas. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación: nuevas modalidades vinculares en los jóvenes y nuevas condiciones de constitución subjetiva. La crisis de la subjetividad. Los contextos socios-culturales y el comportamiento de los sujetos intervinientes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El individualismo. Los proyectos y el modelo económico. Inclusión – exclusión social.

### **SEMINARIO DE GÉNEROS Y SEXUALIDADES (Seminario)**

Respondiendo a demandas y necesidades que se encuadran en el marco normativo vigente (Ley Nacional Nº 26.150 y Ley Provincial Nº 2.602), desde este seminario se pretende instalar un espacio para la discusión sobre cómo la escuela puede y debe abrirse a nuevas conversaciones con el mundo contemporáneo para habilitar la posibilidad de una vida más justa y plena. Entre los “temas de conversación” considerados como relevantes se encuentra la reflexión que merecen las relaciones de género y las sexualidades, en la escuela y otros espacios educativos, como lugares donde sea posible conjugar el derecho a la diferencia con la igualdad en los derechos. Es la realidad social de nuestro mundo contemporáneo la que efectúa interpelaciones sobre las políticas educativas y los dispositivos escolares.

Los debates previos y posteriores a la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral en la Argentina son una expresión de esa articulación política y teórica, y es desde esta articulación que los futuros y actuales docentes deben interrogar a esa complejidad que es la realidad social.

Graciela Morgade, desde sus reflexiones sobre la educación como un derecho ciudadano y un deber del estado, se pregunta: *¿Qué experiencia diferencial aporta la escuela? ¿De qué modo responde a la “promesa moderna” de la igualdad de oportunidades?; y ¿hasta qué punto democratiza el conocimiento y contribuye a construir la ciudadanía?*

Estos interrogantes nos permiten tender un puente entre estas problemáticas actuales y el papel de la escuela y la escolarización. La propia noción de la “igualdad” se vuelve

problemática, debido a su escasa capacidad de incorporación de las “diferencias”. Se la proclama como “no discriminación”, pero sin haber analizado antes la desigualdad como un problema político. En nuestro caso, las diferencias con el sujeto normativo nos impulsan a deconstruir la posición de ese sujeto centrado a partir de la cual se construye toda posibilidad/imposibilidad. La propuesta es desandar los caminos de poder-saber que instituyeron como norma una supuesta unidad de experiencia entre sexo, género y deseo dentro de los regímenes de la Norma heterosexual. De este modo podemos transitar del reconocimiento de la diferencia a reconocer la manera en que la diferencia es construida y mantenida. Si conceptualizamos al “cuerpo” como una construcción social de una materialidad, es necesario desnaturalizar y revisar las diferentes expresiones escolares en las cuales ese cuerpo se constituye como “diferencia sexual”.

La inclusión de la educación sexual como eje de la formación de formadores conlleva la necesidad de reconocer la diversidad de posturas, opiniones, mitos, que cada sector social, o cada grupo cultural sostiene y vivencia. La educación sexual *“se relaciona con la vida de las personas y con su forma de estar en el mundo...es un tipo de formación que busca transmitir herramientas de cuidado antes que modelar comportamientos.”* (E. Faur, El Monitor N° 11, M.E.N). La pedagogía de la modernidad, orientadora aún de las prácticas docentes, produjo lo que podríamos llamar la pedagogización del cuerpo, de estudiantes, maestras y docentes. Sus prescripciones y regulaciones no sólo involucraron la represión/omisión de lo vinculado con la sexualidad en los espacios escolares, sino que también produjo, en su interior, efectos duraderos en la construcción de identidades.

De este modo, la escuela, aunque históricamente ha negado o excluido su participación en la formación de la identidad sexual, ha regulado conductas esperables para niñas y niños; ha prescripto ciertas estéticas señalándolas como las “normales”; ha dirigido expectativas y gustos de y para unos y otros; ha indicado cuáles ámbitos del saber son más propicios para uno y otro género o sexo. Es claro que la educación de la sexualidad no solo atañe a las escuelas, pero tampoco es exclusividad de las familias; la interacción en espacios sociales diferentes, las relaciones interpersonales, la mención u omisión de temas vinculados a la sexualidad están formando en cada uno y permanentemente nuestra sexualidad.

Focalizar la relación escuela, género y sexualidad nos remite a desnaturalizar y poner en debate la consideración del cuerpo, presente en los discursos, las prácticas y el currículum escolar, sus formas de regulación y procesos de invisibilización o control. Es decir, nos parece imprescindible indagar en el desarrollo histórico y la conformación vigente del dispositivo de la sexualidad, y de los procesos de generización expresados en los planes y programas curriculares.

Una gran variedad de herramientas teóricas nos permiten actualmente profundizar el conocimiento y la interpretación de los modos en que la experiencia escolar puede vivirse como un espacio de construcción de autonomía o de subordinación, según el contexto y la situación de la que se trate. Los aportes desde el movimiento social de mujeres en lo educativo, por ejemplo, nos permiten problematizar los premisas de la

sociología de la educación que solo consideraba a la "reproducción" y a la "resistencia" como problemas de desigualdad de clase y pensar la función de la escuela, en tanto instancia estatal, "cumpliendo" su función de transmisión, no sólo de relaciones económicas de poder, sino también patriarcales.

Es en este sentido que decimos que la escuela y el aula sostienen modos de subjetivación sexogénicos atravesados por relaciones de poder que operan de forma dinámica. Pero creemos que el aula no sólo vehiculiza las representaciones sociales dominantes sobre lo masculino y lo femenino, sino que también permite la emergencia de tensiones, resistencias y contradiscursos que expresan conflictos, contradicciones o reinterpretaciones de la tendencia dominante, que es necesario saber/poder leer. Detenernos a reflexionar en la relación entre escuela, género y sexualidad, implica hacer más democrática la escuela, para que tenga más sentido para la vida de quienes asisten a ella; y para darle cabida, orientación y cuidado a una parte significativa de la experiencia humana. Es así que futuros y actuales profesores/as deberíamos pensar que el aprendizaje en este campo es también un *desaprendizaje*; de mandatos, estereotipos, tabúes, y, como dice Diana Maffia, el pleno derecho a una sexualidad placentera y responsable, como un derecho de ciudadanía. Esto implica desaprender que la sexualidad es privada; que se trata, por lo contrario, de una cuestión indiscutiblemente pública y profundamente política, que la escuela como institución estatal no puede desatender.

La hegemonía que se ubica tanto en las "mentes" como en "los cuerpos" está presente en las prácticas y los discursos escolares. Docentes y estudiantes pueden visibilizarse como sujetos con cuerpo, cuerpos enseñados por medio de mediaciones discursivas que operan de modo particular en las instituciones escolares. Las indagaciones de los "modelos" en que estos discursos hegemónicos se expresan nos muestran... *"la presencia del modelo biólogo, que reduce la sexualidad a las cuestiones anatómicas y fisiológicas vinculadas con la reproducción; el modelo biomédico, que tiende a tomar a la sexualidad enfatizando las cuestiones de la prevención de la transmisión de las enfermedades o el embarazo, y el denominado "moralizante" o "ascético", que tiende a enfatizar el trabajo sobre preceptos morales -generalmente vinculados con un marco moral religioso. Asimismo, hemos detectado rasgos de otros modelos, menos presentes y vigentes: los aportes de la sexología, generalmente vinculada con la propuesta de consultorías en sexualidad y los enfoques que llamamos "judicializantes", que son aquellos que centran el tratamiento de temas de sexualidad en las cuestiones amenazantes como el abuso, la violación o la trata. (...) Extremadamente cerca en el plano simbólico a las adicciones, la sexualidad aparece como una función de un cuerpo desenfrenado a "contener".(...) Sin embargo, en el abordaje escolar de los temas de sexualidad este enfoque parece sin embargo extremadamente reduccionista. Por otra parte, suele incluirse en un continuo que también pasa por la adicción a las drogas y al alcoholismo, formando una cadena simbólica en la cual la "sexualidad" queda definitivamente ligada al polo del "peligro"...* (Morgade, 2006).

**Propósitos:**

- Aportar los marcos teóricos, enfoques y categorías conceptuales que colaboren en la comprensión e interpretación de los procesos que tienen lugar en la escuela en torno a las relaciones de género y a la construcción social del cuerpo

sexuado, para promover en los futuros maestros y maestras la reflexión sobre los mejores modos en que la escuela puede acompañar el desarrollo de la sexualidad.

- Favorecer la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos que el estudiantado tiene incorporados como resultado de sus propias experiencias en relación con dichas problemáticas, para poder pensar en la sexualidad desde una perspectiva no solo centrada en la prevención y el control médico, sino entendiéndola como un componente insoslayable para una vida plena.
- Contribuir a desnaturalizar y poner en debate la consideración del cuerpo que está presente en los discursos, las prácticas y el currículum escolar, para develar los mandatos, estereotipos, y tabúes que la escuela reproduce, promoviendo el cuestionamiento del "pensamiento práctico" y el ejercicio en el trabajo reflexivo.
- Promover el desarrollo de valores éticos, de compromiso social y profesional, para estar en condiciones de tomar decisiones docentes y plantear acciones que conduzcan al pleno derecho a una sexualidad placentera y responsable, entendida como un derecho de ciudadanía, y contribuir así a la construcción de una sociedad más libre y más justa.

### **SISTEMA EDUCATIVO Y POLÍTICAS EN EDUCACIÓN (Asignatura)**

En este espacio curricular se analizarán las relaciones de la educación con la sociedad y el Estado. La organización del sistema educativo argentino, su fundación, el desarrollo y la transformación se abordarán a partir del análisis del funcionamiento del sistema educativo, su dimensión normativa y el análisis crítico a través de la explicación histórica y las propuestas alternativas frente a los requerimientos de la actualidad.

El análisis bibliográfico y de documentos de organismos nacionales e internacionales permitirá la comprensión de los fundamentos de las políticas implementadas en el sector educativo.

Desde esta perspectiva, se problematizará en torno del lugar del arte en los distintos momentos de las políticas educativas implementadas en el sistema, contra el telón de fondo de los nuevos discursos contemporáneos en el campo del arte, de modo de poder comprender el valor que éstos cobran en la cultura, y consecuentemente, en la enseñanza.

El estudio de los procesos de reforma educativa nacional e internacional dentro del contexto de las reformas del Estado permitirá a los futuros docentes situarse y comprender los cambios de los que participarán desde sus prácticas docentes. En este sentido se analizarán las diferencias entre las políticas de Estado y de gobierno con referencia al sector educativo.

#### **Propósitos:**

- Favorecer la apropiación de marcos teóricos que exploren las relaciones de la educación con la sociedad y el Estado, para que les permitan comprender el

sistema educativo argentino como una construcción social y política, en sus múltiples dimensiones y complejas interrelaciones.

- Promover situaciones de enseñanza-aprendizaje que permitan el análisis crítico del sistema educativo desde una perspectiva histórica, para poder generar propuestas alternativas frente a los requerimientos de la actualidad.
- Proporcionar diversidad de ejemplos que faciliten el reconocimiento del lugar que distintas políticas educativas han asignado al arte en los procesos de transmisión, para valorizar el papel del arte y su participación en la transmisión de la cultura.
- Multiplicar las oportunidades para que analicen, confronten y validen información a partir del análisis bibliográfico y de documentos de organismos nacionales e internacionales, para contribuir a la formación de un pensamiento crítico.

### **Contenidos sugeridos:**

#### **Constitución de los sistemas educativos y teorías pedagógicas:**

Constitución de las naciones modernas y la universalización de la escuela. Corrientes pedagógicas de la modernidad y del presente. Pedagogos representativos de los siglos XIX y XX: Los aportes de Rosseau, Pestalozzi, Simón Rodríguez, Sarmiento, Dewey, Montessori y Freire, Giroux.

Constitución de los sistemas educativos. Historia del Sistema Educativo Argentino.

Funciones y organización de los sistemas educativos / Reformas educativas.

Estructura burocrática y autonomía escolar. Sistema educativo nacional y sistema educativo provincial. La escuela como subsistema inserto en sistemas mayores y que contiene subsistemas menores expresados en el P.E.I. y P.C.I.

#### **La escuela:**

Sociedad, cultura y escuela. Función(es) de la escuela. Currículum escolar. Sistema educativo: estructura y normativa escolar. Instituciones: PEI y PCI. Crisis de la escuela y del Estado y nuevas instituciones educativas. La escuela inclusiva: fundamentos filosóficos, legales, políticos y pedagógicos.

#### **El maestro en un contexto complejo:**

Ámbitos de desempeño y dimensiones de la tarea docente. Dimensión burocrática de la práctica docente. La autonomía profesional atravesada por la normativa. La docencia como profesión y como trabajo: profesionalización versus proletarización. Discursos en torno a la identidad docente. Estatuto del Docente.

## **Consideraciones acerca del Campo de la Formación Artística específica (CFE)**

Este campo formativo está orientado a conocer y comprender las particularidades de la enseñanza artística, así como sus finalidades y propósitos en el marco de la estructura del sistema educativo y de la sociedad en general.

Se orienta a la formación de un docente de arte practicante de su disciplina; por ello, las unidades que lo componen se organizan como un trayecto continuado, incluyendo instancias de diálogo, intercambio y articulación con el Campo de la Formación General y de la Práctica Profesional.

Los contenidos propuestos promueven la apropiación de conceptos, categorías y procesos centrales de las disciplinas de referencia, estimulando la praxis artística, el análisis y la reflexión crítica del arte en su entramado político-cultural; y posicionándose desde el arte frente al sentido de la enseñanza.

Se promueve una ampliación de saberes que favorezca el acceso a diferentes enfoques teóricos y metodológicos, no sólo respecto a la tradición académica sino también contra el telón de fondo de los nuevos discursos contemporáneos en el campo del arte y al valor que éstos cobran en la enseñanza.

Se proponen instancias formativas que alienten los conocimientos e intereses de los estudiantes en sus circunstancias socioculturales, para generar un espacio teórico-práctico de proyección investigativa que favorezca la actuación futura en los diferentes niveles educativos.

Se promueve el acceso a espacios de formación específica que atiendan intereses vinculados al arte en sus diversas manifestaciones, introduciendo al análisis contextualizado de los fenómenos artísticos y educativos.

Se valoriza el formato de taller, como un espacio para estimular la observación y la experimentación de saberes específicos de la formación, atendiendo, además, a los aspectos conceptuales y a su inscripción contextualizada en el campo de la práctica docente.

En los lineamientos que propone el INFOD para los diseños de la formación docente en Artes visuales se han establecido cuatro ejes organizadores de los saberes considerados relevantes en el campo de la formación específica. A continuación se presenta la forma que estos ejes adoptan en el proyecto del Instituto de El Bolsón. Para esto se ha tenido en cuenta el perfil artístico predominante en las comunidades de la región y la existencia de recursos humanos formados para el dictado de los espacios curriculares.

### **a. Formación en el lenguaje visual**

En este eje se buscará la construcción de conocimientos vinculados al desarrollo de capacidades perceptuales, al reconocimiento y el análisis de los elementos del código, los modos de organización y el conocimiento de materiales, soportes y herramientas propios de la producción visual. Las asignaturas o espacios curriculares que componen este eje son: Gramática del lenguaje Visual I y 2.

Ciertos contenidos de lenguaje visual están integrados en los programas de materias tales como **Dibujo, Pintura, Escultura, Grabado y Artes impresas; y Artes del fuego.** Se

ha optado por enseñar los principios y conceptos en el marco del aprendizaje de los lenguajes visuales específicos, es decir establecer un vínculo permanente entre la teoría y la práctica de los lenguajes visuales.

**b. Formación en la producción visual**

Se brindará una formación sólida en **talleres** en los cuales se brinden técnicas de dibujo, pintura, escultura y grabado. Estos talleres comenzarán con una formación sólida de base sobre los lenguajes específicos e irán de forma creciente avanzando a una concepción integrada de los lenguajes artísticos por medio de las asignaturas de artes de la bidimensión y artes de la tridimensión y por medio del taller integrador interdisciplinar que forma parte de la Formación para la práctica profesional.

**c. Formación socio-histórica**

Esta propuesta curricular se apoya en una fuerte formación socio-histórica con el objetivo de comprender los procesos de producción histórica de los hechos artísticos. Se inicia en la formación General con la Asignatura Historia Social General que utilizará de base para generar estructuras temporales que sirvan de inclusores a las Historias del Arte I, II y III.

Las **Historias del Arte** abordan sucesivamente procesos de distintas duraciones y abarcan diferentes escalas temporales y espaciales. Se destaca la inclusión de contenidos de historia del Arte americano y argentino. **Estética** está pensada como otra asignatura de Formación teórica que acompañará este proceso.

**d. Formación en la especialidad profesional**

A partir de un relevamiento de la producción artística de la Comarca se identificaron rubros relevantes que marcan la especificidad regional. Así es como se llega a definir los **Talleres de Artes del Fuego y Artes aplicadas** en donde se enseñarán métodos artesanales en la actividad constructiva. El Profesorado dispondrá de talleres de Artes del Fuego en los cuales el alumno accederá a conocimientos de alfarería, cerámica, vitreaux, mosaico, etc. Por otro lado el taller de artes aplicadas comprenderá los oficios de arte textil y artes aplicadas a la madera. Artes aplicadas es una expresión que surge en contraposición a la de “Bellas Artes”. Mientras que las Bellas Artes sirven como estímulo intelectual o sensibilidades académicas para el espectador, las artes aplicadas incorporan los ideales de la composición y la creatividad a objetos de uso diario, como una taza, una revista o un banco decorativo del parque.

**e. Didáctica específica de las Artes Visuales**, con un criterio de articulación de los saberes comprendidos en los ejes mencionados.

Al tratarse de una carrera de formación docente hemos considerado necesario articular los ejes anteriores en torno a una asignatura que de cuenta de la didáctica específica del arte. Esto implica reflexionar sobre el proceso particular de trasposición didáctica de los contenidos que se desarrollan en la educación escolar primaria y secundaria, ya que la distancia entre estos y la producción artística, sus contextos y su reflexión teórica suele ser muy grande. Las materias que darán cuenta de estos contenidos son **Enseñanza de las Artes Visuales I y II**.

Estas materias tendrán una fuerte vinculación con el resto de los espacios curriculares comprendidos en el campo de la Formación Específica y en articulación con los campos de la Formación General y de la Práctica Profesional.

### **Descripción de las unidades curriculares que integran el CFE:**

#### **I. Formación en el lenguaje visual**

##### **GRAMÁTICA DEL LENGUAJE VISUAL I**

Teniendo en cuenta las necesidades a cubrir en un primer año de un profesorado de artes visuales, esta asignatura teórico-práctica se propone como mediadora entre prácticas de taller y teorías artísticas aproximando al alumno al estudio de la imagen, en relación a la cultura visual, en el contexto de la sociedad actual. Esta perspectiva transdisciplinar intentará comprender las manifestaciones artísticas no como objetos aislados sino como fenómenos encarnados y vivenciados por sujetos situados culturalmente.

En esta asignatura se proporcionan nociones básicas sobre la imagen que permiten una reflexión crítica sobre sus diversos usos en la cultura contemporánea; ofreciendo herramientas conceptuales y métodos de análisis de las imágenes en sus distintas dimensiones y elementos constitutivos.

Se propone al abordaje de la teoría de la forma concibiendo a la forma como objeto cultural cambiante, como lugar de manifestación de saberes, como sustento de la organización funcional de significados. Además, introduce a las posibles formas de generación de imágenes a través de la indagación y puesta en práctica en distintos momentos del proceso creativo; poniendo énfasis en la producción de sentido.

Este espacio reconoce la especificidad de la visualidad de las artes visuales, tanto en la producción como en la recepción de las obras de arte; incorporando, además, entre otros lenguajes, el corporal, verbal, audiovisual, que han concurrido a la ampliación de sus dominios en la contemporaneidad.

Es de relevante importancia atender a la comprensión de la alfabetización visual ya que le otorga al futuro docente y al artista la posibilidad de plasmar estéticamente un concepto y obtener un resultado satisfactorio a la vez que garantiza una comunicación entre el productor de arte y el emisor.

#### **Propósitos:**

- Ofrecer los fundamentos básicos para el análisis crítico de las imágenes visuales en el contexto de la cultura contemporánea y de situaciones de recepción específicas.
- Favorecer el reconocimiento y uso de los elementos constitutivos del lenguaje visual en la imagen artística

- Generar oportunidades de experimentación durante los distintos momentos del proceso creativo promoviendo la producción de sentido en una diversidad de imágenes.
- Posibilitar la reflexión crítica sobre la complejidad de las dimensiones comunicativas y poéticas del objeto artístico.

#### **Contenidos sugeridos:**

- La espacialidad bi y tridimensional. Características diferenciadoras e interrelaciones.
- Especificidad del lenguaje visual: punto, línea, forma. Leyes de agrupamiento y organización. Fondo y figura. Simetría. Composición.
- El análisis técnico, visual y formal de una obra de arte.
- Los factores lógicos, psicológicos y sociológicos en la construcción de la forma. Percepción visual.
- Introducción a la teoría del color: **Luz y color** Percepción de la luz. Intensidad, distribución espacial, contraste. Teoría del color. Clasificación. Relación color-materia. Textura. Representación de la luz y el color. Uso y representación en producciones bidimensionales y tridimensionales.
- Interacciones con la forma y el espacio; con el tiempo y el movimiento. Efectos ópticos e ilusión. Producción de sentido: símbolos y significados de la luz y el color, sensaciones y emociones de la luz y el color. Luz-color, cultura y subjetividad.
- Producción y recepción de imágenes y obras de arte: Contextos de producción y recepción. Productor-obra-receptor. Análisis de casos en contextos locales.
- El proceso de producción creativa: factores y etapas. Introducción a la producción de sentido. Dialéctica de la forma y el contenido. Función comunicativa y función poética de la obra.
- Vínculos y ejemplos en la producción artística en los diferentes niveles educativos.

#### **GRAMATICA DEL LENGUAJE VISUAL II**

La representación de la realidad puede estructurar y definir nuestro modo de pensar y comunicarnos. Esta asignatura se propone formar al estudiante en una mirada crítica sobre los sistemas de representación. La aplicación de sistemas de representación con base geométrica/matemática, como la perspectiva, requiere no sólo de una instrumentación técnica, sino de una capacitación con carácter amplio, que aborde estos recursos desde lo histórico y lo social.

En esta asignatura se profundizará sobre los elementos de la composición, entendida ésta como soporte estructural de la expresión, y como técnica de la comunicación visual de contenido.

### **Propósitos:**

- Favorecer la reflexión acerca de los diversos sistemas de representación en función de los contextos históricos y culturales que les dieron origen y desarrollo.
- Promover el análisis de los sistemas de representación en su dimensión ideológica, en tanto recursos de la comunicación.
- Brindar oportunidades para favorecer el reconocimiento y la aplicación de sistemas y modos de relaciones visuales y conceptuales.
- Propiciar la valoración de la producción de sentido en la generación de imágenes artísticas.
- Introducir la problemática de la interpretación de la obra de arte, dando a conocer las teorías que la sustentan y la cuestionan.

### **Contenidos sugeridos:**

- Sistemas de representación.
- Lenguaje gráfico técnico aplicado al diseño de objetos y piezas cerámicas. Sistema axonométrico, sistema ortogonal. Representación de cuerpos. Planimetrías.
- Problemática del ilusionismo espacial
- El espacio. Forma-espacio. Percepción de la forma y el espacio. Relaciones espaciales. El todo y sus partes... Representación del espacio. Métodos de representación de lo tridimensional en la bidimensión. Indicadores de profundidad.
- La línea generadora de espacio y forma. La línea como marca y escritura.
- Unidad y fragmentación. Interacción con el tiempo y el movimiento: ritmo, tensión, dinamismo.
- Producción de formas y espacios tridimensionales reales.
- Producción de sentido: el espacio, los objetos, y el cuerpo representado. El cuerpo vivo en el espacio real. El espacio vivido, el espacio habitable. La ausencia, la huella, la marca. Lo no representado, lo irrepresentable, lo incomunicable.
- Poética y lectura de obras: La interpretación. La obra de arte como texto. Poéticas discursivas y no discursivas.
- Arte y lenguaje. La intención del artista, la autonomía relativa de la obra, el horizonte de expectativas del receptor. Lo no representado, lo abyecto, lo incomunicable, lo in-interpretable. El imaginario. Lugares vacíos en la obra. La elaboración de proyectos que permitan el abordaje de las prácticas artísticas contemporáneas.
- Incorporación de saberes vinculados con las producciones audiovisuales, multimediales, tecnologías digitales, arte en los espacios públicos, manifestaciones interdisciplinarias, transdisciplinarias, y multidisciplinares.

## **II. Formación en la producción visual**

## **ESCULTURA**

Algunas personas se inclinan a pensar en términos tridimensionales ya que visualizan mentalmente una forma, mientras otras imaginan y crean sus obras en la bidimensión. Estas últimas pueden tener algunas dificultades a la hora de acceder al campo de la tridimensión, porque están más atentas a la visión frontal de la imagen y dejan de lado otras perspectivas.

La escultura no es un espacio ilusorio sino real, es el espacio en el que estamos inmersos. El mundo que nos rodea, desde la arquitectura, los objetos y los cuerpos, es tridimensional.

El objetivo de la materia es que el alumno pueda en un primer año de la carrera comprender esta realidad y desarrolle una manera de visualizar y producir en tridimensión por medio de la experimentación de diferentes técnicas y materiales que le permitan lograr sin temor el abordaje del espacio circundante que habita.

Esta asignatura apunta a reflexionar sobre el imaginario escultórico, las conexiones manifiestas del hombre y el mundo, las interrelaciones subjetivas que se integran, los aspectos formales, los aspectos estéticos, los procedimientos y metodologías que se utilizan, para aproximar al estudiante a la comprensión del valor de la escultura en la enseñanza. La escultura potencia posibles derivaciones en la práctica educativa y favorece un abordaje multidisciplinar de las problemáticas culturales y sociales.

Para esto se comenzará tomando contacto con los elementos básicos clásicos estructurales de la escultura con el objetivo de que, gradualmente, el alumno incorpore cierta destreza que le permita desarrollar un proceso desestructurante incorporando a su obra sus propios enfoques personales y expresivos.

### **Propósitos:**

- Facilitar la búsqueda y la libre experimentación para que el alumno logre enriquecer cada vez más su producción personal.
- Promover el desarrollo de diversas técnicas y procedimientos, empleando diferentes materiales, que le permitan expresarse estéticamente y desarrollar sus proyectos escultóricos.
- Fomentar la capacidad reflexiva y crítica sobre el campo de la escultura que permita transferirla a diversos espacios sociales.
- Favorecer la reflexión acerca de los procesos de transposición didáctica de esta disciplina que se producen en la escuela.

### **Contenidos sugeridos:**

- Concepto de escultura. La naturaleza del trabajo escultórico.
- Investigación y experimentación con materiales y técnicas diversas.
- Elementos compositivos que conforman una obra en el espacio.

- Introducción a la tridimensión. Alto y bajo relieve. Assemblage. Formas entrantes y salientes. Dibujo y boceto escultórico. Maqueta. Escultura de bulto.
- Cualidades de la materia. Materia-expresión. La impronta. La intuición.
- Materiales tradicionales y no tradicionales. Perdurabilidad de la materia. Distintos soportes escultóricos.
- Técnica de construcción. Formas naturales y geométricas. Equilibrio. Peso. Direccionalidad. Ejes.
- Técnica de modelado y elaboración de diferentes pastas. Procesos aditivos- sustractivos -de moldeo y positivado. Lo lleno. Lo vacío. Lo cóncavo. Lo convexo. Proporciones.
- Técnica de talla en diferentes materiales. Afilado de herramientas.
- Montaje y emplazamiento de obras. Iluminación. Bases. Soportes.
- La escultura en la interacción educativa.

## **ARTES DE LA TRIDIMENSION**

La definición de *Escultura* es cada vez más amplia, volviéndose menos tradicional y más incluyente. Es por eso que en un segundo año esta asignatura propone trabajar en torno al concepto de arte tridimensional. Hoy en día en la producción tridimensional los objetos resultan tan importantes como el espacio en que se colocan. Esta asignatura busca rescatar, resaltar y transformar el espacio como parte de la pieza y mostrar su papel principal en muchas de las expresiones tridimensionales contemporáneas.

Los alumnos se iniciarán en la exploración del arte tridimensional a partir del uso de distintas estrategias y técnicas, incursionando en diferentes tendencias artísticas, como lo son la instalación, el *land art*, el *performance*, incursionando en el uso de la escultura en el campo expandido. En esta asignatura el alumno aprenderá a transformar el espacio utilizando diversos objetos (ya existentes o creados por el) y materiales, medios electrónicos, así como elementos no tangibles como luz, sonido y movimiento. Esta transformación implica tanto formas como conceptos, ya que la relación entre el espacio, los objetos que en el se colocan y su contexto es básica, así como la participación activa del espectador.

### **Propósitos:**

- Promover la apropiación de los aspectos multidisciplinares que constituyen el campo de la tridimensión.
- Brindar una variedad de técnicas, medios y/o materiales no tradicionales, para la realización de obras interdisciplinarias.
- Favorecer la realización de proyectos e intervenciones en espacios públicos.

### **Contenidos sugeridos**

- Producción de esculturas que contemplen técnicas o medios no tradicionales.
- Comprensión del espacio como una estructura multidisciplinar.

- Análisis, investigación, síntesis y transformación creativa de los espacios naturales y artificiales.
- Intervenciones espaciales que utilizan las nuevas tecnologías como luz, video, sonido, fotografía, etc.
- La transformación del espacio a través de elementos como la luz, formas y movimiento.
- Propuestas individuales y colectivas de las intervenciones espaciales en forma de maquetas y collage digitales.
- Análisis y proyectos artísticos desde el punto de vista de su integración en el contexto socio-cultural de la Comarca Andina.
- Proyectos de intervención y participación en el espacio público y privado desde un enfoque interdisciplinario y multimedia.
- Documentación de las intervenciones espaciales.

## **DIBUJO I**

Esta asignatura plantea una introducción a los principales problemas y recursos de la disciplina que serán desarrollados y profundizados en años subsiguientes. Se estudian las nociones generales del dibujo, a modo de marco teórico básico, se ofrece un panorama de los principales medios plásticos y técnicos con los que puede trabajar un dibujante y por último, se aborda el problema de la representación, central en esta disciplina y en todas las artes visuales.

El dibujo es una herramienta de sensibilización capaz de comenzar a desarrollar habilidades comunes a todos los medios de expresión. Es por esto que esta asignatura actuará como base y eje de la formación específica en primer año relacionándose permanentemente con las demás disciplinas. Se desarrollarán los contenidos de la asignatura Gramática del lenguaje visual I: punto, línea, forma, espacio, luz y sombra, textura en producciones personales.

Se sugiere que el alumno aborde estos contenidos de modo exploratorio y experimental, desde sus propios intereses, teniendo en cuenta que la finalidad del trayecto es estimular en el futuro docente la creatividad, acrecentando su campo perceptivo y su pensamiento con los medios que brinda el dibujo.

### **Propósitos:**

- Favorecer la aproximación a las nociones generales y básicas del dibujo.
- Brindar recursos y técnicas diversas a fin de promover la introducción a la problemática de la representación.
- Estimular la creatividad artística, la iniciativa, la sensibilidad y el pensamiento crítico para fortalecer la futura actividad docente.

### **Contenidos sugeridos:**

#### **Introducción al dibujo.**

Concepto de dibujo. Clases de dibujo. Usos del dibujo a través de la historia: el dibujo como boceto, como estudio, como diseño/proyecto, como obra artística. El dibujo y el contexto socio-cultural. Cambios de funciones y sentidos del dibujo con la aparición de nuevos medios: fotografía, cine, informática. Creación y recepción del dibujo: disfrute, emoción y comprensión.

### **El acto de dibujar: Introducción experimental**

Presentación de técnicas de trazo. Ejercicios de proyección del cuerpo con un elemento de trazo sobre superficies de diferentes dimensiones. Trazo y gestualidad, el dibujo y el propio cuerpo, la mano, el brazo, el movimiento corporal.

El espacio en el dibujo. La superficie bidimensional: plana y no plana, con y sin contorno. Formato y tamaño del campo. El encuadre. La línea. La forma. Otros recursos gráficos: el punto, la textura visual. El color.

Luz y sombra. Los valores tonales. Escalas. Claroscuros. Pasajes y contrastes. Modelado. Experimentación con diferentes materiales: grafitos, carbonillas, tintas, etc.

### **La representación en dibujo. Temáticas.**

Visión y dibujo. Diferentes modos de representación en dibujo. Dibujo desde la percepción, desde la memoria y desde la imaginación. El dibujo como representación simbólica. Dibujo de objetos y de acontecimientos. La figura humana. Cánones y proporciones. El retrato. El cuerpo en movimiento. Deformación. Diferentes modos de representar gráficamente el espacio y el volumen. Representación mimética: construcción de volúmenes, estructura interna, perspectiva lineal y atmosférica.

## **DIBUJO II**

En esta asignatura se pretende desarrollar competencias técnicas que le permitan al alumno registrar y entender las formas de su experiencia visual. Este proceso de observación y ejercitación permanente, lo hará consciente del mundo que ve, gracias al desarrollo de la observación y de los mecanismos que ayudan a sintetizar el mundo circundante.

Uno de los contenidos-ejes del año es el cuerpo humano. Se abordará este tema de modo creativo, reflexivo y sensible con los diferentes medios materiales, de representación y de lenguaje visual estudiados en Dibujo I. Se reconoce la importancia decisiva que ha tenido y tiene el cuerpo en las artes visuales y su centralidad en la vida de cualquier sujeto: docente, alumno, artista, niño.

Se considera que “cuerpo” es un concepto más abarcador y complejo que “figura humana”, contemplando el problema de las diferentes relaciones que éste establece con el dibujo: representar el aspecto visual del cuerpo, representar experiencias o ideas vinculadas al cuerpo, usar el cuerpo como material o soporte para dibujos.

La finalidad general es estimular la creatividad, la iniciativa propia y el pensamiento crítico del futuro docente, considerando la problemática del cuerpo como primordial en el niño y en el adolescente, tanto en lo que refiere a su propio cuerpo como a las

relaciones con el cuerpo del otro y a los nuevos sentidos del cuerpo en la cultura contemporánea.

#### **Propósitos:**

- Promover el desarrollo de competencias para la elaboración de dibujos objetivos que exploren las múltiples posibilidades comunicacionales y gráficas.
- Estimular la creatividad artística, la iniciativa propia, la sensibilidad y el pensamiento crítico.
- Fortalecer la formación específica del alumno en dibujo proyectando su futura práctica docente.

#### **Contenidos sugeridos:**

- La práctica del dibujo como instrumento de visualización. Ejercicios para comunicar ideas mediante el dibujo de imágenes sencillas. Elaboración anual de un cuaderno personal de dibujo.
- Diferentes modos gráficos de representación del cuerpo: en el arte, en los mass media, en las culturas aborígenes. Connotaciones y sentido de cada modo de representación. Representación mimética: canon antropométrico, ejes, anatomía, volumen, movimiento. Rupturas del modelo mimético.
- Dibujo del cuerpo desnudo con modelo. Dibujo del propio cuerpo desnudo, en conjunto y en partes. Relaciones de cuerpos entre sí. Relaciones de cuerpos con el entorno.
- Cuerpo y expresión. El cuerpo vestido. El cuerpo embellecido. Representación de experiencias corporales: sufrimiento, placer, entre otros. Representación de acciones. El cuerpo en movimiento. Deformación. El cuerpo como símbolo, metáfora y sinécdoque. El cuerpo como medio y soporte de dibujos.
- Selección de alguno de los dibujos esquemáticos realizados en la exploración de la forma de un objeto y su transformación en un dibujo terminado, en una obra.
- Elaboración de un proyecto personal de dibujo que muestre la progresión de los dibujos exploratorios, los preparatorios y el dibujo final terminado.

#### **PINTURA I**

La pintura ha sido, a través de la historia, la portadora de la tradición visual de Occidente y aunque hoy en día haya variadas opciones de expresión artística, en la cual se utilizan múltiples medios y recursos materiales, sigue siendo un camino fundamental para introducir a los alumnos en la práctica y la teoría de las artes plásticas.

Esta asignatura propone una introducción general al estado en que se encuentra la disciplina en la actualidad, abordando nociones generales acerca de lo pictórico. Se intentará gradualmente aproximar al alumno a la práctica específica de la pintura

experimentando con los elementos formales y los significados diferentes con los que opera un pintor.

Teniendo en cuenta que el color es un elemento central en mundo pictórico se introducirá al alumno en una breve teoría del color. Es importante que todo artista conozca la historia y las maneras en que el color interviene en nuestra vida cotidiana y en nuestra manera de representar nuestra realidad al mezclar lo figurativo con lo abstracto, el diseño con la pintura y las posibilidades que puede tener con los nuevos desarrollos tecnológicos.

Como eje final se aborda el complejo problema de la representación desde el punto de vista de la pintura, ampliando la mirada hacia las formas de representación que circulan en el mundo contemporáneo.

En esta asignatura se intentará propiciar experiencias que le permitan al alumno abordar una imagen personal teniendo en cuenta que toda imagen, ya sea ésta abstracta o figurativa, está relacionada con una idea o concepto que la anima o la ilustra. Asimismo se intentará que el alumno adquiera la capacidad de comunicar una idea o concepto visual a través de un medio pictórico propicio. Para esto es necesario que el alumno recorra las posibilidades gráficas de cada técnica pictórica, comenzando a construir una propuesta personal.

#### **Propósitos:**

- Favorecer la libre experimentación con diferentes materiales y técnicas, a fin de resolver los desafíos y problemas que conciernen al campo de lo pictórico.
- Propiciar la identificación y el descubrimiento de imágenes realistas y abstractas, revalorizando el significado que poseen en su contexto histórico-social.
- Fomentar el desarrollo de una lectura crítica de los trabajos propios y ajenos.
- Facilitar el reconocimiento de las posibilidades y usos educativos de la pintura con niños y adolescentes.

#### **Contenidos sugeridos:**

##### **Introducción a la pintura**

Concepto de pintura. Distintas corrientes pictóricas. Uso y funciones de la pintura a través de la historia. La pintura en el contexto sociocultural. Pintura y educación. Comprensión del espacio pictórico.

##### **La práctica de la pintura**

Preparación de los soportes para pinturas de técnicas tradicionales. Armado de bastidores, imprimaciones. Introducción experimental. El espacio pictórico: tamaño, formato y propiedades. Sensibilización en el uso de la línea, el color y la textura. Los materiales de pintura: nuevos y convencionales. Bocetos a lápiz y a color. Cambios de escala, de materiales y de tiempos de producción.

### **Teoría del color**

Construcción de círculos cromáticos. Paletas de colores. Monocromías. Acordes y Complementarios. Luz y sombra. Relatividad del color. La organización de la imagen: formas y colores en relación. Diferentes procedimientos y aplicaciones del color. La expresión y lo emocional en la pintura. La mancha.

### **Representación pictórica:**

Arte figurativo y abstracto. De la mimesis a la figuración. Diferencias. Encuadres socio-históricos. Conexiones e interrelaciones entre ambos modos de representación. Prácticas de distintos modelos de representación visual. Pintura de objetos, de modelos desnudos, de acontecimientos. El paisaje. Pintura objetiva y subjetiva. Diferentes modos de representar pictóricamente el espacio tridimensional en la superficie bidimensional.

## **PINTURA II**

Una gran parte del arte de hoy en día nace de la ruptura con los métodos tradicionales de la aplicación de las técnicas y los materiales. El alumno no sólo debe de estar familiarizado con las formas tradicionales, sino que también debe tener experiencia de las diferentes y variadas maneras que el arte moderno ha explorado para construir una imagen. Esta asignatura se propone fundar un conocimiento tradicional y a la vez su ruptura y cuestionamiento mediante técnicas alternativas contemporáneas, para que el alumno pueda escoger que camino tomar en la elaboración de sus proyectos personales.

En el taller de Pintura II se realizarán ejercicios que promueven la creatividad de los alumnos en el uso experimental de las técnicas tradicionales y de los materiales y soportes contemporáneos. Se impulsará a los alumnos a utilizar con libertad varias técnicas, e integrarlas en una misma obra.

Otro de los ejes que abordará la asignatura es el de las posibilidades sensitivas, expresivas y creativas que se generan en la práctica de la pintura con niños y adolescentes, que abren un espacio propicio para pensar en las posibilidades de su transposición didáctica en los distintos niveles de enseñanza.

### **Propósitos:**

- Promover la incorporación de técnicas tradicionales de pintura, fomentando su experimentación y su dominio técnico.
- Brindar oportunidades de tomar contacto con obras de reconocidos artistas contemporáneos para fomentar el desarrollo de la reflexión crítica.
- Contribuir a la ruptura de los paradigmas formales de pintura a través de la exploración con materiales tradicionales y alternativos.
- Crear un ambiente propicio para la exploración del proceso creador y para la adquisición de nuevas habilidades que desarrollen el propio potencial.

- Fomentar la capacidad reflexiva y crítica en el campo de las imágenes pictóricas de modo de acrecentar su experiencia como espectador.

#### **Contenidos sugeridos:**

- Técnicas de preparación de pigmentos y texturas. Encáustica y temple, así como técnicas mixtas.
- Ejercicios personales y colectivos de dibujo, pintura y collage en técnicas mixtas.
- Incorporación de fotografías a la pintura y utilización de fotografías para copia del natural.
- Estudio de la obra de conocidos artistas contemporáneos que utilizan técnicas tradicionales, contemporáneas y mixtas.

#### **ARTES DE LA BIDIMENSION I**

Esta asignatura pretende integrar los lenguajes bidimensionales en sus múltiples formas con el fin de alcanzar un enfoque multidisciplinar acorde a la visión contemporánea del arte caracterizada por procesos de experimentación e hibridación. Dado que el arte contemporáneo es un ámbito de libertad creativa que no reconoce límites ni exclusiones, la concepción del dibujo, la pintura y el grabado como disciplinas aisladas con demarcaciones claramente definidas tiende cada vez más a desaparecer.

Habiendo el alumno tomado un contacto en primer año con los elementos básicos propios del lenguaje del dibujo, de la pintura y del grabado, se tratará, en segundo año, de desarrollar la especificidad técnica de los mismos. En un tercer año estará capacitado para poder integrar estos lenguajes produciendo una obra personal que se inserte en el mundo del arte actual.

Para introducir al alumno en esta concepción contemporánea del arte, se propone la exploración de una gran variedad de materiales, soportes y técnicas que trascienden los abordajes tradicionales, integrando aportes de otras disciplinas y replanteando los propios códigos del lenguaje gráfico.

Esto le permitirá al alumno el descubrimiento y el ensayo, ayudando a identificar las potencialidades, modos, gustos, opciones que posibilitan estas nuevas exploraciones. La idea que subyace a esta propuesta es que las manifestaciones y prácticas de la pintura, el dibujo y el grabado contemporáneo, son instancias potencialmente productivas para pensar su proyección educativa con los sujetos de los diferentes niveles de enseñanza.

#### **Propósitos:**

- Aproximar al futuro profesor a las prácticas contemporáneas del dibujo, la pintura y el grabado.

- Propiciar la integración las disciplinas bidimensionales desde sus especificidades expresivas y comunicativas, interpretando sus códigos y reconociendo innovaciones y permanencias estilísticas.
- Favorecer el desarrollo de la capacidad creadora en función de los intereses personales, de la idea que se quiere transmitir, y de las características de las técnicas y materiales a utilizar.
- Propiciar la elaboración de obras personales con procedimientos disciplinares propios que deriven de la experimentación y la praxis.
- Brindar oportunidades para el diseño de secuencias didácticas, reconociendo las posibilidades educativas que el dibujo, la pintura y el grabado aportan a los niños y adolescentes.

#### **Contenidos sugeridos:**

- Concepto ampliado de pintura, dibujo y artes impresas en el arte contemporáneo: cruce de disciplinas, disolución de límites.
- Collage y objetos. Dibujo, pintura y grabado en ámbitos y soportes no convencionales.
- Lo efímero: experiencia y registro.
- Experimentación con la noción de autoría. Cita, apropiación, descontextualización, resemantización. Producciones bidimensionales interactivas y grupales
- Diálogos entre la pintura, el dibujo, el grabado y el lenguaje verbal.
- La pintura y la realidad extrapictórica: collage, incorporación de objetos, pintura en ámbitos y soportes no convencionales.
- Experiencias contemporáneas: rechazo de la ilusión; pintura como acción; descubrimiento de la materia; racionalidad versus irracionalidad.
- La exposición de pinturas, dibujos y grabados: formas convencionales y no convencionales. La artes bidimensionales en el espacio público. Colectivos culturales.
- El dibujo en el actual contexto cultural artístico y extra-artístico: medios masivos, tatuajes, arte callejero, Internet.
- La noción ampliada de dibujo, pintura y artes impresas en la educación artística.

## **ARTES DE LA BIDIMENSION II**

Esta asignatura pretende ser un cierre de lo trabajado a lo largo de la carrera en el plano de los lenguajes artísticos. Apunta a que el alumno trascienda los marcos de los límites de la bidimensionalidad y pueda pensar un concepto de arte total en el cual lo tridimensional y lo bidimensional se unen en función de una idea o proyecto artístico. Se hará eje en el concepto de creatividad y proyecto artístico. Estos contenidos no están pensados en un orden de sucesión cronológica. Los problemas de creatividad, sentido y proyecto se manifiestan simultáneamente, desde la praxis creadora, desde la poiesis, y no desde la pura teoría.

Se pretende con esta asignatura que el futuro profesor, por medio de la vivencia y la reflexión crítica en torno del proceso creativo, pueda convertirse en un promotor de experiencias similares en sus alumnos.

#### **Propósitos:**

- Brindar oportunidades para la elaboración de un trabajo creativo personal inserto en un proyecto de Producción Artística.
- Promover la apreciación de las producciones propias, de sus pares y de los artistas del medio, elaborando con sentido crítico una escala de valor estético personal.
- Propiciar ambientes adecuados para el desarrollo de proyectos grupales.
- Potenciar el pensamiento creativo de manera fluida y flexible propiciando una concepción de la educación artística innovadora.

#### **Contenidos sugeridos:**

- El desafío profesional. Proyectos individuales y o grupales. Hacia una estética y una imagen propia. Profundización y análisis del proceso de producción personal. Montaje. Líneas de trabajo. Desarrollo de estructuras lineales simbólicas individuales condicionadas por la temática.
- Uso de la pintura, el dibujo y el grabado en el espacio tridimensional.
- El tiempo representado y el tiempo real en la gráfica: movimiento, dibujo secuencial, animación.
- Las artes bidimensionales y las nuevas tecnologías. Producciones visuales relacionadas con los medios de comunicación.
- Relaciones entre el dibujo, la pintura y la gráfica con el arte digital.

### **GRABADO Y ARTES IMPRESAS I**

Esta asignatura introduce y desarrolla conceptos fundamentales para la producción y la recepción de las artes impresas y su reproducción. La denominación curricular responde a los cambios originados a partir de la aparición de sistemas de reproducción con tecnologías que permiten tanto la reproducción de imágenes en grandes volúmenes de tiraje, o la personalización de la producción e impresión de las mismas en múltiples ámbitos fuera de la esfera de lo artístico, hace que el trabajo del grabado como medio de producción artístico se elabore dentro de una reevaluación constante de los recursos que le son propios, tanto técnicos como sintácticos. Por esto es importante analizar la naturaleza del grabado y su situación dentro del ámbito del arte contemporáneo, no perdiendo de vista sus posibilidades de relación de manera interdisciplinaria con otros medios de expresión. Sin embargo, el primer año de la carrera partirá de la disciplina madre “grabado”, introduciendo al alumno en las técnicas tradicionales, para hacia el final del año incorporar las artes impresas que incluyan las nuevas prácticas del arte actual.

Para llevar a cabo propuestas de grabado, es necesario tener un conocimiento sólido de las técnicas para su elaboración. En el primer año se producirán dibujos mediante la elaboración de matrices de grabado tallando linóleo y madera.

Una de las finalidades formativas es ofrecer al estudiante un conjunto de procedimientos y técnicas contextualizadas en su sentido histórico, social y político; en tanto herramientas de producción, investigación y reflexión, sobre las implicancias actuales del arte de reproducción en sus diferentes manifestaciones.

El grabado y las artes impresas son en la actualidad una de las formas de producción del arte que genera gran incidencia en la construcción de significados en nuestra sociedad. El sistema de reproducción masivo, es un aspecto central en la constitución de las culturas infantiles y juveniles actuales y estas técnicas de reproducción posibilitan un cruce de sentidos entre la experiencia cotidiana, artística y de enseñanza.

### **Propósitos:**

- Propiciar el desarrollo y la objetivación de diversas manifestaciones artísticas, para vincular los procesos de producción entre las técnicas tradicionales y las nuevas tecnologías.
- Facilitar el desarrollo de la visión gráfica para la utilización apropiada del positivo y negativo en las impresiones gráficas.
- Favorecer el desarrollo de la sensibilidad y la destreza necesarias en los procesos de talla y en el manejo de las herramientas requeridas para la creación de matrices de impresión.
- Brindar oportunidades para el análisis de las transformaciones vinculadas al surgimiento de los nuevos lenguajes, los massmedia y su impacto en la vida cotidiana y escolar.
- Ayudar a los alumnos y alumnas a valorar las posibilidades que aportan las tecnologías en diversos procesos cognitivos, participativos y colaborativos.

### **Contenidos sugeridos:**

**Conceptos de grabado en el campo artístico:** Definición y redefinición del grabado teniendo en cuenta las prácticas artísticas pre y post siglo XX y su condición actual, como arte de impresión y reproducción. Antecedentes y análisis en la producción a lo largo de la historia del arte.

**Formas de Producción: técnicas y procedimientos:** Las herramientas, su cuidado y manejo. Los materiales para la elaboración de matrices de impresión: laminas de linóleo, laminas de aglomerados de madera, laminas acrílicas, laminas de triplay, tablas de madera. El papel. La tinta. La talla en linóleo. La impresión a mano. La talla sobre superficies sin fibra. La impresión con prensas. La talla en madera y/o triplay: la fibra, las diferencias de densidad y de dureza entre diferentes maderas. Grabado de madera a contrafibra- Las técnicas del grabado. Relieve: xilografía, xilografía color. Superficie: monocopia, Offset. Permeográficas: esténcil

**Circulación y consumo** Institucionales y no institucionales (público y privado), alternativas. Las colecciones públicas y privadas. El grabado en la circulación editorial

(libros, revistas). Otras formas de circulación: Industrial: textil, gráfica. Política: gremial, partidaria. Callejeras: arte urbano. Aspectos socio-económicos de circulación.

## **GRABADO Y ARTES IMPRESAS II**

La asignatura pretende en esta instancia abordar nuevas técnicas del grabado en hueco. A partir de las técnicas adquiridas en primer año y sumando estas nuevas técnicas, se propondrá que el alumno lleve a cabo intervenciones espaciales por medio del grabado, o producir grabados para proyectar la invasión de un espacio tridimensional (llegar a realizar una instalación a partir del grabado).

### **Propósitos:**

- Favorecer el desarrollo de las técnicas del grabado en hueco y serigrafía, incentivando una actitud de investigación y experimentación en torno de las mismas.
- Estimular la interrelación de estas técnicas con las demás disciplinas de la expresión artística.
- Promocionar el uso del grabado como un medio de producción, problematizando sobre su condición y sus posibilidades dentro del contexto del arte contemporáneo.
- Promover el desarrollo de las ideas con pretensiones artísticas, para que consoliden una poética que guíe su producción.
- Fomentar la expresión personal con criterio estético, autocrítico y plena libertad de expresión.

### **Contenidos sugeridos:**

- Serigrafía.
- Introducción al grabado en hueco. Procedimientos: punta seca, aguafuerte, aguatinta, aguada, mezzotinta, barniz blando, barniz al azúcar, buril, técnicas mixtas, gofrado, color.
- Materiales y herramientas, nuevos y convencionales. Utilización de matrices, papeles y otros soportes no tradicionales; tintas, calcos, barnices, registros, ácidos, entintado, estampado.
- Formas de seriación y notación. Análisis y aplicación de categorías del lenguaje visual en las etapas de realización.
- Intervención espacial con pretensiones artísticas utilizando las técnicas del grabado e impresión. Elementos vinculados a la Instalación como medio artístico.

## **ARTES DEL FUEGO I, II, III y IV**

El enfoque que las asignaturas de Artes del fuego pretenden dar no se reduce a las cuestiones del material, la técnica o la función, sino a su significado como lenguaje y

medio expresivo. Quizá de esta manera sea posible trascender el estrecho círculo en que se han ventilado los asuntos de la cerámica, el esmalte, el vidrio y la orfebrería. En realidad, estas modalidades están aportando amplias posibilidades al discurso general de las Artes Visuales, tanto en las ya legendarias proposiciones del *Land Art* como en las producciones artesanales de los artífices populares.

Las Artes del Fuego es un término empleado para designar “expresiones artísticas disímiles” como la cerámica, el esmalte, la orfebrería y el vidrio, aun cuando no todas ellas han recibido un tratamiento equitativo. La literatura teórica disponible no aporta nada específico o con pretensiones sistemáticas sobre el tema, excepto la que proviene de su modo de facturación, mediado por los procesos de quema, cocción e ignición de la materia.

Ya es un hecho reconocido que las Artes del Fuego han experimentado una poderosa evolución, trascendiendo los tecnicismos y limitaciones del medio para ubicarse poco a poco en el vasto panorama de los lenguajes contemporáneos.

Dentro de las artes del fuego quizás la modalidad que mayor visibilidad e influencia ha tenido es la cerámica, constituyéndose de esta manera en el cuerpo central de las reflexiones que versan sobre esta disciplina. Sin embargo en la actualidad productos artísticos y artesanales de alta calidad y creatividad articulan de manera integrada la cerámica, el esmalte, el vidrio y la orfebrería posibilitando el desarrollo de nuevos fundamentos críticos para la comprensión y análisis de las Artes del Fuego en el contexto de los lenguajes contemporáneos.

No podemos dejar de reflexionar en esta asignatura en torno al viejo conflicto entre la función y la estética, cuestión determinante a la hora de establecer coordenadas críticas en torno al significado de las Artes del Fuego. Ejemplo de esa tensión son las palabras de Cristina Merchán: “Temía franquear la barrera que separaba -en el concepto de los que me habían enseñado – a la cerámica como forma pura o cosa funcional y consideraba aparte de la forma libre, sobre todo, la figura como problema exclusivamente escultórico” .

Tal como lo expone la citada artista, trabajar la cerámica como configuración volumétrica y sin ningún propósito utilitario, planteaba un conflicto -acaso ilusorio- con las proposiciones centradas en el desarrollo de piezas vinculadas a la actividad doméstica como platos, vasijas, cuencos y demás enseres que han distinguido la cerámica tradicional. Desplazarse en una u otra dirección implicaba quedar dentro de la esfera artística o, por el contrario, desembocar en el campo de la artesanía y el ornamento. Tanta fue la intensidad del debate que algunos especialistas introdujeron el término “escultura cerámica” para marcar la distancia entre uno y otro extremo, aunque con éxito variable pues no tuvo una acogida unánime. En definitiva –concluye la propia Cristina Merchán- “Si la cerámica ha de ser decorativa o funcional, figurativa o abstracta, me parece ahora banal planteármelo. Además, son temas que discuten, generalmente, los que no la hacen. Los que no viven la experiencia desde adentro” .

La especialidad en Artes del Fuego le brindará al docente egresado en este Profesorado de Artes Visuales una formación didáctica sólida y además lo habilitará a

ser un técnico profesional que podrá desempeñarse en el área técnica artística con la capacidad de:

- Producir o reproducir objetos funcionales, artísticos o decorativos ambientales en cerámica, mosaico, joyería y vidrio; en unidad o en serie, de acuerdo a una línea productiva personal o de terceros.
- Elaborar materiales y herramientas de cerámica, mosaico, joyería y vidrio.
- Asesorar en la producción y clasificación de objetos en talleres y organismos con programas de difusión y fomento de la cerámica, mosaico, joyería y vidrio, en las artesanías tradicionales o en las artes aplicadas contemporáneas.
- Realizar monitorías en talleres, organizaciones o instituciones con programas de capacitación en cerámica o vidrio.

#### **Propósitos:**

- Favorecer el acercamiento, experimentación y apropiación de diferentes procedimientos y técnicas propias de la cerámica, el esmalte, el mosaico y el vidrio.
- Propiciar la integración entre las diferentes disciplinas del arte del fuego con el fin de obtener productos artísticos y artesanales innovadores y expresivos.
- Fomentar la familiarización con el léxico técnico específico a fin de incorporarlo en el análisis de las obras propias y ajenas.
- Favorecer la sensibilización para la apreciación, valoración y goce de los bienes estéticos.
- Potenciar la gestación de emprendimientos personales y grupales y la capacidad de evaluación y autoevaluación de los mismos.
- Brindar herramientas para la realización de una correcta transposición de los contenidos aprendidos a los diferentes ámbitos formales e informales.

#### **ARTES DEL FUEGO I**

##### **Contenidos sugeridos:**

- Introducción al modelado en arcilla: Conocimiento de la materia prima. Distintos tipos de arcilla. Identificación y recolección. Técnicas diversas. Pastas Cerámicas. La arcilla. Caolines, barros locales, antiplásticos. Pastas modificadas. Análisis y corrección de una pasta.
- El taller y las Herramientas cerámicas. Estecas, desbastadores, sierras, lamas, etc.
- El modelado de un bajorrelieve en arcilla a partir de bocetos.
- Modelado. Método de rollo, plancha y bloque.
- Formas abiertas y cerradas, cóncavas y convexas. Morfología. Formas: fito y zoomorfas.
- EL ESMALTE: Muestras de color. Óxidos y esmaltes.
- Introducción a diferentes tipos de horneados
- Diferenciación y puentes conectores entre la escultura cerámica y la alfarería.

- ESCULTURA: Técnicas de trabajo. Características. Oxidado y esmaltado.
- Las artes del fuego en la Comarca andina. Tradición local. Contacto con artistas locales. Investigaciones.
- La arcilla en el trabajo con el niño y el adolescente. Diferentes técnicas didácticas.
- MURAL: Pictórico, escultórico y arquitectónico. Sus definiciones formales. Oxidado y esmaltado. Pequeño formato. Método por plancha
- Mosaico: Tipos de mosaicos: OPUS SIGNEUM, OPUS TESSELLATUM, OPUS VERMICULATUM, OPUS SECTILE. Sus posibles combinaciones. Sus aplicaciones y usos en el arte contemporáneo.

## **ARTES DEL FUEGO II**

### **Contenidos sugeridos:**

- VITRAUX: Los vitrales en el campo del arte. Herramientas y materiales. El Taller – Organización.
- Los vidrios. Los vidrios silicatos. Los vidrios en relación al calor. El enfriamiento en temperaturas superiores. Producción primaria del vidrio. Producción secundaria del vidrio. Técnicas de conformado y terminación. Introducción a la vitrofusión. Ejemplo de fusión. Los vidrios en el comercio. Clasificación de los vidrios. Vidrios de color. Vidrios compatibles. Vidrios con modificaciones secundarias.
- Técnica tradicional con plomo. La realización del vitral. El estudio de dibujo. El boceto o diseño. El cartón y la plantilla. Construcción de la plantilla. Medida de la plantilla.
- El corte y los vidrios. Muebles, herramientas y materiales. La mesa de corte. Equipo de herramientas. Uso del cortavidrios. El proceso de corte de los vidrios.
- Armado del vitraux. Materiales y herramientas. Varillas de plomo. Varillas extrusadas. Las varillas perfiladas con máquina. Preparación de las varillas de plomo.
- Comienzo del armado. Desarrollo completo de la práctica con apoyo visual con el proceso completo del armado y realización.
- La soldadura. Los materiales. Preparación del soldador. Técnica de la soldadura.
- Masillado interior del vitraux. Limpieza y terminación. Colocación de los vitrales.
- Introducción a la pintura sobre vidrio. Composición de los esmaltes. Clasificación de los esmaltes. Los hornos y la cocción.
- El taller de esmaltado. La grisalla. Proceso de esmaltado.

- Técnica con cinta de cobre. Técnicas mixtas. La cinta de cobre y las experiencias con técnicas mixtas. El taller. Materiales y herramientas. La realización. Colocación de la cinta. El armado y la soldadura. Limpieza y terminación.
- Técnicas didácticas de vitraux. Trasposición didáctica. Ensayos con papeles transparentes y pinturas sobre vidrio.

### **ARTES DEL FUEGO III**

#### **Contenidos sugeridos:**

- Escultura cerámica.
- Técnicas: Bloque, maquetería, modelado, placa.
- Aprendizaje de las proporciones: formas geométricas, cabeza, figura humana, naturaleza muerta.
- Cabeza humana. Tendencia abstracta. Recreación. Diferentes procedimientos para la construcción de la cabeza. Incorporación de materiales no cerámicos
- Realización de una estructura como soporte para una pieza tridimensional modelada en arcilla.
- Modelado de una forma tridimensional en arcilla a partir de observación de un modelo.
- Torso humano recreado. Métodos de chorizos o rollos.
- Movimientos y tendencias. Arte procesal. Arte abstracto, arte ambiental,
- minimalismo y neominimalismo. Las artes del fuego en la Argentina. Diferentes corrientes y estilos.
- Formulación de pastas y esmaltes para la escultura.
- Ensamblajes cerámicos con materiales diversos. Ensamble con chapa, madera, piedra, elementos de uso cotidiano.

### **ARTES DEL FUEGO IV**

#### **Contenidos sugeridos:**

- Decoración y alfarería
- VASIJA: Métodos. Ejecución. Simetría.
- Modelado por método de rollo. Uso de torno.

- Métodos de decoración: óxidos, bajo cubierta, bruñido. Pigmentado. Esmaltado. Esgrafiado.
- Cerámica Raku. Esmaltes, técnicas, procedimientos para el horneado; historia del Raku.
- Cerámica Indígena. Aproximación a la simbología. Usos y significados. Transformaciones. Reelaboraciones. Diseño.
- Diseños valorizados y coloreados.
- VASIJAS ESCULTÓRICAS: Transformación dinámica de la forma. Asimetría. Oxidado y esmaltado. Método de cintas, secado de las piezas, lijado y horneado.
- Esmaltes artesanales. Cálculo de esmalte. Uso de bases alcalinas y plúmbicas con óxidos colorantes. Creación de una base plúmbica y una alcalina, aplicación sobre óxidos colorantes.

## **QUIMICA APLICADA**

Todas las expresiones de las artes visuales se concretan a través de la transformación de los materiales en manos del artista creador. Ya sea en obras pictóricas, esculturas, murales, u otro tipo de creación artística el/a artista deberá manipular la materia de manera tal que esta responda y se constituya en aquello que el autor quiere expresar.

Para esto se hace necesario un sólido conocimiento y el dominio de los materiales en cuestión. Los pigmentos del color, las pastas cerámicas, los vidriados de vitrofusión, los yesos y las siliconas utilizados en las obras de arte visual se comportan de diferentes maneras de acuerdo a su composición química y a la técnica que se le aplica.

Esta asignatura propone abordar las nociones químicas básicas necesarias para comprender la estructura íntima y el comportamiento de las materias primas, para construir conocimientos de indudable utilidad que le permitirán al alumno/a fabricar objetos de gran valor artístico. En este sentido, se intentará dar preponderancia a la vertiente tecnológica sin menoscabo de la rigurosidad científica.

Los contenidos que aborda la asignatura son ambiciosos, puesto que intentarán enfocar la obtención del producto artístico bajo todas las ópticas que es preciso conocer y valorar. Desde un punto de vista de ciencia básica, se hace una ligera incursión sobre la naturaleza de las materias primas, siendo la vertiente tecnológica siempre predominante.

### **Propósitos:**

- Aportar al conocimiento de la estructura y de las características de las materias primas como herramientas básicas del lenguaje creativo.

- Facilitar el reconocimiento de los materiales específicos de uso en estas artes, para adecuar su aplicación a diversas producciones artísticas.
- Brindar oportunidades para el descubrimiento de las variadas combinaciones posibles que ofrece el dominio de las materias primas como principal herramienta en la búsqueda del propio lenguaje artístico visual.

**Contenidos sugeridos:**

- Introducción a la química y su relación con la cerámica y la vitrofusión.
- Materia. Estados de agregación. Mezclas y soluciones. Estado sólido, amorfo, cristalino. Cristalización.
- Molécula. Átomo. Elemento. Clasificación periódica. Símbolos.
- Los elementos y sus combinaciones. Formulas empíricas y desarrolladas.
- Reacciones químicas. Reactividad.
- Óxidos. Ácidos. Bases. Sales. Oxido reducción
- Hidrógeno, oxígeno y agua. Su relación
- Grupo I y II: Sodio. Potasio. Calcio. Grupo III: Boro. Aluminio. Grupo IV: Carbono y silicio.
- Estudio de metales cuyas combinaciones son usadas en los pigmentos, pastas cerámicas y en la vitrofusión: Hierro, Cobalto, Níquel, Cobre, Plata, Oro, Zinc, Estaño, Plomo, Titanio, etc.
- Minerales constituyentes de materias primas de la cerámica y vitrofusión. Silicatos, feldspatos, óxidos, sulfatos.
- Punto de fusión. Acción del calor en la quema y cocción de materiales fundibles.

**ARTE DIGITAL**

Planteamos al arte digital como un conjunto de disciplinas ligadas a tecnologías digitales en su proceso de producción o exhibición.

La impronta que asigna en nuestra sociedad el desarrollo de tecnologías ligadas a lo digital, impone que la novedad del medio se convierta en categoría estética. Siendo el arte digital producto de la tecnología informática, pretendemos que se la trabaje como una tecnología más en el desarrollo de las posibilidades de expresión de las personas. No es que pretendamos que no exista diferencia entre un pincel y una paleta gráfica, sino que no nos interesa detenernos en ese aspecto. Muchos procesos creativos

incorporan actualmente, en mayor o menor medida, las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones; las pinturas digitales y las obras multimedia son claros ejemplos para entender los aportes que puede hacer la informática al campo de las artes visuales.

Recursos para Artes Visuales como editores de imágenes se utilizan para crear y modificar producciones artísticas; editores vectoriales para dibujos y diseños de afiches y folletos; creadores de mundos virtuales para el trabajo 3D. Con toda esta oferta disponible, la integración de las TICs en la Educación Artística no solamente se puede constituir en otro medio de expresión artística estimulando de paso la motivación de los estudiantes, sino que permite prepararlos en un campo que ya hace parte importante del mundo en el cual van a vivir.

### **Propósitos:**

- Favorecer una actitud de investigación y experimentación en torno a las diferentes técnicas del arte digital.
- Propiciar una interrelación entre el arte digital y las demás disciplinas de expresión plástica.
- Fomentar el uso del arte digital como herramienta para crear y modificar expresiones artísticas personales.
- Brindar herramientas para desarrollar la expresión personal con criterio estético, autocrítico y libertad de expresión.

### **Contenidos sugeridos:**

- Fotografía e imagen digital, pintura digital, imagen digital y retoque fotográfico. Fotorrealismo y Animación. Editores de imágenes.
- Diseño Asistido por Computadora.
- Escultura digital. Dibujo Digital. Collage Digital. Editores vectoriales. Editores 3D. Animación de Actores Virtuales.
- Diseño y Animación en la Educación.
- Interactividad, Arte interactivo, La obra de arte interactiva como una fuente de acciones potenciales.
- Net art. Formación de comunidades de artistas a lo largo de naciones y disciplinas. Colaboración sin consideraciones por la apropiación de ideas. Privilegio de comunicación sobre representación. Desvaneciendo fronteras entre lo público y lo privado.

### III. Formación socio-histórica

#### ESTÉTICA

Tiene gran importancia la materia de estética con el fin de integrar, por parte de los alumnos, la reflexión actual y vigente que se ocupa de la relación entre lo bello y el arte.

La estética, fue fundada por Baumgarten en 1750, como disciplina filosófica destinada al estudio de los distintos tipos de conocimiento sensible, a las posibilidades del perfeccionamiento de éste y al conocimiento de lo bello, lo sublime, lo maravilloso y su creación por las 'artes liberales'. Hasta el momento actual, se ha conformado un concepto de 'estética' o 'filosofía del arte' que agrupa a todo el conjunto de las teorías sobre el arte y lo bello, así como a la producción, recepción y valoración del fenómeno artístico.

Los estudiantes deben adquirir conocimientos que, provenientes tanto de percepciones y reflexiones personales e intuitivas como del saber académico y tradicional, les permitan comprender y manejar y regular este ámbito de conocimiento. Ello permitirá a los alumnos una mejor integración de los aspectos técnicos y teóricos de las diferentes artes, así como la base teórica necesaria para poder construir una base sólida de sus estudios de nivel superior.

Se pretenderá además que el alumno incorpore enfoques críticos sobre el arte atendiendo al encuentro del complejo concepto de Crítica y de la figura del crítico en la sociedad actual y en visión retrospectiva.

Esta asignatura producirá acercamientos particulares a diferentes artistas y su obra desde una contextualización histórico-cultural abordando diferentes lecturas críticas sobre los mismos. Se intentará realizar una apertura teniendo en cuenta diversas visiones y relecturas.

Se abordará un enfoque histórico-metodológico de la Historia de la Crítica de Arte en relación con la Historia del Arte., la cuestión del "gusto", los "valores estéticos", las tendencias y modas, las poéticas actuales que nos llevan a pensar el fenómeno artístico en relación con el aparato crítico de una época desde una perspectiva integral.

#### Propósitos:

- Brindar una aproximación a las categorías conceptuales básicas procurando su articulación con la práctica, a través de su inserción en experiencias de vida y prácticas culturales.
- Favorecer la apropiación y la valoración del saber filosófico referido al arte en la Modernidad y la postmodernidad, a fin de que se aplique en el campo de

desarrollo pragmático, comprendiendo y valorando los juicios de gusto 'estéticos' como "recuperaciones interdisciplinarias".

- Proporcionar espacios de reflexión acerca de la tarea del crítico como intelectual y productor de conocimientos.
- Ofrecer posibilidades de comprensión y valoración de la crítica que diversos autores realizan a la teoría estética, a fin de contribuir al desarrollo de la capacidad argumentativa.
- Promover al desarrollo de la capacidad crítica y discursiva con respecto a los juicios estéticos pensando las obras tanto propias como ajenas desde una proyección contemporánea.

### Contenidos sugeridos:

I - Para una concepción de la estética, hoy. Superación de las nociones tradicionales. Estética y filosofía del arte. Revisión de la autonomía moderna. Los padres de la estética como disciplina filosófica específica. El aporte de Baumgarten y su relieve contemporáneo. Oportunidad de replantear la crítica kantiana. Lo estético como condición de la experiencia. E. Garroni y la transformación del apriorismo clásico.

II- El arte como proceso. La creación a través de mecanismos y operaciones inventivas. La obra como resultado. El momento de la recepción. La obra abierta. Un concepto actual: el autor lector. El ejemplo borgeano. Traducibilidad al ámbito figurativo. La hora de la lectura. La interpretación como punto de vista. Balance.

III- Necesidad, para una estética contemporánea, de trascender las nociones modernas de "sujeto" y de "objeto". El ancho de la aisthesis, La experiencia griega y la no especificación de los fenómenos que consideramos artísticos. Argumentos a favor de la distinción entre la *"choreia una y irma"*, *las mousiké, y las téclínai*. La inspiración y el carácter manual y técnico de las operaciones artísticas. El arte entre lo consciente y lo inconsciente. El aporte psicoanalítico. Arte y locura, un tema a elaborarse.

IV- De lo moderno a la postmodernidad. Sentido parasitario de las definiciones. Los logros de la modernidad, con especial referencia a sus proyecciones estéticas. En torno a la ruptura de la tradición, lo nuevo, la emergencia del sujeto "fuerte". Progreso, proyecto, utopía, ideología, revolución. El fundamental concepto de la historia como progreso. La Verdad única, la crítica, la especificación de teoría y práctica, etc.

V- En torno a la categoría de la Crítica y de la figura de los Críticos. Modalidades discursivas. Medios y públicos. La nota crítica, la reseña, el comentario. El crítico de arte: perfiles en los campos de la plástica, literatura, teatro, cine y música. Valoración de una tarea. El crítico frente a una muestra, exposición. Experiencias escriturales en el campo de las artes plásticas y la fotografía.

VI- El aporte de la problematización postmoderna. La envergadura de las soluciones filosóficas. Jean Francois Lyotard. Vattimo, retorno y desvío. Privilegio de la hermenéutica. En torno al sujeto: hundimiento y transformaciones. Transformaciones de las dimensiones espacios temporales. El sujeto “débil” y su significación ontológica. Proyectos, ideologías y utopías en plural. De la historia lineal y homogénea, ascendente, a las historias cotidianas. Las pequeñas verdades. Discontinuidades e incertidumbre. El sujeto en proceso. La crítica a la postmodernidad light. ¿Superación del post?

VII- La reflexión sobre el arte de nuestro tiempo, con particular referencia a las artes figurativas. A favor de la renovada vivencia de la noción de “obra”, ahora dotada de una significación procesual abierta, indeterminada e interminable. Evidencia de la actual estetización generalizada. El diseño y su capacidad de articular la configuración visual del espacio urbano. Diseño industrial v moda. La experiencia del arte como experiencia de vida.

### **HISTORIA DEL ARTE I, II y III**

El estudio del arte a lo largo de la historia apunta a la comprensión de los procesos creativos y las experiencias artísticas en su contexto social y con la perspectiva temporal. La materia tiene un carácter histórico pero la propia naturaleza de la obra de arte le otorga características específicas que la ponen en relación con otras disciplinas o áreas de conocimiento (filosofía, economía, estudios religiosos, etc.).

Se considerará al arte como parte constitutiva del universo simbólico de las sociedades, en tanto el objeto o acontecimiento artístico se entenderá como “discurso visual”, factible de ser interpretado. Los objetos o acontecimientos artísticos son “huellas”, en las que es factible indagar las “significaciones imaginarias” del hombre y su mundo.

Si bien las obras de arte son exponentes de la creatividad humana -capaces de ser disfrutadas por sí mismas y de ser valoradas como documento testimonial de una época y cultura- es necesario para su comprensión analizar la dimensión social de la creación artística, y reconocer la incidencia de lo social en el proceso de producción y difusión de las obras de arte. Al estudiar el arte en el proceso histórico se aprecia que las funciones sociales y de las concepciones han ido variando a lo largo de la historia, se buscará, entonces apreciar y reconocer la diversidad de interpretaciones y valores de la obra de arte en los diferentes contextos históricos.

El desarrollo de la asignatura propondrá el dominio de un método de análisis e interpretación de las obras de arte que desarrolle la sensibilidad y la imaginación así como la realización de actividades de documentación e indagación, de análisis y de crítica de fuentes y material historiográfico diverso.

En el desarrollo de la propuesta de enseñanza se deberá contemplar que los estudiantes aprenden para luego enseñar por lo que se deberá tener en cuenta la reflexión sobre las modalidades de enseñanza de la historia del arte en los diferentes niveles de la enseñanza.

### **Propósitos:**

- Habilitar la comprensión de las obras de arte como exponentes de la creatividad humana, capaces de ser disfrutadas por sí mismas y de ser valoradas como documento testimonial de una época y cultura.
- Favorecer la apropiación de los procesos artísticos más relevantes de la Historia del Arte, situados adecuadamente en el tiempo y en el espacio, a fin de valorar su significación en el proceso histórico-artístico.
- Promover al análisis de la dimensión social de la creación artística, y reconocer su incidencia en el proceso de producción y difusión de las obras de arte.
- Favorecer la comprensión de los procesos de cambio artístico y transformación cultural más importantes del arte occidental, reconociendo y diferenciando los elementos y las razones de las pervivencias y rupturas.
- Facilitar la comprensión de categorías conceptuales básicas de la disciplina, a fin de desarrollarlas en un análisis histórico-artístico en constante reconstrucción.
- Promover al desarrollo del gusto personal, el sentido crítico y la capacidad de goce estético.
- Propiciar el análisis de las expresiones del arte en América Latina, a partir de los ejes más influyentes en las artes visuales - arte prehispánico, colonial y moderno – vinculándolas con el contexto social, las demás expresiones artísticas y la influencia del pensamiento europeo y de sus movimientos artísticos.
- Brindar las categorías conceptuales que faciliten la apropiación de los movimientos más representativos del arte latinoamericano de fines del siglo XIX y del siglo XX.

### **HISTORIA DEL ARTE I**

Historia del Arte I proporciona una introducción a la historia del arte desde la Antigüedad hasta la Edad Contemporánea estableciendo una periodización desde las expresiones del arte rupestre, hasta fines del siglo XVIII en el contexto de las revoluciones burguesas. Estos contenidos se desarrollarán con una perspectiva histórica, teórico y crítica, atendiendo al contexto político, social y cultural de los horizontes de producción y recepción de las obras estudiadas. Los núcleos de contenidos se organizan en una serie de temas o contenidos conceptuales organizados sobre la obra, el autor, el público, y su continua interacción.

### **Contenidos sugeridos:**

- El arte como expresión humana en el espacio y en el tiempo, y el objeto artístico: interpretación y análisis de la obra de arte (conceptos teóricos y metodológicos para el análisis de las obras en el período).
- Historiografía de la historia del arte.
- La Prehistoria: la pintura rupestre, la arquitectura megalítica. Aportaciones artísticas de Egipto y Mesopotamia: arquitectura y artes figurativas. Del mundo minoico y micénico a la Grecia arcaica. Arquitectura, escultura y pintura en el mundo grecorromano.
- La arquitectura griega. Los órdenes arquitectónicos. El templo y el teatro. La Acrópolis de Atenas. La evolución de la escultura griega.
- Roma. La arquitectura: características generales. La ciudad romana. La escultura: el retrato. El relieve histórico.
- El arte cristiano medieval. Aportaciones del primer arte cristiano: la basílica. La nueva iconografía. El arte bizantino: la época de Justiniano. El arte Prerrománico. El contexto europeo. La época visigoda. Arte Mozárabe.
- El arte islámico. Orígenes y características del arte islámico. La mezquita y el Palacio en el arte hispanomusulmán.
- El arte románico. La arquitectura. La portada románica. La pintura mural. El arte gótico. La arquitectura. La portada gótica. La pintura: Giotto, los Primitivos flamencos y la pintura valenciana.
- El arte del Renacimiento. Arte italiano del Quattrocento. La arquitectura. La escultura: La pintura. El Cinquecento. La escultura La pintura.
- El arte Barroco. Urbanismo y arquitectura: El palacio del poder: Versalles. La escultura barroca. La pintura barroca.

## **HISTORIA DEL ARTE II**

Dando continuidad a la misma perspectiva presentada en el apartado anterior, Historia del Arte II proporciona una introducción a la historia del arte desde las revoluciones burguesas hasta la actualidad. Estos contenidos se desarrollarán con una perspectiva histórica, teórico y crítica, atendiendo al contexto político, social y cultural de los horizontes de producción y recepción de las obras estudiadas. Los núcleos de contenidos se organizan en una serie de temas o contenidos conceptuales organizados sobre la obra, el autor, el público, y su continua interacción.

### **Contenidos sugeridos:**

#### **EL CAMINO DE LA MODERNIDAD.**

Neoclasicismo y romanticismo. Las artes figurativas en la segunda mitad del s. XIX. La pintura realista. Courbet. La pintura impresionista: Sorolla, Monet, Degass, Renoir. El Neoimpresionismo. La escultura. A. Rodin.

Los pintores postimpresionistas. Van Gogh, Gauguin y Cezanne.

Las Vanguardias históricas: las artes plásticas en la primera mitad del s. XX. Fauvismo y Expresionismo. Cubismo y Futurismo. Los inicios de la abstracción. Dadá y Surrealismo.

Hacia la arquitectura moderna: urbanismo y arquitectura en la segunda mitad del s. XIX. Las grandes transformaciones urbanas. El Eclecticismo. La arquitectura de los nuevos materiales. La Escuela de Chicago. El Modernismo. Arquitectura y Urbanismo del s. XX. El Movimiento Moderno: el Funcionalismo. La Bauhaus. Le Corbusier. El Organicismo. Wright. La Arquitectura Postmoderna. Últimas tendencias.

#### EL ARTE CONTEMPORÁNEO.

De la Abstracción a las últimas tendencias: las artes plásticas en la segunda mitad del s. XX. El Expresionismo abstracto y el Informalismo. La Abstracción postpictórica y el Minimal Art. La Nueva Figuración. El Pop Art. El Hiperrealismo. Últimas tendencias. El arte y la cultura visual de masas: arte y sociedad de consumo. La fotografía. El cine. El cartel y el diseño gráfico. El cómic. Las nuevas tecnologías.

### HISTORIA DEL ARTE III

Historia del Arte III tiene como objetivos centrales introducir al estudiante al desarrollo histórico del arte latinoamericano y proponerle una reflexión problemática sobre el mismo. La propuesta se organizará sobre un eje a la vez histórico y conceptual, con la idea de proporcionar instrumentos para abordar el arte latinoamericano desde una perspectiva al mismo tiempo histórica y crítica, que considere las líneas historiográficas que marcaron el estudio del arte latinoamericano, tanto como las problemáticas que actualmente se discuten en el campo de la cultura y, específicamente, del arte.

El campo de la historia del arte latinoamericano considera los debates desarrollados en los últimos años en el campo de la cultura que se traducen en los estudios culturales, de género y los debates poscoloniales. Por sus características, Historia del Arte III es una materia en estrecha relación con los desarrollos previamente presentados en otras asignaturas de la carrera, principalmente en las cátedras de Historia de las Artes I y II.

Por lo tanto en Historia del Arte III se abordan los lenguajes del arte en América Latina a partir de tres ejes que al finalizar el siglo XX siguen teniendo influencia sobre las expresiones plásticas: arte prehispánico, arte colonial y arte moderno. Se complementará el estudio de las obras con un marco que incluya el análisis del entorno social, de otras expresiones artísticas, de la influencia del pensamiento europeo y de sus movimientos artísticos.

#### Contenidos sugeridos:

##### **El arte y la cultura de América Latina: debates e interpretaciones.**

**Arte prehispánico:** Configuración de las culturas mesoamericanas. Mesoamérica. El imperio incaico y el Mundo andino. La imagen en las culturas americanas (con énfasis en las culturas del territorio argentino actual).

**Arte colonial:** producción artística desarrollada durante el período de las colonias españolas y portuguesas en América Latina, entre los S. XVI y XIX. El Barroco en América.

**Arte novohispano:** México, el Caribe, Perú y Argentina: pintores viajeros, la constitución de la nación y la creación de un campo artístico moderno. Academia, premios y becas. La formación de los artistas y el contacto con Europa.

**La modernidad y sus propuestas estéticas:**

Argentina: El impresionismo, la moderna figuración de la posguerra y el realismo social. De la figuración a la abstracción en Argentina. El Muralismo mexicano. La Escuela del Sur. Surrealismo. Las vanguardias locales. Abstraccionismo geométrico. Abstraccionismo informal. Manifiestos y poética vanguardistas.

Validez de las categorías europeas en el análisis de las producciones latinoamericanas.

**Cuestionamiento a las propuestas modernas.**

Los años cincuenta y sesenta. Realismo. Pop Art. El arte regional y la escena mundial.

Las (neo)vanguardias de los años '60 en Argentina, Brasil y Venezuela. Los '70 y el retorno a la figuración.

Propuestas de fin de siglo: post, neo y ultra. Arte, tecnología y ciencia. Artistas contemporáneos y sus propuestas. El auge de la fotografía.

El mercado y la difusión del arte latinoamericano a través de Nueva York.

## **IV. Formación en la especialidad profesional**

### **ARTES APLICADAS I**

**Artes aplicadas** es una expresión que surge en contraposición a la de Bellas Artes en las cuales se encuentran las tradicionales asignaturas de Dibujo, Pintura y Escultura. Mientras que las Bellas Artes sirven como estímulo intelectual o sensibilidades académicas para el espectador, las artes aplicadas incorporan los ideales de la composición y la creatividad a objetos de uso diario.

Los objetivos de esta asignatura se coinciden con los definidos por Walter Gropius en su manifiesto para la escuela de la Bauhaus: *"La recuperación de los métodos artesanales en la actividad constructiva, elevar la potencia artesana al mismo nivel que las Bellas Artes e intentar comercializar los productos que, integrados en la producción industrial, se convertirían en objetos de consumo asequibles para el gran público"*

Siempre se ha considerado a las artesanías como un arte menor y se la ha desprestigiado, pero bien sabemos que en la contemporaneidad algunos productos artesanales son de alta calidad artística, tengan o no una cualidad funcional. La idea de una actividad inferior dentro de las artes plásticas, se basó inicialmente en el enfoque a una producción múltiple y/o útil de la artesanía y el grabado. No obstante, el concepto cambiaría parcialmente en el siglo XVIII con la Revolución Industrial, cuando la técnica se transformó en tecnología; haciéndola compartir un territorio cercano a la ingeniería. Es decir que actualmente, el grabado y la artesanía se encuentran en un punto medio entre las artes aplicadas y plásticas.

El Bolsón se destaca por su gran desarrollo en la producción artesanal. Entendiendo la artesanía como un camino medio entre el diseño y el arte, la asignatura se propone centrarse en dos oficios tradicionales locales: el arte textil y las artes aplicadas a la madera. De estos rubros se abordará brevemente tanto la estética y las simbologías utilizadas como el sentido práctico del objeto elaborado. En ambas asignaturas se pretende tener un acercamiento mínimo a estos oficios experimentando diferentes técnicas y elaborando productos artesanales de calidad y originalidad.

La importancia de esta asignatura en la formación de un profesor de artes visuales reside en valorar e incorporar la denominada cultura popular y las artesanías como parte de los contenidos escolares ya que estos actúan como andamiaje y motivación para el intercambio cultural, facilitando las conexiones con saberes provenientes de los diversos campos del conocimiento.

### **ARTES APLICADAS I – ARTE TEXTIL**

Esta asignatura pretende que el alumno elabore productos artesanales a través del tejido manual o semi-mecánico, desarrollando elementos para indumentaria o estético-formales, decorativos y artísticos, incentivando el diseño creativo.

La confección tradicional de los productos textiles denota una íntima relación entre la mano y el tejido. Las texturas, los colores, las formas y tramas hacen de ellos objetos altamente humanos. Expresan emociones y relatos que a lo largo de la historia han hablado y hablan de nuestras diversas culturas.

Se le dará importancia a las técnicas textiles locales atendiendo a su simbología y elaboración de la materia prima.

#### **Propósitos:**

- Brindar oportunidades para la apropiación de las nociones básicas de las diferentes técnicas textiles y de su uso.
- Favorecer la comprensión y la valoración del arte textil en el contexto cultural al que pertenece.
- Promover oportunidades para la elaboración de diseños y de productos artísticos textiles utilizando una estética propia.

#### **Contenidos sugeridos:**

- Breve historia del Tejido. Aspectos sociales y culturales de los procesos de diseño y producción textil, sus orígenes y tendencias.
- Hilado manual a uso y rueca
- Teñidos naturales y artificiales
- Diferentes técnicas textiles.
- Técnicas de Diseño Aplicado al Arte Textil.
- Producción de Objetos de Arte Textil. Utilización de telas aplicadas a distintas técnicas artísticas, como la escultura, el collage, el dibujo, la pintura, la gráfica, etc.
- Habilidades manuales y artesanales al crear una pieza artística.
- Proyectos de Intervención Comunitaria y comercialización.

### **ARTES APLICADAS II - ARTES APLICADAS A LA MADERA**

En la asignatura de Escultura el alumno tuvo un primer acercamiento a la técnica de la talla. Lo que se trata en esta asignatura es de capacitar al alumno en el oficio de la madera, el cual comprende técnicas de ebanistería, carpintería rústica y la talla artística de la madera, tanto de objetos utilitarios como estéticos.

La madera es un material noble y representativo del lugar que ha acompañado distintas utilidades y empresas de la humanidad desde sus mismos inicios. Los oficios de la talla y carpintería artesanal producen objetos en este material destinados a convertirse en piezas útiles, memorables, de gran valor estético y funcional; a la luz de las técnicas y herramientas de ayer y de hoy.

Esta formación le permitirá al profesor adquirir los conocimientos necesarios para brindar a sus alumnos técnicas didácticas de este oficio y estará capacitado para elaborar productos propios.

#### **Propósitos:**

- Brindar conocimientos para la apropiación de las nociones básicas de las técnicas de talla, ebanistería y carpintería.
- Promover oportunidades para la elaboración de diseños y de productos artísticos innovadores en madera, a través de las técnicas aprendidas, utilizando una estética propia.

#### **Contenidos sugeridos:**

- Introducción a la técnica de talla en madera.
- Identificación de diferentes maderas.
- Afilado de herramientas.
- Producción de Objetos Carpintería y de talla.
- Técnicas de Ebanistería I: marquetería, taracea. Tornería.
- Técnicas del Diseño de Objetos.
- Bijouterie en madera. Calados. Apliques de otros materiales. Combinaciones.

### **V. Didáctica de las artes visuales**

#### **ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES I Y II**

En estas asignaturas se pretende reflexionar y planificar en torno a la didáctica de la plástica en el nivel primario y secundario.

Esta asignatura fue creada como un espacio de reflexión interdisciplinario indispensable para la comprensión actual del arte en torno al cual es preciso reconocer la urgente necesidad de reflexionar sobre la actividad docente, los procesos de enseñanza aprendizaje y particularmente las estrategias pedagógicas y metodologías de aplicación de enseñanza para y con las artes a fin de permitir una mayor trascendencia en el proceso educativo artístico y una reflexión sobre alcances y límites en ese proceso en el contexto de la práctica cotidiana, ya sea académica escolarizada, de taller o bien en la propia acción de visualización, construcción y comprensión del acto plástico.

Estas asignaturas están organizadas por contenidos que contemplen y acompañen al futuro docente en tercer año, con su práctica en el nivel primario y en cuarto año con su práctica en el nivel secundario.

Es una materia práctica y teórica en la cual se realiza una trasposición didáctica permanente de los contenidos y técnicas aprendidas en las demás asignaturas de la formación específica. Establece el nexo entre los contenidos relevantes, los contextualiza y los hace pertinentes. Pretende disminuir y reflexionar en torno al desfase entre el mundo del arte no escolarizado y el que se imparte en las escuelas sustentándose en la tesis de que la escuela puede ser el espacio para asegurar instancias igualitarias de acceso a los bienes culturales artísticos que están desigualmente distribuidos, creando nuevas necesidades culturales y al mismo tiempo brindando las herramientas conceptuales y prácticas que permitan satisfacerlas.

A esto debe añadirse un análisis que actualice la transformación profusa de los lenguajes de las artes visuales, en su dimensión creativa, estética e instrumental, y que tome en cuenta su ampliación interdisciplinaria y la pluralidad de discursos que circulan en el campo.

Se pretende posibilitar la construcción de un posicionamiento que permita, en los futuros docentes, definir acciones concretas en la proyección y práctica de la enseñanza, donde la revisión y reinención de prácticas y propuestas sea su punto de articulación central. Para que esto sea posible, es necesario articular los contenidos de esta asignatura con el Taller Integrador (con Práctica Docente, con Didáctica General y con las disciplinas que conforman el campo específico de la formación artística).

#### **Propósitos:**

- Habilitar la articulación de propuestas de enseñanza a partir de la reflexión y revisión histórica y didáctica, aportando elementos para la construcción de prácticas pedagógicas en torno a las artes.
- Proporcionar marcos conceptuales y técnicas didácticas específicas que orienten el diseño, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza de las artes.
- Favorecer la valorización del arte como instrumento mediador entre el individuo y el conocimiento aprovechándolo para la enseñanza y el aprendizaje de diversos saberes en distintas disciplinas.
- Brindar las herramientas para que en la práctica cotidiana de las aulas puedan interpretar y atender a las demandas e intereses de la comunidad educativa.
- Proporcionar caminos alternativos que conduzcan a una práctica profesional placentera y coherente.
- Promover el diseño y desarrollo de experiencias educativas vinculadas a diferentes lenguajes que promuevan el uso de nuevas tecnologías.

#### **ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES I**

##### **Contenidos sugeridos:**

- Historia de la educación plástica en la Argentina en el nivel primario. Revisión histórica de algunas de las problemáticas de construcción de discursos didácticos en torno al arte.

- La enseñanza de las artes en la educación formal y no formal. La realidad de la Educación Plástica en la institución educativa de nivel primario. La Educación Plástica en la curricula del nivel primario.
- Revisión directa de modelos de educación artística que se están aplicando en la actualidad.
- Arte y creatividad .La creatividad y la expresión en el rol del docente de plástica.
- El arte como herramienta pedagógica. Propuestas integradoras y metodologías pedagógicas desde la práctica artística aplicadas en otras disciplinas
- Arte y Didáctica. Trasposición didáctica de los lenguajes artísticos. Experiencias y propuestas Plásticas tradicionales e innovadoras. Taller de Técnicas didácticas plásticas. Estrategias didácticas para la enseñanza de las artes.
- Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica.
- Proyectos Institucionales: el lugar de la educación artística. Programación y planificación en el nivel primario.
- La problemática de la evaluación de la Educación Artística en el nivel primario.

## **ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES II**

### **Contenidos sugeridos:**

- Historia de la educación plástica en la Argentina en el nivel secundario. Revisión histórica de algunas de las problemáticas de construcción de discursos didácticos en torno al arte.
- La enseñanza de las artes en la educación formal y no formal. La realidad de la Educación Plástica en la institución educativa de nivel secundario. La Educación Artística en la transformación de la escuela secundaria en Rio Negro. La plástica en el Diseño Curricular De la escuela Secundaria Rionegrina.
- El arte como herramienta pedagógica. Propuestas integradoras y metodologías pedagógicas desde la práctica artística aplicadas en otras disciplinas del nivel secundario. El trabajo en áreas integradas. El lenguaje musical y el plástico. Actividades integradas.
- Arte y Didáctica. Trasposición didáctica de los lenguajes artísticos. Experiencias y propuestas Plásticas tradicionales e innovadoras. Taller de Técnicas didácticas plásticas. Estrategias didácticas para la enseñanza de las artes en el nivel secundario
- La cultura y la contracultura del adolescente. Arte adolescente.
- Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica.
- Programación y planificación en el nivel secundario.
- La problemática de la evaluación de la Educación Artística en el nivel secundario.

## **Consideraciones acerca del Campo de la Formación para la Práctica Profesional (CFPP)**

El campo de la práctica profesional se constituye en el espacio de la formación inicial que durante los cuatro años acompaña y articula las contribuciones de los campos de la Formación General y de la Formación Específica. En consecuencia, debe posibilitar al alumno transitar por diferentes dispositivos pedagógicos que le permitan, en cada recorte conceptual metodológico de cada año, la puesta en marcha de procesos reflexivos sobre la práctica. Esto exige la realización de trabajos en terreno, utilización de instrumentos de lecturas e interpretación, es decir, apropiarse de herramientas teóricas y metodológicas que pongan de relieve la complejidad y multirreferencialidad de las prácticas en cada contexto, y permita a los alumnos en formación ir paulatinamente comprendiendo qué es “ser docente”. Los dispositivos de formación diseñados se centran en el trabajo reflexivo de la propia formación, lo que implica provocar rupturas, cuestionamientos, dudar de lo obvio que observa, desnaturalizar las prácticas, deconstruirlas, valiéndose de diferentes dispositivos e instrumentos de análisis.

Algunas de las particularidades de este campo de la formación en Educación Artística son, entonces:

- La revisión de representaciones, sentidos y significados construidos en el recorrido por la escolarización acerca de la escuela, del lugar del arte en la escuela y en la cultura, en general, así como la singularidad y especificidad de las prácticas pedagógico-artísticas y los efectos que éstas promueven en la constitución de subjetividades.
- La aproximación al contexto social y cultural más amplio, en procura de indagar las diversas formas de expresión-manifestación de lo educativo y de lo artístico, en diferentes contextos más allá de la escuela, reconociendo y valorizando las diversas opciones de intervención que en estos espacios se configuran.
- La consideración del valor del arte y de las prácticas en torno a su enseñanza y su inscripción en el campo de la cultura, así como, recíprocamente, la influencia que tienen las políticas culturales en su definición y conjugación, a la hora de establecer posiciones discursivas potentes en las prácticas educativas que tienen por objeto al arte. Son estas políticas culturales artísticas, explícitas o implícitas, las que también construyen y legitiman gustos, imaginarios, intereses, en y más allá de las aulas.
- La observación y el análisis de los modos de existencia del arte en las instituciones escolares, la lógica de su producción y reproducción, las determinaciones que posibilitan su desarrollo o que lo obstaculizan, las definiciones que cristalizan sentidos acerca del carácter de estas mismas prácticas, el análisis y reconocimiento de los intersticios que permiten recuperar, en la vida de las instituciones, el sentido potente y disruptivo de las prácticas artísticas.
- El desarrollo de propuestas áulicas o institucionales vinculadas a la enseñanza artística en los distintos niveles y/o modalidades del Sistema educativo, que contribuyan a desplegar la potencialidad creativa de los alumnos, al desarrollo de la

confianza en sus capacidades expresivas, y de la experiencia estética, como una de las vivencias que vinculan al ser humano con la dignidad y el placer.

Así, el campo de la práctica profesional conlleva una marca distintiva: la relación con otras instituciones, que pone en juego múltiples vínculos entre sujetos sociales con historias y trayectorias diferentes.

La inscripción contextual e institucional de las actividades del campo de la práctica adquiere especial importancia, al plantear acciones en contextos y prácticas educativas, en la interacción con otras organizaciones que desarrollan propuestas educativas en el campo artístico. Esto requiere una atención particular a la hora de concebir, estructurar, interactuar, evaluar y reajustar la intervención en cada instancia de los procesos de formación en procura de complementariedades creativas entre diferentes sujetos, sus saberes y conocimientos. Significada de este modo, esta relación conlleva básicamente la disposición para operar en variabilidad de situaciones, contextos, culturas.

### **El lugar de la “investigación” en la formación para la práctica profesional**

Es necesario considerar que en el CPP confluyen, en realidad, una diversidad heterogénea de campos de experiencias: Por un lado, un campo de prácticas orientado a decisiones ético-políticas. En este sentido, la enseñanza artística se perfila como proyecto artístico-pedagógico y como apuesta ética que no limita el trabajo docente al aula. Reconoce otras actividades y dimensiones constitutivas de esta práctica, como así también identidades institucionales y contextuales que marcan la enseñanza del arte y que deben ser objeto de análisis en diferentes instancias del proceso de formación.

Por otro lado, remite a un campo de conocimiento que se preocupa por la construcción de conceptualizaciones teóricas que faciliten la comprensión del complejo campo de las prácticas. Y en último término, constituye un campo de investigación que intenta, al decir de G. Ferry, construir conocimientos a partir del estudio de las prácticas que incluyen sujetos, situaciones e instituciones (1990).

Planteamos una línea de continuidad de los procesos de investigación y los de Formación Docente, como posibilidad de intercambios tendientes a la objetivación de los cotidianos escolares, lo cual implica incorporar la reflexividad, intentando “hacer visible” aquello que no vemos.

Cabe aclarar que cuando hablamos de investigación no lo hacemos en sentido estricto, ya que el eje está puesto en el enseñar y el aprender, sino con el objeto de favorecer la construcción de una actitud investigativa que permita reflexionar y repensar las propias prácticas; es decir, “investigaciones”, “estudios” orientados para concretar acciones tendientes a repensar/ transformar determinadas problemáticas del quehacer escolar y, en este caso, de la “práctica” o la “formación docente” (Achilli, 2000:21).

El propósito es promover una mirada crítica que permitirá preguntarse en torno a ¿cómo generar un espacio de construcción de conocimientos?; ¿qué supuestos subyacen en cada una de las decisiones que toma el estudiante/residente?; ¿qué

estrategias favorecen mejores aprendizajes?; ¿cuáles son los aportes teóricos que sirven como marcos interpretativos para revisar y reflexionar sobre la práctica docente? ¿Cuáles son los desafíos reales y concretos que un profesor de plástica debe enfrentar?

Cuando hablamos de formación hacemos referencia a la formación profesional: ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. En síntesis, como “... proceso a través del cual se produce una apropiación del conocimiento científico y tecnológico (...), la reelaboración de una cultura del trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas” (Sanjurjo 2002:39). Esto incluye la formación específica en técnicas didácticas plásticas, sin perder el eje en el contexto social cultural del cual forma parte el sujeto que aprende.

Entendemos a la práctica docente dentro de otras prácticas sociales, y como tal, tarea altamente compleja. Esta característica deviene de su desarrollo en escenarios singulares, en diversos contextos, atravesada por múltiples dimensiones institucionales, grupales e individuales, sometidas a tensiones y contradicciones, que requieren a su vez de decisiones éticas y políticas. Teniendo presentes las características citadas, creemos fundamental convertir a la práctica en objeto de análisis. Sostenemos que la posibilidad de que los profesores y profesoras de plástica tengan herramientas como el Análisis Didáctico, permite su posicionamiento como constructores e investigadores de sus propias innovaciones. El Análisis Didáctico sitúa la reflexión en la articulación que existe entre la lógica disciplinar -su estructura-, los procedimientos de apropiación por los sujetos que aprenden y las consideraciones de situaciones y contextos particulares donde se va a aplicar. Por lo tanto, se constituye como herramienta que apoya la reflexión articulando y relacionando lo educativo y lo artístico.

La transformación de las prácticas para enfrentar diversas situaciones no se produce gracias a operaciones externas, sino a partir de la implicación de los sujetos involucrados, quienes mediante el proceso de reflexión pueden objetivarlas y construir nuevos significados y alternativas metodológicas, siempre provisorios. Recuperamos, en este sentido, las reflexiones de Zemelman (2004) en relación con la generación de un pensamiento del presente que considere la realidad social e histórica y la necesidad de contextualizar y recontextualizar las interacciones de los sujetos reales en la construcción de la “conciencia histórica”. Este modo de pensar abre la posibilidad de crear espacios de intervención, entendidos como espacios de posibilidad.

Las prácticas cobran sentido cuando se teoriza sobre ellas y las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se practican. “*La teoría no es sólo palabra, ni la práctica es mera conducta muda; la teoría y la práctica son aspectos mutuamente constitutivos*” (Carr. W. 1996). Para ello, se plantea una articulación de los trabajos de campo y los espacios de trabajo en el Instituto entendiendo la teoría y la práctica desde sus relaciones de contraste, oposición, resistencia, complementariedad, en síntesis, un juego dialéctico constante.

Compartimos el planteo que aparece en los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial: *“es importante reconocer que la formación en las prácticas no sólo implica el trabajo en las escuelas, sino el aprendizaje modelizador que se desarrolla en el Instituto y en las aulas. Es necesario reconocer que la tarea de los docentes de Plástica es enseñar y que ellos tenderán a hacerlo de la forma en que se les ha enseñado. Por ello, es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza activos y diversificados en las aulas de los Institutos”*.

Desarrollar nuestra tarea de formación docente requerirá la producción de un análisis de la escuela como institución que nos permita comprender sus rasgos estructurales y dinámicos, como así también, entender la manera en que los individuos, los grupos y las organizaciones producen diferentes tipos de significación institucional. *“... El término institucional alude en general a un modelo de indagación y análisis que constituye al mismo tiempo una práctica encaminada a facilitar los procesos de cambio organizativo y psicosocial”* (Fernández, Lidia 1992).

Las escuelas, como marco que contienen las prácticas particulares de docentes y alumnos, contextualizadas históricamente y socialmente, ofrecen la posibilidad de analizarlas desde la dinámica que le imprimen sus actores. Las rutinas, las formas de organizar los tiempos y los espacios, los estilos de intervención docente, los códigos aprendidos y reproducidos mecánicamente, conforman una trama de significados y expectativas que en ocasiones aparece oculta. Es oportuno señalar, por ejemplo, la falta de espacios físicos adecuados para el dictado de la Plástica, los tiempos reducidos y sin continuidad, la falta de materiales y herramientas, etcétera, que muy frecuentemente constituyen las condiciones cotidianas en las que se aprende y se enseña plástica, tanto en el nivel primario como en el secundario.

El desarrollo de las prácticas docentes requiere de la visión de organizaciones abiertas, dinámicas y en redes, como espacio de formación que no se agota en el ámbito físico del Instituto de Formación; ellas implican redes interinstitucionales entre el Instituto y las escuelas, así como con otras organizaciones sociales y espacios culturales, formales y no formales, donde se llevarán a cabo las diferentes experiencias de trabajos de campo.

Entendemos al trabajo de campo como un espacio que incluye y articula el trabajo del taller interdisciplinario y la práctica en terreno, lo cual obliga a considerar la implementación, necesaria y simultánea, de diversas instancias curriculares articuladas entre sí. La adquisición de saberes en la sala de clase es una apropiación de contenidos curriculares en la que se establece una relación sistemática entre saber a enseñar, procesos cognitivos de niños, niñas y adolescentes, e intervenciones docentes. Sin embargo, dice Edith Litwin, existe una fuerte tendencia en las comunidades profesionales a aceptar las teorías del aprendizaje como el sustento más sólido en lo que a didáctica se refiere. Es necesario reconocer a la enseñanza y al aprendizaje como procesos que presentan discontinuidades y que se ubican en campos disciplinares que responden a procesos de construcción diferentes.

Este cambio de perspectiva recupera la preocupación por la enseñanza en sus dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas. Desde este enfoque destacamos el carácter constructivista de la acción docente que, como profesional reflexivo, construye su propio conocimiento superando el saber rutinario propio de la racionalidad técnica. Por ello resulta de fundamental importancia proponer y formar a los y las estudiantes, a lo largo del proceso, en la sistematización de las prácticas.

Cabe señalar que sistematizar las prácticas es una tarea compleja de reflexión y de acción en sí misma, cuyo aprendizaje se inicia en la formación inicial y acompaña toda la vida laboral. Desde esta perspectiva, entendemos que la práctica no es formadora en sí misma si no es sometida al análisis con referentes teóricos, así como la teoría no es formadora lejos de las prácticas. La teoría actúa como base de regulación de la práctica (Ferry 2000). *“La difícil y compleja construcción del saber práctico es justamente la de dotar de sentido teórico o conceptualizar esos saberes construidos en la experiencia (...)”*, afirma Litwin (2008: 32).

Si los/as futuros/as docentes comienzan a profundizar sobre la construcción de un pensamiento crítico respecto de su propia práctica, las teorías que la sustentan, de los discursos y de la comunidad que los interpretan, estarán frente a la dinámica de un desarrollo personal que trasciende la formación inicial. Esta disposición crítica y reflexiva, sobre su propia actuación, construye y constituye al sujeto, ampliando el concepto de formación enmarcándola en una formación docente continua.

Para finalizar, entendemos el trayecto de prácticas articuladas en los Talleres, como un proceso por el que los y las estudiantes residentes -o sujetos de las prácticas- se insertan en diferentes espacios sociales y, luego, específicamente en el aula, para comprender críticamente la situación de enseñanza a través de una observación rigurosa, en una implicación cognitiva y afectiva de la acción. Su utilidad dependerá del grado *“... en que tales procesos le permitan analizar interacciones, descubrir mensajes, cuestionar creencias y teorías, experimentar alternativas y reconstruir la propia realidad”*. (Blázquez E., En Sanjurjo 2002:44).

#### **Propósitos:**

- Generar espacios formativos que incluyan el análisis de la diversidad de tareas que configuran el trabajo docente, a partir de aportes teóricos que favorezcan la construcción de aprendizajes que promuevan una actitud reflexiva e investigativa hacia la realidad educativa y las propias prácticas docentes.
- Construir una red de relaciones entre el Instituto de Formación Docente Continua y las instituciones de la comunidad, para favorecer la formación de los y las estudiantes.
- Propiciar un proceso continuo de reflexión personal y social con el objeto de promover prácticas fundamentadas, a través de variados trayectos y dispositivos en el transcurso de la formación, con el objeto de favorecer el desarrollo de la práctica docente como práctica política, social y contextualizada.

- Constituir a la escuela como objeto de estudio para observar y analizar la realidad educativa, incluyendo instrumentos de indagación social que posibiliten dar cuenta de los procesos que se materializan en ella.
- Comprender el proceso de configuración del trabajo docente como la conjunción de diferentes aportes de conocimientos, a nivel institucional, grupal, pedagógico y disciplinar que configuran un saber, un saber ser y un saber hacer, dentro de un marco político en movilidad continua.
- Favorecer el desarrollo de una actitud crítica y de rigurosidad frente a los contenidos desarrollados en las demás disciplinas de la formación inicial, para que tanto ésta como la formación continua sean un proceso de reconstrucción del conocimiento individual y social permanente.

## **CONTENIDOS**

### **Ejes transversales:**

- Las prácticas docentes, desde su complejidad, se constituyen como objeto de conocimiento en sus dimensiones de prácticas sociales, políticas, escolares y áulicas.
- Las prácticas docentes se construyen en procesos que acontecen y se erigen en diversos contextos a través de la relación dialéctica teoría – práctica.
- Las experiencias de formación en prácticas docentes, requieren de dispositivos adecuados que posibiliten procesos de análisis en el que se compartan, resguarden y capitalicen el impacto emocional y la desestructuración intelectual.
- La relación investigación educativa y práctica docente, en la formación inicial, se constituye en un camino para la indagación sistemática de las condiciones objetivas y subjetivas que limitan o potencian el accionar educativo en el que aspectos teóricos y prácticos se nutren y enriquecen mutuamente.

### **Ideas básicas transversales:**

- La comprensión de la complejidad de la práctica docente supone reconocerla en sus múltiples interacciones y en la diversidad de escenarios en donde se construye y desarrolla.
- Los procesos reflexivos permiten describir, interpretar y poner en contexto las prácticas institucionales para mejorarlas.
- La práctica docente constituye un trabajo realizado por sujetos particulares en las condiciones materiales e históricas específicas del contexto escolar, que implica un proceso constitutivo de selección, reflexión y decisión.
- Las herramientas metodológicas de la investigación, desde un enfoque socioantropológico, permiten percibir distintas dimensiones que se interrelacionan en las situaciones áulicas, institucionales y sociales más amplias.
- Las identidades docentes se construyen a partir del análisis de la biografía escolar, la formación inicial y la socialización profesional problematizando los esquemas de pensamiento y acción internalizados, en relación a los contextos de formación y de actuación.

- La investigación educativa desde los diferentes enfoques permite indagar y problematizar la práctica docente contextualizada.

### **Descripción de las unidades curriculares que integran el CFPP:**

Las Unidades curriculares que conformarán el área de Prácticas Docentes serán:

- **Talleres de Prácticas Docentes 1, 2, 3 y 4:**

Como unidades curriculares que permiten trabajar sobre el proceso de formación. Estos talleres se centrarán en el análisis y reflexión de las prácticas de formación y la construcción de propuestas pedagógicas, para lo cual, se articulará un trabajo que incluya la diversidad de tareas que configuran la práctica docente. Estos espacios ofrecen al estudiantado la posibilidad de realizar aproximaciones sucesivas al mundo educativo y escolar, con el objeto de promover una comprensión de los sentidos y significados que dicho mundo tiene para sus actores. Pero también de configurarse como una organización que habilite el análisis sobre la experiencia de prácticas; reconociendo que este proceso -el análisis-, es algo que no sólo debe facilitarse/posibilitarse, sino que también debe enseñarse y aprenderse.

- **Trabajos de Campo:** que incluyen:

- a) ***Talleres integradores Interdisciplinarios (1, 2, 3 y 4) :***

Como unidad curricular posibilitan el encuentro entre saberes, prácticas y sujetos de la formación docente, buscando la articulación entre acción – reflexión; teoría/práctica, enseñanza -investigación en relación a los ejes conceptuales de cada año.

- b) ***Prácticas en Terreno (1,2,3 y 4):***

Como unidad curricular posibilita la participación progresiva en diferentes terrenos en función del eje conceptual que le da sentido y define su formato y espacio.

Cada Taller integra los múltiples conocimientos que se construyen en los espacios de la formación y abordan problemáticas educativas que surgen del campo de la práctica. Estos talleres cobran sentido como espacios de articulación de los tres campos de la formación de manera gradual y creciente, integrando hacia los dos últimos años la totalidad de los mismos en un solo dispositivo cuyo objeto de estudio es la práctica docente situada.

El Taller se organiza en torno a un eje, definido para cada año de la formación, que resulte significativo para abordar temáticas potentes vinculadas a la educación artística donde se integren “contenidos” producto de aportes intra e interinstitucionales. Ello requiere del trabajo en equipo y de la cooperación sistemática y continuada; es decir, la construcción progresiva de un encuadre común en términos de herramientas conceptuales y metodológicas.

Los ejes conceptuales a desarrollar en cada año son:

**1er Año:**

- La construcción histórica y subjetiva de identidades y representaciones sobre prácticas docentes.
- Dimensiones educativas de los espacios sociales: La presencia del arte en las organizaciones de la comunidad.

**2º. Año:**

La presencia del arte en los proyectos de las instituciones educativas (p. ej: talleres de Jornada Extendida, proyectos de Arte en los PEI de las escuelas)

**3er. Año:**

Las prácticas de la enseñanza de las artes visuales en el nivel primario: interacciones entre Enseñanza y Aprendizaje. Las prácticas de la enseñanza artística desde la perspectiva del análisis didáctico.

**4º. Año:**

Las prácticas de la enseñanza de las artes visuales en el nivel medio: Relaciones y tensiones entre campo de la formación y campo laboral en la construcción de las identidades profesionales docentes.

En función de estos ejes, los responsables de la coordinación de los Talleres Integradores Interdisciplinarios serán:

En primer año: los profesores de **Pedagogía**, de **Práctica Docente**, y **un profesor del CFE** (cuyo perfil se determinará en función de su pertinencia en los proyectos de trabajo que se definan).

En segundo año: los profesores de **Didáctica**, **Práctica Docente** y **un profesor del CFE** (cuyo perfil se determinará en función de su pertinencia en los proyectos de trabajo que se definan).

En tercer y cuarto años: los profesores de **Didáctica**, **Práctica Docente** y **Enseñanza de las Artes Visuales**.

**Correlatividades:****Primer año**

<b>Para cursar:</b>	<b>Debe haber aprobado la cursada de:</b>
Alfabetización académica	---
Historia Social general	---
Pedagogía	---
Filosofía de la educación	---
Introducción al trabajo docente y la realidad educativa	---
Taller de práctica docente I	---
Dibujo I	---
Pintura I	---
Grabado y artes impresas I	---
Escultura	---
Gramática del lenguaje Visual I	---
Historia del Arte I	Historia social general

**Segundo año**

<b>Para cursar:</b>	<b>Debe haber aprobado la cursada de:</b>
Psicología educacional	---
Didáctica y currículum: la enseñanza en la escuela inclusiva	Pedagogía
Infancia y Escuela	Psicología Educacional
Taller de Tics en la educación	---
Taller de práctica docente II	Taller de práctica docente I
Dibujo II	Dibujo I
Pintura II	Pintura I
Artes de la tridimensión I	Escultura
Historia del Arte II	Historia del Arte I
Grabado y artes impresas II	Grabado y artes impresas I
Enseñanza de las artes visuales I	Didáctica y currículum

**Tercer año:**

<b>Para cursar:</b>	<b>Debe haber aprobado la cursada de:</b>
Instituciones educativas	---
Adolescencia y escuela	Infancia y escuela
Seminario sexualidades y géneros	---
Taller de práctica docente III	Taller de práctica docente II
Artes de la bidimensión I	Dibujo I – Pintura I – Grabado y artes impresas I
Artes aplicadas	---
Artes del fuego I	---
Artes del fuego II	---
Enseñanza de las artes visuales II	Enseñanza de las artes visuales I

Gramática del lenguaje Visual II	Gramática del lenguaje Visual I
Química aplicada	---

Cuarto año

Sistema educativo y políticas en educación	Pedagogía – Instituciones Educativas
Taller de Práctica docente IV	Taller de práctica docente III
Artes de la bidimensión II	Artes de la bidimensión I
Artes del fuego III	Artes del fuego I – Química Aplicada
Artes del fuego IV	Artes del fuego I – Química Aplicada
Estética	---
Historia de las artes y la cultura III	Historia de las artes y la cultura II
Arte digital	Taller de Tics en la educación