



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

0296

RESOLUCIÓN N°  
Expte. Grabado N° 1064149.-

C.G.E.

PARANÁ, 10 FEB 2010

**VISTO:**

La Ley de Educación Nacional N° 26206, la cual en su Artículo 86° establece que las provincias, en el marco de sus "realidades sociales, culturales y productivas", definirán los contenidos curriculares, permitiendo a las instituciones de Formación Docente Inicial gestar sus propios desarrollos curriculares; y

**CONSIDERANDO:**

Que el Instituto Nacional de Formación Docente, creado por la Ley N° 26206, Artículo 76°, es responsable de promover "políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares comunes para la Formación Docente Inicial y Continua";

Que las Resoluciones N° 24/07 y 74/08 del Consejo Federal de Educación en sus anexos, sostienen que, el Estado Nacional tiene el "compromiso de trabajar en forma sostenida para superar la fragmentación educativa y la creciente desigualdad";

Que la Ley de Educación Provincial N° 9890, en su Artículo 51° establece que los Diseños Curriculares deberán estar acordes a los Lineamientos aprobados por el Consejo Federal de Educación para el reconocimiento de la validez nacional de los títulos por parte del Ministerio de Educación de la Nación;

Que la actual gestión en el Plan Educativo Provincial establece como eje prioritario para la política educativa, la profesionalización docente como una cuestión estratégica;

Que la Dirección de Educación Superior constituyó un Equipo Provincial de Desarrollo Curricular para la elaboración participativa de los Diseños Curriculares para la Formación Docente, Profesorado de Artes Visuales;

Que en el marco de la Resolución N° 2300 C.G.E. de fecha 06 de Julio de 2009 y en consonancia con la Resolución N° 74/08 del Consejo Federal de Educación, el/la Profesor/a de Artes Visuales está habilitado/a para desempeñarse en los niveles y/o modalidades de Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Artística, Educación Especial y Educación Secundaria;

Que para la construcción colectiva del Diseño se han realizado encuentros provinciales, regionales e institucionales de trabajo, con la participación de directivos, docentes y estudiantes de los Institutos Superiores de Formación Docente, junto a representantes de las escuelas asociadas;

Que obra intervención de la Dirección de Educación Superior elaborando el informe de su competencia;

Que intervienen las Señoras Vocales del Organismo interesando el dictado de la presente Norma Legal;

Por ello;

////



# 0296

Provincia de Entre Ríos

RESOLUCIÓN N°

C.G.E.

Expte. Grabado N° 1064149.-

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

////

## EL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

### RESUELVE:

ARTÍCULO 1°.- Aprobar el Diseño Curricular para la Formación Docente del Profesorado de Artes Visuales para la provincia de Entre Ríos que como Anexo forma parte de la presente Resolución.-

ARTÍCULO 2°.- Establecer que estos Diseños Curriculares comenzarán a implementarse en los Institutos de Formación Docente Públicos de Gestión Estatal y Privada, a partir del año académico 2010.-

ARTÍCULO 3°.- Registrar, comunicar y remitir copia autenticada a: Presidencia, Vocalía, Secretaría General, Dirección de Planeamiento Educativo, Jurado de Concursos, Direcciones de Educación, Direcciones Departamentales de Escuelas, Centro de Documentación y pasar las actuaciones a la Dirección de Enseñanza Superior.-

/MES

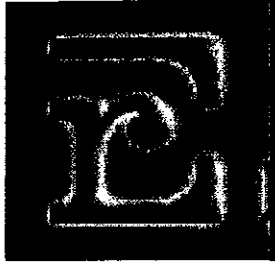
Es Copia

Prof. GRACIELA BAR  
PRESIDENTE  
Consejo Gral. de Educación  
de Entre R.

Prof. Claudia Estela Vallori  
SECRETARIA GENERAL  
CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

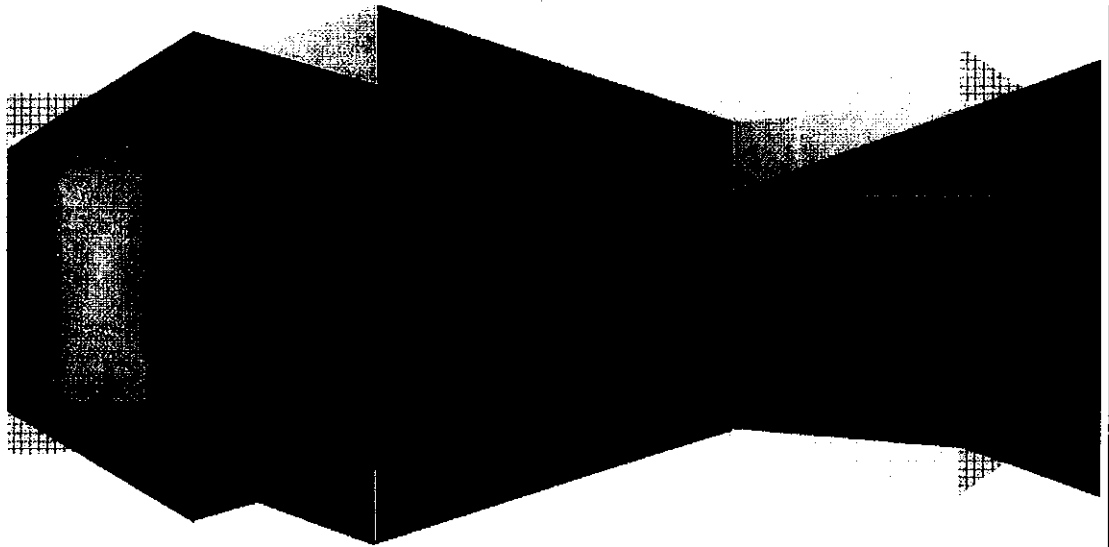


ANEXO



GOBIERNO DE ENTRE RÍOS  
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

**Diseño curricular para la  
FORMACIÓN DOCENTE  
Profesorado de Artes Visuales**



UP3

## **AUTORIDADES**

Gobernador  
**Don Sergio Daniel Urribarri**

Vicegobernador  
**Dr. José Eduardo Lauritto**

Ministro de Gobierno, Justicia, Educación, Obras y Servicios Públicos  
**Cr. Adán Humberto Bahl**

Presidenta del Consejo General de Educación  
**Prof. Graciela Yolanda Bar**

Vocales del Consejo General de Educación  
**Prof. Graciela Maciel**  
**Prof. Marta Irazábal**  
**Lic. Soraya Flores**  
**Prof. Susana Cogno**

Director de Educación Superior  
**Prof. Raúl Piazzentino**

Directora de Educación de Gestión Privada  
**Prof. Inés Patricia Palleiro**

Referente Curricular Equipo Técnico Pedagógico  
Dirección de Educación Superior

**Prof. Mariano Hernán Monzón**

Coordinadora Del Equipo Provincial De Desarrollo Curricular

**Prof. Laura Patricia Lia**

Integrantes del Equipo Provincial de Desarrollo Curricular

**Prof. Alicia Rosa Cicchitti** (Educación Artística: Artes Visuales)

**Prof. María de los Ángeles Piedrabuena** (Educación Artística: Música)

**Prof. Sandra Silvina Curá** (Educación Especial)

**Prof. Silvia Patricia Medina** (Educación Especial)

**Prof. Mónica Schimpf** (Educación Especial)

**Prof. Marcelo Abel Cardozo** (Educación Física)

**Prof. Alejandro Richardet** (Educación Física)

**Prof. Laura Quintana** (Educación Física)

**Prof. María del Carmen Corona** (Campo pedagógico didáctico)

**Prof. Mirta Inés Posse** (Representante Dirección de Educación de Gestión Privada)

**Prof. Esther Araceli Ortiz** (Campo pedagógico didáctico)

**INDICE GENERAL**

<b>Definiciones de Política Educativa Provincial y Nacional.</b>	<b>2</b>
<b>Marco general</b>	<b>4</b>
Mirada histórica. Algunos hitos para reconocernos.	6
Mirada sobre la situación actual de la formación docente en la provincia de Entre Ríos.	8
Ubicación geográfica de los Institutos de Formación Docente de Artes Visuales en la provincia de Entre Ríos	10
Detalles de la información consignada en el mapa.	11
<b>Principios orientadores en la construcción curricular</b>	<b>12</b>
Propósitos de la Formación Docente Inicial	14
¿Qué categorías dan sentido al proceso de formación?	16
Apropiación social y pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación	34
<b>Estructura Curricular</b>	<b>36</b>
Especificaciones acerca de la Estructura Curricular	37
Formatos curriculares	39
Profesorado de Artes Visuales. Finalidades y propósitos de la Formación Docente en Artes Visuales	42
Organización curricular	44
Estructura curricular (Cuadros)	45
Carga horaria	46
<b>Campo de la Formación General</b>	<b>47</b>
<b>Campo de la Formación Específica</b>	<b>76</b>
<b>Campo de la Formación en la Práctica Profesional</b>	<b>113</b>
<b>Correlatividades</b>	<b>130</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>134</b>

## DEFINICIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL

La Constitución Provincial Reformada<sup>1</sup> en su Artículo 11°, enuncia: “*Todos los habitantes de la Provincia gozan del derecho de enseñar y aprender conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio.*”

La política educativa provincial y nacional, expresada en las distintas normativas y documentos tales como: Ley de Educación Nacional N° 26206, Ley de Educación Provincial N° 9890, Resoluciones 23/07, 24/07, 30/07 y 74/08 del Consejo Federal de Educación, el Plan Educativo Provincial 2007-2011 entre otros, se orienta al fortalecimiento de la Formación Docente Inicial, a través de la actualización de los Diseños Curriculares.

La educación y el conocimiento, en tanto *bien público y derecho personal y social* de los sujetos, se erige como prioridad nacional para la construcción de una sociedad más justa y más democrática.

En este sentido, el Estado, restituido en su lugar indelegable como principal agente educador ofrece a la Formación Docente Inicial, un lugar clave para los procesos de transformación curricular.

Las políticas educativas provinciales se redefinen en líneas de acción que apuestan a:

- Fortalecer la formación integral de las personas y a promover en cada estudiante la posibilidad de definir su proyecto de vida, basado en valores tales como: libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto por el otro, justicia, responsabilidad y bien común.
- Contribuir a la formación de los sujetos en sus dimensiones física, intelectual, afectiva, histórica, política, cultural, social, ética, y espiritual, fomentando el respeto a la pluralidad, al diálogo, generando democráticamente consensos y resolución pacífica de conflictos.

---

<sup>1</sup> Sancionada el 30 de octubre de 2008 y promulgada el 1 de noviembre del mismo año.

- Promover la formación, producción, y distribución de conocimientos, la creatividad y el espíritu crítico, la cultura del esfuerzo, el trabajo solidario, responsabilidad por los resultados y defensa de los derechos humanos.
- Mejorar las condiciones laborales docentes, respetando los lineamientos que en materia salarial define el Ministerio de Educación.
- Asegurar espacios y tiempos compartidos para el trabajo cooperativo, autonomía institucional y democratización de las instituciones.
- Brindar a las personas con discapacidad una propuesta pedagógica que les permita el pleno ejercicio de sus derechos, el desarrollo de sus posibilidades y su integración.

93



## MARCO GENERAL

El currículum es amplio y complejo, tiene un carácter teórico y práctico, comprende instancias de diseño, desarrollo y evaluación.

Si bien en torno al concepto de currículum existe multiplicidad de debates, producciones y significados, compartimos el planteo de Alicia de Alba, quien sostiene que *"...currículum es la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios.(...) Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales – formales y procesuales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones (...)"*<sup>2</sup>

En el Plan Educativo Provincial 2007-2011 se ha establecido como Ejes fundamentales entre otros: "Mejor Educación con Igualdad de Oportunidades", incorporando para ello, como línea de acción, las transformaciones curriculares e institucionales.

Comprender el currículum desde esta perspectiva exigió habilitar tiempos y espacios para la participación y negociación, a fin de consensuar una propuesta de diseño curricular para la formación docente, un documento que, en el marco de la política educativa provincial y nacional, permitiera visualizar el acercamiento entre los polos de las múltiples tensiones que atraviesan el campo social y se hacen presentes en el curricular.

En este diseño curricular se pretende superar la fragmentación del sistema educativo y de la formación docente, que se proyecta al interior del currículum; y construir una propuesta común que reconozca las diferencias y otorgue flexibilidad sin caer en la desarticulación.

Implica, además, un posicionamiento político, epistemológico y pedagógico, construido a partir de acuerdos en relación a propósitos, selección y organización de

---

<sup>2</sup> Alba, A. de. *Curriculum, crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1995.

unidades curriculares, contenidos, marco teórico orientador, configuraciones didácticas para la formación docente inicial de los profesorados de Artes Visuales.

Se entiende que el proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular no puede ser resuelto desde un lugar ajeno a los Institutos de Formación Docente, ya que son el ámbito donde se materializa el currículum. Esto significó habilitar la participación con fuerte carácter deliberativo, tomar decisiones a partir del diálogo crítico, habilitando la palabra y la expresión de diferentes perspectivas de los sujetos involucrados.

La construcción de lo común es posible a partir del análisis permanente de lo que une, de puntos posibles de encuentro, factibles de ser deseados y alcanzados por todos, de la consideración de las diferencias específicas y los diversos caminos que puedan recorrerse a partir de ellas, en vistas a aquello que permite identificarnos como un colectivo.

La consideración de la diferencia no significa que el texto curricular explicita detalladamente contenidos, proyectos o situaciones particulares, sino que, de alguna manera, contenga a todos.

Este cambio curricular se concibe como una hipótesis de trabajo, como propuesta que recupera los tránsitos realizados, las historias institucionales y de formación. Debe ser fruto del consenso, resultado de la disposición para mirarse, escucharse, expresarse, comprenderse y respetarse.

La consolidación de esta construcción curricular participativa, articulada, flexible y abierta requiere también de definiciones y acciones de los responsables políticos, a nivel nacional y provincial.

Las decisiones no son sencillas ni neutras, son políticas y éticas, y las hemos tomado desde el compromiso con la vida, la libertad, el diálogo, la educación para las sociedades sustentables y un conocimiento construido socialmente para fundar una racionalidad que permita generar nuevos vínculos.

En esta propuesta curricular se recuperan dos aspectos centrales:

- mirada histórica y algunos hitos para reconocernos.
- mirada sobre la situación actual de la formación docente en Artes Visuales.

## Mirada histórica y algunos hitos para reconocernos.

La formación docente en Artes Visuales tiene en nuestro país una importante tradición que ha dado origen a diversos enfoques como son: el academicista, el expresivista y el comunicacional. Revisarlos ayudará a reconocer en ellos las características históricas y en consecuencia, reflexionar sobre los cambios que son necesarios realizar para llegar a una formación plural, crítica y significativa en el mundo contemporáneo.

El enfoque academicista, ha centrado su enseñanza en el objeto artístico, promoviendo los saberes anclados en el dominio de técnicas, métodos y herramientas. Se pone el énfasis en la producción y sucede en una práctica sistematizada, circunscribiendo la formación al desarrollo de habilidades de representación, adquisición y dominio de reglas artísticas universales, dejando de lado los intereses del estudiante y su contexto socio histórico.

La presencia del maestro especialista o de un artista, es considerada necesaria para la transmisión del saber artístico. *“La copia, la imitación, la reproducción de modelos con grados de dificultad crecientes, constituyen la estrategia para la adquisición de conocimientos y destrezas”<sup>3</sup>*. Propone actividades que pueden ser resueltas solo por los estudiantes más dotados; estas determinaciones provocan profundas frustraciones y acentúan la creencia de que las prácticas artísticas se reducen solo a los más aptos.

Este enfoque dirige la mirada a lo establecido como válido por los grupos hegemónicos, que reconocen un determinado criterio de belleza y un correcto modo de producción. Remite a la forma de concepción de la Europa del siglo XVIII, que se fundamenta en la idea de las Bellas Artes, constituyéndose como las más destacadas la Pintura y la Escultura.

Posteriormente el arte es comprendido como un hecho subjetivo, como un acontecimiento dado al interior del sujeto. El interés ahora, es el sujeto creador y el reflejo de sus emociones y sentimientos en las prácticas, no el objeto artístico, características propias del enfoque expresivista. En correspondencia la formación es eminentemente práctica y establece el énfasis en lo procedimental e individual.

---

<sup>3</sup> INFD (Instituto Nacional de Formación Docente). *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Artística*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2008, p. 91.

Los saberes se desarrollan descontextualizados histórica y culturalmente, además de carecer de reflexión y análisis, priorizando la expresión de la interioridad del sujeto. *“La capacidad para la creación está en íntima relación con las facultades innatas del sujeto, por lo tanto el producto artístico será resultado de la genialidad del artista, más que del trabajo o del aprendizaje.”*<sup>4</sup> Encuentra su sustento en la base de concepciones romanticistas, donde la espontaneidad y la libre expresión son criterios que este modelo beneficia.

El siglo XX trae consigo un giro sustancial en el modo de entender el arte y su enseñanza, planteado por el enfoque comunicacional y relacionado con la corriente tecnicista; establece el interés ya no en el objeto artístico o en el sujeto creador, sino en la comunicación.

*“El crecimiento de la cultura de la imagen generó un mayor interés por el estudio del impacto en los sujetos. (...) y una toma de conciencia sobre como opera la configuración de este esqueleto formal en los sujetos, reclama indagar en los mecanismos de la percepción...”*<sup>5</sup>

La enseñanza de las Artes Visuales bajo este enfoque se fundamenta en comprender que todo hecho humano puede ser entendido como hecho comunicativo, es por ello que el objetivo primordial es que los estudiantes relacionen las dimensiones formales, semánticas y sintácticas de las imágenes, para poder decodificar los recursos expresivos ocultos y usarlos para su propia praxis artística.

La educación en las Artes Visuales es entonces entendida, *“...como un proceso conciente de aplicación de conocimientos aprendidos...”*<sup>6</sup>

En este sentido el modo de concebir el objeto artístico ha variado para pasar a identificarlo en su cualidad signica.

En relación a la formación docente la propuesta educativa enmarcada en este enfoque promueve la experiencia, el análisis y el descubrimiento requiriéndose para ello la orientación del docente de Artes Visuales y la organización curricular de los contenidos.

---

<sup>4</sup> Op cit. p. 92

<sup>5</sup> Ibidem.

<sup>6</sup> Op cit. p. 93.

## Mirada sobre la situación actual de la formación docente en Artes Visuales.

Para poder referirse a la formación docente en Artes Visuales es necesario considerar la concepción de arte en la actualidad. El arte se concibe como conocimiento, lenguaje simbólico, y como un hecho cultural contextualizado, donde priman las relaciones de orden discursivo más que las de orden formal.

Este enfoque rescata la convivencia entre manifestaciones artísticas tradicionales y aquellas propuestas innovadoras, circulando unas y otras en ámbitos culturales y no formales diversos: museos, galerías, salones, espacios públicos como plazas, parques, veredas y en los nuevos soportes comunicativos como páginas web, blogs y otros.

Se propicia la ruptura de los límites propios de las disciplinas artísticas tradicionales y se presenta la construcción de objetos o eventos que las trascienden.

Así se abre la posibilidad de abordar múltiples ámbitos de estudio, paradigmas, lecturas, modos y medios.

Es relevante la comprensión de una nueva concepción en las producciones artísticas entendiéndolas *"... como relatos abiertos, generadoras de múltiples sentidos e interpretaciones. Es necesario entonces considerar la situacionalidad histórica y cultural de las manifestaciones artísticas, y la multiplicidad de significados que pueden atribuir los sujetos..."*<sup>7</sup>

La formación docente en Artes Visuales atiende a todas las producciones del arte y la cultura, provengan éstas de las Bellas Artes o de las Culturas Populares.

La enseñanza de las Artes Visuales supone:

- *"La apropiación de conocimientos vinculados con los procedimientos técnicos y compositivos puestos en juego en la producción, en estrecha relación con la intencionalidad de la propuesta visual.*

---

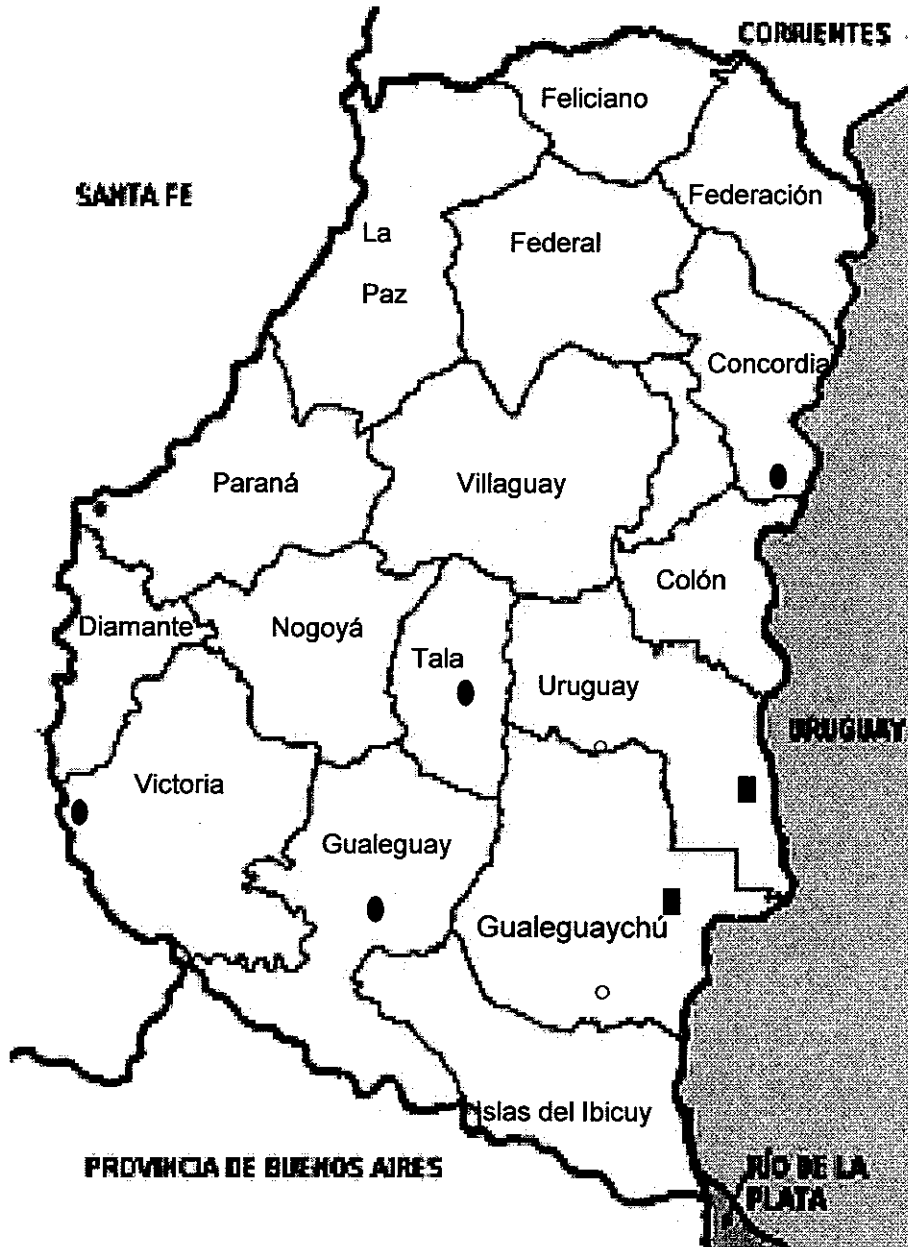
<sup>7</sup> Op. cit. p. 95.

- *La apropiación de conocimientos vinculados al análisis y la lectura crítica puestos en juego en la reflexión sobre los discursos visuales, lo que implica un sujeto que atribuye sentidos, inserto en una sociedad y una cultura.*<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Op cit. p. 96.

## Ubicación geográfica de los Institutos de Formación Docente de Artes Visuales en la Provincia de Entre Ríos.



- Estatales
- Privados

93

**Detalle de la información consignada en el mapa.**

La provincia cuenta con seis Institutos de Formación Docente con carreras de Profesorado en Artes Visuales (cuatro de Gestión Estatal y dos de Gestión Privada).

Departamento	Localidad	Institutos	Gestión		Total
			Estatal	Privada	
Concordia	Concordia	Escuela Secundaria y Superior N° 1 "Cesáreo Bernaldo de Quirós"	1	-	1
Gualeguaychú	Gualeguaychú	Instituto Superior de Perfeccionamiento y Especialización docente. D-149	-	1	1
Gualeguay	Gualeguay	Escuela Secundaria y Superior N° 1 "Roberto Sciutto"	1	-	1
Tala	Rosario del Tala	Escuela Secundaria y Superior N°1 "Cesáreo Bernaldo de Quirós"	1	-	1
Uruguay	Concepción del Uruguay	Instituto de Nivel Superior "Dra. Carolina Tobar García"	-	1	1
Victoria	Victoria	Escuela Secundaria y Superior N° 1 "Dr. Raúl Ricardo Trucco"	1	-	1
Total			4	2	6

93/



## PRINCIPIOS ORIENTADORES EN LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR.

### ¿Qué entendemos por Formación Docente?

*“Si alguna vez fue posible pensar la formación inicial como una instancia capaz de contener todas las respuestas a los interrogantes que de manera permanente plantea el ejercicio profesional docente, en la actualidad en cambio el reconocimiento de la complejidad de esta tarea sumado a los avances permanentes en los campos de conocimiento científico y pedagógico inhabilitan cualquier pretensión de “cerrar” o dar por terminado el proceso formativo de un docente en esta instancia (...) la formación docente debe ser permanente tanto en términos de actualización disciplinaria y didáctica como en término de la revisión, análisis y ajuste permanente de la propia práctica.”*

Diker G – Terigi F.

¿Desde qué lugar nos situamos para pensar la educación y la formación docente, quiénes nos formamos para formar, quiénes enseñan y quiénes aprenden, en qué contextos, para qué? ¿Hablamos de una formación que se asemeja a **dar forma** o hablamos de formación que habilita lo común y lo diferente?

Pensar la formación docente es abordarla como trayectoria de formación, recorridos que ponen en juego sujetos, grupos, instituciones a lo largo del tiempo. Trayectorias diversas, situadas, que se entrecruzan con otras y van marcando un itinerario particular, ligado a experiencias escolares, familiares, sociales, políticas y culturales. En este sentido la formación docente remite a un devenir, a un proceso que articula contextos, sujetos, aprendizajes e historias en función de prácticas sociales y educativas.

Intentar una mirada compleja e integradora de la educación y la formación docente implica una transformación fundamental de nuestro modo de pensar, percibir y valorar la realidad signada por un mundo global que interconecta pensamientos y fenómenos, sucesos y procesos, exigiendo un abordaje interdependiente y de contextualización múltiple.

Reflexionar sobre la relación dialéctica entre formación, historia y política, posibilita la reconstrucción crítica del conocimiento y la acción, de las prácticas pedagógicas y sociales a través de nuevas perspectivas de comprensión.

93

Pensar la formación docente es pensar en prácticas sociales protagonizadas por sujetos en espacios institucionales singulares, en formas de trabajo y modalidades de gestión, en tiempos, encuadres, tareas y encuentros. Implica, en este sentido, considerar las tramas interpersonales, culturales, micropolíticas en las cuales se desarrollan las prácticas de formación y el curriculum, las prácticas pedagógicas en las escuelas, la comunidad y la vida.

Se pretende visualizar la escuela, no como un elemento *reproductor de la comunidad en general, sino como uno de los mecanismos en la generación y consolidación de la comunidad en particular, el pueblo, el barrio. La escuela ya no se inserta en la comunidad, sino que la crea y la recrea, constituyéndose, por tanto en un elemento esencial de la reconstrucción de la ciudadanía*<sup>9</sup>.

Tal como lo plantea el artículo 72 de la Ley de Educación Nacional, se hace necesaria la integración dialógica de la formación inicial y continua con la investigación y la extensión comunitaria, sin que esto implique que sean subsidiarias estas últimas de la primera; es decir, de las diferentes funciones que pueden asumir los Institutos de Formación Docente.

En acuerdo con esta propuesta, la Constitución de la Provincia de Entre Ríos, aprobada en el año 2008, en su artículo 267, expresa el compromiso del Estado frente a la formación docente diciendo: *“la educación es confiada a docentes titulados. El Estado asegura el respeto a la labor del maestro y la formación docente de grado, y se obliga a brindarles perfeccionamiento gratuito, permanente y en servicio. El docente ejerce su profesión sobre la base de la responsabilidad, el respeto a la libertad de cátedra y de enseñanza, en el marco de las normas pedagógicas y curriculares establecidas por el Consejo General de Educación”*.

También nuestra Ley de Educación Provincial N° 9890, sancionada en diciembre del año 2008 contiene un Título específico que establece los fines y objetivos, funciones de las instituciones de Formación Docente y responsabilidades del Consejo General de Educación.<sup>10</sup> El Plan Educativo Provincial incluye entre sus ejes y líneas de acción la profesionalización docente como cuestión estratégica<sup>11</sup>

<sup>9</sup> Cfr. Frigerio G. y Diker G. *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Del estante editorial, 2008.

<sup>10</sup> Argentina. Ley 9890. *Ley de Educación Provincial*. Entre Ríos. Título IV, 2008

<sup>11</sup> Consejo General de Educación. *Educación de calidad para todos y todas*. Plan Educativo Provincial 2007-2011, Eje N° 4, Entre Ríos.

Si bien la pensamos como un proceso permanente, la formación docente inicial tiene que generar las bases para habilitar modos y prácticas de intervención que promuevan la posibilidad de pensar la escuela como ámbito en el que los espacios y tiempos faciliten el encuentro para la reflexión y el pensamiento complejo, y posibiliten la restitución del deseo de aprender.

En los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial se asume que los docentes son profesionales intelectuales y de la cultura, que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su práctica. Desde esta perspectiva, se piensa la formación docente como un trabajo que se configura con las siguientes características: práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, trabajo profesional institucionalizado en el marco de la construcción colectiva de intereses públicos, práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de saberes a los sujetos en contexto.

Recuperar el sentido político e ideológico de la formación es un aspecto central, ya que como espacio de construcción tiene que fortalecer la autonomía y propiciar la enseñanza como tarea específica de carácter ético y político.<sup>12</sup>

### **Propósitos de la Formación Docente Inicial**

El Estado entrerriano proclama, entre sus fines y objetivos, "*garantizar una formación docente inicial de calidad y continua, con capacitación y perfeccionamiento permanente...*"<sup>13</sup>

Como las prácticas docentes son procesos complejos y multidimensionales, construcciones históricas, sociales, epistemológicas y políticas, la formación docente inicial se asume como un trayecto formativo que habilita a los estudiantes para:

- Analizar la complejidad del mundo actual, la particularidad de las regiones y relaciones, para generar experiencias socio-educativas situadas y superadoras.

---

<sup>12</sup> Cfr. Consejo General de Educación. *Diseños Curriculares para la Formación Docente de Educación Inicial y Primaria*. Entre Ríos, 2008, p. 25.

<sup>13</sup> Ley de Educación Provincial. Entre Ríos. *Op. cit.*, Capítulo II, Artículo 13, inc. I.

- Indagar las problemáticas del contexto educativo desde las dimensiones socio-cultural, políticas, económicas y legales, asumiendo un posicionamiento y compromiso ético con la sociedad, la institución escolar y el trabajo docente.
- Construir saberes sobre la praxis docente en diferentes espacios educativos, desde una perspectiva socio-antropológica, crítica y prospectiva.
- Comprender a los sujetos de la educación en sus dimensiones subjetivas, cognitivas, antropológicas, socio-culturales, históricas, dando lugar a prácticas docentes significativas.
- Entender la vida escolar como parte de la realidad social, facilitando la construcción de la subjetividad e identidad de los sujetos sociales en relación con sus realidades históricas, regionales, culturales y medioambientales.
- Desarrollar propuestas pedagógicas que vinculen a los sujetos con el deseo, la confianza y posibilidades de aprender, con el conocimiento en su complejidad, con los derechos y la sensibilidad estética.
- Participar en la reflexión y construcción colectiva de los conocimientos, recuperando el sentido estético y complejo de la enseñanza.
- Integrar equipos de trabajo mediante el intercambio de conocimientos y experiencias con otros: estudiantes, pares, docentes, profesionales, familias, constituyendo redes institucionales e interinstitucionales.
- Concebirse como protagonistas en la construcción de un proyecto ético-político a través de la educación, interrogándose acerca de la finalidad del trabajo docente.
- Ser partícipes de los movimientos ideológicos, culturales y populares en la vida política y social de la provincia, el país y Latinoamérica.

93

## ¿Qué categorías dan sentido al proceso de formación?

### SUJETO

*“El sujeto no es la sumatoria de capacidades o propiedades constituyentes elementales, es una organización emergente. El sujeto solo advierte como tal en la trama relacional de su sociedad. Las propiedades ya no están en las cosas sino entre las cosas, en el intercambio. Desde esta nueva mirada, tampoco el sujeto es un ser, una sustancia, una estructura o una cosa sino un devenir en las interacciones. Las nociones de historia y vínculos son fundamentales para la construcción de una nueva perspectiva transformadora de nuestra experiencia del mundo y nosotros mismos (...)”*

D. Najmanovich

En todas las culturas existen instituciones, prácticas y discursos en las que se produce o transforma la experiencia que el sujeto tiene de sí mismo.

Se puede hablar entonces de la formación docente como una serie de discursos y praxis que crean y modifican subjetividades; o bien, en términos de Foucault<sup>14</sup>, *diferentes modos por los cuales los seres humanos son constituidos en sujetos.*

El sujeto que se forma para ser docente, además de aprender un corpus de saberes que ha de transmitir; algo que, de cierto modo y hasta algún punto le es *exterior*, en el sentido que podemos decir que es el objeto de su aprendizaje, elabora una relación reflexiva sobre sí mismo.

Pero además, ese sujeto es histórico y contextualizado, y no puede ser analizado independientemente de los discursos y las praxis que constituyen la formación docente, puesto que es *en la articulación compleja de discursos y prácticas donde se constituye en lo que es.*<sup>15</sup>

Por eso, la idea de sujeto en la formación docente requiere ser construida y reconstruida permanentemente, puesto que es histórica y cultural, más aún cuando aparece vinculada a los conceptos de educación y formación, también históricamente situados y culturalmente determinados.

Como expresa Larrosa, *“la misma experiencia de sí no es sino el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que*

<sup>14</sup> Foucault, M. *El sujeto y el poder* en: Revista de Ciencias Sociales Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Fundación de Cultura Universitaria, Revista N° 12 Montevideo, 1996.

<sup>15</sup> Larrosa, J., *Escuela, Poder y Subjetivación*. Barcelona, La Piqueta, 1995.

*definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que constituye su propia interioridad.*"<sup>16</sup>

Se trata de pensar, entonces, cómo los discursos pedagógicos y la praxis docente contribuyen a generar una subjetividad particular, una concepción de sujeto vinculado al conocimiento y su *transmisión*<sup>17 18</sup>.

## CONOCIMIENTO

*"(...) Gozo de pocas certezas, como la mayoría que se anima a enfrentar lo incierto del tiempo histórico en el que vivimos, pero una de ellas hace referencia al convencimiento de que nos será imposible construir una sociedad mas igualitaria y un futuro más prometedor de espaldas al conocimiento y a los compromisos racionales de la ciencia (...)"*

*E. Wolovelsky*

El conocimiento es una construcción teórica, lingüística, cultural, histórica, política y social. En este proceso se tensionan prácticas sociales, relaciones de poder, modos de representación de la realidad, elaboraciones teóricas, modos de ordenación y categorización lingüística y conceptual de ciertos datos empíricos que el mismo conocimiento hace visibles.

El carácter infalible del conocimiento instalado por la Modernidad ha sido puesto en cuestión, y tras numerosos aportes de filósofos, epistemólogos y científicos quedaron en evidencia las limitaciones del paradigma positivista.

Los conceptos de *conjetura* de Popper, y de *paradigma* de Kuhn, pusieron en crisis la idea de *acumulación* y de *verdad intrínseca*.

La Escuela de Frankfurt y la hermenéutica, con sus afirmaciones acerca de la razón subjetiva, la definición del componente ideológico de la ciencia y la búsqueda de sentidos, los aportes de Einstein ampliados por la física cuántica, el principio de

<sup>16</sup> Larrosa, J. *Op. cit.*

<sup>17</sup> *Transmisión, se entiende aquí en el sentido en que lo desarrollan Hannah Arendt, Régis Debray, Jacques Hassoun: el objeto de transmisión no es preexistente al momento en que es transmitido, y se vincula con aquello que una cultura considera tan relevante que transforma en legado para las nuevas generaciones. Sin embargo, la transmisión no es mera repetición. Para que ella exista, debe configurarse en parte de la nueva identidad, debe ser tomada para ser transformada.*

<sup>18</sup> Cfr. C.G.E. Diseño Curricular para la formación Docente de Educación Primaria. *Op. cit.* pp. 29 – 30.

indeterminación, las contribuciones de Prigogine, entre otros, instalaron la idea de que el mundo sólo puede conocerse a través de las formas de los discursos que lo interpretan. De esta manera es descalificada cualquier forma de conocimiento o pensamiento con pretensiones de absoluto. Cae a partir de ese momento el principio de legitimidad del saber y se instala la lógica de la deconstrucción; a partir de entonces no existen determinaciones fijas de significados y expectativas.

La modernidad legitimó la necesidad de repetir y acumular saber para progresar y alcanzar el dominio del mundo con el conocimiento autorizado. Así, éste se volvió mercancía, y se naturalizó la idea de que el saber no puede ser para todos, sino para los más capaces. Como dice Freire, el saber de las minorías dominantes castró el crecer de las mayorías dominadas.

Son los grupos hegemónicos los que instalan modos de circulación y autorización, circuitos de control del conocimiento que regulan la creación, la imaginación, la diferencia, el debate.

Las instituciones educativas consolidaron un vínculo con el conocimiento desde la perspectiva de la acumulación propia de la ciencia clásica que reduce, fragmenta, simplifica la realidad.

Lo que se puede conocer está legitimado por la construcción de regímenes de verdad en que se inscriben decisiones académicas y políticas, que desde fuera regulan el vínculo del sujeto con el conocimiento, anulando la dimensión del deseo.

La concepción foucaultiana muestra que no hay saber que se sostenga si no está avalado por algún dispositivo de poder. No hay saber sin poder. Los saberes no obtienen reconocimiento público, incluso visibilidad, si les falta poder.

Vincular conocimiento y formación docente desde la perspectiva del paradigma de la complejidad, posibilita una visión integradora que evita la reducción y disyunción del conocimiento. Diferentes disciplinas se han dedicado a estudiar problemas similares vinculados con los sistemas no-lineales, la irreversibilidad, el desorden.

93

Se trata de comprender la relación de contradicción entre los polos desde una perspectiva dialéctica del conocimiento, superando las dicotomías para alcanzar un orden más complejo, rico y fecundo.<sup>19</sup>

## CULTURA

*"Me preocupaba una única palabra... cultura"*

*Raymond Williams*

La cultura es "(...) el conjunto de procesos donde se elabora la significación de las estructuras sociales, se la reproduce y transforma mediante operaciones simbólicas."<sup>20</sup>

Es una producción colectiva, a partir de la cual se forjan las identidades sociales. Ella "(...) abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social."<sup>21</sup> El sujeto desarrolla su vida en interacción con otros, vive en sociedad y en ella se construye la cultura. Para comprender los procesos culturales es necesario abarcarlos en su compleja y heterogénea red de interrelaciones.

Sin embargo, la cultura no sólo tiene un aspecto social sino también un aspecto individual. Sobre la base de la socialización, la cultura permite desde lo individual que el colectivo cambie y viceversa, la misma se comprende dinámica, imbricada, en continua redefinición. Los sujetos se diferencian del colectivo, cuestionan, relativizan, valoran y accionan.

La concepción evolucionista marcó fuertemente la tendencia de superioridad de determinados pueblos que inhabilitaron los aspectos sociales y culturales más significativos de aquellos considerados primitivos, incivilizados o bárbaros, justificando la idea de que hay pueblos más evolucionados culturalmente que otros.

En el siglo XX, el enfoque estructuralista de Leví Strauss, entre otros, ha aportado nociones de carácter más plural y vinculante a esta comprensión.

La legitimación de las diferencias culturales y la idea de *hibridación* (García Canclini, 1990) son consideraciones que se toman necesarias en la aceptación del otro

<sup>19</sup> Consejo General de Educación. *Op. cit.* p. 30-31

<sup>20</sup> García Canclini N. *Políticas culturales en América Latina*. México: Grijalbo, 1989, p.25.

<sup>21</sup> García Canclini N. *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Gedisa, 2004, p.34.



tal y como es, según su historicidad, su lugar, sus modos en un mundo hiperconectado como el actual, los categorías *sincretismo*, *transculturación*, *creolización* (García Canclini, 1990) *pueblos originarios* habilitan una visión latinoamericana de los procesos culturales y su conformación en nuestro continente, con la pretensión de renovar la mirada frente a los determinismos tradicionales.

Reconocer las asimetrías, propiciar la crítica reflexiva, sin pensar en absolutos, ni en teorías únicas, será aportar a la construcción de la idea de cultura, sus diversos modos y medios de manifestarse.

La Constitución Provincial establece que *“la cultura es un derecho fundamental. El Estado impulsa las siguientes acciones, entre otras: la promoción protección y difusión del folclore, las artesanías y demás manifestaciones; el reconocimiento a la identidad y respeto a la diversidad cultural, la convivencia, la tolerancia y la inclusión social, estimulando el intercambio desde una perspectiva latinoamericana; la protección, preservación y divulgación de los bienes culturales, el patrimonio tangible e intangible, histórico, artístico, arqueológico, arquitectónico y paisajístico; la aplicación de las nuevas tecnologías de la comunicación para la producción cultural...”*<sup>22</sup>

En la misma se *“...reconoce la preexistencia étnica y cultural de sus pueblos originarios. Asegura el respeto a su identidad, la recuperación y conservación de su patrimonio y herencia cultural...”*<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Constitución de la Provincia de Entre Ríos, Reforma 2008. Artículo 26.

<sup>23</sup> Op. cit. Artículo 33.

Q3/

## ARTE

*"Lo esencial es invisible a los ojos"*

*Antoine Saint – Exupéry*

Las diferentes problemáticas que comprende el arte conduce a concebirlo dentro del paradigma de la complejidad, entendiendo que *"la complejidad es el desafío, no la respuesta"*<sup>24</sup> y que el arte es *enigma* (Adorno, 1993), incertidumbre, pregunta.

Esta perspectiva permite considerar al fenómeno arte como una praxis. Las características son de apertura y amplitud. Apertura en cuanto a que conviven diversas teorías, estructuras y sistemas y el sentido de amplitud es dado a partir del continuo cambio, del impulso que se proyecta y se define en el tiempo, haciendo al arte dinámico e inacabado.

Se puede considerar al arte como **conocimiento** en tanto búsqueda y construcción, y como **lenguaje** porque se presenta como una de las condiciones de la *vida humana* (Zatonyi, 1992).

El arte, así comprendido, origina la definición del fenómeno artístico como la posibilidad comunicacional en donde interactúan artista, obra y espectador. Múltiples factores sociales, históricos, culturales, políticos, otros, revelan significados particulares que conforman la construcción de la existencia propia y social.

Identificar el arte como conocimiento y lenguaje, será pertinente determinar su dimensión pedagógica y los propósitos que dentro de ella tiene la enseñanza y el aprendizaje artístico.

*"...el aprendizaje artístico no es un aprendizaje en una sola dirección. (...) aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural. (...) a estos tres aspectos del aprendizaje artístico se los puede denominar aspectos productivos, crítico y cultural"*<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Morin, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa, 2005. p.143.

<sup>25</sup> Eisner, W. E. *Educación la visión artística*. Buenos Aires, Paidós, 1995. p.59.

Es importante señalar que este aprendizaje no sólo involucra al estudiante sino también al docente, es parte del proceso artístico la indagación, el descubrimiento y la aceptación para la construcción subjetiva.

La expresión como posibilidad de resiliencia y la sociabilización en tanto comunicación, direccionan a reflexionar la *educación como arte* (Diker y Frigerio, 2007), donde cada actor contribuye a crear el andamiaje socio-cultural a partir del cual se establecen las condiciones de vida del sujeto.

Nuestra Ley de Educación Provincial tiene como objetivo "*Garantizar el derecho a una educación artística integral, para desarrollar capacidades interpretativas y creativas vinculadas a los distintos lenguajes y disciplinas contemporáneas*".<sup>26</sup> Además revaloriza la educación artística incluyéndola como modalidad, en su Artículo 59° y especificando sus características y objetivos en el Capítulo. XI.

---

<sup>26</sup> Ley de Educación Provincial. Op. cit. Capítulo II. Artículo 13, inc. t.

**ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN**

*"Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender."*

P. Freire

Consideramos el trabajo docente como constitutivo del proceso de producción, circulación y distribución de los conocimientos en la medida que se compromete con la democratización de la cultura y de la enseñanza. *"Enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades de los estudiantes. Como tal, la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones sociopolíticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal"*<sup>27</sup>.

La enseñanza es histórica, situada y normativa; tiene que ver con la ética, la política y la acción práctica. En la medida en que la representación del mundo que ordena las prácticas se alimenta de marcos conceptuales y cuerpos de conocimientos legitimados socialmente.

La enseñanza es un proceso político, socio-cultural, ideológico, ético *"en el que juegan un lugar central la dimensión pedagógica. Tiene que poner en tensión los saberes profesionales-teóricos y los saberes prácticos de las trayectorias particulares, es trabajo en torno al conocimiento (...) desnaturalizando lo obvio, reconociendo lo imprevisible"*.<sup>28</sup>

Por eso en las situaciones de enseñanza es necesario develar las matrices de formación construidas como parte de las biografías escolares tanto de los formadores como de los estudiantes, ya que han instalado modos y expectativas cristalizados que no permiten abordar los problemas y condiciones de los contextos.

---

<sup>27</sup> INFD. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Capítulo III: La docencia y su formación. P 7.

<sup>28</sup> C.G.E. *Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Primaria*. Op. cit. p. 31.

Aceptar que escuela y enseñanza están atravesadas por discursos que construyen modos de entender y reconocer el contexto socio- político- cultural y los sujetos que habitan en él, posibilita reconocerlos y ponerlos en tensión.

El punto de partida de la enseñanza es la asunción del alumno que tenemos y no del que suponemos o quisiéramos tener. Hay que fundar la enseñanza en lo que los alumnos son y en lo que portan.

La enseñanza se orienta a desarrollar procesos de pensamiento, curiosidad por la exploración e investigación, instancias que posibiliten explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar, defender ideas y puntos de vista. Enseñar también implica generar relaciones e interacciones entre los sujetos involucrados y el conocimiento.

Uno de los retos es conseguir que la enseñanza sea promotora del *“pensamiento apasionado –que incluye el deseo y la imaginación– para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotará de significado la vida...”*<sup>29</sup>.

La enseñanza es transmisión, y se orienta a resignificar, interpelar: *“pensar la transmisión en términos de traspaso, pensar el traspaso en términos de continuación inventiva de un mundo común nos conduce a insistir sobre los usos de los objetos frágiles e inestimables de la transmisión, sobre la transicionalidad de la transmisión y sobre la actividad creadora de los sujetos. Lleva a pensar la clase como un espacio potencial confiado al arte atento e ingenioso por el cual aquellos que ya están allí acogen al otro más inesperado en el horizonte del mundo”*<sup>30</sup>.

Enseñar significa establecer un vínculo pedagógico. Dicho vínculo surge en el lugar de una renuncia: a enseñarlo todo y a resignificarlo todo.

*“La posibilidad de organizar el universo de experiencias, de alcanzar distintos niveles de representación y pensamiento está dado porque a ese sujeto que aprende se le aporta un sostén, una apoyatura vincular...”*<sup>31</sup>.

---

<sup>29</sup> Litwin E. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós, 2008.

<sup>30</sup> Cornu L. “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud” en Frigerio G. y Diker .G. (Comps). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2004.

<sup>31</sup> Quiroga A. *Matrices de aprendizaje, Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1992.

La educación – en tanto enseñar y aprender – es un bien público y un derecho personal y social que debe ser garantizado por el Estado. Así lo establece la Ley de Educación Nacional, la recientemente sancionada Constitución Provincial Reformada (Art. 11°) y nuestra Ley de Educación Provincial (Art. 1°).<sup>32</sup>

Quien aprende, como dice Meirieu, requiere de “*condiciones de seguridad para atreverse a hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo*”.<sup>33</sup>

Se aprende a partir de la necesidad, la curiosidad, la pregunta, cuando se generan el deseo de saber y de aprender.

El aprendizaje exige acción, reflexión, asumir progresivamente la palabra propia y apropiarse de los sentidos del mundo para conquistar la autonomía, la construcción de sí mismo como sujeto en el mundo.

Vincular enseñanza, aprendizaje y evaluación significa reconocer su carácter formativo, contextualizado y en proceso.

La evaluación es más que un problema técnico, tiene implícita una opción ética y política, por ende su carácter democrático y participativo es lo que la transforma en educativa.

La evaluación requiere de un proceso democrático en el cual los sujetos, docentes y estudiantes, se sientan parte de la institución, cuenten con condiciones materiales y pedagógicas y puedan desarrollar su autonomía a partir del reconocimiento.

La evaluación educativa proporciona información a docentes y a estudiantes, sobre las características de los aprendizajes; produce conocimiento para la comprensión y valoración de los procesos educativos y sus resultados, para emitir juicios de valor y tomar decisiones para mejorar las prácticas de enseñanza.

La evaluación no sólo proporciona información sino que permite desplegar diferentes estrategias de enseñanza. Además posibilita acreditar, certificar la presencia

---

<sup>33</sup> Meirieu P. *Frankenstein educador*. Barcelona, Barcelona Editorial, 1998.

de los conocimientos previstos en el diseño curricular al interior de las distintas unidades curriculares: asignaturas, seminarios, talleres, ateneos.<sup>34</sup>

## ESCUELA

*"(...) pensar la enseñanza escolar como política d transmisión nos pone por delante el desafío de imaginar una escuela que no se mueva en el dilema clásico inclusión – exclusión, sino, antes bien, en el horizonte d la filiación."*

G. Diker

La escuela es una organización socialmente construida, en la cual se desarrollan procesos de interacción social en relación con los contextos en los que funciona.

Genera roles, normas, valores y redes de comunicación informales en el seno de una estructura formalmente reglamentada. Crea en el tiempo una cultura propia, constituida por creencias, representaciones y expectativas, tradiciones, rituales y simbologías; la cultura escolar no es homogénea sino que en un marco multicultural existen reglas de juego, normas que se negocian, se imponen y se convierten en objeto de diversos intercambios entre los sujetos.

La Ley de Educación Provincial establece sus funciones y atribuciones, complementando el Título VI, con los derechos y obligaciones de los docentes, de los alumnos, los padres, y el personal no docente, todos integrantes de la comunidad educativa.<sup>35</sup>

La escuela se caracteriza por la complejidad de su trama, la multiplicidad y ambigüedad de objetivos, la pluralidad de los sujetos que la transitan, la disparidad de intereses; su funcionamiento ordinario resulta contradictorio y conflictivo. El carácter discursivo y práctico de la institución escolar es consustancial a su concepción como unidad social compleja, constituida por grupos que actúan en pos de metas más o menos manifiestas. Esta naturaleza ambigua y a la vez dinámica, hace que las percepciones sean muy distintas, según se pertenezca o no a ellos y según cómo quede definida esa pertenencia.

---

<sup>34</sup> Cfr. Consejo General de Educación. *Op.cit.*, pp.32-34.

<sup>35</sup> Cfr. Ley de Educación Provincial. Entre Ríos. *Op.cit.* Título VI. Capítulo I al V. Artículo 122° a 139°.

93-

La complejidad de la escuela plantea la necesidad de asumir las contradicciones y dilemas para pensarla como el lugar de encuentro de la práctica pública y social de apropiación, distribución, intercambio y producción de conocimiento y cultura.<sup>36</sup>

Es importante destacar en este punto que la Ley de Educación Provincial dice que *"...los profesados de Educación Artística y las Escuelas de Arte, podrán promover proyectos institucionales vinculados con la formación específica en arte, con la ciencia, la cultura y la tecnología, a fin de favorecer la producción de bienes materiales y simbólicos, garantizando el carácter pedagógico y formador de las prácticas vinculadas al mundo del arte"*.<sup>37</sup>

## INCLUSIÓN

*"Arte de educar: educar a cualquiera; que cualquiera sea cada uno"*.

C Skliar

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la inclusión como *"...una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales, no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje"*.<sup>38</sup>

Incluir lleva implícito una relación que remite a espacialidad, a un "entre" y a un "dentro". Por lo tanto la inclusión se podría caracterizar por las relaciones establecidas *entre* sujetos *dentro* de un espacio. Pero, ¿nos referimos solo al espacio material – geográfico? O ¿podemos imaginar un espacio simbólico que se cargará de significado en tanto y en cuanto quienes lo habiten se sientan parte de él; sientan conexión o amistad; puedan estar juntos? Al decir de Carlos Skliar *"la distancia mínima entre un cuerpo, y otro cuerpo es estar juntos. No se puede violentar otro cuerpo, ese es el límite"*<sup>39</sup>. La inclusión es el estar del otro en mis representaciones.

Cuando hablamos de inclusión no deberíamos preocuparnos tanto por encontrar acciones o estrategias que la favorezcan, o por tener una actitud inclusora; sino más

<sup>36</sup> Cfr. Consejo General de Educación. *Op. cit.*, p.31-32

<sup>37</sup> *Ley de Educación Provincial. Op. cit.* Capítulo XI. Artículo 84.

<sup>38</sup> UNESCO (2005) citado en *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación. 2009. p 18.

<sup>39</sup> Jornada Escuela, Infancia. Diversidad (Paraná, 8 de julio de 2009) Conferencia del Dr. Carlos Skliar: *La obsesión de lo diferente*.



bien lograr simplemente sentirnos parte, sentir que podemos aceptar al otro tal cual es, sin querer cambiarlo, asimilarlo, compensarlo o igualarlo. Se trata de aceptar las diferencias, no en el sentido de igualarlas, ni compensarlas; sino entender al otro desde la alteridad. Aceptar al otro desde una dimensión política, epistemológica, ética y pedagógica, desde esta última dimensión implica pensar en un currículum que favorezca la igualdad de oportunidades, es decir plantear "el criterio de justicia curricular como disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo"<sup>40</sup>.

La inclusión tiene en nuestra provincia, un sustento político pues en varios artículos de la Ley de Educación Provincial se establece como derecho en todos los sectores, priorizando la población en situación de vulnerabilidad educativa. De allí que incluye también un capítulo específico sobre las políticas de promoción de la igualdad y equidad educativa.<sup>41</sup>

Ella constituye, también un principio básico del Plan Educativo Provincial 2007-2011, allí se asume entre sus fines y objetivos, el de "...garantizar el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, en condiciones de equidad y sin ningún tipo de discriminación social cultural, religiosa, opción política, condición personal o de género."<sup>42</sup>

## DIVERSIDAD

*El hablar de diversidad se ha convertido en una suerte de práctica que dirige la palabra y la mirada hacia los "extraños", en tanto un mero ejercicio descriptivo de cierta y determinada exterioridad: si bien hay diversidad, "ellos/ellas" son los diversos, "ellos/ellas" poseen atributos que hay que denotar y remarcar como "diversidad".*

Skliar C. y Telléz M.

Desde hace algunos años, el discurso de la *diversidad* se ha tornado una constante y se ha ido transformando en un eje que *atraviesa* todo discurso en educación, pero, ¿cuáles son las ideas que nos orientan a pensar en la diversidad como un aspecto necesario de *atender* en las escuelas? ¿Se puede *atender* a la diversidad?

Atender a la diversidad desde el lenguaje reformista, supone una relación de des-igualdad, de dis-paridad que amerita ser tenida en cuenta a la hora de pensar lo

<sup>40</sup> Connell R. *Escuelas y justicia curricular*. Madrid, Morata, 2006. p. 69

<sup>41</sup> Cfr. Ley de Educación Provincial. Entre Ríos. *Op. cit.* Título VII.

<sup>42</sup> Plan Educativo Provincial. 2007 – 2011. Fines y Objetivos, inc. d.

educativo, implica reconocer que hay otro con particularidades que ha de aportar a la singularidad del sujeto, pero, ¿quién es el otro? ¿Qué o quién habilita para reconocerlo o no? ¿Por qué habrá que atenderlo?

Para comenzar a deconstruir esta afirmación en principio es necesario volver a mirar la diversidad, volver a tensionar afirmaciones naturalizadas. Desde una mirada simplicista de la diversidad, este concepto permitía nombrar lo diferente. Carlos Skliar en "*Conmover la Educación*" nos invita a pensar la diversidad como categoría que nos permite sostener un *nosotros* y no un *ellos*; y *nosotros mismos* y no un *los otros*.<sup>43</sup>

Poner en discusión lo diverso, supone desde esta mirada, reconocer la *otredad*, la *alteridad* en tanto característica ineludible del ser humano. Siguiendo a Derrida, "*pensar la diversidad en términos de hospitalidad supone, ni mas ni menos, que cambiar el lenguaje de nuestra propia experiencia y entrar en el territorio de la atención del otro (pero sin confundirlo con el lenguaje reformista de "atención a la diversidad"), de la bienvenida, de la acogida*".<sup>44</sup>

Esta hospitalidad es sin condición, es decir, posibilitándole al otro que irrumpa como tal en nuestras vidas, en nuestras experiencias, en nuestro curriculum escolar. Reconocer al otro, reconocer lo diverso, entonces implica una nueva forma de establecer un vínculo que no obtura, que no coarta, que no limita, sino que permite y contribuye al acto de recibir al otro más allá de la capacidad del yo.

El Estado Provincial, en respuesta a los derechos que tienen los niños, niñas y adolescentes sanciona, en el año 2008 la Ley Provincial de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Adolescentes y la Familia N°9861.

## DISCAPACIDAD

*"El que mira toma una decisión... ¿Cómo mirar lo que no conocemos?"*

C. Skliar

Muchos son los términos que se usan de manera indistinta haciendo referencia a discapacidad, por ejemplo, minusvalía, retraso, incapacidad y otros.

<sup>43</sup> Skliar, C. y Telléz, M. *Conmover la educación*. Buenos Aires, Noveduc, 2008, p.109.

<sup>44</sup> Derrida, J. *Adiós a Emmanuel Levinas*. Madrid, Trotta, 1998, p.44.

93

El optar por alguno de ellos está muy relacionado con un momento histórico, social, cultural y político y también, por nuestras propias representaciones sobre todo aquello y aquel que no es igual a nosotros, y que, de alguna manera, necesitamos darle nombre.

Si volvemos la mirada hacia atrás, la discapacidad era considerada por la medicina como un enigma, no se podía explicar el por qué de su existencia. Esto lleva a que la sociedad "condene al encierro"<sup>45</sup> a aquellos que la poseían, tornándose peligrosos y endemoniados.

En su intento por dar explicaciones, las ciencias médicas, comienzan a pensar en la cura a través de la rehabilitación desde diferentes métodos.

Hasta ese momento podemos decir que la discapacidad era vista *como algo que no sabemos que es, pero que se apodera del cuerpo y de la mente*. Medicina y Psiquiatría preocupadas por ganar una batalla.

Hasta el momento eran escasos y aislados los intentos de ocuparse de estas personas por parte de otras ciencias o disciplinas. Podemos nombrar al fraile Pedro Ponce de León (1509-1584) como creador de la enseñanza para sordomudos y del método oral; a Louis Braille (1806-1852) quien construye el sistema de lectoescritura para ciegos que hoy lleva su nombre. Y algunos nombres de defensores de la pedagogía nueva como Montessori y Decroly que contribuyen a pensar en la necesidad una pedagogía terapéutica. Es decir considerar la rehabilitación desde otro lugar, ya no desde lo médico y biológico, sino desde lo educativo y pedagógico.

Distintos acontecimientos mundiales, tales como: Declaración Universal de Los Derechos Humanos (1948) Naciones Unidas, Declaración de los derechos del niño (1959) e Informe Warnock (1978)<sup>46</sup>, permiten correr la mirada y dejar de ver la discapacidad como enfermedad que no se cura, para pasar a preocuparse y ocuparse de las posibilidades educativas, es entonces que se comienza a hablar de necesidades educativas especiales (NEE).

---

<sup>45</sup> Encierro en manicomios, cotoleños, prisiones y orfanatos.

<sup>46</sup> Informe Warnock (1978 Gran Bretaña-Inglaterra) aparece por primera vez el término *Necesidades Educativas Especiales*.

Hasta el momento la discapacidad fue nombrada por otros, por la Medicina, la sociedad; eligiendo nombres que tenían que ver con remarcar una falencia o falta, nombres que quizás quisieron ocultar, hasta que ellos *los discapacitados* eligieron y decidieron cómo ser llamados.

Es así que, a partir del 3 de mayo de 2008 entra en vigencia en nuestro país lo dispuesto por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En ella participaron personas con distintas discapacidades y de diferentes países, quienes decidieron ser llamados o nombrados *personas con discapacidad*.

*“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.”<sup>47</sup>*

Nuestra ley de Educación Provincial asume como uno de sus objetivos *“...brindar a las personas con discapacidad una propuesta pedagógica que les permita el pleno ejercicio de sus derechos, el desarrollo de sus posibilidades y su integración.”<sup>48</sup>*

Establece, además, al igual que la Ley de Educación Nacional, la Educación Especial como modalidad (Art. 59°), y define sus características y objetivos en el Cap. IX. Todo ello es ponderado en la Ley Provincial de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Adolescentes y la Familia N°9861, sancionada en el año 2008.

## CORPOREIDAD

*“El silencio de la corporeidad es abrumador, gritan los ruidos de las pelotas picando, bullicio y exclamación de juegos, estrépitos de carreras, alborotos de ritmos, estampidas de partidas, estruendos de llegadas, agitación de actividades y ecos de ejercicios. Sonidos estridentes (...) que no permiten un escucha corporal”.*

Alicia Grasso

Ante tanta preponderancia de la palabra en la escuela, el cuerpo busca su lugar en la misma, en la comunidad y en el mundo.

<sup>47</sup> Organización de las Naciones Unidas. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Artículo 1. 2008.

<sup>48</sup> Ley de Educación Provincial. Entre Ríos. *Op. cit.*, Capítulo II. Artículo 13°, inc. ñ.

Considerar al sujeto desde una perspectiva integral, es romper con la dicotomía tradicional cuerpo-mente. En este sentido, cuando hablamos de Corporeidad estamos considerando al sujeto como unidad cambiante y continua.

Todo es cuerpo, conocimiento, sensaciones, emociones, deseo, actitudes, biografía, valores, imagen corporal; conjunto de condiciones del proceso de construcción de identidad.

Analizar los modos en que organizamos y significamos nuestras sensaciones, percepciones, emociones, pensamientos, a través de nuestras experiencias vinculares y sociales, es conectarnos con el mundo a través del cuerpo. Es pensar en una doble construcción (del sujeto y del mundo), a partir de lo corporal que posibilita modos de conocer diferentes, permitiendo un acercamiento vivencial y emocional, una racionalidad alternativa.

*“En la medida que el cuerpo no es reconocido como un fenómeno diferente de la vida orgánica y es tomado como algo dado, se “corre” del currículo. Así, queda sin definir un campo de observables como la gestualidad, la actitud corporal, las praxis constructivas, la mirada, la escucha...”<sup>49</sup>*

Se trata de dejar que la corporeidad exprese, aceptando que el cuerpo no es sólo organismo y comprender que tiene valor significativo, es decir tiene valor en la medida que comunica y expresa lo que siente.

Preguntarnos qué dice el cuerpo cuando habla el idioma de los gestos, de las actitudes, de los sentimientos, es pensar si estamos sensibles y atentos para captar los rasgos subjetivos de los sujetos y qué hacemos con lo que vemos. Muchas veces en estas concepciones no cuestionadas ni actualizadas se construye una subjetividad en la que *el silencio de la corporeidad es abrumador.*

En una escuela donde la palabra desplazó a la mirada y lo intelectual a la sensibilidad, es necesario fortalecer la posibilidad de ver y sentir con el otro, deconstruir los modos en que la biografía escolar condiciona la corporeidad del sujeto-docente; comprender las maneras en que las mismas condicionan la relación educativa, el trabajo en los espacios escolares y la comunicación de saberes; pensar los

---

<sup>49</sup> Calmels, D. *El cuerpo es el mensaje*, en *Revista Novedades Educativas*, N° 124, Buenos Aires, 2001.

condicionamientos internos y externos que atraviesan las subjetividades donde el cuerpo es el borde, requiere comenzar por poder sentir lo que otros están sintiendo, a partir de lo que cada cuerpo está significando y comunicando.

Como expresa Silvia Bleichmar, "(...) la realidad que debemos recuperar es la de poder construir sistemas de representaciones que restituyan el derecho a pensar y a estructurar proyectos que no reduzcan a los seres humanos a un cuerpo sin subjetividad en el espacio de la vida humana".<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> Bleichmar, S. *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires, Topia, 2005.

## APROPIACIÓN SOCIAL Y PEDAGÓGICA DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Los nuevos escenarios que enmarcan hoy a la educación y en especial a los espacios de formación docente están signados por el protagonismo de las tecnologías de la comunicación y la información. Consideramos que esta afirmación ya está lo suficientemente fundamentada ante el impacto social, cultural, político y comunicacional de éstas en la sociedad.

*“...los nuevos modos de comunicación inauguran formas de conocer, reestructurando la percepción y provocando fenómenos sociales y culturales novedosos”.* (Huergo J., 1996)

Los cambios producidos son profundos, y especialmente importantes en lo vinculado a los modos de transmisión y aprendizaje de prácticas y representaciones sociales, pero se han dado en forma vertiginosa y desigual, desafiando y debilitando a las estructuras educativas que se consolidaron en otros contextos históricos, lo que hace necesaria una revisión de las formas organizativas, comunicativas y pedagógicas de estas instituciones. La explosión de la información requiere nuevas estrategias constructivas entre los que producen y aquellos que se apropian del conocimiento. (García Guadilla, 1994)(...)

El sociólogo Manuel Castells expresa que es posible caracterizar este proceso como revolucionario, en tanto comparte con las revoluciones tecnológicas precedentes dos aspectos fundamentales: la capacidad de penetración de las transformaciones tecnológicas en distintos campos y dominios de la actividad humana y el hecho de que las nuevas tecnologías se orientan no solo hacia la obtención de nuevos productos, sino fundamentalmente, hacia nuevos procesos de producción. La característica más sobresaliente es el papel protagónico que adquieren la información y el conocimiento: se desarrollan nuevos saberes en torno a la ellos y especialmente a su procesamiento (...)

En nuestro contexto aun hoy siguen los intentos de insertar las TICs como algo anexo, algo externo, que esta afuera y tiene que “entrar” en el ámbito educativo, sin dar cuenta de su protagonismo en las transformaciones vinculadas a la construcción, procesamiento y transmisión de la información y el conocimiento y por lo tanto en el contexto social, cultural y político en el nos toca actuar. Las propuestas educativas deben asumir las nuevas formas de vinculación con la información y el conocimiento

que nos permiten estas tecnologías. En el marco de las profundas transformaciones en los procesos de construcción, procesamiento y transmisión del conocimiento se conforma la Sociedad de la Información y el Conocimiento, denominación propuesta para esta organización de la sociedad basada en el conocimiento como factor fundamental de productividad, poder y participación (...).

Las nuevas propuestas curriculares tendrán que garantizar el acceso a las tecnologías de la comunicación y la información, así como la formación necesaria para su utilización desde un lugar activo, posicionando a los sujetos como productores y procesadores de información y conocimiento y no como meros receptores.(...)

... estamos ante el desafío de (...) alcanzar una real apropiación pedagógica y social de las tecnologías de la comunicación y la información como alternativas de inclusión social, de constitución de nuevos espacios y sujetos sociales, de asumir su protagonismo como formas culturales constitutivas de esta época.

Por lo antes expuesto es una necesidad y nuestra prioridad formular nuevas propuestas curriculares que concreten políticas educativas claras y definitivamente comprometidas con la igualdad de oportunidades y de acceso al conocimiento ”.

Extraído de: *Documento Orientador: Integración de las tecnologías de la información y la comunicación en las nuevas propuestas curriculares. Prof. Gabriela Bergomás.*

ep /



ESTRUCTURA CURRICULAR

93

## Especificaciones acerca de la estructura curricular.

Para organizar la estructura curricular se ha tenido en cuenta.<sup>51</sup>

- Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Resolución Nro. 24/07 y 74/08 Consejo Federal de Educación (CFE)
- Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Profesorado de Educación Artística – del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)
- Cambios epistemológicos acerca de la Educación Artística que requieren una consideración curricular distinta en relación a la Práctica Docente.
- Diseños Curriculares para la Formación Docente de Educación Inicial y Educación Primaria de la Provincia de Entre Ríos. Aprobados por Resoluciones N° 5420/08 y N°3425/09, Consejo General de Educación.
- Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial. CGE 2008.
- Lineamientos Curriculares para la Educación Primaria. CGE 2009.
- Documentos para la *resignificación de la Escuela Secundaria Entrerriana* 2008-2009.CGE.
- Historia de la Formación Docente de Artes Visuales en Entre Ríos. Plan de estudios, Decreto N° 1631/01 MGJ.
- Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial. Consejo General de Educación. 2008.
- Lineamientos Curriculares para la Educación Primaria. Consejo General de Educación 2009.
- Lineamientos Curriculares para el Ciclo Básico Común de la Educación Secundaria.
- Aportes de los Equipos Institucionales de Desarrollo Curricular, estudiantes y escuelas asociadas a los Institutos de Formación Docente que participaron en los diferentes encuentros regionales.
- Procesos de articulación entre las diferentes Direcciones de Nivel y modalidades del Sistema Educativo Provincial.

El desafío es construir un diseño curricular democrático, abierto y flexible, legitimado por la participación de los diferentes sujetos que en él intervienen.

---

<sup>51</sup> Cfr. INFD. *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Artística.* Ministerio de Educación, 2008. Capítulo II.

De acuerdo a lo establecido en la Resolución 24/07 Consejo Federal de Educación, el diseño está organizado en tres campos de conocimiento:

- **Campo de la Formación General:** *"(...) se orienta 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 y toda una gama de decisiones de enseñanza. Es importante señalar que los saberes que componen la Formación General proceden de diversa disciplinas. Las mismas constituyen una fuente ineludible, en la medida que aportan estructuras conceptuales, perspectivas y modelos, modos de pensamiento, métodos y destrezas, valores."*<sup>52</sup>
- **Campo de la Formación Específica:** *"(...) está dirigido al estudio de la disciplina, la didáctica, las tecnologías educativas particulares y las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma."*<sup>53</sup>

En este Campo se propone para la selección de contenidos, criterios organizados por ejes.

Éstos son:

- **Eje de la formación en el Lenguaje Visual:** *"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 (...) el enfoque que se propicie, deberá permitir avanzar hacia el desarrollo de saberes vinculados con la intencionalidad de las manifestaciones visuales y sus implicancias constructivas y contextuales"*<sup>54</sup>
- **Eje de la formación en la Producción:** *"(...) supone el tránsito por espacios curriculares ligados a la praxis artística propiamente dicha. Esto requiere propiciar una formación práctica y reflexiva, que dé cuenta de conocimientos articulados y*

---

<sup>52</sup>INFD Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Artística. Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2008, p.p. 21 - 22

<sup>53</sup> Op cit. p. 98

<sup>54</sup> Op. cit. p 100

*adecuados para la producción de objetos y/o eventos artísticos, estéticos y comunicacionales reflexionando en torno a los mismos.*<sup>55</sup>

- **Eje de la formación Socio-histórica:** *“Supone la adquisición de saberes vinculados a la situacionalidad cultural, social e histórica de las artes visuales y del resto de los lenguajes artísticos. (...) deberán posibilitar el abordaje de conocimientos para la comprensión de los fenómenos artísticos de diversos contextos en sus dimensiones económica, política y cultural atendiendo a los desarrollos históricos de estas esferas y cruzándolas con la dimensión estética y con los aportes que otras ciencias sociales han hecho al arte.”*<sup>56</sup>

**La didáctica de las Artes Visuales:** *“Este espacio de la formación docente comprenderá el abordaje de la enseñanza de las Artes Visuales poniendo en diálogo las concepciones teóricas y prácticas con el objeto de problematizar las concepciones estéticas y pedagógicas desde el debate y reflexión acerca de la situación actual de la educación en Arte en los distintos niveles y modalidades...”*<sup>57</sup>

- **Campo de la Formación en la Práctica Profesional:** *“(...) todo el currículum de formación del profesorado se orienta a la formación para la práctica profesional”.*<sup>58</sup> Éste campo constituye el espacio curricular específico destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en contextos educativos formales y no formales.

## **Formatos curriculares**

### **Acerca de las unidades curriculares**

Son instancias curriculares que adoptan distintas modalidades pedagógicas que forman parte del plan de estudios, organizan la enseñanza y los contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes. Ellas toman como marco de referencia la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente, presentan diversos formatos, a saber:

---

<sup>55</sup> *Ibidem.*

<sup>56</sup> *Op cit.* pp101 - 102.

<sup>57</sup> *Op.cit.* p. 103.

<sup>58</sup> *Op. cit.* p.128.

**Asignaturas:** *“definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación”*<sup>59</sup>. Buscan favorecer el aprendizaje de conocimientos, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, ejercitan a los estudiantes en el análisis de problemas, la investigación documental, la elaboración de banco de datos y archivos bibliográficos, es decir, en los métodos de trabajo intelectual para fortalecer la acción profesional, etc.

**Seminarios:** Su desarrollo comprende la reflexión crítica, profundizando problemáticas relevantes para la formación docente, a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos específicos. Puede asumir carácter disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar. La perspectiva metodológica de trabajo habilita la incorporación de estrategias del campo de la investigación para el abordaje de los problemas planteados.

Estas unidades permiten el cuestionamiento del pensamiento práctico y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica a partir de los temas o problemas seleccionados.

**Talleres:** Son unidades curriculares orientadas a promover experiencias y conocimientos en torno a recortes temáticos disciplinares y/o multidisciplinares. Involucran desempeños en situaciones prácticas que se constituyen como un hacer no sólo instrumental sino también crítico-reflexivo, y aportan a la interpretación e intervención en los desafíos presentes de la formación docente.

*“Los talleres (...) no son meramente reflexivos o pragmáticos, incluyen en su trabajo la producción teórica, la construcción de un saber que trascienda la manera natural de entender las cosas que pasan (...) Esto significa utilizar conceptos teóricos, realizar lecturas, conocer los resultados de investigaciones realizadas, consultar a especialistas...”*<sup>60</sup>

El taller por su dinámica tiene carácter flexible; su proceso depende de los objetivos, de los participantes, del tipo de actividades que se desarrollan.

---

<sup>59</sup> INFD Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2007, p 23.

<sup>60</sup> Landreani, N. *El taller. Un espacio compartido de producción de saberes*. Cuaderno de capacitación docente N° 1. Año 1. UNER. 1996.

El taller ofrece el espacio para la elaboración de proyectos específicos y supone la posibilidad de elegir entre cursos de acciones posibles, modos de intervención, diseños de planes de trabajo y su puesta en práctica.

*“Es necesario, en este sentido, recuperar la función de la enseñanza de la técnica en los talleres artísticos de la formación docente (...) evitando volver a modelos de enseñanza artística ya superados, donde el objetivo residía en llegar a la pericia técnica. No se debe reducir la misma a lo netamente instrumental (...) considerar que el procedimiento técnico hace posible la obra, nos ayudará a reconocer que si el arte es un lenguaje necesita lo concreto para cristalizar su mensaje y así poder comunicarlo”.<sup>61</sup>*

Debe reconquistarse el concepto de técnica y su abordaje; teniendo siempre presente la dimensión semántica de la obra de arte.

**Trabajos de Campo:** *Espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación e intervención en campos acotados para los cuales se cuenta con el acompañamiento de un profesor/tutor. Permiten la comparación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales, como así también una aproximación al contexto, a la cultura de la comunidad, a las instituciones y los sujetos en los que acontecen las experiencias de práctica.*

**Unidades Curriculares Opcionales:** Estas unidades curriculares ofrecen al estudiante la posibilidad de optar desde una variedad de propuestas, que permiten direccionar su trayectoria formativa en función de sus intereses particulares.

**Unidades Curriculares de Definición Institucional:** Este Diseño establece un 5,5% de la carga horaria total para el desarrollo de Unidades Curriculares de Definición Institucional en el Profesorado de Artes Visuales.

Estas unidades permiten delinear recorridos formativos opcionales. La elección y distribución de las mismas podrá ser discutida y acordada al interior de cada institución educativa, garantizando la articulación con las demás unidades curriculares y el porcentaje establecido para cada campo de la formación.

---

<sup>61</sup> 2º Encuentro Regional de Desarrollo Curricular. Profesorados de Artes Visuales. Victoria, 2009.

## Profesorado de Artes Visuales

**Título que se otorga:** Profesor/a de Artes Visuales.

**Duración:** 4 años.

La carrera se organiza en torno a tres campos: Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica, y Campo de la Formación en la Práctica Profesional. Cada campo contiene unidades curriculares con diferentes formatos.

**Competencia:** La Ley de Educación Provincial establece que *“las instituciones de formación docente, otorgarán títulos y certificaciones académicas que habilitarán para el ejercicio de la docencia, en función de la reglamentación establecida por el Ministerio de Educación de la Nación y los acuerdos del Consejo Federal de Educación para que los mismos posean validez nacional.”*<sup>62</sup>

El/La Profesor/a de Artes Visuales tiene competencia para diseñar, desarrollar; acompañar, orientar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje para la educación en Artes Visuales en los siguiente niveles y modalidades del Sistema Educativo: Educación Artística; Educación Inicial; Educación Primaria; Educación Secundaria; Educación Especial, y en la Educación no formal.

### Finalidades y propósitos de la Formación Docente en Artes Visuales<sup>63</sup>

El Profesorado de Artes Visuales tendrá como finalidad que los estudiantes en el ejercicio de su accionar docente logren:

- Desarrollar una praxis artística, que le permita a los estudiantes construir, objetos o eventos, obras y trabajos prácticos artísticos, reflejo de la expresión personal, sustentados social, cultural y estéticamente, producto de la reflexión sobre el proceso desarrollado y sobre el producto obtenido.

---

<sup>62</sup> Ley de Educación Provincial. Op. cit. Artículo 115°.

<sup>63</sup> INFD Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Artística, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2008, p. 97.

- Promover la diversificación de alternativas de producción de imágenes, comprometiendo el desarrollo tanto de propuestas tradicionales como de otras experiencias que involucren la integración de lenguajes y el empleo de nuevas tecnologías.
- Propiciar conocimiento disciplinar que comprometa el desarrollo de capacidades vinculadas a la producción, la percepción, la reflexión crítica y la contextualización sociohistórica.
- Construir sólidos conocimientos pedagógicos y didácticos que le permitan poner los conocimientos disciplinares en situaciones reales de enseñanza, reconociendo las finalidades de los diversos niveles y modalidades educativas donde se desarrolla la tarea educativa, las características de los alumnos, sus contextos de pertenencia, sus saberes previos, sus necesidades e intereses.
- Promover la investigación en el campo del arte, comprometiendo una amplia mirada de las manifestaciones artísticas y estéticas, los procedimientos y materiales, así como de los mecanismos de su producción, distribución y recepción.

CP



## Organización curricular

### 1. Campo de la Formación General

#### Unidades curriculares:

Filosofía; Pedagogía; Oralidad, Lectura y Escritura; Tecnologías de la Información y la Comunicación; Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana, Didáctica General; Psicología Educativa; Corporeidad, Juego y Lenguajes; Historia de la Educación Argentina; Sociología de la Educación; Derechos Humanos: Ética y Ciudadanía; Instituciones Educativas.

### 2. Campo de la Formación Específica

Está organizado en torno a los siguientes ejes:

#### 1. *Eje de la Formación en el Lenguaje Visual*

Unidades Curriculares: Análisis del Color, Percepción y Composición Visual, Semiótica de las Artes Visuales, Sistemas de Representación.

#### 2. *Eje de la Formación en la Producción Visual.*

Unidades Curriculares: Escultura, Dibujo, Producciones Audiovisuales y Digitales I y II, Pintura, Grabado, Cerámica, Producciones Artísticas Integradas,

#### 3. *Eje de la Formación Socio-Histórica.*

Unidades Curriculares: Arte, Cultura y Sociedad I, II y III, Estética y Crítica de Arte.

#### 4. *Eje de la Formación Didáctica de las Artes Visuales.*

Unidades curriculares: Sujetos de la Educación en Diferentes Contextos, Niveles y Modalidades; Artes, Sujetos y Creatividad; Didáctica de las Artes Visuales II y II.

### 3. Campo de la Formación en la Práctica Profesional

Unidades curriculares: Práctica Docente I, II, III, y IV- Residencia.

97

## PROFESORADO DE ARTES VISUALES - Estructura Curricular

1er. Año		2do. Año		3er. Año		4to. Año	
U. C.	Hs	U. C.	Hs	U. C.	Hs	U. C.	Hs
Form		Form		Form		Form	
<b>Campo de la Formación General</b>							
Filosofía	3	Didáctica General	3	Historia de la Educación Argentina	3	Instituciones Educativas	4
Pedagogía	3	Psicología Educacional	3	Sociología de la Educación	3		
Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana	2	Corporeidad, Juego y Lenguajes	4	Derechos Humanos: Ética y Ciudadanía	3		
Oralidad, Lectura y Escritura	3						
Tecnologías de la Información y la Comunicación	2						
<b>Total horas</b>	<b>13</b>	<b>Total horas</b>	<b>10</b>	<b>Total horas</b>	<b>9</b>	<b>Total horas</b>	<b>4</b>
<b>Campo de la Formación Específica</b>							
Arte, Cultura y Sociedad I	4	Arte, Cultura y Sociedad II	4	Arte, Cultura y Sociedad III	3	Estética y Crítica del Arte	4
Análisis del Color	3	Semiótica de las Artes Visuales	3	Producciones Audiovisuales y Digitales I	3	Producciones Audiovisuales Digitales II	2
Percepción y Composición Visual	3	Escultura	6	Pintura	6	Cerámica	6
Sistemas de Representación	3	Dibujo	5	Grabado	6	Producciones Artísticas Integradas	6
Arte, Sujetos y Creatividad	3	Didáctica de las Artes Visuales I	3	Didáctica de las Artes Visuales II	3		
Sujetos de la Educación en Diferentes Contextos y Modalidades	4						
<b>Total horas</b>	<b>20</b>	<b>Total horas</b>	<b>21</b>	<b>Total horas</b>	<b>21</b>	<b>Total horas</b>	<b>18</b>
<b>Campo de la Formación en la Práctica Profesional</b>							
Práctica Docente I	4	Práctica Docente II	4	Práctica Docente III	6	Práctica Docente IV Residencia	10
<b>Total horas</b>	<b>4</b>	<b>Total horas</b>	<b>4</b>	<b>Total horas</b>	<b>6</b>	<b>Total horas</b>	<b>10</b>

Opz

## CARGA HORARIA

	1 año	2 año	3 año	4 año	Horas Cátedra semanales por Campo	Carga horaria		Porcentaje por campo
						Hs. cátedra	Hs. reloj	
Campo de la Formación General	13	10	9	4	36	1152	768	24,3%
Campo de la Formación Específica	20	21	21	18	80	2560	1706	54%
Campo de la Formación en la Práctica Profesional	4	4	6	10	24	768	512	16,2%
Unidades Curriculares de Definición Institucional(*)	-----	3	3	2	8	256	170	5,5%
Total de horas cátedra semanales por año	37	38	39	34	-----	-----	-----	-----
Totales	-----	-----	-----	-----	148	4736	3156	100 %

(\*) Ver Unidades Curriculares de Definición Institucional, p. 49.

9/2/

# CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

47

## INTRODUCCIÓN

El campo de la formación general tiene como finalidad que el estudiante construya marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para comprender y reflexionar sobre las realidades sociales, culturales, educativas, institucionales y la práctica docente.

Está orientado a comprender los fundamentos filosóficos, históricos, políticos, sociales, pedagógicos y éticos del trabajo del docente, atendiendo a la diversidad de contextos socio-educacionales y las subjetividades que interactúan.

Este campo tiene una fuerte impronta disciplinar que permite al estudiante acercarse a un corpus de saberes sistemáticos, producidos con una metodología específica y propia pero diversas en cuanto a las particularidades del objeto.

Además se contemplan saberes que integran nuevas regiones de conocimiento articulados. De esta forma se sustentan las diferentes especialidades docentes, encuadrándolas en un marco referencial teórico, propicio a la realidad de la educación entrerriana.

*Ufr*

FILOSOFÍA
-----------

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales

**Régimen de cursado:** anual

**Año:** Primero

### **Marco orientador**

La filosofía es un saber nacido en la sociedad griega de la antigüedad y que llegó a Europa a través del mundo árabe y judío, donde fue establecida como la forma más relevante del pensar. Desde aquellos orígenes hasta hoy la pregunta, *el por qué*, ha sido una constante que marcó su construcción. La pregunta protagoniza y articula, a la vez, cada planteo según el lugar y el tiempo donde se formula. Por eso las preguntas filosóficas que han recorrido la historia son núcleos de pensamiento que nos permiten abordar la filosofía desde distintos momentos y distintos autores.

Además, a la filosofía, en cuanto saber y, siguiendo al pensador argentino Marcelo Lobosco, se le puede reconocer una doble vertiente, por un lado, la **tradición filosófica**, a partir de la cual se origina una producción o trabajo filosófico. Y el **presente histórico y social** en el que se intenta comprender las prácticas sociales, que otorgan sentido.

El saber filosófico, se presenta a la formación docente fundado y atravesado por la pregunta, apoyado en la tradición filosófica e interpretando el presente histórico y social. Preguntándose sobre grandes temas, recorriendo las respuestas de los principales filósofos y, a su vez, desde esta mirada analiza el presente.

Establecido este enfoque, se puede abordar el análisis del pensamiento de las culturas originarias de América del Sur, como **filosofía latinoamericana**, a través de sus huellas icónicas, orales y pictográficas. Para ello es necesario hacer un previo debate sobre la categoría "filosófico" asignada desde el pensamiento occidental a la cultura americana. Para luego pensar a la filosofía desde otros lugares, descentrando a Europa como eje de este saber.

Cabe destacar que este pensamiento que deconstruye la hegemonía europea se extiende a la interrogación por el lugar de "el otro"<sup>84</sup>. *El otro*, como alteridad que se resiste a la desubjetivación, es decir a no ser reconocido como *persona*, que piensa, sueña, ama, imagina y produce. *El otro* se manifiesta como una exterioridad y no permite que lo reduzca a la mismidad a lo que uno es, tal como si fuera un espejo del otro. Esta interpelación obliga a una *hospitalidad* y recibimiento. Esta es una relación primordialmente ética. Este *otro* puede ser cualquiera que se presente bajo cualquier situación vital, en género, en la forma de su cuerpo, en su estética, en su estar; tal como ocurre con la condición femenina, las personas con discapacidad, las vestimentas y las prácticas en festividades, rituales religiosos o celebraciones de su forma de vida.

### Ejes de contenidos

- **Aproximación al saber filosófico.**

Contexto histórico del nacimiento de la filosofía. La polis, la democracia, la palabra. Los distintos centros culturales del hombre antes y después de la Grecia Clásica.

- **El pensamiento latinoamericano.**

El pensamiento filosófico en América Latina: comienzo, posibilidades y perspectivas.

Sentido de la provincialización del "universalismo" eurocéntrico.

Filosofía en Argentina; etapas (colonial, revolucionario o liberal, y populista del siglo XX).

- **Antropología**

Construcción histórica del pensamiento acerca del hombre. Diferentes teorías. Grecia Clásica. Edad Media. Modernidad. Debates actuales. Problemática antropológica en diferentes culturas abigarradas y policéntricas.

Debates en torno a las categorías: hombre, persona, sujeto u otros.

Otredad y alteridad. Hospitalidad.

- **Teorías del conocimiento y Epistemologías.**

Posibilidad del conocimiento. Posturas sobre el origen del conocimiento.

Epistemología y ciencias. Debates en torno a la configuración del campo.

Filosofía y Educación.

---

<sup>84</sup> Cfr. Levinas, E. *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, Sígueme, 1971.

- **Estética.**

Problemáticas y reflexiones del arte como conocimiento y como lenguaje.

- **Ética.**

Debates en torno a problemáticas éticas. Distintas concepciones del bien.

CP/



**PEDAGOGÍA**

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales

**Régimen de cursado:** anual

**Año:** Primero

**Marco orientador**

La Pedagogía se ocupa de la reflexión teórica sobre los problemas del campo de la educación. La relación entre pensamiento crítico y actividad teórica constituye el territorio pedagógico nodal<sup>65</sup>. Lo teórico y lo práctico son ámbitos que no pueden delimitarse de manera precisa.

En esta unidad curricular se analizan marcos teóricos que permiten comprender la educación como una práctica situada. Ello requiere un debate acerca de las tradiciones, procesos, configuraciones de pensamiento y de acción, construidas históricamente.

El estudio de las huellas del discurso pedagógico moderno, sus debates y desarrollos en diferentes contextos, redefine a la Pedagogía. Este discurso, a su vez, atraviesa fuertemente las prácticas escolares. Por esta razón esta unidad curricular es introductoria y a la vez organizadora de la formación docente inicial.

La recuperación de los procesos de producción, distribución y apropiación de saberes en distintos contextos históricos-políticos y las críticas que surgen en el siglo XX, facilita la construcción de marcos referenciales para la acción docente. En paralelo, el análisis de las corrientes de reflexión pedagógica, de sus tradiciones, de sus problemas históricos hace posible la comprensión de problemáticas contemporáneas y de la cotidianeidad de la escuela.

---

<sup>65</sup> Cfr. Granese, A. en Houssaye, J. *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos*. Buenos Aires, Eudeba, 2003, p. 155.

Si definimos la pedagogía como la reflexión que se hace sobre los fenómenos intencionados de la educación, surgen algunas tensiones. Según Davini<sup>66</sup>, algunas de ellas son las que se manifiestan entre las teorías y la práctica; entre lo objetivo y lo subjetivo; entre el pensamiento y la acción; entre el individuo y el grupo; y otras. Por la variedad de discursos pedagógicos, creencias, ideologías, enfoques y representaciones de los educadores, emergen diferentes propuestas pedagógicas.

Los saberes pedagógicos ponen en contacto a los estudiantes con categorías teóricas que les posibilitan interpretar la realidad, transitarla, habitarla y actuar sobre ella.

La complejidad de los escenarios educativos requiere asumir situaciones conflictivas y dar respuestas a diversas problemáticas. Dar sentido a lo que se ubica en los confines de la racionalidad; esto sólo es factible si hay un *otro* que mantiene algún grado de integridad para situar en una trama significativa, lo que irrumpe de la realidad.<sup>67</sup>

### Ejes de contenidos

- **Educación como práctica social, cultural, política.**  
Educación poder y control.
- **La Pedagogía como campo de conocimiento.**  
El estatuto del saber pedagógico.  
Tradiciones y debates pedagógicos. Propuestas alternativas.  
Enfoques y tensiones para la elaboración de una pedagogía.
- **Pedagogía como reflexión para la acción.**  
La pedagogía crítica.
- **La escuela como espacio pedagógico.**  
Crisis de la ecuación modernidad-escuela.  
Los sujetos pedagógicos y la constitución de la subjetividad en la escuela.  
El sentido de educar: Identidad, singularidad, diversidad, alteridad, hospitalidad.

---

<sup>66</sup> Davini, M.C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós, 2005. p. 123.

<sup>67</sup> Cfr. Consejo General de Educación. *Diseños Curriculares para la formación docente de Educación Primaria*. Entre Ríos, 2008, p. 62.

**HISTORIA SOCIAL Y POLÍTICA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA\***

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 2 horas cátedra semanales

**Régimen de cursado:** anual

**Año:** Primero

**Marco orientador**

Abordar el estudio de la historia social y política de Latinoamérica y Argentina, plantea la necesidad de complejizar los enfoques teóricos y profundizar la reflexión en torno a problemas de periodizaciones, escalas de análisis, explicaciones a la luz de nuevos desarrollos historiográficos y renovados interrogantes.

Proponer un recorte de tiempo se torna siempre arbitrario, sin embargo, desde la perspectiva de la larga duración, siguiendo a Fernand Braudel, podríamos decir que América Latina nace de un proceso "simétricamente contemporáneo a la emergencia del capitalismo como sistema histórico"<sup>68</sup>, y en correlato con el colonialismo. Por ello parecería pertinente enfocar el análisis del tiempo histórico a partir de la disolución de la situación colonial y del surgimiento de los estados latinoamericanos; naciones y estados que ahora se abordan como problemas (y no como presupuestos), que emergieron de ingentes esfuerzos por organizar las nuevas comunidades políticas a partir del siglo XIX.<sup>69</sup>

La problematización del largo siglo XIX se posiciona en el terreno de lo social cuando incorpora a la agenda de debate el desplazamiento como sujeto social de súbdito a ciudadano, surgiendo así un complejo entramado de relaciones políticas, sociales, económicas, comerciales, culturales, que dan cuenta de cómo se van estructurando las sociedades latinoamericanas, configuraciones singulares que otorgan a nuestro semicontinente su permanente condición de mestizo, cosmopolita, indígena y europeo a la vez.<sup>70</sup>

---

\* Aporte para este documento. Lic. Soraya Flores, Vocal del Consejo General de Educación.

<sup>68</sup> Aguirre Rojas 2002: 3

<sup>69</sup> Sabato 2004: 6

<sup>70</sup> Cfr Aguirre Rojas, *op cit* p.3

¿Cómo se ubica entonces, en este arco témporo—espacial, la experiencia histórica fundacional argentina?

La revisión crítica de los nuevos desarrollos historiográficos en nuestro país, permiten advertir diferentes interrogantes propuestos en torno a las guerras de la independencia, los que intentan desmontar la imagen tradicional de que la revolución rioplatense se habría originado *antes* en las ciudades, promovida por elites cultas, desplazándose luego al campo. Esta visión, recientemente recuperada (Halperín Donghi la anticipa en su obra *Revolución y Guerra*) también otorgaría al mundo rural y a las clases subalternas una participación privilegiada en los procesos revolucionarios e independentistas, que habrían comenzando bastante antes que lo que la historiografía clásica admitiría<sup>71</sup>.

A partir de entonces, y luego de largas luchas se erigirá el Estado oligárquico, sobre sociedades estructuralmente agrarias, anclando sus raíces en lo que resta del siglo XIX.

Finalmente, a mediados del siglo XX, con el surgimiento de los populismos en América Latina y las impugnaciones a la oligarquía, se instaura el Estado de Bienestar, en casos tan paradigmáticos como México y Brasil.

En Argentina, a partir de 1946 con el triunfo del Peronismo, hace su irrupción el partido de masas con líder carismático; fenómeno social, político, económico, cultural e identitario que modificará esencial y definitivamente el tejido social de nuestro país, augurando el advenimiento y la incorporación de la clase trabajadora al escenario político argentino, construyendo una matriz partidaria diferencial en Latinoamérica.

### **Ejes de Contenidos**

- Problemas teóricos, metodológicos e historiográficos en torno a la Historia Social y Política de Latinoamérica y Argentina. Conceptualizaciones. Periodizaciones.
- La disolución del orden colonial y el surgimiento de los Estados Modernos.
- El Estado Oligárquico. El surgimiento de la oligarquía: entre la hacienda y la estancia. Orden y Progreso.
- Sociedades agrarias y elites urbanas.

---

<sup>71</sup> Fradkin, Gelman 2008: 10.

- Grandes procesos migratorios europeos. Migraciones limítrofes.
- Las revoluciones del siglo XX y el surgimiento de los Estados Populistas.
- Peronismo y Estado de Bienestar. Obreros y trabajadores. Sindicalismo argentino.

93

**ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA**

**Formato:** Taller

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales

**Régimen de cursado:** anual

**Año:** Primero

**Marco orientador**

Los procesos de lectura y escritura se vinculan con diferentes prácticas de lenguaje y pensamiento de acuerdo al ámbito o área de conocimiento y a los modos particulares de circulación de los discursos.

En la educación superior hay modos instituidos de circulación de la palabra, de validación de la misma, condiciones de producción y socialización de los discursos.

Ingresar a este nivel implica incorporarse y participar en estas prácticas, aprendizaje al que difícilmente se tenga acceso en otros ámbitos. Es por eso que leer y escribir, como escuchar y hablar no son saberes aprendidos de una vez y para siempre en los niveles anteriores. Algunas de las tareas cognitivas relacionadas con esos procesos son específicas del mismo, y sólo en ese contexto pueden ser aprendidas.

Proponer un taller de estas características en el comienzo de la carrera docente implica preguntarse cuál es la relación de la lectura, y la escritura con el aprendizaje.

Leer y escribir son procesos cognitivos que se aprenden leyendo y escribiendo, y a partir de análisis posteriores sobre esas prácticas. Asimismo se hace necesaria una reflexión sobre los modos en que estos procesos se construyen en contextos y culturas diversas que evidencian el fenómeno de socialización tecnológica de las nuevas generaciones.

Las actividades relacionadas con la lectura y la escritura, y con las prácticas discursivas pueden ser pensadas como *estrategias de aprendizaje*, centradas en las acciones cognitivas que implican, y no ya en las características y estructuras de los textos.

Desde esta perspectiva, el taller se orientará a que los estudiantes desarrollen sus propios modos de construcción, organización y comunicación del conocimiento, ya

que las formas de indagar, aprender y pensar en las distintas áreas están estrechamente vinculadas con modos de leer y escribir.

Por esta particular relación entre lectura, escritura y prácticas de oralidad con los modos peculiares de ser el discurso en las distintas áreas disciplinares, el trabajo sobre los discursos y los textos no puede estar desvinculado del contenido de los mismos, y se hace necesario el trabajo colaborativo con los docentes de las otras unidades curriculares, tanto en las actividades del taller, como en sus propias clases.<sup>72</sup>

### **Ejes de contenidos**

- Palabra, comunicación y procesos en relación a la subjetividad.
- La palabra y los procesos en relación a la subjetividad.
- Lectura y escritura de diferentes géneros discursivos.
- Prácticas de lectura y escritura de textos académicos
- Reflexión metalingüística sobre el texto escrito y las prácticas orales.
- Prácticas de comprensión y producción de textos orales.
- Reflexión metacognitiva sobre los procesos de oralidad, lectura y escritura.  
Expresión y reflexión crítica.

---

<sup>72</sup> El marco orientador de esta unidad curricular coincide con el taller homónimo de los Diseños para la Formación Docente de Educación Inicial y Primaria, excepto en lo concerniente a TIC ya que el actual Diseño las considera en una unidad curricular propia.

**TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**

**Formato:** Taller

**Carga horaria:** 2 horas cátedra semanales

**Régimen de cursado:** anual

**Año:** Primero

**Marco orientador**

En la formación inicial de los docentes es importante analizar y reflexionar sobre las nuevas tecnologías de información y comunicación, y en su relación con la educación. Las llamamos nuevas o recientes, en relación al soporte electrónico y digital, mas no desde el complejo juego dialéctico que ha planteado siempre la incorporación de tecnologías a la sociedad: acumulación de un capital (cultural), en tanto ampliación de un campo específico, e incapacidad para eliminar o disminuir las asimetrías y desigualdades sociales.

Si bien es cierto, que Internet no es sólo una herramienta, sino que a su vez modifica a quien lo usa (de la misma manera que lo hizo el libro), esas modificaciones pierden el sentido si se las abstrae de su contexto. No es la web en sí, la que instruye, ni el ciberespacio el que sostiene un sistema, sino las prácticas sociales que se construyen y constituyen alrededor de esas innovaciones tecnológicas las que aumentan las desigualdades.

*“Las Nuevas Tecnologías de la Información no están dibujando límites de inclusión y exclusión, simplemente están prolongando las líneas...”<sup>73</sup>*

Este taller se complementa con el de *Oralidad, lectura y escritura*, y está propuesto como una introducción a la formación docente inicial. Esto significa, por una parte, generar espacio para la reflexión y el debate sobre las implicancias sociales, políticas, económicas y culturales que del desarrollo y aplicación de las nuevas tecnologías en el campo de la información y la comunicación nos presentan con los consecuentes efectos deseados y no deseados, previstos e imprevistos, como también abordarlas desde su aspecto instrumental, y poner al alcance de los estudiantes los

---

<sup>73</sup> Friedrich, D. Ensayo sobre *“Educación, riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información de Burbules y Callister”*.2003, en [www. portal.educ.ar](http://www.portal.educ.ar)



conocimientos prácticos que requieran para el uso autónomo, transversal y responsable de las mismas, en su tarea actual y en su proyección al futuro inmediato.

Las posturas extremas de *apocalípticos*, *tecnofóbicos* o *deterministas*, tensionan las cuestiones cruciales que a un docente crítico le pueden ayudar a hacer sus opciones: democratización del conocimiento y software libre, patentamiento del mismo, privacidad, control y poderes, tipos y fines de sociabilidad en red, entre otras.

### **Ejes de contenidos**

- Las tecnologías de la información y la comunicación frente al problema de la comunicación humana.
- Comunicación de masas y sociedad interactiva - Tiempo y espacio virtual.
- Sociedad de la información y sociedad del conocimiento. Sociedad del control.
- TIC y educación: riesgos y promesas. Reconfiguración de las prácticas de lectura y escritura. Reconfiguración del texto: Nexos, conexión, trayectos y trama. Textualidad múltiple . Informatización y brecha digital.
- Enseñanzas y aprendizajes en escenarios virtuales. Interconexión y flexibilidad.
- Hipertexto electrónico. Software educativo.

9/12

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales

**Régimen de cursado:** anual

**Año:** Segundo

### **Marco orientador**

La formación en el campo de la didáctica tiene que reconocer su construcción histórica y social en el marco de proyectos educativos y sociales amplios. Reflexionar sobre la complejidad de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en escenarios institucionales particulares – las escuelas- así como la construcción de herramientas teórico – metodológicas implica pensar la enseñanza desde una perspectiva problematizadora y hermenéutica.

La Didáctica tiene que superar la mirada instrumental, y poder provocar la reflexión acerca de la enseñanza.

La Didáctica como disciplina del campo pedagógico y por ende de las Ciencias Sociales, reconoce como objeto de estudio a la enseñanza desde una perspectiva teórico–epistemológica que no sólo permite apropiarse de determinados conceptos, categorías y teorías, sino comprender los tipos de razonamiento y lógicas que produjeron tales teorías.

Incorpora además una perspectiva de formación crítico social que genera espacios para la lectura comprensiva del presente, las principales problemáticas y desafíos actuales de la escuela y el lugar sociopolítico que juegan los docentes.

Ubicar la Didáctica formando parte del campo pedagógico implica reconocer, al decir de Pierre Bourdieu, que nos encontramos frente a espacios estructurados de posiciones, los que son ocupados por distintos agentes (clases sociales, instituciones, grupos) entre quienes siempre se lleva a cabo una lucha. Los campos sociales son

espacios de juego históricamente constituidos, con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias.<sup>74</sup>

El propósito de esta unidad curricular es abordar el campo disciplinar de la Didáctica, su corpus teórico, y los problemas que ocupan su conformación. Tales son los de conocimiento, teorías y prácticas de enseñanza, el curriculum el contenido, el método y los sujetos. Suponen problemas teórico-epistemológicos, metodológicos y subjetivos que se articulan en temporalidades y espacialidades diversas, otorgando a la disciplina la capacidad de constantes reelaboraciones y producciones de sentido. Ello implica situar la enseñanza en el entramado social, histórico, político y cultural que la constituye y las atraviesa.<sup>75</sup>

### Ejes de contenidos

- **La constitución del campo de la Didáctica.**  
Abordaje epistemológico y constitución de la Didáctica como disciplina. Su objeto de estudio.  
Tradiciones en la configuración disciplinar de la Didáctica. Diferentes enfoques (Comenio, Dewey, Bloom y Freire).
- **La enseñanza como objeto de la Didáctica.**  
Mirada desde distintas perspectivas epistemológicas en diferentes contextos históricos, políticos y sociales.  
La problemática de la evaluación. Sentidos e implicancias.
- **La enseñanza en los debates Didácticos contemporáneos.**  
El lugar del conocimiento, la teoría, la práctica de la enseñanza y el curriculum.  
El curriculum: Las significaciones teóricas. Diferentes enfoques y dimensiones. Configuraciones didácticas.  
El conocimiento en la escuela. Enseñar para aprender. La perspectiva de la complejidad. Transposición didáctica. Justicia curricular.  
La transmisión como proyecto educativo: tensión entre conservar y transformar la cultura.

---

<sup>74</sup> Cfr. Bourdieu, P. *El campo científico*. Publicado originalmente en Actes de la Recherche en Sciences Sociales. n° 1-2-1976.

<sup>75</sup> Cfr. Consejo General de Educación. *Op. cit.* p. 77.

**PSICOLOGÍA EDUCACIONAL**

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales.

**Régimen de cursado:** anual

**Año:** Segundo

**Marco orientador**

Esta disciplina produce aquellos conocimientos que se relacionan en forma directa con los modos de enseñar y aprender. En este sentido, es oportuno recuperar la idea de aprendizaje como construcción de significados que involucra múltiples y variados procesos en relación a las interacciones entre los sujetos.

Pensar los aprendizajes supone considerar los diferentes escenarios en los que se construyen, y las condiciones socio-culturales que los contextualizan; es conocer lo vincular, lo institucional y los recorridos personales que cada sujeto traza en sus trayectorias formativas.

Se trata de conocer los vínculos iniciales y socialmente construidos, las marcas de las miradas del otro, los lugares y las funciones que se dan y se aceptan. El grupo como matriz y modelador, como espacio de construcción de subjetividades, de comunicación e intercambio de culturas. La comunicación y la cultura como mediaciones en los procesos educativos intra e interpersonales, intra e intergrupales e intra e interinstitucionales.

La formación docente con eje en los aprendizajes necesita una mirada desde las corrientes teóricas que los interpretan, desde los sujetos y sus representaciones, los colectivos que lo rodean (comunidad, familia, escuela, grupo), los espacios de lucha y construcción de sentidos.

Es necesario un debate profundo en la formación de los nuevos docentes, que los lleve al conocimiento y a la reflexión sobre las transformaciones actuales y a los efectos de desubjetivación observados en las nuevas formas de presentarse hoy las infancias, en las nuevas filiaciones de la identidades juveniles y en las configuraciones de los adultos.

Pensar estas problemáticas desde la Formación General y desde la unidad curricular *Psicología Educativa* significa incluir nuevas perspectivas teóricas, categorías, y reflexiones para su análisis y un abordaje donde puedan entrecruzarse los aportes provenientes de la Sociología, la Antropología, el Psicoanálisis, la Literatura, el Arte, y otros.<sup>76</sup>

## Ejes de contenidos

- **El campo de las Psicologías**

Teorías psicológicas, y sujetos que definen. Rupturas epistemológicas, continuidades y discontinuidades.

- **Subjetividades, identidad y vínculos**

Función subjetivante de las instituciones, contextos y vínculos

La Escuela como institución social y vincular. El grupo como matriz sociocultural. Roles instituidos y complementarios. Teorías de los grupos: dialéctica de los procesos grupales. Principios organizadores, tramas y vínculos. El encuentro con el otro: alteridad.

- **Subjetividades, conocimientos y aprendizajes**

Procesos de simbolización, las representaciones, fantasías, pensamiento, mito y juego.

Construcción social del conocimiento. Vínculos pedagógicos. Las prácticas escolares y modos de conocimiento.

Teorías sobre el aprendizaje.

Aprendizajes y construcción social de significados. Aprendizaje y deseo.

---

<sup>76</sup> Cfr. Consejo General de Educación. *Op. cit.* pp. 79-81

**CORPOREIDAD, JUEGO Y LENGUAJES**

**Formato:** Taller

**Carga horaria:** 4 horas cátedra semanales

**Régimen de cursado:** anual

**Año:** Segundo

**Marco orientador**

Este taller se orienta a pensar otros futuros posibles, donde se recupere la intensidad del pensamiento como creación, y se pongan en juego las vivencias en tanto experiencias, que permita la apertura a la diversidad.

La educación no puede separarse, en ningún momento, de esta operación política del pensamiento. La idea de devenir educadores, permitiendo la emergencia de la creación, de la novedad, del acontecimiento, abre camino a *nuevas subjetividades*, que des-naturalizan categorías, modos de pensar y de actuar instituidos por prácticas docentes, que operan como matrices históricas.

Este taller vehiculiza una preocupación formativa y trasciende las referencias disciplinares, integrando aportes de diversos campos para acentuar la dimensión comunicativa y expresiva del cuerpo.

Se orienta a la posibilidad de pensar y expresar-se, desde y con el cuerpo, de crear sentidos, imaginar, inventar y, sobre todo, conectarse con el mundo, con su corporeidad, con la de los demás y con el conocimiento, especialmente con el arte a partir de la experiencia.

La exclusión del cuerpo ha sido, en educación, *la gran exclusión*. El cuerpo ausente en ella, es un cuerpo que siente.

La percepción y comprensión sensible del entorno, la capacidad expresiva y creativa, las posibilidades de comunicación, en entornos lúdicos donde se vivencien diferentes lenguajes y manifestaciones artísticas, promueven un pensamiento divergente y permiten reflexionar sobre el cuerpo como construcción social y cultural.

## Ejes de contenidos

- La vivencia y los procesos de simbolización.
- El cuerpo como construcción social, política y cultural
- Cuerpo, vínculo y subjetividad. La corporeidad: Narrativas autobiográficas. El sujeto como intérprete de sus propios procesos
- Carácter integrador del hecho estético. Sujeto y procesos creativos a través del cuerpo, el juego, la imagen y la música: percepción, sensibilidad, intuición, espontaneidad, creatividad.
- El cuerpo jugado.
- Disponibilidad corporal para jugar, expresarse, comunicarse, interactuar en cooperación y oposición.
- El cuerpo de los otros.

93

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales

**Régimen de cursado:** anual

**Año:** Tercero

### **Marco orientador**

Pensar la formación como tarea de deconstrucción implica descentrar al docente de su versión oficial respecto del hecho educativo, para confrontarlo con distintas versiones - verdades y con la verdad histórico-vivencial. Supone un proceso marcado por la historización, porque los modelos pedagógicos y didácticos están atravesados por las historias personales de los docentes que los adoptan, y por las historias institucionales en las que se inscriben sus prácticas. Esto implica un conocimiento profundo de las condiciones sociales en que se despliegan y se han desplegado las diferentes políticas educativas.

En las trayectorias formativas de los estudiantes, la comprensión de las *identidades*, prácticas e ideas sobre la enseñanza, de las relaciones entre sociedad, estado y educación desde los desarrollos históricos, sociales y políticos posibilita analizar el presente y pensar en posibles futuros.

Desde la perspectiva histórica se plantea la comprensión de la educación como producto de múltiples luchas, contingencias, arbitrariedades, legados y determinaciones. Se propone un recorrido por la historia del pensamiento pedagógico que encuadra los escenarios en cada nivel formativo, los procesos y matrices de origen y constitución de los sistemas educativos, las historias escolares, locales y biográficas, fortaleciendo el lugar del docente como sujeto de conocimiento, como parte y hacedor de culturas.

Desde la perspectiva política y social se piensa en el análisis del rol del estado en la configuración de los sistemas educativos y de las políticas de formación docente, las normativas como construcciones epocales vinculadas a procesos históricos, institucionales, ideológicos y sociales.



## Ejes de contenidos

- **Estado, política y educación**

Dimensión política de la educación. Educación como política pública.

Desarrollos de la historiografía educativa de la Argentina.

Discursos educativos históricos en los escenarios latinoamericanos, nacionales y provinciales: desde la igualdad del acceso hacia la igualdad de los logros educativos. Equidad, diversidad, inclusión. Educación como derecho de todos los ciudadanos.

Sistema Educativo Argentino: estructura y dinámica.

- **Debates constitutivos de la educación como política pública**

Función de la educación en las distintas concreciones históricas de Estado.

Lógicas políticas: economicista, tecnocrática, pedagógica, democrático-participativa, en los procesos de descentralización de la función de educación.

- **Marcos legales que configuran el Sistema Educativo argentino y provincial**

Las leyes como instrumentos de la política educativa.

Trabajo docente. Derechos laborales docentes.

Los colectivos docentes y las políticas educativas.

93

<b>SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN</b>
-----------------------------------

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales

**Régimen de cursado:** anual

**Año:** Tercero

### **Marco orientador**

El trabajo docente es una práctica social enmarcada en una institución escolar, configurada por culturas, normas, historias, juegos de poder y atravesada por problemáticas familiares, socio-políticas y ambientales, y donde la tarea formativa está orientada hacia las nuevas generaciones.

En el marco de este contexto social y político, la comprensión de las teorías sobre lo social y lo educativo, de sus contextos de producción y de los discursos que disputan la hegemonía, es central para el posicionamiento ético-político del docente.

La perspectiva sociológica, desde los diferentes enfoques, permite interpretar la realidad socio-educativa, los conflictos de la sociedad contemporánea y el papel que juegan los procesos de escolarización en la reproducción del orden social o en la generación de nuevas experiencias educativas.

Pensar la educación y el entramado social que se manifiesta en los contextos de la sociedad, la escuela y el aula, desde las perspectivas del orden y del conflicto, complejiza el análisis del campo educativo y habilita para intervenir con propuestas dinámicas y significativas.

Como sostiene Silvia Schlemenson: *“La escuela es el lugar en el que se transmite el capital cultural existente, al tiempo que se ofrece la oportunidad para transformarlo, enriquecerlo y ponerlo en cuestión”*<sup>77</sup>.

La salud como el trabajo, y la educación, pertenecen al ámbito de las políticas públicas, referidas a bienes sociales específicos. Razón por la cual resulta pertinente

---

<sup>77</sup>Schlemenson, S. *El aprendizaje, un encuentro de sentidos*. Buenos Aires, Kapelusz, 1996.

analizar las implicancias éticas en la formulación de las mismas y en la toma de decisiones relativas a ellas, ya que *lo político está hecho de actos*<sup>78</sup>, poniendo énfasis en *criterios de justicia, distribución e igualdad, contra los criterios de eficacia y ajuste*<sup>79</sup>.

La salud es un valor sociocultural y uno de los derechos humanos fundamentales. Como valor sociocultural, es construcción permanente, por lo tanto, sujeta a cambios, abierto a diferentes escenarios, mirado en contextos diferentes. Como derecho universal, aunque muchas veces resulte paradójico, se la puede pensar desde la defensa, el cuidado y la protección del cuerpo del sujeto, que debe ser garantizada a través de acciones que aseguren las condiciones para su ejercicio.

Las instituciones educativas, que han ejercido tanto poder sobre los cuerpos, según Foucault, en clave de *disciplinamiento* y normalización, impregnada de los discursos médicos e higienistas, construyeron también *discursos ortopédicos*<sup>80</sup> para la corrección de los cuerpos de las/los docentes. La escuela *reguló su vestimenta, ocultó sus dolores y placeres bajo el delantal blanco, (...) controló sus hábitos alimenticios, sus posturas corporales, sus preferencias estéticas, sus elecciones sexuales y sus costumbres sanitarias, a través de una rígida legislación. (...) Del cuerpo de los docentes no se hablaba, el cuerpo de los docentes no se recordaba, la sexualidad, la maternidad, la menopausia, los sentimientos y ansiedades, eran silenciadas (...)*<sup>81</sup>

Desde esta unidad curricular, se pretende construir una trama conceptual que permita comprender la educación como práctica social e histórica; problematizar esas prácticas y las formas de representación que las atraviesan en un complejo escenario de crisis política, económica y socio cultural; facilitar un proceso colectivo que apunte a la apropiación crítica de categorías sociológicas que aporten a la comprensión de los desafíos que presenta la educación en la actualidad.<sup>82</sup>

---

<sup>78</sup> Cfr. Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.) *Educación, ese acto político*. Buenos Aires, Del estante editorial, 2005.

<sup>79</sup> Cfr. Cullen C. en Frigerio G. y Diker, G. *Op. cit.*

<sup>80</sup> *Ibidem*

<sup>81</sup> Cfr. Martínez, D. Valles I. y Kohen, J. *Salud y Trabajo Docente. Tramas del Malestar en la Escuela*. Colección Triángulos Pedagógicos. Buenos Aires, Kapelusz, 1997.

<sup>82</sup> Consejo General de Educación. *Op. cit.* p. 81.

## Ejes de contenidos

- **Introducción al pensamiento sociológico en Educación**  
Paradigmas sociológicos: un recorrido por cuestiones históricas, sociales y políticas en la conformación de la Sociología de la Educación. Preocupaciones actuales. Movimientos sociales y educación.
- **Sociedades, instituciones, normas y sujetos**  
La crisis de orden: la pérdida de sentido de las instituciones. La socialización en las teorías del orden. Autoridad, autonomía y dependencia.
- **Procesos de reproducción y producción social y cultural**  
Sociología política de los proyectos educativos. La función social del conocimiento. Poder, educación y violencia simbólica en la escuela. Sociología crítica de la Educación. Condiciones laborales y salud docente.
- **Prácticas escolares: vida cotidiana y ruptura de sentidos**  
Sociología y vida cotidiana. Prácticas escolares: imaginario hegemónico, sentido común y conciencia práctica. Problemáticas socio-educativas: exclusión social, pobreza y deserción escolar desde un análisis socio-antropológico.  
El cuerpo pedagogizado de los/as docentes.  
La discapacidad como construcción social y su relación con la educación.

ep

**DERECHOS HUMANOS: ÉTICA Y CIUDADANÍA**

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales

**Régimen de cursado:** anual

**Año:** Tercero

**Marco orientador**

Los Derechos Humanos (DDHH) forman parte de la agenda escolar. La formación de ciudadanos y ciudadanas partícipes de la vida democrática requiere de un compromiso con la construcción cotidiana de los mismos.

Las interpretaciones y alcances de los Derechos Humanos se han transformado desde la primera declaración hasta la actualidad. Es necesario contextualizar estos cambios desde una mirada filosófica, histórica y política, enmarcada en un contexto cultural que los resignifique y revalorice.

Referirse a los Derechos Humanos nos remite a reflexionar sobre el sentido que cobran categorías tales como justicia, dignidad y humanidad.

Vincular los Derechos Humanos con el Estado convierte a éste en garante de la protección y promoción de los mismos, para lo cual deberá diseñar políticas públicas que posibiliten el cumplimiento y no la anulación de estos derechos.

Los DDHH son construidos y sostenidos históricamente por las luchas sociales, las cuales signaron también a nuestra provincia.

Esta unidad curricular se orienta a la reconstrucción reflexiva de estos derechos en tanto práctica al interior de las Instituciones Educativas.

La reflexión ética y ciudadana son aspectos relevantes en el proceso de formación docente que permite reconocer y respetar la pluralidad constitutiva de la sociedad.

**Ejes de contenidos:**

- Derechos Humanos y educación.
- Bases filosóficas e históricas de los Derechos Humanos.
- Luchas por los Derechos civiles y políticos, económicos –sociales y culturales.  
Generaciones de los derechos humanos.
- Los derechos humanos en América Latina y en Argentina.
- Violaciones de los Derechos Humanos.
- Las luchas de los Organismos de Derechos Humanos.
- Racionalidades éticas. La Ética como disciplina reflexiva.
- Libertad, autonomía y participación.
- Relaciones entre Ética, Derecho y Educación.
- Construcción de la ciudadanía.
- Debates en torno a la ciudadanía.

93

**INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

**Formato:** Seminario - Taller

**Carga horaria:** 4 horas cátedra semanales

**Régimen de cursado:** anual

**Año:** Cuarto

**Marco orientador**

Este Seminario tiene como propósito profundizar, recuperar y articular contenidos desarrollados en los tres campos: de la Formación General, de la Formación Específica y de la Formación en la Práctica Docente.

Con su desarrollo se pretende: promover el análisis de la institución educativa como objeto de un saber complejo y específico, favoreciendo la construcción de un conocimiento crítico y problematizador, brindar elementos teórico-conceptuales que faciliten la comprensión de las prácticas y dinámicas institucionales en contexto, a fin de analizar la función pedagógica y social que cumple la escuela.

Se busca, además, identificar las tensiones propias de la dinámica institucional en la que se ponen en juego lo instituido y lo instituyente, las distintas miradas de los sujetos institucionales, los mandatos fundacionales, las expectativas, los proyectos, los valores, los modos de comunicación, las relaciones de poder; generar procesos colectivos de construcción de herramientas metodológicas para favorecer el análisis e interpretación de las instituciones educativas, en un contexto de crisis superando el reduccionismo de las concepciones administrativas y empresariales.

La intencionalidad es que los estudiantes puedan reflexionar y debatir sobre los procesos institucionales vividos, las estrategias de acción en el marco de lo común y lo específico del contexto, promoviendo procesos de construcción colectiva en los que se conjuguen teoría y práctica, realidad y deseo.

Reconocer las tensiones, los conflictos y las contradicciones de las instituciones educativas, analizarlas, interpretarlas, otorgarles sentido, habilita la posibilidad de pensarlas, repensarlas y construir nuevos significados.

Parafraseando a Sandra Nicastro, *revisitar la escuela*, tiene que ver con perfilar un camino que interroga la cotidianeidad y también lo ya vivido, con el propósito de

producir otra mirada sobre lo ya sabido. *“Revisitar se relaciona con la idea de intervención en cuanto se liga a un cambio de mirada que se hace desde una situación; cambio ligado a intereses y deseos de esclarecimiento y elucidación, de colocarse y recolocarse, de exploración e interrogación”*<sup>83</sup>

Indagar acerca del movimiento, la dinámica o el funcionamiento institucional posibilita la comprensión del estilo, cultura, modalidades y rasgos característicos de una escuela. Lo institucional es una dimensión de la vida humana, siempre social. Es la dimensión en la que se articulan lo colectivo y lo individual, haciéndose evidente sobre todo en las facetas relacionadas con el poder y la autoridad, la protección y el abandono, la incorporación y la exclusión, la repetición y el cambio.

### **Ejes de contenidos:**

- La función pedagógica y social de la escuela.
- La Institución como espacio de constitución de lo público.
- Perspectivas teóricas sobre la institución educativa.
- Los sujetos institucionales: heterogeneidad y construcción de un campo pedagógico común.
- La cultura escolar y el poder en las instituciones.
- Normativas institucionales educativas.
- Modos de organización y democratización del currículum.
- Definiciones educativas y políticas acordes al nivel. Evaluación de los procesos institucionales.
- La gestión de las instituciones educativas. Enfoques.
- Relación entre modos de organización, currículum y condiciones laborales.

---

<sup>83</sup> Nicastro, S. *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2006, p. 35.



**CAMPO DE LA  
FORMACION ESPECÍFICA**

EP

## INTRODUCCIÓN

*"Cada hombre, un artista."  
Joseph Beuys*

Este campo dentro de la Formación Docente comprende la construcción de conocimientos, el análisis e interpretación propio de las Artes Visuales y sus modos de producción.

En este sentido es necesario considerar al arte desde una nueva concepción, por un lado como conocimiento ya que propicia la comprensión de la realidad favoreciendo la formación de la identidad propia y social, *"...se constituye en conocimiento al construirse como una red de saberes a partir de significados compartidos,..."*<sup>84</sup> en un contexto cultural determinado y por otro lado como lenguaje, en tanto es una forma de representación simbólica y acto comunicativo asistiendo a la producción de sentido.

Así es que estos fundamentos teóricos ofrecen una mirada compleja que atiende a la problemática de la diversidad, la incertidumbre, las metáforas, los discursos, la convivencia de paradigmas, los procesos de producción y su interpretación artística.

El arte se posiciona en el ámbito educativo como una fuerte presencia aportando conocimientos que no son desarrollados por otras disciplinas o campos del saber. La Educación Artística propone el desarrollo de procesos tales como, la producción artística, la percepción estética y la reflexión crítica desde contextos culturales diversos, propósitos que se establecen como únicos y propios del campo de los lenguajes artísticos.

La formación docente en Artes Visuales debe contribuir a la posibilidad de proponer un doble recorrido en el estudiante que incluya la praxis artística y la praxis pedagógica, teniendo el campo específico el objetivo de favorecer estos descubrimientos.

En correspondencia con los demás campos de formación considera al sujeto como *"una organización emergente (...) un devenir en las interacciones. Las nociones de historia y vínculos son fundamentales para la construcción de una nueva perspectiva*

---

<sup>84</sup> INFED *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2008, p. 9

*transformadora de nuestra experiencia del mundo y nosotros mismos (...)*<sup>85</sup> y sus procesos dentro de la especificidad del lenguaje, superando matrices y fundamentos de enseñanza tradicionales.

Es importante destacar, en este sentido, que los contenidos desarrollados en cada una de las unidades curriculares del eje de la formación en el Lenguaje Visual posibilitara una mayor apropiación de los saberes si son consideradas y profundizadas en aquellos seminarios-taller organizados dentro del eje de la formación en la Producción visual. Para favorecer la praxis artística y la construcción del andamiaje que le permita situarse como estudiante hoy y docente mañana, comprendiendo que la formación profesional es un proceso inacabado, vinculante y permanente.

---

<sup>85</sup> Cfr. Categoría: Sujeto, p.8 del presente documento ( Najmanovich,D.)

## EJE DE LA FORMACIÓN EN EL LENGUAJE VISUAL

## ANÁLISIS DEL COLOR

**Formato:** Seminario-Taller

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales

**Régimen de cursado:** anual

**Año:** Primero

**Marco orientador**

La presencia del color ha provocado en el sujeto complejos procesos de apropiación desde su inicial impulso de expresión. Éstos han marcado caminos de investigación y estudios sistemáticos por parte de artistas y científicos con el objeto de llegar a la comprensión del fenómeno cromático. Los resultados a los que arribaron revelan profundas cuestiones acerca de cómo se establecen y se relacionan dichos fenómenos.

Cada una de estas indagaciones, tales como las realizadas por Isaac Newton, Thomas Young, Maxwell, y otros, organizan las teorías referidas al color, para una mejor comprensión a partir del análisis de la luz. Así es posible referirse a los colores luz y los colores pigmentos.

Las prácticas pictóricas y gráficas tradicionales han dado mayor importancia al conocimiento y uso de los colores pigmentos; pero con el desarrollo y alcance masivo de los medios digitales, tales como computadoras, cámaras fotográficas, celulares y otros, se hace imprescindible el conocimiento de los fundamentos y propiedades de ambos tipos de grupos cromáticos.

Es necesario considerar las diferentes aplicaciones que se le han dado al color en cuanto a que ha sido integrado tanto a la escultura como a los más innovadores modos de producción artística.

Sin embargo, no se puede considerar al color reduciéndolo a una comprensión científicista, ya que se estaría negando su perfil más significativo, que permite sus posibilidades expresivas, concebidas como fuente de exploración y descubrimiento,

reveladoras de su envoltura simbólica, que contribuye al desarrollo de la observación, la imaginación y propicia la construcción de las subjetividades.

Desde esta unidad curricular se propone construir el conocimiento de los fundamentos del color y su estructuración, además de posibilitar la experiencia y el descubrimiento de sus posibilidades como un instrumento para la comprensión, el análisis y la producción en diferentes disciplinas plásticas.

### **Ejes de contenidos**

- Naturaleza física del color; la luz como su origen.
- Estructura organizativa de colores luz y colores pigmentos.
- Sintaxis del color y posibilidades de generar diferentes efectos visuales.
- Relaciones armónicas y desarmónicas del color: monocromáticas y análogas.
- Propiedades del color en el proceso pictórico.
- Abordaje analítico de los efectos del color como posibilidad de descubrimiento de la subjetividad.
- Familias de colores y su análisis comparativo: modelos y paletas.
- Síntesis partitiva como mezclas ópticas: tramas y píxeles.
- El color como elemento expresivo y su dimensión simbólica.
- Trabajos experienciales y de producción: herramientas convencionales y digitales.

10/2/

**PERCEPCIÓN Y COMPOSICIÓN VISUAL**

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales

**Régimen de cursado:** anual

**Año:** Primero

**Marco orientador**

En el proceso de captación y apropiación del mundo *"...el conjunto de las operaciones cognitivas llamadas pensamiento no son un privilegio de los procesos mentales ubicados por encima y más allá de la percepción misma. Me refiero a operaciones tales como la exploración activa, la selección, la captación de lo esencial, la simplificación, la abstracción, el análisis y la síntesis, el completamiento, la corrección, la comparación, la solución de problemas, como también la combinación, la separación y la inclusión en contexto. (...) La percepción visual es pensamiento visual"*<sup>86</sup>

Cuando se percibe se conoce. Así es que la forma se determina como elemento organizacional del mundo que nos circunda. No se reduce sólo a un objeto fáctico, ya que es además objeto simbólico que incluye dos planos: el de la expresión que se constituye en acto, en objeto y el del contenido que se advierte ante las ideas, saberes y mensajes. Esto es una fundación simbólica.

La forma está estrechamente relacionada con la percepción, tanto es así, que este vínculo permite entender a la forma como concepto, o lo que Arnheim concibe como *conceptos visuales o categorías visuales*, es decir que a las formas no solo se les asignan adjetivaciones, características y atributos, sino que se crea un significado particular para ella; *"La luna llena es en verdad redonda, de acuerdo con lo que lo mejor de nuestra capacidad visual nos permite juzgar. Pero la mayor parte de las cosas que vemos redondas no incorporan la redondez literalmente; hay meras aproximaciones. No obstante, no solo el observador las compara con la redondez, sino que ve redondez en ellas (...) sólo se puede decir que un objeto contemplado por*

---

<sup>86</sup> Arnheim, R. *Arte y percepción visual*. Madrid, Alianza, 2002, p 13.

*alguien es realmente percibido en la medida en que se lo adecue a alguna forma organizada.*<sup>87</sup>

Numerosas teorías han aportado conceptualizaciones para favorecer la comprensión del fenómeno perceptivo como el de la forma, considerando su dimensión arquitectónica como generadora de composiciones visuales. En este sentido percepción, forma y leyes de la Gestalt se conciben como unidades de conocimientos que afirman la complejidad del fenómeno y sus incumbencias en campos diversos, como el de la psicología, entre otros.

Esta unidad curricular se organiza a partir de dos vertientes conceptuales, las teorías de la percepción y las de la composición visual. Concibiéndolas como un puente a partir del cual los estudiantes lograrán este conocimiento como modo consciente de manipulación de la información externa, para posibilitar la traducción en imágenes en, desde y para la obra de arte.

### **Ejes de contenidos**

- El proceso de la percepción visual.
- Percepción y experiencia, como hecho cognoscitivo.
- Organización del campo visual según las diferentes leyes compositivas.
- Razones numéricas y geométricas para el conocimiento de la proporción-equilibrio; simetría-asimetría.
- Fundamentos teóricos de lo concreto y lo abstracto. Su relación simbólica en el tratamiento de la forma.
- Problemáticas de la percepción y la composición en relación con el análisis de las mass media y las tecnologías digitales.

---

<sup>87</sup> Arnheim, R, *Op. cit.*, p. 26 – 27.

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales

**Régimen de cursado:** anual

**Año:** Segundo

### **Marco orientador**

El arte es lenguaje. El hombre se ha relacionado con sus pares y con la realidad, de formas diferentes siendo una de ellas el lenguaje verbal. Sin embargo, el arte se propone como un lenguaje no verbal, que asume implícitamente el complejo fenómeno de la comunicación. En el arte visual, el sostén material y físico de este fenómeno son las imágenes. En este sentido, la imagen se presenta como portadora de significado y nos revela su dimensión significante.

Las imágenes son representaciones ficcionales y contextualizadas, que logran producir fascinación, atracción, rechazo, convencimiento, inquietud. Lo que sin duda no dejan de hacer es afectar al espectador.

Por ello, el objetivo primordial de esta unidad curricular será la educación en la lectura crítica de la imagen.

Es importante conocer los componentes de una semiótica general del discurso teniendo en cuenta los orígenes lingüísticos, para poder comprender la semiótica del arte.

La imagen, en cuanto a su condición de legibilidad, es decir la obra como texto, como logos, un signo complejo, un discurso significativo entero, se debe entender como lugar de acontecimiento.

Al momento de leer la obra, ella se ofrece a una mirada, una reflexión, un intento de descubrimiento, por ello es canal y acto comunicativo.

La obra, considerada como texto, involucra a dos sujetos, el artista y el espectador. Se debe considerar entonces la relación artista y emisor, obra y texto, espectador y receptor.



El espectador en acto es un receptor en potencia, su situación cambia cuando a través de su intervención la obra se transforma en objeto estético.

Se refleja, a partir de esto, la posibilidad de conocimiento y la dimensión didáctica que involucra este aprendizaje.

### **Ejes de contenidos**

- Aproximaciones lingüísticas al fenómeno del lenguaje como hecho comunicativo. Aportes de diferentes lingüistas: Saussure, Peirce, Chomsky, otros.
- El Signo y sus componentes como unidad y su contenido significante.
- Procesos de significación en la apropiación del lenguaje simbólico.
- Clasificación y relaciones sánicas para la comprensión del arte como lenguaje.
- Los lenguajes artísticos y su dimensión cultural.
- La imagen como texto visual: relaciones entre ellos.
- Conocimiento de la imagen visual a partir de su análisis y producción.
- Relación Subjetivación-Objetivación en las Artes visuales.
- Fenómeno artístico: distintos enfoques. Dimensión simbólica.
- Tiempos, entes, y espacios de ficción en el arte y sus relaciones con la realidad.

**SISTEMAS DE REPRESENTACIÓN**

**Formato:** Seminario -Taller

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales

**Régimen de cursado:** anual

**Año:** Primero

**Marco orientador**

El conocimiento de los modos de representación, en tanto leyes y estructuras que permitan generar imágenes de alto rigor mimético, ha sido tema de continua preocupación e investigación por parte de los hombres vinculados al hacer artístico.

Estos esfuerzos tuvieron el objeto de entender la realidad física a partir de la idea de las ilusiones ópticas. Fenómenos tales como las líneas paralelas que se perciben unidas en un punto, los objetos que se tornan más pequeños a medida que se van alejando del espectador, la transformación de los colores en la lejanía, y tantos otros, son productos de esta ficción. Pero además, existe la necesidad artística de representar los objetos sin las distorsiones producidas por las perspectivas.

Los sistemas de representación ayudan a resolver un importante problema como es el de la traducción de la tridimensionalidad a la superficie. Este binomio tridimensión-bidimensión, que aparece complicado al momento de las resoluciones formales, es sistematizado a través del estudio de las perspectivas, las proyecciones diédricas y las axonometrías.

Cada uno de los modos de representación que permiten estos sistemas si bien se organizan a partir de leyes internas establecidas, no se cierran en si mismos ya que posibilitan nuevos descubrimientos en relación a la reinterpretación de la imagen. Las propuestas artísticas de Maurilis Cornelis Escher, son ejemplos de cómo estos estatutos se pueden romper originando otros nuevos.

El objetivo de esta unidad curricular es el de propiciar en el estudiante la comprensión de los fundamentos básicos de los principales sistemas de representación formal, y su metodología de aplicación, para que personalicen cada uno de ellos en obras con una impronta sensible, estimulando la imaginación e inventiva y el desarrollo

de conductas exploratorias, necesarias al momento de generar sus proyectos de trabajo.

### Ejes de contenidos

- Perspectiva como construcción para explicar la realidad.
- Evolución técnica de las perspectivas y sus aportes en el dibujo artístico.
- Elementos estructurantes y tipologías de la perspectiva como soportes en la representación bidimensional.
- Relación entre perspectiva, dibujo artístico y exploración compositiva.
- Direccionalidad lumínica y sombras proyectadas.
- Juegos creativos a través de las *formas imposibles* y su aplicación en las artes plásticas.
- Proyecciones diédricas y axonometrías. Posibilidad de crear lo volumétrico en lo bidimensional.

92

## EJE DE LA FORMACIÓN EN LA PRODUCCIÓN VISUAL

## ESCULTURA

**Formato:** Seminario - Taller

**Carga horaria:** 6 horas cátedra semanales

**Régimen de cursado:** anual

**Año:** Segundo

**Marco orientador**

La escultura históricamente se define como el arte de la forma en tres dimensiones y al hacer referencia a ellas se plantea el problema del espacio.

El espacio como elemento integrante de las artes en general y de las artes plásticas en particular presenta una problemática compleja pues son múltiples las consideraciones sobre el espacio en las artes.

Cuando el conocimiento del espacio se produce a través del contacto de los sentidos y las cosas, se define el espacio perceptivo; pero existe otro tipo que se da a partir de la imagen de ese espacio cuando esta ausente, es el denominado representativo. Ambos constituyen la experiencia espacial del sujeto que se afirma en la experiencia estética.

Si las preocupaciones tradicionales de la escultura radicaban en la resolución de la composición formal y en el dominio de los procedimientos técnicos, se debe sumar la reflexión crítica de la espacialidad pues las propuestas innovadoras de las *performance*, los *happenings*, las *instalaciones* y otros eventos, conducen al artista por un camino de exploración espacial, más que de exploración formal, donde la técnica propiamente dicha desaparece. Estas nuevas formas artísticas dan lugar a otras experiencias espaciales, condiciones, medios y materiales.

Cuando Marcel Duchamp selecciona un objeto como el *Migitorio* y lo descontextualiza, desmitificando su categoría y rompiendo con la idea de construcción de la forma, propone una provocadora comprensión del arte e introduce una nueva concepción: la forma como concepto.

Este advenimiento marca un antes y un después con respecto a las preeminencias dadas a la forma y las diversas maneras de relacionarse con el espacio. Desplegar todos los modos de comprensión tridimensional que proponen tanto las escuelas tradicionales, como las propuestas artísticas actuales, son el desafío que plantea esta unidad curricular para posibilitar la construcción de caminos propios de definición e indagación, por parte de los estudiantes.

### **Ejes de contenidos**

- Diferentes concepciones sobre el espacio tridimensional como lugar de construcción de la obra.
- Evolución del espacio tridimensional a partir de la organización compositiva.
- Problemática de los estilos escultóricos como reflejo de los cambios en el pensamiento de los artistas.
- Técnicas de la escultura artística, posibilitadoras de la praxis plástica.
- Sistemas de representación aplicados al relieve escultórico.
- Métodos del dibujo en la resolución de bocetos bidimensionales para proyectos escultóricos.
- Sentido heurístico de la obra y del obrar.
- Producciones contemporáneas en función de las búsquedas creativas.
- Procesos creativos personales y colectivos como conocimiento.
- Investigación y proyectos de producción artística.

CP

**Formato:** Seminario - Taller

**Carga horaria:** 5 horas cátedra semanales

**Régimen de cursado:** anual

**Año:** Segundo

### **Marco orientador**

Iniciarse en los trazos y sus efectos ha sido y es una actividad artística fundamental en el hombre de distintos contextos históricos y sociales desde su más temprana infancia.

El dibujo es inherente a todo aquel que esté vinculado a los ejercicios artísticos-plásticos, ya que todas las demás formas de expresión plástica, necesitan de algún modo de su asistencia. Es por ello que en ocasiones se le ha restado importancia y se ha interpretado erróneamente su presencia en las artes visuales despojándolo de su carácter de disciplina independiente.

Han existido épocas donde el dibujo artístico sólo ha sido soporte, en la definición de bocetos de grandes obras, sin embargo su conformación, en cuanto a métodos, materiales, técnicas y procedimientos propios, demuestran lo contrario y lo definen.

Desde las Cuevas de Altamira hasta nuestros días la exploración de la línea, como contorno expresivo, los diferentes planos de valor, la dirección del trazo, al igual que otras cuestiones referidas al dibujo, son conocimientos relevantes para las prácticas artísticas.

Este aprendizaje no sólo se corresponde con el mundo del artista plástico sino que encuentra un lugar en el ámbito de la educación artística y por consiguiente en la formación de los sujetos.

Las implicancias que merecen ser destacadas en su práctica son: la transformación de la realidad a partir de decisiones originales, el descubrimiento de su dimensión semántica y los aspectos cognitivos que se desarrollan, a través de la exploración de la imaginación y la creatividad.

Estos conocimientos buscan propiciar en los estudiantes el encuentro con otros saberes, reconociendo la trascendencia del dibujo artístico en su formación.

### **Ejes de contenidos**

- Teorías de los elementos plásticos básicos.
- Formas básicas, procesos de encuadre y encaje para la apropiación de métodos técnicos.
- Expresividad a partir del desarrollo lineal.
- Técnicas del dibujo artístico, posibilitadoras de la praxis plástica.
- El problema de la tercera dimensión y su resolución bidimensional.
- Procesos creativos personales y colectivos como conocimiento de la subjetividad.
- Materiales, herramientas y soportes.
- Investigación y proyectos de producción artística.

92

**PRODUCCIONES AUDIOVISUALES Y DIGITALES I y II**

**Formato:** Seminario - Taller

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales en Tercer Año

2 horas cátedra semanales en Cuarto Año

**Régimen de cursado:** anual

**Marco orientador**

Hace casi dos siglos, el interés por capturar la realidad objetivamente, dio lugar a la creación en el campo tecnológico, de dispositivos que permitieran fijar lo observado en soportes diversos. La captura del instante a partir de la fotografía cambió lo que Benjamin denominó el *inconsciente óptico*, y puso en valor en sus inicios la capacidad del dispositivo de mostrar lo existente.

Años después, esta supuesta objetividad pierde sustento al ponerse en discusión las posibilidades de manipulación de la imagen fotográfica, que no refleja entonces la realidad sino que la construye.

El advenimiento de la sociedad industrial, la cultura urbana, la conformación de la sociedad de masas posibilitan nuevas formas expresivas, como el cine, que a su vez retroalimenta la construcción de la visualidad, y desborda a las artes plásticas constituyéndose en expresión de consumo popular.

Ambas manifestaciones perduran hoy, si bien la mirada sobre ellas se ha enriquecido desde distintos paradigmas, y cada una propone una forma particular de mirar y de narrar.

A mediados del siglo XX, se produce una ruptura en los modos de representación, transmisión y visionado de las imágenes, que devienen de índice a señal. La aparición del video primero y posteriormente la imagen digital o numérica, producen cambios fundamentales en el régimen de producción y circulación de imágenes incorporando el *tiempo real* y la multiplicidad de lenguajes en un mismo soporte.

Estas innovaciones generan cambios que van más allá de un mero reemplazo de medios se trata de auténticas transformaciones en las prácticas vinculadas al arte, a la información y a los regímenes de visibilidad.



Su accesibilidad desdibuja roles, espacios de poder y permite apropiaciones que reconfiguran las relaciones entre artistas, espectadores y obra, clausurando muchas veces la mediación del experto y la validación del arte a partir de los espacios de exhibición.

Por otra parte la posibilidad de integrar en un mismo soporte distintos lenguajes ha dado lugar a la aparición de lenguajes complejos como el multimedia, que permiten además la participación del usuario en la construcción narrativa.

Ciberespacio, Internet, cibernauta, interactividad, son conceptos que han irrumpido en nuestra cotidianidad desde hace ya un tiempo. Estos no son nuevos sólo desde lo terminológico, sino que nos revelan una nueva cultura en la que todos los miembros que compartimos la sociedad de masas, estamos involucrados: la cibercultura.

Como lo ocurrido con la perspectiva, la óptica, la imprenta, el cinematógrafo, etc., los artistas han encontrado en la tecnología digital un medio más para desarrollar su creatividad, plasmando su intelecto y sensibilidad en obras de factura digital.

Esto ha determinado una nueva categorización en el mundo de las artes plásticas y audiovisuales, el llamado Arte Digital.

Ante estas consideraciones los estudiantes de los profesorados de artes visuales podrán apropiarse de estos conocimientos para enriquecer su formación didáctico-plástica.

El objetivo general de esta unidad curricular se construye a través del debate de la problemática digital, partiendo de la lectura crítica de textos y los modos de uso de dichos medios, fundamentando el abordaje práctico de la imagen fotográfica, cinematográfica y digital no como manipulación de técnicas sino como manifestaciones de nuestro tiempo.

### **Ejes de contenidos:**

- La fotografía. Orígenes y evolución vinculados a las transformaciones sociales.
- Fotografía y arte. Fotografía e información.
- Elementos del lenguaje fotográfico.
- Géneros expresivos populares a partir de la fotonovela.

- Fotografía analógica y digital.
- Hitos en la historia del cine.
- Elementos de lenguaje cinematográfico
- El cine como experiencia estética y educativa.
- Animación: Cuadro a cuadro.
- Video: Apropiación y circulación.
- Multimedia: Componentes básicos.
- Dibujo y pintura digital.
- Combinación de medios digitales y analógicos como experiencias estéticas.
- Investigación y proyectos de producción artística.

CB

**PINTURA**

**Formato:** Seminario -Taller

**Carga horaria:** 6 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual

**Año:** Tercero

**Marco orientador:**

Con el transcurrir de los siglos, se sucedieron diferentes estilos artísticos, así como teorías pictóricas relacionadas con los movimientos filosóficos.

Es así que la pintura ha explorado, sin agotarlos, problemáticas, temas, técnicas y soportes que le dan identidad en el mundo de las artes plásticas. En este sentido, retratos, paisajes, naturalezas muertas, al óleo, al pastel, ya sea en la tela o en el muro, conforman su propiedad.

Sin embargo y como sucede con todas las artes plásticas, el siglo XX habilitó nuevos caminos, mostrando una fuerte ruptura con los modos de comprensión anteriores, específicamente aquellos que se refiere a las Bellas Artes.

Conceptos como *parergón* propuestos por Kant, y aquellos propios del deconstructivismo, son aportes actuales que han llevado a considerar cuestiones en la pintura artística que anteriormente no eran destacables: el marco, el soporte, los límites, el lugar, y otros. Planteos que posibilitan una nueva comprensión de la pintura, la obra y los elementos marginales que también la constituyen, en estrecha relación con procesos intertextuales.

El ejercicio de trabajar en y con los bordes de la pintura, explorando la dicotómica presencia de los espacios internos y externos, viabiliza el acceso al descubrimiento de zonas potencialmente ricas para la praxis artística.

Es así que este seminario – taller, propone la indagación conceptual y práctica, orientadas a la creación artística y a los desciframientos estéticos de fines del siglo XX y principios del siglo XXI, además de recuperar las posturas técnicas anteriores con el objetivo de ofrecer una propuesta amplia y representativa del hecho pictórico, centrando el interés en la curiosidad y el interrogante, que posibilitan la creación de todo un discurso visual colmado de significatividad para el estudiante.

**Ejes de contenidos**

- Concepciones sobre el espacio bidimensional como lugar de construcción de la obra.
- Recorrido histórico del espacio pictórico a partir de la organización compositiva.
- Problemáticas de los estilos pictóricos como reflejo de los cambios en el pensamiento de los artistas.
- Sentido heurístico de la obra y del obrar.
- Producciones contemporáneas en función de las búsquedas creativas.
- Fenómeno de las pinturas urbanas. Fundamentos ideológicos y producciones.
- Procesos de producción pictórica. Métodos del dibujo y los sistemas de representación para la resolución de proyectos pictóricos.
- Procesos creativos personales y colectivos como conocimiento.
- Investigación y proyectos de producción artística.

<b>GRABADO</b>
----------------

**Formato:** Seminario –Taller

**Carga horaria:** 6 horas cátedra semanales

**Régimen de cursado:** anual

**Año.** Tercero

### **Marco orientador**

Una de las más interesantes imágenes que ofrece el arte prehistórico es aquellas donde se pueden observar las manos estampadas sobre la roca. Estas impresiones, tan particulares, son las primeras manifestaciones de lo que hoy se designa como grabado.

Es una disciplina artística antigua, pero su desarrollo más genuino se remonta a los talleres artesanales de finales de la Edad Media y principios de la Moderna relacionadas con las primeras imprentas, donde la ilustración de libros a partir del uso de las técnicas y procedimientos propios lo incorporó definitivamente al mundo artístico.

El grabado es un conjunto de técnicas que permiten la reproducción múltiple de un mismo motivo gráfico, siendo las cuatro técnicas más considerada la xilografía, la calcografía, la litografía y la serigrafía; la combinación de materiales, elementos, soportes y procedimientos técnicos ha venido a dar luces renovadas al universo plástico.

La elaboración de la plancha matriz y la estampación de ésta sobre una superficie, son los momentos propios de desarrollo de esta disciplina.

La propuesta de esta unidad curricular se organiza como una instancia experiencial y reflexiva del desarrollo del grabado como hecho artístico individual y colectivo.

96

**Ejes de contenidos:**

- Historia del grabado, precursores y artistas contemporáneos.
- Sentido heurístico de la obra y el obrar.
- Producciones contemporáneas en función de búsquedas creativas.
- Técnicas y soportes del grabado artístico, posibilitadoras de la praxis plástica.
- Aportes de los métodos del dibujo artísticos y los sistemas de representación en la resolución de proyectos plásticos.
- Investigación y proyectos de producción artística.



**CERÁMICA**

**Formato:** Seminario -Taller

**Carga horaria:** 6 horas cátedra semanales

**Régimen de cursado:** anual

**Año:** Cuarto

**Marco orientador**

Como el dibujo, el grabado, la escultura y la pintura, la cerámica ha acompañado a la humanidad desde los primeros tiempos.

Desde su faz utilitaria como producto continente de alimentos, hasta el despojo de su funcionalidad en lo que respecta a la cerámica escultórica, ha sido reflejo de la originalidad de los artistas.

Sólo basta pensar en el *Friso de los Arqueros*, en las decoraciones de la *Puerta de Ishtar*, las ánforas griegas, las cerámicas chinas y de las culturas originarias americanas para comprender la dimensión estética de esta disciplina artística.

La cerámica es producto de un proceso de transformación radical de materiales naturales, cuya intervención más importante y definitoria es la temperatura, que produce resultados inesperados. Característica que en la actualidad sigue estando presente y que cobra relevancia al considerar su historia.

Esta unidad curricular tiene como objetivo proponer al estudiante el conocimiento del proceso cerámico, reconociendo características, materiales y combinaciones, asociado al desarrollo de las posibilidades expresivas.

**Ejes de contenidos**

- Implicancias sociales y culturales de la cerámica de los pueblos originarios en América y Argentina.
- Producciones contemporáneas en función de búsquedas creativas.
- Sentido heurístico de la obra y el obrar.

- Procesos creativos personales y colectivos como conocimiento.
- Técnicas de la cerámica artesanal y artística como posibilitadoras de la praxis plástica.
- Aportes de los métodos del dibujo artísticos y los sistemas de representación en la resolución de proyectos cerámicos.
- Investigación y proyectos de producción artística.

93



**PRODUCCIONES ARTÍSTICAS INTEGRADAS**

**Formato:** Seminario - Taller

**Carga horaria:** 6 horas cátedra semanales

**Régimen de cursado:** anual

**Año:** Cuarto

**Marco orientador**

Las propuestas estéticas del siglo XX y la realidad mundial de la época propiciaron una nueva actitud del artista y del sentido que éste otorga a la actividad creativa

La poética y el carácter experiencial de estas alternativas artísticas contribuyeron a la integración de lenguajes, conceptos, formas y procedimientos técnicos, distanciándose de los convencionalismos académicos.

Esta unidad curricular busca favorecer estos procesos creativos donde acción, pensamiento y reflexión se asocian para el conocimiento interior y la imaginación. Tiene amplias implicancias en las maneras de conocer y comprender el mundo, indagando qué despierta en cada estudiante, qué modela sus intereses, qué lo inspira, qué pensamientos subyacen en las interpretaciones, con qué las compara y cómo lo hace. Interrogantes que constituyen y aportan a la construcción subjetiva.

El desarrollo de actividades experienciales posibilita diferentes grados de libertad creativa de direccionalidad externa–interna, que se van articulando en diversas propuestas generadas por el estudiante en forma individual o colectiva.

De esta manera podrán transitar vivencias abiertas y autoreferenciales, en las que decidan qué hacer, cómo y con qué materiales, para concretar sus proyectos plásticos.

Se trata de provocarlos para que realicen diferentes propuestas desde el lenguaje de las Artes Visuales, incorporando otros. Considerando que los sujetos se involucran en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre los nuevos saberes con los ya conocidos.

Otorgar sentido a las propuestas, vincularlas con los discursos conceptuales y generar la praxis específica, son las experiencias que a través del arte se busca estimular y constituyen los objetivos de esta unidad curricular.

**Ejes de contenidos**

- Sentido heurístico de la obra y el obrar. Producciones contemporáneas en función de las búsquedas creativas.
- Procesos creativos individuales y colectivos como conocimiento.
- Proyectos de integración de lenguajes artísticos a través de actividades experienciales, con diferentes materiales y recursos técnicos.

COP/

## EJE DE LA FORMACIÓN SOCIO-HISTÓRICA

## ARTE, CULTURA Y SOCIEDAD I, II, III

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:**

4 horas cátedra semanales en Primer año

4 horas cátedra semanales en Segundo Año

3 horas cátedra semanales en Tercer Año

**Régimen de cursado:** anual

**Marco orientador**

El estudio de las manifestaciones artísticas aporta a la comprensión del arte una nueva complejidad relacionada a contextos diferentes y sociedades diversas donde han surgido. La multiplicidad de circunstancias filosóficas, tecnológicas, políticas, religiosas, entre otras, generan condiciones que provocan la reflexión y la acción de los artistas.

Estos conceptos conforman la red cultural que se extiende en el tiempo y el espacio, dándose presencias de culturas y pueblos cada uno con sus particularidades.

Se debe evidenciar el *complexus*<sup>88</sup> que permite reconocer un conjunto de contenidos que determinan, en las artes en general y en las artes visuales en particular, una doble perspectiva: como elaboraciones, manifestaciones y transmisiones culturales y como productoras, transformadoras y dinamizadoras del tejido socio-cultural.

Considerar lo expresado posibilita cambiar la mirada eurocéntrica, cuyo posicionamiento tradicionalmente ha sido muy fuerte, por una que propicie el movimiento traslativo de reconocimiento, comparación y síntesis, con un sentido relacional y vinculante, permitiendo la comprensión de las identidades y prácticas de distintas culturas y sociedades.

Cada una de ellas se presenta como una convergencia de intereses y métodos muy diversos que incluyen tantas colisiones y fricciones como legítimos puntos de entendimiento, posibilitándose la construcción de la identidad social.

---

<sup>88</sup> Morin, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa, 2005, p. 32.

La propuesta de esta unidad curricular es generar reflexiones y juicio crítico en los estudiantes, a partir de la visualización del mundo desde el arte y ante el hecho artístico como saber, como discurso y como objeto para el hombre.

### Ejes de contenidos

- Prehistoria europea: expresividad plástica en el Paleolítico Superior; conquista del medio y el cambio de la imagen plástica en el Neolítico.
- Arte africano tribal: encuentro con el mundo de los espíritus a través de máscaras, tatuajes y relieves decorativos.
- Muerte y poder en el arte del Antiguo Egipto.
- Arte de los grandes imperios mesopotámicos y el advenimiento de la escritura como hecho socio-cultural.
- Culturas mediterráneas: leyendas, poemas épicos, palacios, murales y cultura de la cerámica.
- Grecia y el reflejo de la nueva concepción de Hombre en el arte; dioses, democracia y política.
- Roma: Organización social e importancia del arte como elemento urbano y político.
- Simbología en el arte paleocristiano.
- Feudalismo, sociedades rurales y arte.
- El espacio sagrado y el desarrollo del arte en la época románica-
- Desarrollo económico, urbanismo y catedrales góticas.
- Pensamiento humanista y Renacimiento artístico italiano. Su influencia en el Renacimiento hispanoamericano.
- Culturas originarias de América: ciudades sagradas y arte ritual.
- Barroco europeo: Idea de angustia e inquietud terrenal en ámbitos plásticos sobrenaturales. Barroco en América: conquista y sacrificio.
- Siglo XVIII: Iluminismo e Ilustración. La mentalidad romántica y el arte en Europa y Argentina.
- Diversas búsquedas plásticas de los artistas del siglo XIX en Europa, Latinoamérica y Argentina. Realidad política, luchas sociales. La crítica social a través del arte.
- Rupturas estéticas europeas del siglo XX, las últimas tendencias. Influencia y surgimiento de una nueva estética en América y Argentina.

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 4 horas cátedra semanales

**Régimen de cursado:** anual

**Año:** Cuarto

### **Marco orientador**

*“Para acercarnos al fenómeno de lo estético, podríamos definirlo, de primera instancia, como la esencia humana expresada sensitivamente. Pero irremediablemente surge la pregunta ¿qué es la esencia humana? (...) Naturalmente la esencia humana adquiere innumerables maneras de expresión y por sí sola no va a convertirse en fenómeno artístico. No existe lo estético sin un portador creado, por lo tanto materializado, y sin un sujeto estético, y éste es el receptor, que establece una relación sensitiva con el objeto creado estético”.<sup>89</sup>*

En la cita mencionada se ha buscado presentar lo que involucra el fenómeno artístico porque es este el que la Estética y la Crítica de Arte intentan analizar.

La necesidad de aproximación a este fenómeno del arte y el develamiento de sus secretos, ha sido uno de los temas que ha involucrado al pensamiento del hombre desde la antigüedad.

A partir del interés despertado se han desarrollado diferentes y profundas posiciones estéticas a lo largo de la historia, comenzando por los filósofos griegos y concluyendo con las diferentes concepciones del pensamiento filosófico de fines del siglo XX y principios de XXI. Esta búsqueda de la comprensión ha derivado en el campo de las artes, un posicionamiento que se completa en la vinculación con la Crítica de Arte.

Esta unidad curricular se sostendrá en estos dos grandes saberes, privilegiando en los estudiantes el pensamiento crítico, entendiendo la importancia de la reflexión estética como acceso al lenguaje artístico y su problemática.

---

<sup>89</sup> Zatoryi, M. *Una estética del arte y el diseño de imagen y sonido*. Buenos Aires, Kliczkowski Publisher, 1992.

## Ejes de contenidos

- Estética como disciplina filosófica.
- Filosofía y teoría del arte. Crítica y poética.
- Pensamiento dialéctico como categoría estética.
- Problemática del concepto de arte.
- Arte y conceptos de belleza y fealdad en la Antigüedad y en la Edad Media.
- Kant y la estética.
- Hegel y la muerte del arte.
- Racionalismo y la experiencia de lo trágico.
- Estética del siglo XX. La Escuela de Frankfurt. Estética de fin de siglo.
- Dimensión ética y política del arte.
- Políticas públicas sobre las producciones artísticas.

93

## EJE DE LA FORMACIÓN DIDÁCTICA DE LAS ARTES VISUALES

**SUJETOS DE LA EDUCACIÓN EN DIFERENTES CONTEXTOS, NIVELES Y MODALIDADES**

**Formato:** Seminario

**Carga horaria:** 4 horas cátedra semanales

**Régimen de cursado:** anual

**Año:** Cuarto

**Marco orientador:**

Esta unidad curricular intenta privilegiar un enfoque interdisciplinario que enfatice y contemple al sujeto de la educación mediatizado por lo social, cultural, político, afectivo, que no operan de manera disociada y que posibilitan que el sujeto se construya.

La posibilidad de constitución de la subjetividad nos remite al encuentro con un otro diferente al nosotros. Es pensar en el extranjero en una institución, que rompe con el orden configurado, que interpela, que abre al encuentro.

Preguntarnos y comprender cómo se configura la subjetividad y, en esa configuración, qué responsabilidad tenemos como docentes nos lleva a reflexionar sobre el lugar de la institución educativa como espacio de constitución de subjetividades.

Como plantea Alejandro Cerletti<sup>90</sup> la subjetividad se enraíza y, a su vez, se contrapone con las experiencias educativas. La institución educativa, entre otras, asegura una persistencia de lo mismo, mientras que el sujeto, para ser posible, debe ser diferente a lo esperable, constituir algo por fuera de lo homogéneo. La disyuntiva es: o lo extranjero se va adaptando, para ser, progresivamente lo mismo, o se resiste y queda afuera. Esta es la encrucijada de una escuela que enfrenta al desafío de la diversidad sin pretender anularla, aún cuando ha sido la institución homogeneizadora por excelencia.

---

<sup>90</sup> Cfr. Cerletti, A. *Repetición, novedad y sujeto de la educación*. Del estante Editorial, Buenos Aires, 2008.

El sujeto de la educación se constituye en y a partir de singularidades, en distintos contextos, que no sólo serán los educativos. Las organizaciones familiares, escolares, religiosas, deportivas o culturales son parte de los contextos socio – políticos- históricos y condicionan al sujeto. Por otra parte se produce un proceso interrelacionado pues hay una mutua implicancia, los sujetos son los que han de formar los contextos, interactuando con “el otro” y con “lo otro”.

Existen instituciones, prácticas y discursos en las que se produce o transforma la experiencia que el sujeto tiene de sí mismo. Se crean y modifican subjetividades; en términos de Foucault, hay diferentes modos por los cuales son constituidos en sujetos pero no solamente considerando los procesos de subjetivación, sino también de desubjetivación.

En este sentido, para hablar del sujeto es necesario hacer referencia a la subjetividad, a los modos o formas sociales, culturales, históricas y políticas en que se interpreta y reconoce a sí mismo un sujeto, como resultado de una trayectoria singular de experiencias vinculares con los otros.

El sujeto no es una sumatoria de capacidades, propiedades o constituyentes elementales, es una organización emergente a partir de un devenir en las interacciones. Es histórico y contextualizado y, en la articulación compleja de discursos y prácticas, se constituye en lo que es. No puede sino ser abordado en contexto, es decir en la situación, en el marco y las circunstancias históricas en que se desenvuelven los vínculos.

Esta unidad curricular es eje integrador en el diseño, donde cada docente favorecerá la construcción de la subjetividad y a su vez será articulador en el interjuego de subjetividades en los diversos contextos.

## **Ejes de contenidos**

### **Perspectiva socio-antropológica**

- Representaciones de infancia, adolescencia, juventud y adultéz que sustentan las prácticas pedagógicas. Su construcción histórica.
- Las prácticas culturales y las construcciones de subjetividades.



- Configuraciones sociales, culturales, familiares y grupales.
- La escuela como dispositivo y el "alumno" como posición subjetiva.

### **Perspectiva Psicológica**

- Aportes de las teorías psicológicas. Valoración crítica.
- Procesos de construcción de identidades.
- Construcción interdisciplinaria de la subjetividad.
- Los procesos de desubjetivación. La indiferencia, la desconfianza, el incumplimiento. La pérdida de la distancia generacional.

### **Perspectiva pedagógica**

- Sujeto de la educación vs. Educando- alumno.
- Tramas y vínculos pedagógicos.
- Grupo como matriz sociocultural.
- Sujetos en diferentes contextos educativos.

92

**ARTE, SUJETOS Y CREATIVIDAD**

**Formato:** Seminario-Taller

**Carga horaria:** 3 horas cátedra semanales

**Régimen de cursado:** Anual

**Año:** Primero

**Marco Orientador**

Pensar en arte, en sujeto y en creatividad es inicialmente pensar en una complejidad. Estas categorías no pueden reducirse a una definición, puesto que se acotaría el problema, olvidando su proceso histórico, sus contextos y la profundidad con la que se debe analizar.

Los ámbitos donde se desarrollan los procesos creativos deben ampliarse, buscando nuevos escenarios, situaciones y espacios, posibilitando que los estudiantes construyan una mirada renovada, amplia y comprometida frente al hecho educativo.

Es por ello que se propone dar un sentido heurístico a esta unidad curricular ya que se asocia el ser creativo, a la posibilidad de dar respuesta a situaciones inesperadas, imaginar, generar e integrar componentes innovadores. Se propone construir y no sólo repetir mecánicamente los conocimientos, problematizar los ya afianzados, descubrir, crear, sospechar y derribar certezas. Propiciando acciones experienciales y de descubrimiento, situaciones problemáticas y de investigación que relacionen pensamiento y técnica como saber.

**Ejes de contenidos**

- Arte y paradigmas de la creatividad.
- Construcción de la subjetividad por medio del arte. Curiosidad, imaginación y creatividad.
- Dimensión ética y política del arte.
- Políticas públicas sobre las producciones artísticas (teatro, anfiteatros, salas de conciertos, patrimonio cultural, otros).
- Pensamiento y procesos creativos de los sujetos.

- La creatividad en contextos diversos y adversos.
- Corporeidad y expresión creativa.
- Pensamiento creativo y TIC.
- Proyectos experienciales de desarrollo creativo.

93/

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3hs

**Régimen de cursado:** Anual

**Año:** Segundo y Tercero

### **Marco orientador**

Enseñar y aprender la didáctica es entenderla implicada en la intervención pedagógica. La didáctica no sólo analiza prácticas escolares sino que es parte del entramado de la enseñanza y no una perspectiva externa<sup>91</sup>

En esta unidad curricular se incluyen e interrelacionan contenidos que dan cuenta de las problemáticas de la enseñanza de las Artes Visuales y el aprendizaje del lenguaje musical, en relación con los diferentes niveles y modalidades.

El objetivo de la misma es generar una reflexión crítica acerca de lo que se puede transmitir por medio del arte. Se trata de promover acciones en las que el estudiante de Artes Visuales pueda profundizar su formación y apropiarse reflexivamente de los recursos metodológicos más adecuados frente a los problemas concretos de su actividad, los grupos de sujetos en instituciones y contextos determinados.

### **Ejes de Contenidos**

- Constitución del campo disciplinar de las Artes Visuales. Dimensión política de la educación artística.
- El arte en el currículum: racionalidad técnica, crítica emancipatoria.
- El currículum de la educación artística en el Nivel Inicial, Primario, Secundario y en la modalidad de Educación Especial.
- Dimensión vivencial, formativa y estética del arte.
- Enfoques pedagógicos y didácticos de la educación en Arte Visual en diferentes contextos, niveles y modalidades.

---

<sup>91</sup> Cfr. Contreras, D. J. *Enseñanza, currículum y profesorado*. España, Akal, 1990, p 18.

- Estrategias didácticas específicas vinculadas al proyecto pedagógico-curricular.
- Especificidad de la formación en Artes Visuales para los diferentes sujetos de la educación.
- Escuela y educación artística: problemáticas que se tensionan. Polisemia de los lenguajes y transmisión.
- Transmisión de lo imposible por el arte.
- Propuestas didácticas atendiendo a los sujetos de la educación.

ep

CAMPO DE LA  
FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA  
PROFESIONAL

0296

## Dinámica del Campo de la Formación en la Práctica Profesional

*"La Práctica se visualiza como un itinerario formativo en la construcción de las prácticas docentes, entendidas éstas como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales que exceden la concepción tradicional que la asimila exclusivamente a la tarea de 'dar clase'."*

Ferry G.

La práctica docente es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, cargada de conflictos que requieren pronunciamientos políticos y éticos. Para encarar la tarea el docente despliega dispositivos explícitos e implícitos para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas, que configuran la vida en las aulas, en las organizaciones educativas y sociales, en la comunidad.

La práctica docente es el eje integrador de la propuesta de formación inicial. En ella convergen el campo de la formación general y de la formación específica. La práctica es la instancia en la que los saberes se sistematizan, y al mismo tiempo, se problematizan.

Se plantea una mirada de la teoría en la cual ésta es indisociable de la práctica, en tanto entre ambas media una relación dialéctica. La teoría no tiene sentido independientemente de la práctica que la antecede ética y ontológicamente; no hay verdadero conocimiento si éste no logra atravesar las subjetividades y generar cambios en las realidades concretas.

Los espacios de la Práctica I, II, III y IV tienen que constituirse en recorridos pedagógicos flexibles, que permitan la formación reflexiva de los estudiantes, en contacto directo con el trabajo de los docentes en las escuelas, con el proceso/ puesto de trabajo, sus condiciones de realización, de formación y desarrollo y con el trabajo como organización.

Las prácticas docentes de los profesores de los Institutos, de los estudiantes y de los docentes en las escuelas, son espacios de análisis, reflexión y producción de conocimiento sobre la enseñanza, la institución educativa y los contextos.

Desde Elena Achilli, se entiende a la práctica docente, como un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto, maestro o profesor, en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas. Este

trabajo, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente.

La práctica pedagógica es el proceso que se desarrolla en el contexto del aula, centrada en el “enseñar” y el “aprender”.

*“Este viaje por las huellas de la formación y por la complejidad de las prácticas docentes, plantea la necesidad de buscar un enfoque teórico metodológico que reconozca los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas. Se trata de un enfoque socioantropológico, en particular de la etnografía en investigación educativa, que coloca el centro de atención en la escuela y en el aula, y que procura diferenciarse de posturas homogeneizantes y universalizantes que no permiten reconstruir la realidad de la escuela como contexto de las prácticas docentes y de la enseñanza. Señala, por tanto, la necesidad de una metodología que permita dar cuenta de los procesos sociales que se materializan en la escuela y en el aula: procesos de apropiación, reproducción, negociación, resistencia, simulación, intercambio, etcétera”<sup>92</sup>*

Se incorpora la investigación educativa en todo el campo de la formación de la práctica, ello es indispensable para lograr lo que Paulo Freire llamó **curiosidad epistemológica** que es una curiosidad **metódicamente rigurosa**. La investigación es una práctica que potencia esta curiosidad; a través de ella el docente, el estudiante, el maestro indagan sobre sus propios procesos educativos de una forma sistemática, durante el recorrido en el que enseñan y se vinculan con otros. “El ejercicio de la curiosidad convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar, para que participen en la búsqueda del perfil del objeto o del hallazgo de su razón de ser.”<sup>93</sup>

Desde los equipos directivos y de práctica, se tendrá que recuperar el trabajo compartido con los docentes de las escuelas desde el diseño del **Proyecto Institucional del Campo de Prácticas**, estableciendo acuerdos, anticipando cambios en enfoques y contenidos, brindando espacios de actualización.

---

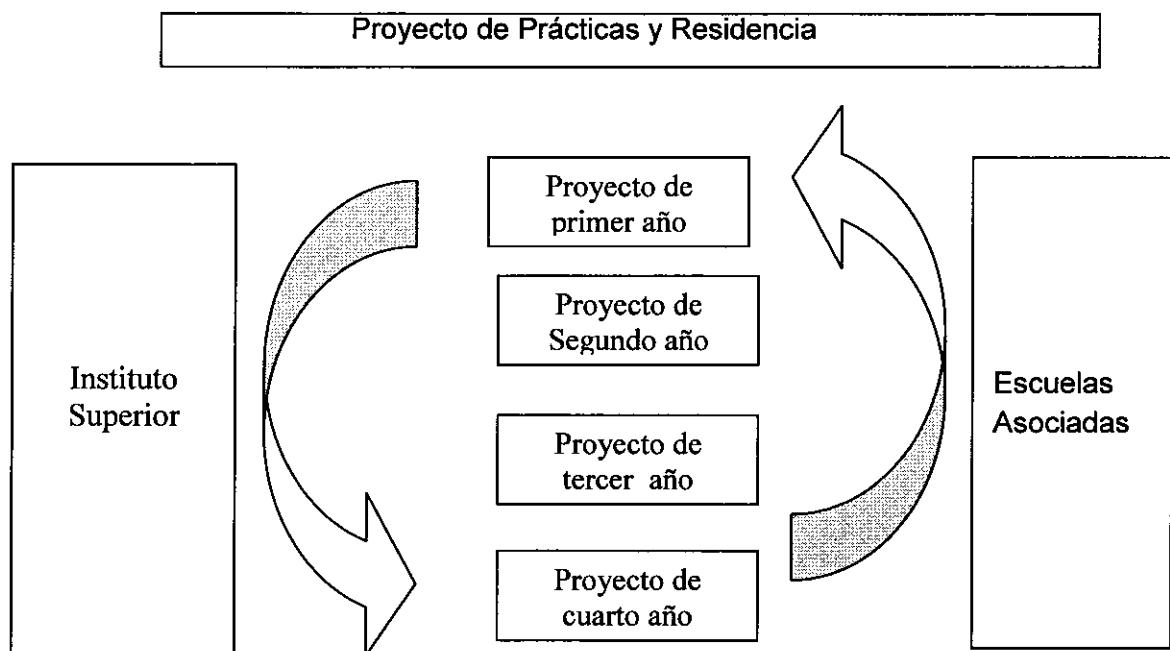
<sup>92</sup> Edelstein, G, *Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes*, [www.rieoei.org/rie33a04.html](http://www.rieoei.org/rie33a04.html)

<sup>93</sup> Freire, P. *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI, México, 1997, p. 85



Como señalan las Recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente: "El desarrollo de las prácticas docentes requiere de la visión de organizaciones abiertas, dinámicas y en redes, como espacios de formación que no se agotan en el ámbito físico del Instituto Formador. Implican redes interinstitucionales entre el Instituto y las escuelas, así como con otras organizaciones sociales colaboradoras"...

... "La construcción del trabajo integrado y en redes entre los Institutos Superiores y las escuelas de distintos niveles escolares, no debería quedar exclusivamente confinada al espacio del voluntarismo individual, de personas o de "Instituciones innovadoras". Si bien muchas acciones pueden ser encaradas desde las prácticas docentes, ello implica necesariamente a los niveles de gestión y es responsabilidad del sistema. En tal sentido es necesario fortalecer la responsabilidad de los equipos de supervisión, de los equipos técnicos centrales, de los diferentes niveles de construcción política, generando las condiciones para ello"<sup>94</sup>



<sup>94</sup> INFD (Instituto Nacional de Formación Docente). *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Artística*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2008, p 227

Desde primer año se prevén horas presenciales para el trabajo en seminario-taller en el instituto formador y para el ingreso a las organizaciones sociales e instituciones educativas asociadas, con las cuales se constituirán redes y proyectos conjuntos, que supongan a la vez actividades de formación inicial de los estudiantes del profesorado, experiencias alternativas, actividades de desarrollo profesional, de asesoramiento en servicio, de extensión a la comunidad y de investigación.

A los efectos que los estudiantes conozcan los distintos contextos en los que pueden desarrollar su trabajo, se establecerán convenios con diversas instituciones de distintos niveles y modalidades (urbanas, rurales, de islas u otras) y con instituciones socio-comunitarias (bibliotecas, museos, organizaciones no gubernamentales, clubes, vecinales, centros culturales, medios de comunicación, hospitales, etc.). Lo que supone que cada estudiante debe pasar por distintas experiencias, aunque no necesariamente por todas.

Se entiende por **prácticas escolares** las que se desarrollan en instituciones educativas del sistema formal, para conocer e integrarse a la institución, las aulas y para comprender el contexto. Las prácticas en escuelas son centrales en la formación de docentes por cuanto el título los habilita para desempeñarse en los diferentes niveles educativos.

La educación es una práctica social que trasciende el espacio escolar, supone un proceso de construcción comunitaria y contextualizada. Por esta razón, se incluyen prácticas de **intervención socio-comunitarias**, además de las escolares y áulicas, que los estudiantes podrán concretar según las oportunidades y necesidades que plantee el medio, a través de la participación en proyectos, experiencias y actividades que se demanden o propongan.

Se prevé la organización y desarrollo de encuentros en **talleres o ateneos interinstitucionales**, a cargo de los estudiantes y profesores de los Institutos, donde docentes y otros profesionales invitados puedan ser consultados acerca de las prácticas en diferentes contextos, sus problemáticas puntuales y temáticas de interés.

Las unidades curriculares de este campo estarán a cargo de **equipos de cátedra** que se constituirán conforme a las características específicas de dichas unidades.

En este sentido, el formato curricular de **Seminario - Taller** abre un espacio a los procesos de construcción colectiva de conocimiento del trabajo docente, y la producción conjunta desde la práctica en contexto sobre temas de relevancia e interés social y educativo.

La **praxis docente y las memorias** se incluyen en las unidades curriculares de 1° a 4° año. La praxis entendida como el conjunto solidario de dos dimensiones: la reflexión y la acción del sujeto sobre el mundo para transformarlo significa entender la práctica en términos dialécticos. Los espacios de práctica se construyen y se resignifican desde tres instancias: los abordajes teóricos, experiencias en terreno (acciones de investigación e intervenciones) y las memorias y narrativas de las praxis.

La **unidad curricular de la Práctica Docente**, en cada año, se planificará en conjunto por el **Equipo de Práctica**, previendo la articulación entre las experiencias – intervenciones en las instituciones, los desarrollos teóricos, las narrativas/ reflexiones y ateneos interinstitucionales.

Las **experiencias en instituciones escolares** serán coordinadas y orientadas por los profesores de práctica que integren el equipo, los de áreas específicas y los docentes co-formadores de las escuelas asociadas.

Las **experiencias en instituciones socio-comunitarias** serán coordinadas y orientadas por los profesores del equipo de práctica, y responsables que designen dichas instituciones. Se podrá solicitar el apoyo de otros docentes de la institución formadora.

Los docentes **co-formadores**, colaboran en la formación de los estudiantes, recibéndolos e integrándolos paulatinamente en el trabajo educativo, a partir de acuerdos consensuados entre las instituciones involucradas. Se constituyen en el primer nexo entre la institución formadora y los ámbitos educativos, y posibilitan que los estudiantes se relacionen con el proyecto institucional, con el contexto, con las prácticas pedagógicas, con los sujetos que se educan. Tienen la función de favorecer el aprendizaje de las prácticas contextuadas, acompañar las reflexiones, ayudar a construir criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y de propuestas didácticas. Se integran gradualmente al Proyecto de Práctica Profesional y participan de las distintas acciones (talleres, ateneos interinstitucionales, entre otras).

**PRÁCTICA DOCENTE I**

**Formato:** Seminario- Taller

**Carga horaria:** 4 horas cátedra semanales

**Régimen de cursado:** anual

**Año:** Primero

**Marco orientador**

La unidad curricular Práctica Docente tiene continuidad a lo largo de los cuatro años de la carrera. Es un espacio de aprendizaje y debate acerca de la enseñanza como objeto de conocimiento y como producto del trabajo de enseñar y aprender. La reflexión individual y colectiva entre profesores, estudiantes, graduados y maestros que están en el sistema educativo habilita un diálogo sobre la propia experiencia de enseñar, la de otros y la vida cotidiana en las escuelas.

Estos espacios se piensan como recorridos pedagógicos flexibles, que atienden a los procesos complejos y multidimensionales de la práctica docente y permiten la formación reflexiva de los estudiantes, en contacto directo con el trabajo de los docentes en las escuelas, las condiciones de realización, de formación, desarrollo y organización.

Durante el primer año de la carrera, uno de los propósitos de esta unidad curricular es que los estudiantes reconozcan y transiten distintas experiencias de práctica educativa que se desarrollan en diferentes contextos socio culturales y educativos, tanto formales como no formales.

Esta mirada, supone reconocer los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas. Implica la búsqueda de un enfoque teórico-metodológico para abordar su complejidad y problematicidad. En ese sentido se recupera el enfoque socioantropológico, sobre todo de la etnografía en la investigación educativa, desde la relectura que realizan Rockwell y Ezpeleta, enraizada en la tradición antropológica y redefiniéndola.

Esta redefinición, que revaloriza entre otras cuestiones el papel de la teoría articulada con el trabajo de campo, establece una relación diferente entre lo micro y lo macro social, reconoce la necesidad de una postura de pluralismo y de flexibilidad en lo

metodológico y una armonización entre lo objetivo y lo subjetivo en las diferentes instancias del proceso de indagación, tomando distancia de los encuadres antropológicos clásicos.

Se requiere del abordaje teórico epistemológico de problemáticas propias del campo de la investigación educativa a fin de no caer en un uso instrumental de estrategias de investigación. Incorporar la formación en investigación entendida como una práctica social caracterizada fundamentalmente por un modo particular de confrontación entre teoría y empiria; ir más allá de las apariencias inmediatas, complejizar la mirada, interrogar las prácticas. Se trata de lograr la mayor comprensión posible, sin intención de explicaciones totalizantes.

Desde este enfoque, la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian de las cosas, los conocimientos, las costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones y reglas de juego, admiten la descripción de diversas tramas. En esta instancia, **las narrativas y reflexiones sobre las praxis docentes** son fundamentales para documentar los recorridos y registrar las prácticas educativas como actividades complejas que se desarrollan en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargadas de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos.

Recuperar la “biografía escolar” permite interpretar acciones de los estudiantes como producto de las matrices internalizadas durante sus experiencias como alumno. El trabajo sobre la propia práctica y la propia historia se convierte en un poderoso instrumento para la transformación de la misma.

### **Ejes de contenidos**

- **La práctica docente como práctica social.**

El campo de la práctica y su articulación con los otros campos.

La práctica docente como espacio de aprendizaje y de “enseñar a enseñar”. Las biografías escolares.

Problemáticas en diferentes contextos.

La práctica docente en distintos ámbitos formales y no formales. Circulación de saberes y de experiencias educativas.

Organizaciones sociales de la comunidad que atienden problemáticas de las infancias, juventudes y adultos como espacios educativos.

- **Intervenciones de reconocimiento en las instituciones**

La investigación como práctica social y como proceso de producción de conocimiento.

Los paradigmas de investigación social y los contextos históricos- políticos en que surgen.

Enfoque socioantropológico en investigación. La etnografía en educación.

Procesos de análisis interpretativo y sociocrítico de la realidad abordada.

Documentación y narrativa de experiencias.

Los proyectos pedagógicos para las intervenciones de reconocimiento.

9/3

**PRACTICA DOCENTE II**

**Formato:** Seminario-Taller

**Carga horaria:** 4 horas cátedra semanales

**Régimen de cursado:** anual

**Año:** Segundo

**Marco orientador**

La unidad curricular Práctica Docente II tiene como propósito que los estudiantes reconozcan y transiten la dinámica de las instituciones educativas en los distintos niveles y modalidades; en ámbitos urbanos y rurales, desde una perspectiva interpretativa y colaborativa.

Uno de los ejes de la unidad curricular es el relevamiento de información en el terreno de las instituciones educativas en diferentes realidades socioculturales, contextos, niveles y modalidades, identificando las culturas escolares, historias, rutinas, lógicas de organización, problemáticas, conflictos, proyectos y prácticas cotidianas.

Las prácticas docentes se constituyen en el marco de intercambios semánticos e interacciones que se producen tanto en la estructura de las actividades académicas como en los modos de relación social.

El trayecto se desarrolla a través de entrevistas, observaciones participantes, relatos de vida, topografías que permiten describir y analizar las prácticas y las tramas vinculares. Se propone la **organización de los estudiantes en equipos de trabajo móviles** asegurando el aprendizaje de distintos roles.

La **intervención colaborativa** de los estudiantes desde otros roles complementarios al trabajo docente y la reflexión en forma conjunta con los pares, los docentes de los institutos y los equipos docentes y directivos de las escuelas asociadas, son los ejes que dan cuenta de esta unidad curricular.

En el **espacio de narrativas**, la escritura es una instancia fundamental al sistematizar las experiencias, recuperar las memorias y producir escritos académicos que fortalecen las reflexiones sobre las prácticas.

En el marco de la articulación de los contenidos con los otros campos, los estudiantes harán una proyección de sus reflexiones en relación con la Didáctica General, Psicología Educativa y la Didáctica específica, resignificando la identidad y las características organizacionales y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

Este recorrido permite comprender la escuela como espacio institucional complejo, en el que se vinculan distintas generaciones y se constituyen subjetividades.

En esta perspectiva se impone una reflexión sobre la relación teoría-empiría, y sobre el papel de quien actúa desde el lugar de indagación. Los sujetos acusan el impacto de determinados fenómenos y los procesan desde sus marcos interpretativos; por ello, se hace imprescindible asumir una actitud de vigilancia permanente sobre los sentidos que construyen desde su lugar. A ese respecto, es necesario ser conscientes de que la realidad puede ser vista desde diferentes prismas, y de que existen diversos patrones de interpretación. Como consecuencia, hay que procurar descentrarse de los propios parámetros y flexibilizar el propio referencial.

La propuesta compromete la participación de los equipos directivos de las escuelas asociadas desde un rol protagónico, junto a formadores y estudiantes, para discutir y repensar proyectos institucionales, modos y estilos de gestión, las problemáticas e identidad pedagógica de cada uno de los niveles y modalidades para los que se forma.

## **Ejes de contenidos**

- **La práctica docente y la identidad pedagógica de los distintos niveles y modalidades**

Los distintos niveles y modalidades, historia, especificidad y organización en los distintos contextos.

La configuración institucional en la actualidad.

Caracterización del trabajo docente.

Los sujetos de las prácticas: estudiantes, formadores, docentes de las escuelas asociadas.

- **Análisis de la dinámica institucional e intervenciones colaborativas**



Abordaje interpretativo de la institución educativa desde una perspectiva socioantropológica.

Dinámica institucional: el cotidiano escolar. Trabajo de campo. Técnicas de recolección y análisis de información.

Las narrativas de las experiencias escolares.

Los proyectos pedagógicos para las intervenciones colaborativas.

ep

PRACTICA DOCENTE III
----------------------

**Formato:** Seminario

**Carga horaria:** 6 horas cátedra semanales

**Régimen de cursado:** anual

**Año:** Tercero

### **Marco orientador**

En la Práctica docente de tercer año, se aborda la problemática educativa en el aula; es decir de la enseñanza y los vínculos entre los sujetos, atendiendo a los diferentes contextos – urbanos y rurales- niveles y modalidades.

Las particularidades de cada nivel y las tramas vinculares que se generan al interior de las aulas demandan el replanteo crítico de propuestas didácticas acordes a los nuevos escenarios socioculturales y familiares, las características de los sujetos y múltiples condiciones que atraviesan las praxis docentes.

Los elementos constitutivos de la praxis son la acción y la reflexión. No supone una relación rectilínea entre teoría y práctica en la que la primera determinará la última; se trata, en cambio de una relación reflexiva en la que cada una construye la otra. Dice Freire: “El acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción”

Estas configuraciones habilitan un abordaje desde tres dimensiones: las relaciones intersubjetivas en el aula y los procesos de socialización; las relaciones de enseñanza-aprendizaje-contenidos y sujetos: sentidos de la enseñanza, condiciones y modos del aprendizaje; las relaciones entre los docentes: la construcción de espacios de participación, reflexión y saberes colectivos.

La configuración del **equipo de práctica** docente a partir de tercer año tiene como finalidad acompañar el proceso de pensar, diseñar e implementar propuestas didácticas para los distintos niveles y modalidades, desde una perspectiva interdisciplinaria.

En coherencia con el sentido del campo en el diseño, se plantea la articulación con todas las unidades curriculares del campo específico y del campo general que dan marco conceptual a la formación.

Se prevé incluir **ateneos interinstitucionales** como formato válido que posibilita un espacio grupal educativo donde interjuegan procesos de comprensión, intervención y reflexión en relación con las prácticas docentes. Se estructura a partir del análisis de casos específicos, y en profundidad de la problemática que convoca.

Está pensado como continuidad de las unidades curriculares y como instancia para compartir las actuaciones y debatir acerca de los problemas prácticos y dilemas conceptuales que fueran surgiendo de la lectura y el análisis de la práctica docente y de los contextos específicos. También para profundizar las posibilidades de autorreflexión a partir de una actitud de intercambio y cooperación y en articulación efectiva.

La dinámica de los ateneos interinstitucionales contempla distintas instancias:

- recuperación de los itinerarios de la Práctica
- selección de emergente de la Práctica para el debate
- profundización bibliográfica y consulta de especialistas en las temáticas, para la elaboración de los marcos conceptuales
- exposición, intercambio de perspectivas y debate

Incluye a los estudiantes de la Práctica, a los docentes y equipos directivos de las escuelas asociadas, docentes y directivos de los Institutos, especialistas e integrantes de otras organizaciones de la comunidad.

Las acciones estarán planificadas y coordinadas por los profesores del Equipo de Práctica y en particular por los docentes de las disciplinas específicas que lo integran.

Este formato se caracteriza por la circulación horizontal de los saberes, la democratización de la palabra y las acciones formativas, por tanto se contemplan instancias de articulación entre las unidades curriculares del Diseño y procesos de co-evaluación.

Los ejes temáticos de los ateneos surgen a partir de los emergentes de las prácticas docentes. La distribución de los encuentros se definirá de acuerdo al Proyecto

de Prácticas que presente el equipo responsable y las demandas de los contextos institucionales (Institutos- escuelas asociadas)

Se plantea, entonces, como necesario *“comprender la enseñanza como parte de la práctica docente, resignificándola, amplificando su sentido, posibilitando el reconocimiento de algunos hilos más sutiles de la trama constitutiva de su especificidad”* (Edelstein y Coria, 1995).

### **Ejes de contenidos**

- **La situación de enseñanza en diferentes contextos educativos, niveles y modalidades.**

Distintos espacios de circulación de saberes y constitución de subjetividades.

Las propuestas didácticas: caracterización y análisis en diferentes contextos, modalidades y niveles.

Criterios de organización de espacios, materiales, contenidos y estrategias.

- **Diseño e implementación de propuestas pedagógico-didácticas para diferentes contextos educativos, niveles y modalidades.**

Diseño y desarrollo de propuestas pedagógico-didácticas en función de los Diseños Curriculares correspondientes a los niveles y modalidades, los grupos escolares, trabajo en equipo y proyectos institucionales.

Procesos de análisis sociocrítico e interpretativo de la realidad abordada.

Documentación y narrativa de experiencias y estrategias de educación en espacios formales de educación.

La práctica reflexiva como práctica grupal.

Construcción cooperativa de propuestas alternativas.

OPB

**PRÁCTICA IV - RESIDENCIA**

**Formato:** Seminario

**Carga horaria:** 10 horas cátedra semanales

**Régimen de cursado:** anual

**Año:** Cuarto

**Marco orientador**

La Residencia tiene que ser pensada como un **proyecto pedagógico integrador** que recupera los procesos formativos desde primer año de la carrera y se comparte entre la institución formadora, las escuelas asociadas y otras organizaciones sociales.

Este momento de trabajo en el campo de la práctica requiere la focalización en una institución educativa. Esto demanda posicionarse en situación de trabajo docente, recuperar y poner en juego todos los saberes construidos en el trayecto y generar redes colaborativas.

La entrada en las instituciones educativas para la Residencia pone en juego múltiples relaciones: vínculos entre instituciones, con historias y trayectorias diferentes; vínculos entre sujetos sociales cuya pertenencia los coloca en lugares que portan significados también diferentes. Ello implica el desarrollo de propuestas en un espacio social, cuya conflictividad interroga la responsabilidad de formadores respecto de los efectos de la experiencia tanto en instituciones como en sujetos involucrados.

La residencia es un proceso que se organizará en varias etapas relacionadas:

- Acercamiento al contexto de la institución seleccionada, análisis y registro.
- Inserción en la institución educativa, reconocimiento de la dinámica institucional y análisis del proyecto institucional y curricular.
- Observación participante de los contextos institucionales y áulicos, diseño de una propuesta de intervención socio-pedagógica.
- Realización de prácticas intensivas en un nivel y modalidad e intervenciones socioeducativas.
- Proceso de reflexión, análisis y narrativa de la experiencia.

El proceso de residencia implica un trabajo paralelo y colaborativo entre las escuelas asociadas y el instituto formador, habilitando la participación de todos los sujetos comprometidos: estudiantes, directivos y docentes de ambas instituciones y de otras organizaciones sociales.

El compartir las experiencias que van surgiendo en cada institución y aula, en las que tienen lugar las prácticas y la problematización de las mismas, permite –a través de la discusión y el intercambio- descubrir recurrencias en las preocupaciones personales y ajenas, elevar la mirada para un análisis más objetivo de las mismas, resignificarlas a partir del aporte de diferentes perspectivas teóricas, confrontar las propias ideas con perspectivas diferentes.

Esta propuesta, al interior de la unidad curricular de Práctica Docente IV-Residencia, adopta el formato de **ateneos interdisciplinarios** con el fin de generar un espacio grupal educativo, donde interjuegan procesos de análisis, comprensión y reflexión sobre las problemáticas docentes, a partir de temáticas o casos emergentes.

El desafío sigue consistiendo en procurar y provocar tiempos y espacios que permitan poner en cuestión matrices construidas, trabajar huellas y marcas de largos años de escolarización, recuperar lo mejor de las trayectorias colectivas e individuales, admitir la urgencia de ciertos cambios, e intentar caminos diferentes.

## Ejes de contenidos

### Proyecto pedagógico integrador

- La organización del proyecto pedagógico.
- Las tareas en las distintas etapas.
- Los sujetos e instituciones de la práctica.
- Praxis e intervenciones didácticas e institucionales.
- Intervenciones socioeducativas.
- Participación, análisis, reflexión y producción colectiva del conocimiento
- Memoria de la trayectoria de formación: Informe Final de Residencia.

CORRELATIVIDADES

1/26

## PROFESORADO DE ARTES VISUALES

Año	Unidades Curriculares	Correlativas con
2do.	Didáctica General	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogía.</li> <li>• Sujeto de la Educación en diferentes Contextos, Niveles y Modalidades.</li> <li>• Filosofía.</li> </ul>
	Psicología Educacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogía.</li> <li>• Sujeto de la Educación en diferentes Contextos, Niveles y Modalidades.</li> </ul>
	Corporeidad, Juego y Lenguajes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arte, Sujetos y Creatividad.</li> <li>• Sujeto de la Educación en diferentes Contextos, Niveles y Modalidades.</li> </ul>
	Arte, Cultura y Sociedad II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arte, Cultura y Sociedad I.</li> <li>• Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana.</li> <li>• Filosofía.</li> </ul>
	Semiótica de las Artes Visuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filosofía.</li> <li>• Percepción y Composición Visual.</li> <li>• Arte, Sujetos y Creatividad.</li> </ul>
	Escultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis del Color.</li> <li>• Percepción y Composición Visual.</li> <li>• Sistema de Representación.</li> </ul>
	Dibujo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis del Color.</li> <li>• Percepción y Composición Visual.</li> <li>• Sistema de Representación.</li> </ul>
	Didáctica de las Artes Visuales I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogía.</li> <li>• Sujeto de la Educación en diferentes Contextos, Niveles y Modalidades.</li> </ul>
	Práctica Docente II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práctica Docente I.</li> <li>• Pedagogía.</li> <li>• Sujeto de la Educación en diferentes Contextos, Niveles y Modalidades.</li> </ul>
Año	Unidades Curriculares	Correlativas con



3ro.	Historia de la Educación Argentina.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogía.</li> <li>• Arte, Cultura y Sociedad II.</li> </ul>
	Sociología Educativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Didáctica General.</li> <li>• Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana.</li> </ul>
	Derechos Humanos: Ética y Ciudadanía.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arte, Sujetos y Creatividad.</li> <li>• Sujeto de la Educación en diferentes Contextos, Niveles y Modalidades.</li> </ul>
	Arte, Cultura y Sociedad III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arte, Cultura y Sociedad II.</li> <li>• Semiótica de las Artes Visuales.</li> </ul>
	Producciones Audiovisuales y Digitales I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Semiótica de las Artes Visuales.</li> <li>• Dibujo.</li> <li>• Tecnología de la Información y la Comunicación.</li> </ul>
	Pintura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dibujo.</li> <li>• Semiótica de las Artes Visuales.</li> </ul>
	Grabado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dibujo.</li> <li>• Semiótica de las Artes Visuales.</li> </ul>
	Didáctica de las Artes Visuales II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Didáctica de las Artes Visuales I.</li> <li>• Didáctica General.</li> </ul>
	Práctica Docente III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práctica Docente II.</li> <li>• Didáctica General.</li> </ul>

Año	Unidades Curriculares	Correlativas con
4to.	Instituciones Educativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todas las Unidades Curriculares de 1ero. a 3er. año.</li> </ul>
	Estética y Crítica del Arte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arte, Cultura y Contexto III.</li> </ul>
	Producciones Audiovisuales y Digitales II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producciones Audiovisuales y Digitales I.</li> </ul>
	Cerámica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escultura.</li> <li>• Pintura.</li> <li>• Grabado.</li> </ul>
	Producciones Artísticas Integradas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escultura.</li> <li>• Pintura.</li> <li>• Producciones Audiovisuales y Digitales I.</li> <li>• Grabado.</li> </ul>
	Práctica Docente IV – Residencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todas las Unidades Curriculares de 1ero. a 3er. año.</li> </ul>

93

BIBLIOGRAFÍA

ep

## DOCUMENTOS

- Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) *Plan Nacional de Formación Docente*. Buenos Aires. 2007
- Ministerio de Educación de la Nación. *Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares*. Buenos Aires 2008
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)*. Nivel Inicial – Nivel Primario. Buenos Aires. 2007
- Consejo General de Educación *Plan Educativo Provincial*. Entre Ríos 2007.
- CTERA - UDA- SADOP – CEA: *Criterios para discutir los diseños curriculares de la formación docente*; Buenos Aires; Mayo 2008.
- Consejo General de Educación. *Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Inicial*. Res. de Ap. 5420/08 CGE – 3425/09 CGE.
- Consejo General de Educación. *Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Primaria*. Res. 5420/08 CGE – 3425/09 CGE
- Consejo General de Educación de Entre Ríos. Dirección de Educación Secundaria. *Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular. Ciclo Básico Común*. 2008.
- Consejo General de Educación de Entre Ríos. Dirección de Educación Secundaria. Documentos: N° 1, 2, 3, 4. 2008/2009.
- Consejo General de Educación, Entre Ríos Dirección de Planeamiento Educativo. Coordinación Provincial de Educación Física. *Aportes para el análisis del campo del conocimiento de la Educación Física. Nuevo enfoque en la enseñanza de los juegos deportivos*. Lapiduz, G; Quintana, M.L.; Schauvinold, P y Zanier, F. 2008.
- Consejo General de Educación. Programa de Educación Sexual Escolar *Educación sexual en el sistema educativo entrerriano*. Marco orientador. Paraná, E.R. 2005-2006-2007.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (PNUD). *Educación e inclusión para los jóvenes*. Buenos Aires, 2007.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (PNUD) *Educación Integral de adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires. 2008-

- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina*. Orientaciones 1. 2009.
- Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. Consejo General de Educación. *Mesa de la Educación Entrerriana*. 2007 – 2011.
- Consejo General de Educación. Primer Congreso de Educación Especial. "Posibilidad de alteridad (con) conciencia pedagógica". Concepción del Uruguay. 2008.

## NORMATIVAS

- Constitución de la Provincia de Entre Ríos. Reforma 2008.
- Argentina, Ley 26.206. *Ley de Educación Nacional*. 2006.
- Argentina. Ley 9890 . *Ley Provincial de Educación*. Entre Ríos. 2008.
- Argentina, Ley N° 23.849 . *Convención sobre los Derechos del Niño*. 1990.
- Argentina, Ministerio de Salud de la Nación. Ley Nacional N° 25.673: *Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable*. Buenos Aires. 23/05/2003.
- Argentina, Ley Nacional N° 26.150. *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Buenos Aires, 2006.
- Entre Ríos, Res Provincial N° 0550. Programa de Educación Sexual Escolar. Paraná, E.R. 11/04/2006.
- Argentina. Ley 9891. *Ley Provincial de Discapacidad* .Entre Ríos .2008.
- Argentina Ley N° 26.061. *Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes* 2005.
- Ley N° 9861. *Ley de Protección Integral de los Derechos de los, Niños , Adolescentes y la Familia*. 2008.
- ONU Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Ratificada por Argentina en 2008.

## BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA PARA EL CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

### FILOSOFÍA

- Chakrabarty, D. *Tras la huella de Europa*. Editorial Tusquets, Madrid, 2008.
- Chalmers, A. *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1988.
- Estermann, J. *Filosofía andina. Sabiduría indígena por un mundo mejor*. La Paz, Instituto Superior Ecuaménico Andino de Teología, 2006.
- Feinmann, J. P. *¿Qué es la filosofía?*. Prometeo Libros, Buenos Aires, 2008.
- Guisán, E. *Introducción a la ética*. Madrid, Cátedra, 1995.
- Hernández – Pacheco, J. *Corrientes actuales de filosofía*. Madrid, Tecnos, 1996.
- Klimovsky, G. e Hidalgo, C. *La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales*. Buenos Aires, AZ Editora, 1998.
- Kusch, R. *Obras completas*. Rosario, Fundación Ross, 2000.
- Levinas, E. *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, Sígueme, 1971.
- Macintyre, A. *Historia de la ética*. Barcelona, Paidós Surcos, 2006.
- Mignolo, W. *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires, El Signo, 2001.
- Radhakrishnan, S. y Raju, P. T. *El concepto del hombre. Estudio de filosofía comparada*. México, Fondo de Cultura Económica 1993.
- Salazar Bondy, A. *¿Existe una filosofía de nuestra América?*. México, Siglo XXI, 1986.
- Scavino, D. *La filosofía actual. Pensar sin certezas*. Buenos Aires, Paidós, 1999.
- Zea, L. *La filosofía americana como filosofía sin más*. México, Siglo XXI, 2003.

OBSERVACIÓN: Los textos considerados "obras fuentes" de los filósofos tradicionales (Aristóteles, Platón, Descartes, Hume, etc) no se han citado como bibliografía ya que el docente seleccionara de acuerdo a sus elecciones, además existen muchas ediciones disponibles.

<b>PEDAGOGÍA</b>
------------------

- Boggino, N. *Los valores y las normas sociales en la escuela*. Rosario, Editorial Homo Sapiens, 2004.
- Bruner, J. *La Educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor, 1997.
- Camilloni, A., Celman, S. y otros. *La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Carli, S. (comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires, Editorial Santillana, 1999.
- Davini, M.C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Cuestiones de Educación*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1995.
- Dussel, I. y Caruso, M. *La invención del aula*. Buenos Aires, Exordio, Santillana, 1999.
- Ferry, G. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Paidós, 1990.
- Freire, P. *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina, Siglo XXI Editores, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI Editores, 1999
- Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2008.
- Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Ediciones Morata, 1993.
- Morín, E. *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa, 1998
- Puigros, A. (comp.) *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires, Editorial Galerna, 2007.

<b>HISTORIA SOCIAL Y POLÍTICA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA</b>
---

- Aguirre Rojas, C. A. *América Latina hoy: una visión desde la larga duración*. Revista Theomai (edición electrónica) nº 6. Red Internacional de Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina. 2002.
- Bragoni, B. Editora. *Microanálisis. Ensayos de Historiografía Argentina*. Ed. Prometeo, Buenos Aires, 2004.
- Chiaramonte, J. C. Introducción. "La Cuestión Regional en el Proceso de Gestación del Estado Nacional Argentino" en *Mercaderes del Litoral. Economía y sociedad en la*

provincia de Corrientes, primera mitad del siglo XIX. Buenos Aires, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1991.

Fradkin, R. y Gelman, J. Prólogo en Fradkin, R. y Gelman, J. Compiladores. *Desafíos al Orden. Política y sociedades rurales durante la Revolución de Independencia*. Rosario, Ed. Prohistoria, 2008.

Halperín Donghi, T. *Historia contemporánea de América Latina*. Madrid, Alianza Editorial, 1993.

\_\_\_\_\_ *Revolución y Guerra. Formación de una elite dirigente*. Barcelona, Ed. Siglo XXI, 1994.

Oszlak, O. *La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires, Ed. Emecé, 1997.

Sábato, H. *La política argentina en el siglo XIX: notas sobre una historia renovada* (artículo en prensa a ser publicado en Ensayos sobre la Nueva Historia. Política en América Latina, siglo XIX. México, El Colegio de México y Comité Internacional de Ciencias Históricas).

Torrado, S. *Estructura Social de la Argentina: 1945-1983*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1992.

## ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA

Arnoux, E. y otros. *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires, Eudeba, 2002.

Bas, A. y otros. *Escribir: apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires, Eudeba, 2001.

Carlino, P. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de cultura económica, 2005.

Fernández Bravo, A. y Torre, C. *Introducción a la escritura universitaria*. Montevideo, Granica, 2003.

Larrosa, J. *La experiencia de la lectura*. Barcelona, Laertes, 1996.

Milian, M. y Camps, A. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Homo Sapiens, 2000.

Burbules, N. y Callister, T. *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires, Gránica, 2006.

Chartier, R. *Pluma de ganso, libro de letras, ojo de viajero*, México, Universidad Iberoamericana, 1997.

Ong, W. *Oralidad y escritura, tecnología de la palabra*. México, FCE, 1ª edición en español, 1987.



Mc.Ewan y Kieran E. (comps.) *La Narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu Editores, 1995.

Meirieu, P. *El significado de educar en un mundo sin referencias*. Conferencia dictada el 27 junio 2006. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

[www.me.gov.ar/curriform/meirieu.html](http://www.me.gov.ar/curriform/meirieu.html). 2006.

## TECNOLOGIAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Albornoz, M. "Cómo leer desde la periferia las nuevas relaciones entre tecnología y sociedad", en Schiavo, E. y Finkelievich, S, (comp.) (1998) *La ciudad y sus TIC's*. Universidad de Quilmes, Bernal, 1998, pp 19 a 26.

Augé, M. *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona, Gedisa, 1993.

Castells, M. Vol I *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid, Alianza Editorial, 1997.

\_\_\_\_\_ *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, Empresa y Sociedad*. Barcelona Plaza & Janes Editores, 2001

Eco, U. *Apocalípticos e Integrados*. Barcelona. Lumen. 1995.

Landow, G. *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Buenos Aires, Paidós, 1995.

Litwin, E. Conferencia "De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza" en *el II Congreso Iberoamericano "Educación y Nuevas Tecnologías", 2005*.

Martín Barbero, J. "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación", Bogotá, Nómadas N° 5, 1996.

Mattelart, A. "Los Paraísos de la comunicación", en Ignacio Ramonet (ed.), *Internet, el mundo que llega. Los nuevos caminos de la comunicación*. Madrid, Alianza Editorial, 1998 p.23 – 28.

Moles, A. *Sociodinámica de la cultura*. Buenos Aires, Paidos, 1978.

Postman, N. "El juicio de Thantus" (Fragmento)", en: *Tecnópolis. La Rendición de la cultura a la Tecnología, Galaxia Gutemberg*. Círculo de Lectores, 1992.

Rheingold, H. "Cap. 10: La desinformocracia", en "*La comunidad virtual: una sociedad sin fronteras*". Barcelona, Gedisa. 1996 pp.: 347-376.

Rueda, A. *Representaciones de lo latinoamericano: memoria, territorio y transnacionalidad en el videoclip del rock latino*". Cali, Tesis, Univalle, 1998.

Sancho, J. M. "Cap.1. La tecnología: un modo de transformar el mundo cargado de ambivalencia" en Sancho, J. (comp.) *Para una tecnología educativa*. Barcelona, Horsori, 1994, pp. 13-37.

## DIDÁCTICA GENERAL

Aizencang, N. *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Manantial, 2005.

Álvarez Méndez J M. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España, Ediciones Morata, 2001.

Bertoni, A. *Los significados de la evaluación educativa: alternativas teóricas*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1997.

Camillioni, A., Edelstein, G. y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós Educador, 1996.

Camillioni, A. y otras *El Saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós. 2007.

Chevallard, Y. *La transposición didáctica*. Buenos Aires, Editorial Aique, 1997.

Contreras, D. *"Enseñanza, curriculum y profesorado"*. Madrid, Ediciones Akal, S.A. 1990.

Davini, M. C. "Docentes, Didáctica y Reformas Educativas: cuestiones para la reflexión" en *Revista Versiones. N° 3 - 4*. Programa La UBA y los Profesores Secundarios. Buenos Aires, Primer Semestre, 1995.

\_\_\_\_\_ *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Cuestiones de Educación. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1995.

De Alba, A. *Curriculum, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.

Díaz Barriga, A. *Didáctica, aportes para una polémica*. Capítulo 1: *Notas en relación con la didáctica*. Buenos Aires, Editorial Rei, 1991.

Popkewitz, T. "Profesionalización y formación del profesorado", en: *Revista Cuadernos de Pedagogía*, N° 184, 1990.

Sarlé, P. *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós, 2006.

Schön, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, Paidós, 1992.

Terigi, F. y Diker, G. *La formación de maestros y profesores. Hojas de ruta*. Buenos Aires, Editorial Piados, 1997.

<b>PSICOLOGÍA EDUCACIONAL</b>
-------------------------------

- Arfuch, L. (comp.) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo, 2005.
- Augé, M. *El sentido de los otros*. Barcelona, Paidós, 1996.
- Baquero, R. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique, 1997.
- Bleichmar, S. *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires, Topía, 2005.
- Bourhis, R. y Laytus J. (comps) *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid, McGrawHill, 1996.
- Bruner, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza, 1984.
- \_\_\_\_\_ *Realidad mental y mundo posibles*. Barcelona, Gedisa, 1994.
- Gardner, H. *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva al problema de la creatividad*. Buenos Aires, Paidós, 1987.
- \_\_\_\_\_ *Mentes creativas*. Barcelona, Paidós, 1995.
- Kincheloe y Stienberg *Repensar el Multiculturalismo*. España, Octaedro, 1999.
- Larrosa, J. *Escuela, Poder y Subjetivación*. Cap. *Tecnologías del yo y educación*. Madrid, Ediciones La Piqueta, 1995.
- Najmanovich, D. *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. Buenos Aires, Biblos, 2005.
- Rosbaco, I. *El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2005.
- Shulman, J. *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula*. Buenos Aires, Amorrortu, 1999.
- Skliar, C. *La intimidad y la alteridad (Experiencias con la palabra)*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005.

<b>CORPOREIDAD, JUEGO Y LENGUAJES</b>
---------------------------------------

- Aisenstein, A. *Repensando la educación física escolar*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2000.
- Amuchástegui, G. "De monólogos silenciosos y cuerpos alquilados", en *revista Novedades educativas* N° 175, 2005.
- Calmels, D. *Del sostén a la transgresión*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2001.

\_\_\_\_\_ El cuerpo es el mensaje. Mesa redonda: El cuerpo y la escuela, en *revista Novedades Educativas*. N° 124, 2001.

Grasso, A. *El aprendizaje no resuelto de la Educación Física. La Corporeidad*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2001.

\_\_\_\_\_ *Construyendo identidad corporal*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2005.

Quiroga, A. *Enfoques y perspectivas en psicología social*. Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1987.

Schlemenson, S. *El aprendizaje un encuentro de sentidos*. Buenos Aires, Kapelusz, 1995.

Stokoe, P. *Expresión Corporal. Arte, Salud y Educación*. Buenos Aires. Humanitas.

Stokoe, P. y Schachter, Alexander (1981): *La Expresión Corporal*. Paidós, 1981.

Stokoe, P. *La Expresión Corporal y el Adolescente*. Buenos Aires, Barry, 1980.

Stokoe, P. *La Expresión Corporal y el Niño*. Buenos Aires. Ricordi Americana, 1977.

Vigotsky, L. *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal. Madrid, 1982.

Winicott D. *Realidad y juego*. Editorial Galerna. Buenos Aires, 1972.

## HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Ascolani, A. "La historia de la educación en Argentina y el problema de las fuentes" en *América a Debate. Revista de Ciencias Históricas y Sociales* (México: Facultad de Historia-Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo), enero-junio, número 3, 37-62, 2003

Carli, S. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1955*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.

\_\_\_\_\_ "Educación pública. Historia y promesas", en Feldfeber, M. (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2003.

\_\_\_\_\_ "La educación en la Argentina. Relatos sobre el pasado, narraciones del presente", en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, número 7, 2006.

\_\_\_\_\_ "El debate modernidad-posmodernidad en educación: un balance posible", en Da Porta, E. y Saur, D. (coord.) *Giros teóricos impactos disciplinarios en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Córdoba, Comunicarte, 2008.

- Cucuzza, R. (comp.) *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires, Colección. Educación, crítica y debate, Miño y Dávila, 1996.
- \_\_\_\_\_ (dir.) *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo. 1943-1955*. Buenos Aires, Los Libros del Riel, 1997.
- De Certeau, M. *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana, 1996.
- Del Cueto, C. *Los únicos privilegiados*. Buenos Aires, Prometeo, 2007.
- García Canclini, N. "El consumo cultural: una propuesta teórica", en Sunkel, G. (coord.) *El consumo cultural en América Latina*. Bogotá, Convenio Andrés Bello, 1999.
- García Guadilla, C. *Tensiones y transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*. Caracas, Nueva Sociedad, 2002.
- Pineau, P. "La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la enseñanza técnica entre 1955 y 1983, en Puiggrós, A. (dir) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Tomo VIII de la Historia de la Educación Argentina, Ed. Galerna, Buenos Aires, 1997.
- Pineau, P., Caruso, M., Dussel, I. *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós. 2001.
- Puiggrós, A. *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires, Galerna, 2003.
- Somoza Rodríguez, M. *Educación y política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.

<b>SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN</b>
-----------------------------------

- Berger, P. y Luckmann, T. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1986.
- Bauman, Z. *Modernidad líquida*. Buenos Aires, FCE, 2005.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI. Buenos Aires, 2005.
- \_\_\_\_\_y Passeron, J. C. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia, 1977.
- Carli, S., Lezcano, A., Karol, M., Amuchástegui, M. *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires, Santillana, 2005.
- Durkheim, E. *Educación como socialización*. Salamanca, Ediciones Sígueme, 1976.

- Duschatzky, S.: *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires. Paidós. 2005.
- Duschatzky, S., Corea, C. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Fernández Enguita, M. *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid, Siglo XXI, 1990.
- Filmus, D. *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires, Santillana, 2001.
- Frigerio, G., Diker, G. (Comp): *Educación, ese acto político*. Buenos Aires, Del estante, 2005.
- Gentili, P. y Frigotto, G. (comps) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires, CLACSO, 2000.
- Kaplan, C. *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.
- Tiramonti, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial, 2004.
- Zemelman, H., Tamarit, J., Carli, S. y otros. *La Escuela como territorio de intervención política*. Buenos Aires, CTERA, 2004.

### DERECHOS HUMANOS: ÉTICA Y CIUDADANÍA

- Abraham, T. *Batallas éticas*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1995.
- Argumedo A. *Educación y derechos humanos. Una discusión interdisciplinaria*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1989.
- CONADEP, *Nunca más. Informe de La Comisión nacional sobre la desaparición de personas*. Buenos Aires, EUDEBA, 1985.
- Cullen, C. *Las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- \_\_\_\_\_ *Perfiles ético políticos de la educación*. Buenos Aires, Paidós, 2004.
- EQUIPO LATINOAMERICANO DE JUSTICIA Y GÉNERO. *Informe sobre género y derechos humanos*. Buenos Aires, Biblos, 2005.
- Heller, H. *Biopolítica. La Modernidad y la liberación del cuerpo*. Barcelona, Península, 1995.

Klainer, R. y otros. *Aprender con los chicos. Propuestas para una tarea docente fundada en los derechos humanos*. Buenos Aires, Editorial Movimiento ecuménico por los derechos humanos, 1988.

Levi, P. *Historias naturales*. Barcelona, El Aleph, 2006.

\_\_\_\_\_. *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona, El Aleph, 2006.

Negri, A. *Job: La fuerza del esclavo*. Buenos Aires, Paidós, 2002

O.E.A. *Comisión Interamericana de Derechos Humanos, ¿Qué es y cómo funcionan?*, Washington, Editorial de la Secretaría General de la OEA, 1970.

## INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Alliaud, A. y Duschayztky, L. (comp.) *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.

Beltrán, L., San Martín, A. *Diseñar la coherencia escolar. Colección Razones y propuestas educativas*. Madrid, Morata, 1998.

Cantero, G., Celman, S. y otros. *La gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Buenos Aires, Santillana, 2001.

Davini, C. y Alliaud, A. *Los maestros del siglo XXI*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.

Doménech, J. *La Organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona, Graó, 1997.

Enriquez, E. *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas, Fc. Filosofía y Letras, UBA, 2002.

Ezpeleta, J. *Escuela y maestros: Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Buenos Aires, CEAL, 1991.

Fernández, L. M. *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

Frigerio, G. y Poggi, M. *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires, Santillana, 1996.

Frigerio, G. y Poggi, M. y Koringeld, D. (comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. C.E.M. Argentina, Novedades Educativas, 1999.

Frigerio, G., *De Aquí y de allá. Textos sobre la Institución educativa y su dirección*. Buenos Aires, Kapelusz, 1997.

Nicastro, S. *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido*. Rosario, Homo Sapiens, 2006.

Poggi, M. *Instituciones y Trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas*. Buenos Aires, Santillana, 2002.

Santos Guerra, M A. *Entre Bastidores: El lado oculto de la organización escolar*. Málaga, Aljibe, 1994.

\_\_\_\_\_ *Hacer visible lo cotidiano: teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid, Akal, 1993.

CP



**BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA PARA EL CAMPO DE LA FORMACIÓN  
ESPECÍFICA**

**EJE DE LA FORMACIÓN EN EL LENGUAJE VISUAL**

- Arnheim, R. *Arte y percepción visual: Psicología del ojo creador*. Madrid, Alianza, 2002.
- \_\_\_\_\_ *El pensamiento visual*. Barcelona, Paidós Ibérica, 1998.
- \_\_\_\_\_ *El poder del centro: estudios sobre la composición en las Artes Visuales*. Madrid, Akal, 2001.
- Calabrese, O. *Como se lee una obra de arte*. Madrid, Cátedra, 1994.
- Chomsky, N. *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona, Ariel, 1979.
- Dondis, D. A. *La sintaxis de la Imagen*. Barcelona, Gustavo Gili, 1976.
- Eco, U. *Signo*. Barcelona, Labor, 1994.
- \_\_\_\_\_ *La definición de arte*. España, Martinez Roca, 1985.
- Foucault, M. *Las palabras y las cosas – Una arqueología de las ciencias humanas*. México, Siglo XXI, 1990.
- Gombrich, E. H. *Arte e ilusión*. Madrid, Debate, 2003.
- \_\_\_\_\_ *Imágenes simbólicas*. España, Alianza, 1994.
- \_\_\_\_\_ *La Imagen y el ojo: nuevos estudios sobre la psicología de la representación pictórica*. Madrid, Debate, 2002.
- \_\_\_\_\_ *Los usos de la imagen*. Madrid, Debate, 2003.
- Guasch M. P. D y S *Dibujo y Sistema de Representación*. España Universidad del País Vasco 2007.
- Gubern R. *El lenguaje de los cómics*. Barcelona, Península 1972
- \_\_\_\_\_ *La mirada opulenta: Exploración de la iconosfera contemporánea*. Gustavo Gili, Barcelona, 1987.
- \_\_\_\_\_ *Mensajes icónicos en la cultura de masas*. Barcelona, Lumen, 1974.
- \_\_\_\_\_ *Patología de la Imagen*. Barcelona, Anagrama, 2004.
- Kandinsky, V. *Punto y línea sobre el plano*. Barcelona, Paidós, 2004.
- Klee, P. *Teoría del Arte Moderno*. Buenos Aires, Caldén, terminada de imprimir en el año 1979.
- Lotman, I. *La estructura del texto artístico*. España, Itsmo, 1995.
- \_\_\_\_\_ *Semiótica de la cultura*. Madrid, Cátedra, 1979.
- Moles, A. M *La Imagen. Comunicación funcional*. México, Trillas Sigma, .1990.
- Peirce, Ch. *La lógica considerada como semiótica*. España, Biblioteca Nueva, 2006.
- Saussure, F. *Curso de lingüística general*. Barcelona, Gedisa, 1996.
- Williams, R. *Historia de la comunicación*. Buenos Aires, Bosch, 1992.

Wolf, K. L. *Forma y Simetría*. Buenos Aires, Eudeba, 1969.

Wucius, W. *Fundamentos del diseño*. Londres, Gustavo Gili, 1995.

Zechetto, V. *La danza de los signos. Nociones de semiótica general*. Buenos Aires, La Crujía, 2006.

\_\_\_\_\_ Seis semiólogos en busca del lector. Saussure, Peirce, Barthes, Greimas, Eco, Verón. Buenos Aires, La Crujía, 2005.

## EJE DE LA FORMACIÓN EN LA PRODUCCIÓN VISUAL

A.A.V.V *Pueblos, hombres y formas en el arte*. Buenos Aires, Centro Editor América Latina.

A.A.V.V. *Fundamentos del Dibujo artístico*. Barcelona, Parramón, 2002.

A.A.V.V. *Grabadores argentinos contemporáneos*. Buenos Aires, Asoc. Argentina de críticos de arte, 1996.

A.A.V.V. *Grabadores argentinos del siglo XX*. Buenos Aires, Centro editor de América latina, 1982.

A.A.V.V. *Problemas fundamentales del hombre. El Espacio en las Ciencias*. Santiago de Chile, Universitaria, 1982.

Antonopolos, S. *Vitrofusión*. Buenos Aires, Albatros, 2007

Benjamín, W. *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Buenos Aires. Taurus, 1989.

Bermudez, J. *Sobre la Migración*. Art. Rev. Polis, Nº 6, Santa Fe, Ed. Centro de publicaciones, UNL., 2000.

Bruguera, J. *Manual práctico de cerámica*. España, Omega, 1986.

Cirlot, L. *Las últimas tendencias pictóricas*. Vicens-Vives, Barcelona, 1990.

Coochet, G. *El grabado*. Buenos Aires, Poseidon, 1943.

Cooper, E. *Historia de la Cerámica*. CEAC, 1987.

Darley, A. *Cultura visual digital Espectáculo y nuevos géneros en los medios de comunicación*. Buenos Aires, Paidós Comunicación, 139 Cine, 2002.

Davenport, G. *Objetos sobre una mesa. Desorden armonioso en el arte y la literatura*. Madrid, Turner, 1998.

Derrida, J. *La verdad en pintura*. Buenos Aires, Paidós, 2001.

Didi – Huberman, G., *Lo que vemos, lo que nos mira*. Buenos Aires, Bordes Manantiales, 1997.

Eisner, E. *El ojo ilustrado*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

- Fernández Chiti, J. *Cerámica indígena arqueológica argentina*. Buenos Aires, Condorhuasi, 2009.
- \_\_\_\_\_ *Estética de La nueva imagen cerámica y Escultórica*. Buenos Aires, Condor Huasi, 1991.
- Fischer, E. *La necesidad del arte*. Barcelona, Planeta-Agostini, 1993.
- Gillam Scott, R. *Fundamentos del Diseño*. Buenos Aires, Lerú, 1977.
- Greber, E. *Tratado de cerámica*. Barcelona, Gustavo Gili, 1947.
- Gubern, R. *Del bisonte a la realidad virtual, la escena y el laberinto*. Barcelona, Anagrama, 1996.
- Iturburu Córdoba, C. *Cómo ver un cuadro. Del arte tradicional al informalismo*. Buenos Aires, Atlántida, 1962.
- Kandinsky, V. *De lo espiritual en el arte*. Buenos Aires, Ediciones Libertador, 2006.
- López Anaya, F., *El Grabado*. Buenos Aires, Centro Editor América Latina, 1985.
- Lotman, J. *Estética y semiótica del cine*. Barcelona, Gustavo Gili, 1979.
- Malasetti Costa, L. Gené, M. *Impresiones porteñas. Imágenes y palabras en la historia cultural de Buenos Aires*. Buenos Aires, Edhasa, 2009.
- Maldonado, T. *Multimedia*. Barcelona, Gedisa, 1994.
- Martinez Abadía, J. *Introducción a la tecnología audiovisual. Televisión, video, y ampliada*. Barcelona, Paidós Comunicación, 1997.
- Morin, E. *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona, Paidós, 2001.
- \_\_\_\_\_ *El método. El conocimiento del conocimiento*. Tomo I, Madrid, Cátedra. 1994
- \_\_\_\_\_ *El paradigma perdido*. Barcelona, Paidós. 1996
- Pichon Rivier, E. *El Procesos Creador. Del Psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1987.
- Quéau, P. *Lo virtual virtudes y vértigos*. Barcelona, Paidós. 1995.
- Ros Frigola, D. *Cerámica artística*. Barcelona, Paramón, 2005.
- Sarlo, B. *Escenas de la vida postmoderna. Intelectuales arte y video, cultura en la Argentina*. Argentina, Seix Barral, 2004.
- Schelling, F. *La relación de las artes figurativas con la naturaleza*. Buenos Aires, Aguilar, 1980.
- Schnitman, D. F. *Ciencia, cultura y subjetividad*. Buenos Aires, Paidós. 1998.
- Sondereguer C. *Cerámica precolombina*. Buenos Aires, Corregidor, 2001.
- Vives, R. *Del cobre al papel. La imagen multiplicada*. Barcelona, Icaria, 1994.
- Williams, R. *Historia de la comunicación De la imprenta a nuestros días*. Buenos Aires, Bosch, 1992.

Zatonyi, M. *Arte y creación. Los caminos de la estética*. Buenos Aires, Capital intelectual, 2007.

<b>EJE DE LA FORMACIÓN SOCIO-HISTÓRICA</b>
--

Acha, J. *Huella Crítica*. Cuba, Instituto Cubano del Libro Centro Editorial Universidad del Valle, 1994.

Adorno, T. W. *Teoría Estética*. Buenos Aires, Orbis, 1993.

Bozal, V. *El gusto*. Madrid, La balsa de la medusa, 1999.

Calabrese, O. *El lenguaje del arte*. Barcelona, Paidós, 1987.

Cofré, J.O. *Filosofía de la obra de arte, enfoque fenomenológico*. Santiago de Chile, Universitaria, 1990.

De Micheli, M. *Las vanguardias artísticas del Siglo XX*. Madrid, Alianza, 1985.

Eco, U. *Arte y belleza en la estética medieval*. Lumen, Barcelona, 1997.

García Canclini, N. *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Gedisa, 2004.

\_\_\_\_\_ *Políticas culturales en América Latina*. México, Grijalbo, 1989.

\_\_\_\_\_ *Culturas híbridas Estrategias para entrar y salir de la modernidad*  
Buenos Aires, Paidós, 2001.

Gennete, G. *Fundamentos de la Sociología del Arte Dialéctica de lo estético*. Madrid, Guadarrama, 1977.

\_\_\_\_\_ *La obra de arte*. Tomo I, Barcelona, Lumen, 1997.

\_\_\_\_\_ *La obra de arte*. Tomo II, Barcelona, Lumen, 2000.

Gombrich, E. H. *La Historia del Arte*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1999.

Hauser, A. *Introducción a la historia del Arte*. Madrid, Guadarrama, 1969.

\_\_\_\_\_ *Fundamentos de la Sociología del Arte ¿estamos ante el fin del arte?* Tomo V, Madrid, Guadarrama, 1977.

\_\_\_\_\_ *Historia Social de la Literatura y el Arte. Desde el Rococó hasta la época del cine*. Madrid, Debate, 1998.

\_\_\_\_\_ *Historia Social de la Literatura y el Arte. Desde la prehistoria hasta el Barroco*. Madrid, Debate, 1998.

Hegel, G.W.F. *Introducción a la Estética*. Tomo I, Buenos Aires, Losada, 2009.

\_\_\_\_\_ *Introducción a la Estética*. Tomo II, Buenos Aires, Losada, 2009.

Jiménez, J. *¿Qué es la estética?* Barcelona, Idea Universitaria, 1999.

Kant, I. *Crítica de la razón práctica*. Buenos Aires, Losada, 2008.

- Lévi Strauss, C. *Mitologías: De la miel a las cenizas*, México, F.C.E., 2002.
- \_\_\_\_\_ *Mitologías: Lo crudo y lo cocido*. México, F.C.E., 1968.
- López Anaya, J. *Estética de la incertidumbre*. Buenos Aires, Fundación F.J. Klemm, 1999.
- \_\_\_\_\_ *Historia del Arte Argentino*. Buenos Aires, Emecé, 1997.
- Luna, F. *Breve historia de los argentinos*. Buenos Aires, Planeta, 1997.
- Noé, F. *La Antiestética*. Buenos Aires, De la Flor, 1988.
- Sarlo, B. *Una modernidad periférica. Buenos aires 1920 y 1930*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2003.
- Williams, R. *Cultura y sociedad*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2001
- \_\_\_\_\_ *Palabras claves: un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2000.
- Zatonyi, M. *Una estética del arte y el diseño de imagen y sonido*. Buenos Aires, Kliczkowski Publisher, 1992.

#### EJE DE LA FORMACIÓN DIDÁCTICA DE LAS ARTES VISUALES

- Agamben, G. *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, 2004.
- Álvarez Mendez J.M *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España, Morata, 2001.
- Arfuch, L. comp. *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo, 2005.
- Arnheim, R. *Consideraciones acerca de la educación artística*. Barcelona, Paidós Ibérica, 1993.
- Camilloni, A. Celman S. y otros *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Carli, S. (comp.). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el Shopping*. Buenos Aires, Paidós, 2006.
- Carr, W. Kemmis, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. España, Martínez Roca, 1988.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. *¿Se acabó la infancia?* Buenos Aires, LUMEN Humanitas, 1999.
- De Alba, A. *Curriculum, mito y perspectiva*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.
- Díaz Barriga, A. *Didáctica, aportes para una polémica*. Buenos Aires, Aique, 1992.
- Eisner, E. W. *Educación la visión artística*. Barcelona, Paidós, 1995.
- Freire, P. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI, 1999

- Frigerio y Diker (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2004.
- Frigerio, G. y Diker, G. *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*. Buenos Aires, Noveduc, Colección Ensayos y Experiencias, 2003.
- Gardner, H. *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona, Paidós, 1993.
- Gimeno Sacristán, J. Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1993.
- Jackson, P. *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires Amorrortu, 2002.
- Larrosa, J. y Varela, J. y otros *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, La Piqueta, 1997.
- Litwin, E. *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Barcelona, Paidós, 1997
- Morin, E. *Los Siete Saberes Para una Educación del Futuro*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2000.
- Puiggrós, A. *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna, 1990.
- Rosbaco, I. C. *El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana*. Santa Fe, Homo Sapiens, 2005.
- Santos Guerra, M. A. *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Buenos Aires, Bomun, 2006.
- \_\_\_\_\_ *La luz del Prisma*, Málaga, Ediciones Aljibe, 1997.
- Sarlé, P. M. *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós, 2008.
- Skliar, C. *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007.
- Terigi, F. y otros *Artes y escuela aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. España, Paidós, 1998.

## BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA PARA EL CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

- Achilli, E. *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Buenos Aires, Clacso, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Investigación y formación docente*. Rosario, Laborde, 2000.
- Bixio, C. "Enseñar a aprender". *Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Rosario, Santa Fe, Homo Sapiens ediciones, 2002.
- Davini, C. "La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas" en *De Aprendices a Maestros*. Buenos Aires, Papers Editores, 2002.
- Dojman, G y Garbbarini. *Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales*. Córdoba, Brujas, 2006.
- Edelstein, G. "El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año IX, núm. 17, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.
- Edelstein, G., y Coria, A. *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires. Kapelusz. 1995.
- Freire, P. *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XIX. México, 1997.
- Jackson, P. W. *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu editores, 2002.
- Larrosa, J. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes, 1995.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata, 1993.
- Litwin, E. *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto*. Buenos Aires, Paidós, 2008.
- Mansione, I. *Las tensiones entre la formación y la práctica docente. La experiencia emocional del docente*. Rosario, Santa Fe, Homo Sapiens, 2004.
- Morzán, A. *Saberes y sabores de la práctica docente. Textos y contextos*. Resistencia, Chaco, Librería La Paz, 2007.
- Spiegel, A. *Planificando clases interesantes. Itinerarios para combinar recursos didácticos*. Buenos Aires, Ediciones Novedades educativas, 2008.

93

## Bibliografía general sobre Investigación Educativa

- Agno, R. "El taller de educadores y la investigación", en *Cuadernos de formación docente*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario, 1989.
- Andrade, L. (Coord.) *Lo social: inquieto (e inquietante) objeto*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.
- Badano, M., Homar, A. "Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la investigación con docentes de nivel terciario, en el marco de la carrera de Especialización en Investigación Educativa de la CTERA." En *Docentes que hacen Investigación Educativa*. Tomo 2. Compiladores: Cardelli, Duhalde. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2003.
- Candioti, M. E. *La construcción social del conocimiento*. Buenos Aires, Santillana, 2001.
- Eisner, E. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós, 1998.
- Gallart, M. "La integración de métodos cuantitativos y cualitativos", en *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- Garay, L. *Intención Pedagógica en la Investigación Educativa*, V Jornadas de Investigación en Educación, 4 y 5 de Julio de 2007, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Kornblit, A. (coordinadora) *Metodologías cualitativa en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires, Biblos, 2004.
- Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente, *Documento metodológico orientador para la Investigación Educativa*. Buenos Aires, Ministerio de Educación. 2008.
- Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata. 1993.
- Sampieri, R, Fernández Collado, C, y otros. *Metodología de la investigación*. México, Mc. Graw-Hill Ediciones. 1991.
- Sanchez Puentes, "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación" en *Revista Perfiles Educativos*, número 61, (1993) México, CISE, UNAM.
- Taylor y Bogdan. *La investigación cualitativa*. Buenos Aires, Paidós, 1990.
- Valles, M. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. España, Proyecto Editorial Síntesis Sociología, 1999.
- Wainerman, C y Sautu, R (compiladoras): *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires, Editorial Lumiere, 2001.



**Para intervenciones prácticas e investigaciones enmarcadas en investigación-acción.**

- Elliott, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata, 1993.
- \_\_\_\_\_ *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata, 1994.
- Ezpeleta, J. *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.
- Guber, R. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Grupo Norma, 2005.
- \_\_\_\_\_ *El salvaje metropolitano*. Argentina, Paidós, 2004.
- Hart, S. *Investigación acción educativa*. Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, 1997.
- Jackson, P. *La vida en las aulas*. Madrid, Morata, 1992.
- Kemmis, S. y Mac Taggart, R. (3° Edición revisada) *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona, Laertes, 1988.
- Maldonado, M., *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en la escuela pública de los 90*. Buenos Aires, Eudeba, 2000.
- Montesinos, M. P. y Pallma, S. "Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia", en Neufeld, M. R. y Thisted, A. (comp.) *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, 1999.
- Pallma, S. *La escuela de villa, un estudio etnográfico sobre escuelas en contextos de pobreza* (inédito). 1994.
- Zeichner, K. *Volver a pensar la educación* (Vol II) *Prácticas y discursos educativos* (Congreso Internacional de Didáctica). España, Editorial Morata, 1993.

**Para investigaciones e intervenciones desde un enfoque etnográfico**

- Rockwell, E. *Etnografía y teoría en la investigación educativa*, Publicación del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), México, 1980.
- Woods, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. MEC-Barcelona, 3era. Edición Paidós, 1993.

**Publicaciones que remiten a procesos de investigación**

- Puiggrós, A. y Gagliano, R. *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario, Homo Sapiens, 2004.
- Redondo, P. *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Paidós, 2004.

Rockwell, E. "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", en Rockwell, E (comp.) *La Escuela cotidiana*. México, F.C.E. 1995.

Sirvent, M. T. *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Universidad Nacional de Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2004.

Suasnabar, C. *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina*. Buenos Aires, FLACSO, Manantial, 2004.

93