

**CICLO DE COMPLEMENTACIÓN CURRICULAR EN ARTES
VISUALES
ESCUELA DE BELLAS ARTES “MANUEL BELGRANO”**

**Dirección de Currícula y Enseñanza
Dirección de Educación Artística**

Diciembre, 2009

Denominación del proyecto:

- Ciclo de Complementación Curricular en Artes Visuales

Información institucional:

La Escuela de Bellas Artes D.E. 04 "Manuel Belgrano" de gestión estatal dependiente de la Dirección de Educación Artística, del Ministerio de Educación GCBA, Distrito Escolar 4, Escuela nº100, CUE: 020118400. Su establecimiento está ubicado en la calle Wenceslao Villafañe 1342.

En el año 1914 se crea la primera Escuela Nacional de Artes y Oficios con sede en la Capital Federal, presuponiendo que fue creada en homenaje a la Escuela de Diseño fundada por Manuel Belgrano, en el siglo diecinueve y que diera origen a la que luego se llamaría Escuela de Bellas Artes "Manuel Belgrano". En el año 1916 dicha escuela se ubica en un edificio sito en la calle Uriburu 960. En el año 1930 se crea la Escuela Nacional de Artes, que luego en 1936 por decreto de la presidencia de Juan B. Justo se transforma en la Escuela Nacional de Artes Plásticas (preparatoria) 1º ciclo. En mayo de 1937 esta institución se muda a Cerrito 1350 y también por decreto se le impone el nombre de Escuela Nacional de Bellas Artes- Preparatoria- "Manuel Belgrano".

La oferta educativa de la escuela, en la actualidad, comprende la Educación Media Común, la Educación Media Adultos, la Educación Media Artística, los Talleres y cursos de educación artística. Otorga los títulos de Bachiller con orientación artística y de Maestro de Dibujo (nivel medio con validez en la jurisdicción). Bachillerato: duración 4 años. Magisterio: duración 4 años.

Es una institución de larga trayectoria en la formación artística y entre sus profesores y alumnos se pueden nombrar a: Barragán Luis, Benedini Jorge Francisco, Berni Antonio, Breyer Gastón, entre otros.

Responsables directos de la aplicación del proyecto.

La Escuela de Bellas Artes D.E. 04 "Manuel Belgrano" de gestión estatal dependiente de la Dirección de Educación Artística, del Ministerio de Educación GCBA, Distrito Escolar 4, Escuela nº100, CUE: 020118400i.

Justificación de la propuesta

Este proyecto pretende dar respuesta a la necesidad de brindar oportunidades de formación docente en artes focalizando en el nivel secundario y la educación inicial. Atendiendo a la transformación de la modalidad artística se propone este Ciclo de Complementación Curricular en Artes Visuales para los MAESTROS EN ARTES VISUALES (Resolución 2551/1958) cuya habilitación se centraba en la educación primaria. Esta propuesta se produce en consonancia con los planes PARA LA FORMACIÓN DOCENTE ARTÍSTICA, PROFESORADO DE ARTES VISUALES Resolución 8582/2008 y Resolución 223/2009.

Esta propuesta de formación docente intenta abonar al afianzamiento del compromiso con el desarrollo de la educación, fortaleciendo la capacidad de los docentes para producir proyectos educativos innovadores y compromiso con la función social que asumen. Se busca jerarquizar la formación de los docentes en artes visuales.

Asimismo, esta propuesta se realiza atendiendo al Acuerdo Marco para la Educación Artística serie A, N°20 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Sin embargo, considerando que esta normativa federal se está revisando a nivel nacional, este plan se presenta como experimental para las cohortes: 2009, 2010 y 2011.

Propuesta del Plan de estudio y estructura curricular:

Denominación del plan de estudios:

- Ciclo Complementario Curricular en Artes Visuales

Título que otorga:

- Profesor de Artes Visuales

Duración de la carrera:

El ciclo está organizado en un año de duración con una carga horaria de 704 hs cátedra equivalentes a 469,33 hs reloj. Requiere título previo de Maestro en Artes Visuales, plan aprobado por Resolución 2551/1958 de un total de 4392hs. cátedra equivalentes a 2928 hs. reloj.

Duración Total: 5096 hs cátedra equivalentes a 3397,33 hs reloj.

Características generales

Se trata de una carrera de formación docente correspondiente al Nivel Superior y de carácter presencial.

Condiciones de ingreso:

Poseer título secundario o haber rendido la prueba de mayores de 25, que no certifica nivel medio pero que habilita a estudios superiores.

Perfil del egresado:

El egresado es un docente con una formación consistente y sólida en artes visuales que tiene capacidad para desarrollar prácticas docentes en este campo específico en la educación inicial y en el nivel secundario, a su vez puede resolver problemas vinculados al mejoramiento de la calidad de los procesos educativos del campo de las artes visuales.

Tiene además una actitud crítica y flexible que le permite reconocer la necesidad de actualización permanente de sus conocimientos, así como promover la reflexión sistemática sobre su propia práctica profesional.

Alcances del título:

Se definen a continuación un conjunto de capacidades básicas que se espera pueda un docente con esta formación desempeñar en los ámbitos laborales. Se entiende a las capacidades como un conjunto de recursos cognitivos: conocimientos teóricos, habilidades, herramientas, experiencias, actitudes, que se integran y están disponibles para ser utilizados por el docente en forma flexible y de manera adecuada en el momento que lo requiera.

- Diseñar, gestionar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en artes visuales en la educación inicial y el nivel secundario.
- Valorar y promover la participación, el compromiso y el trabajo compartido con otros.
- Tender a la reflexión y al desarrollo profesional como herramienta de cambio.

Finalidades y objetivos:

Esta propuesta de Formación Docente aspira a:

- Brindar marcos conceptuales considerados centrales para el desempeño de un docente en artes visuales para la Educación inicial y el nivel secundario.
- Favorecer la apropiación de bases teóricas y epistemológicas que permitan comprender el trabajo docente en contextos singulares de los niveles secundario e inicial.
- Propiciar y fortalecer el compromiso profesional.
- Ofrecer herramientas pedagógicas y didácticas para la práctica docente en artes visuales en diferentes contextos.
- Construir un espacio de formación que promueva el pensamiento crítico y la apertura a las innovaciones.
- Crear espacios donde se afiance el intercambio y el trabajo colaborativo entre equipos docentes.
- Desarrollar la capacidad para diseñar, implementar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje, acorde a la estructura conceptual a los distintos lenguajes artísticos, a las características de los estudiantes y a las necesidades de los contextos sociales específicos.

Organizadores curriculares

Estructura curricular: los campos de la formación

Se consideran tres campos de conocimiento con el propósito de lograr una formación integrada y comprehensiva: Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación para las Prácticas Profesionales.

El propósito del **Campo de la Formación General** es ofrecer un marco conceptual y categorial para la formación docente, que les permita analizar y comprender el contexto del trabajo docente desde diversas perspectivas: histórica, política, social, artístico-expresiva, etc.. Los conocimientos que lo integran provienen de distintas disciplinas. El Campo de la Formación General permite la construcción de una perspectiva integral y de conjunto, que favorece no sólo la comprensión de los macrocontextos históricos, políticos, sociales y culturales de los procesos educativos, sino también de las problemáticas de la enseñanza propias del campo de la Formación Específica.

El **Campo de la Formación Específica** aporta a los futuros docentes una visión interpretativa y conceptual del fenómeno educativo. Al mismo tiempo, los espacios curriculares que lo integran aportan herramientas para orientar las decisiones didácticas de la intervención educativa en artes visuales en la educación inicial y el nivel secundario. Decisiones en relación con: el diseño y la puesta en marcha de la

programación de la enseñanza, la selección de los contenidos, el aprovechamiento de las actividades y de los desempeños de los alumnos, los criterios y tipos de evaluación, el uso del tiempo y de los espacios.

En el Ciclo de Complementación Curricular, el Campo de la Formación Específica tiene como propósito principal brindar aportes para conocer y comprender la especificidad de la enseñanza en artes visuales en la educación inicial y secundaria.

En el Campo de la Formación para las Prácticas Profesionales, a través de las distintas instancias que lo integran, se plantea como propósito garantizar, a través de dispositivos e instancias específicamente diseñadas, que los futuros docentes integren y adquieran las capacidades necesarias para el desempeño en las instituciones educativas, en la educación inicial y secundaria. A lo largo de este campo se reactualizan e integran conocimientos y habilidades construidas en los otros dos campos, al tiempo que, se adquieren instrumentos específicos vinculados a las prácticas docentes en artes visuales en contextos reales.

A lo largo de este campo se propone interpelar al sujeto de las prácticas, sujetos en formación, a partir de la implicación de su subjetividad e identidad reflejadas en trayectorias escolares singulares que requieren procesos de objetivación mediados desde una posición reflexiva.

El análisis de las prácticas y la reflexión sobre ellas se realizarán a partir del uso y aprovechamiento de categorías teóricas que contribuyen a hacer más inteligible la realidad educativa.

Si bien la enseñanza remite al aula como microcosmos del hacer; limitar el trabajo docente a las mismas, oculta, o al menos, desdibuja una cantidad de actividades también constitutivas de las prácticas docentes. Es necesario reconocer los atravesamientos institucionales y contextuales más amplios que marcan la tarea de enseñar, reconocimiento que debe ser objeto de análisis en diferentes instancias del proceso de formación. Estas consideraciones conducen a discriminar y clarificar las intrincadas relaciones entre prácticas de la enseñanza y prácticas docentes, a partir de caracterizarlas como prácticas sociales y educativas históricamente determinadas.

El paradigma de reflexividad, que orienta esta propuesta, necesita ser adoptado y practicado como una manera de desarrollar la crítica, desde un compromiso epistemológico, ético y político. Esto significa aprender y enseñar a comprender en cada circunstancia, en cada situación, en diferentes sujetos, las múltiples formas de manifestación de los gestos del oficio.

Modalidad de cursada

Se distinguen las siguientes propuestas.

- **Presencial:** Para alcanzar la condición de regular, el alumno deberá cumplir con el 75% de asistencia, además de las condiciones académicas establecidas por el Profesor. En el caso de los talleres, la asistencia deberá alcanzar el 80%.
- **Semipresencial:**^{ii y iii} La modalidad semipresencial es de carácter optativo. Se propone una cursada quincenal con tutorías virtuales. Para alcanzar la condición de regular, el alumno deberá cumplir con el 75% de asistencia a las tutorías previstas, además de las condiciones académicas establecidas por el Profesor. Se considera la propuesta de semipresencialidad para los siguientes

espacios del Campo de la Formación General: Historia de la Educación Argentina y Política Educativa.

Tipo de Unidades Curriculares (asignatura, seminario, taller, trabajo de campo y prácticas docentes)

La estructura curricular incluye distintas unidades curriculares, en tanto representan delimitaciones de conocimientos organizados en una secuencia y dentro de un determinado período de tiempo. El concepto de “tipo unidad curricular” remite a tres operaciones básicas relacionadas con la definición del contenido: la selección, la organización y la secuenciación.

Se parte del supuesto de que la enseñanza no sólo debería promover la adquisición de información sino, principalmente, el aprendizaje de modos de pensamiento, de indagación y de estudio. Por ello, es importante que las distintas unidades curriculares promuevan el aprendizaje de los estudiantes a partir de ofrecerles desafíos cognitivos de distinto tipo: estudio y análisis de casos, discusión de lecturas, resolución de problemas, producción de informes orales y escritos, contrastación y debate de posiciones argumentadas, etcétera. En este sentido, es importante tener en cuenta que la tarea de los futuros docentes es enseñar y que, distintas investigaciones han demostrado que las formas en cómo se les ha enseñado, forma parte de las matrices incorporadas que determinarán su posición como docente. Por ello, es importante ofrecer alternativas para que se experimenten modelos de enseñanza variados.

Este diseño curricular prevé distintos tipos de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente. Las distintas formas que se consideran son: materia o asignatura, seminario, taller, prácticas docentes: trabajo de campo y residencia pedagógica.

- **Asignatura:** Las asignaturas están definidas por la enseñanza de cuerpos de conocimientos relativos a marcos disciplinarios con aportes metodológicos específicos para la intervención educativa. Ofrecen categorías conceptuales, modos de pensamiento y abordajes metodológicos específicos al objeto disciplinar. Constituyen modelos explicativos siempre provisorios respondiendo al carácter del conocimiento científico. El tratamiento sistemático de los objetos disciplinares ofrece a los estudiantes la posibilidad de comprender las lógicas de construcción de los objetos, la especificidad metodológica de cada disciplina, los problemas a los que se ha intentado dar respuesta, aportando elementos para el trabajo intelectual.
- **Seminario:** Los seminarios son las instancias a través de las cuales se somete a estudio sistemático problemas considerados de relevancia para la formación profesional de los futuros docentes. Incluyen tanto el tratamiento sistemático del problema como una reflexión crítica de las concepciones o supuestos sobre tales problemas. Los seminarios, a su vez, dan la oportunidad de realizar un trabajo reflexivo y de análisis de bibliografía específica sobre un tema o problema, facilitando su profundización.
- **Taller:** Los talleres ofrecen la oportunidad a los estudiantes de adquirir capacidades poniéndose en “situación de”, lo que constituye un entrenamiento experiencial para la acción profesional. A través de los talleres se promueve la

resolución práctica de situaciones y la adquisición de habilidades prácticas. El entrenamiento en capacidades prácticas encierra un conjunto de habilidades relativas al “hacer” con fundamentos en los que se ponen en juego los marcos conceptuales e interpretativos disponibles. De este modo, el taller apunta al desarrollo de capacidades para la búsqueda de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones para encarar problemas. A su vez, constituye una modalidad apropiada para contribuir, desde la formación, a adquirir confianza en aspectos vinculados al ejercicio del trabajo docente.

- **Prácticas docentes:** Constituyen trabajos de inmersión progresiva en el quehacer docente en las escuelas y en el aula, con supervisión y tutoría, desde las observaciones iniciales, hasta la residencia. Dentro del conjunto de las prácticas docentes se distinguen con propósitos específicos de enseñanza y fines organizativos concretos: los trabajos de campo, y la residencia pedagógica.

- **Trabajo de campo:** Desarrollan ampliamente la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, reconocer y comprender las diferencias, ejercitar el análisis, trabajar en equipos y elaborar informes en el marco del Campo para la formación en las Prácticas Profesionales. Estas experiencias permiten la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos.

- **Residencia pedagógica:** Es la etapa del proceso formativo en la cual los estudiantes diseñan, desarrollan e implementan proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo y con continuidad en artes visuales en la educación inicial y el nivel secundario. Se asumen las tareas docentes propias del docente en artes visuales a cargo del grupo. La residencia pedagógica está articulada con encuentros previos de diseño de situaciones de enseñanza y encuentros posteriores de análisis y reflexión de la práctica en los que participan los estudiantes, los profesores, el grupo de pares y en la medida de lo posible, los docentes a cargo.

Cargas horarias asignadas por espacio curricular; discriminada para los alumnos y para los docentes

Campo de la Formación GENERAL						
Unidad curricular	Tipo de instancia curricular	Modalidad de cursada	Horas cátedra semanales para los alumnos	Horas cátedra cuatrimestrales para los alumnos	Trabajo autónomo para los alumnos^{iv}	Horas cátedras semanales docentes
Educación sexual integral	Seminario	Cuatrimestral	3	48	48	3
Enseñanza para la diversidad	Seminario	Cuatrimestral	3	48	48	3
Historia de la educación argentina	Asignatura	Cuatrimestral	3	48		3
Política educativa	Asignatura	Cuatrimestral	3	48		3

Campo de la Formación ESPECIFICA						
Unidad curricular	Tipo de instancia curricular	Modalidad de cursada	Horas cátedra semanales para los alumnos	Horas cátedra cuatrimestrales para los alumnos	Trabajo autónomo para los alumnos^v	Horas cátedras semanales docentes
Sujetos de la educación inicial	Asignatura	Cuatrimestral	3	48		3
Enseñanza en la educación inicial	Asignatura	Cuatrimestral	3	48		3
Sujetos del nivel secundario	Asignatura	Cuatrimestral	3	48		3
Enseñanza en el nivel secundario	Asignatura	Cuatrimestral	3	48		3

Campo de la Formación para LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES						
Unidad curricular	Tipo de instancia curricular	Modalidad de cursada	Horas cátedra semanales para los alumnos	Horas cátedra cuatrimestrales para los alumnos	Trabajo en escuelas asociadas vi	Horas cátedras semanales docentes
Prácticas en el nivel secundario ^{vii} <i>Trabajo de campo y Residencia en el nivel secundario</i>	Taller	Cuatrimestral	3	48	64viii	3
Prácticas en la educación inicial / <i>Trabajo de campo y Residencia en la educación inicial</i>	Taller	Cuatrimestral	3	48	64ix	3

Totales	32	480	224	32
		704 hs cátedra		

Descripción de los espacios curriculares del Campo de la Formación General

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Fundamentación

A partir de la sanción de la ley 2110/06 de Educación Sexual Integral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la educación sistemática sobre este tema forma parte de los diseños curriculares. Sin embargo, puede reconocerse que ha estado presente con anterioridad, de manera implícita como parte de los procesos de socialización que transcurren en las instituciones educativas.

La presencia en las escuelas de la educación sexual ha estado indicando la necesidad de un tratamiento sistemático en forma explícita de los temas que comprenden la educación sexual de manera integral. Dicha inclusión reafirma tanto la responsabilidad del Estado y la escuela en la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes como su capacidad de generar condiciones para igualar el acceso a la información y a la formación. Se presentan a continuación algunas consideraciones

que permiten visualizar la importancia de la particular manera desde la cual se aborda la educación sexual integral en esta propuesta.

En primer término, se destaca que la sexualidad es un factor fundamental en la vida humana, forma parte de la identidad de las personas: comprende sentimientos, conocimientos, normas, valores, creencias, actitudes, formas de relacionarse con los otros, deseos, prácticas, reflexiones, roles, fantasías y toma de decisiones.

La sexualidad incluye aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales, éticos, jurídicos. En este sentido, el desarrollo de la sexualidad configura un sistema complejo, ya que cada uno de estos aspectos se interrelacionan unos con otros, y son abordados para su estudio por diversas disciplinas como la biología, la psicología, la sociología, la antropología, la psicología social, la historia, la ética y el derecho.

En segundo término, la educación sexual en la escuela consiste en el conjunto de influencias que reciben los sujetos a lo largo de su biografía escolar, que inciden en: la organización de la sexualidad, la construcción de la identidad, el ejercicio de los roles femeninos y masculinos, la manera de vincularse con los demás y la incorporación de valores, pautas y normas que funcionan como marcos referenciales sobre los múltiples comportamientos sexuales. Todo ello supone un conjunto de acciones pedagógicas que los futuros docentes deberán tener en cuenta, creando condiciones propicias para hacer efectivos los propósitos de la educación sexual en el nivel en que se desempeñen.

En tercer término, tanto el currículum escolar, como los materiales auxiliares que se utilicen, la organización de las actividades y de la vida cotidiana de las instituciones escolares tienen un efecto educativo tanto en la elaboración de conocimientos como en la formación de actitudes.

La etapa escolar de los niños transcurre en un momento especial del desarrollo infantil por sus posibilidades cognitivas, sociales, afectivas y biológicas. Es una etapa centrada en los aprendizajes escolares y en las relaciones con los pares. Según el psicólogo Erick Erikson el niño aprende en la escuela los rudimentos técnicos y sociales de una situación de trabajo y a obtener reconocimiento mediante sus producciones frente a los demás y con los demás. Tener un buen desempeño escolar y poder experimentar el placer por los aprendizajes, en un clima de convivencia solidaria, estimula la organización de actitudes positivas hacia la escuela. Constituye una forma de educación sexual cuyo contenido es la experiencia placentera por el trabajo escolar y por la calidad de los vínculos con los pares y con los docentes.

Las posibilidades de sostener una actividad escolar placentera, que estimule la curiosidad y el interés por el conocimiento, por la construcción de vínculos con los demás, facilita el trabajo escolar, como un antecedente del trabajo futuro, y de relaciones afectivas gratificantes. Amor y trabajo, dos de las áreas más importantes de los sujetos, pueden y merecen ser vividas de manera gozosa. De este modo, es posible pensar en sentar las bases para una sexualidad placentera.

En cuarto término, el enfoque de educación sexual se enmarca en:

A) Una concepción integral de la sexualidad (Ley 2110/06) que reconoce la importancia del conocimiento, cuidado y respeto del cuerpo, de los sentimientos, las emociones, las actitudes, los valores y habilidades que se ponen en relación a partir del vínculo con uno mismo y con los demás. De este modo, la educación sexual debe

enseñar a: conocer, valorar, respetar y cuidar de uno mismo y de los demás; reconocer el valor de la vida; relacionarse con los otros de manera solidaria y en el marco del respeto por las diferencias; reconocer y expresar pensamientos, sentimientos y afectos; comunicarse con el otro; enfrentar y resolver los problemas y los conflictos que se plantean en la vida cotidiana; poner límites para protegerse frente a situaciones de maltrato y abuso.

Plantear la educación sexual en el marco del “vínculo con” remite necesariamente a abordar desde la escuela contenidos vinculados a:

- El enriquecimiento de las distintas formas de comunicación.
- La valoración de los sentimientos y su expresión.
- La valoración y el respeto por la diversidad.
- El desarrollo de la autoestima en la construcción de la identidad.
- El desarrollo de la autonomía vinculado con la toma de decisiones.
- El trabajo reflexivo sobre género.

B) El cuidado y promoción de la salud

Actualmente se entiende a la salud como un proceso social y cultural complejo y dinámico que incluye grados de bienestar físico, psíquico y social, producto de una construcción en la que intervienen factores individuales y del contexto económico, cultural, educativo y político. En este marco se sostiene que la salud es un derecho de todos.

Se trata de un proceso social complejo ya que se ponen en juego una multiplicidad de aspectos de la vida colectiva y el concepto que se utiliza para hacer referencia al mismo es el de “proceso salud-enfermedad”.

El carácter histórico y social de la salud se expresa en las distintas formas de enfermar y de vivir presentes en las diferentes épocas y en los distintos grupos y comunidades. Los factores económicos, educativos, alimentarios, ambientales y culturales inciden en esas distintas formas de vivir y de enfermar; también influyen las políticas públicas, las maneras de organizar la distribución de bienes materiales y simbólicos y los diferentes modos que tienen las personas para dispensarse cuidados.

En el plano individual las personas construyen estrategias de cuidado de acuerdo con sus experiencias personales, intereses, conocimientos, inquietudes y modos particulares de vivir. La implementación de una política de Educación sexual integral desde la escuela es un aporte específico que hace el Estado al propiciar prácticas que favorezcan las capacidades de los niños y los jóvenes para responder a los desafíos que les requiere el cuidado de su salud en el contexto en que viven.

El cuidado hacia uno mismo y hacia el otro forma parte de un proceso que se construye cotidianamente en la relación con aquellos otros que acompañan en el crecimiento: familiares, amigos, compañeros y maestros.

C) Los Derechos Humanos

Una importante cantidad de leyes de orden internacional y local reconocen los derechos humanos como fruto de tensiones y conflictos. Sin embargo, es preciso traducir esos derechos en políticas concretas y en propuestas capaces de consolidar y llevar adelante acciones que cristalicen el marco legal.

Enmarcar la educación sexual en los Derechos Humanos, es reconocer la importancia que estos tienen en la formación de sujetos de derecho, la construcción de la ciudadanía y la reafirmación de los valores de la democracia. Instala al mismo tiempo el compromiso y la responsabilidad del Estado por garantizar el acceso a contenidos curriculares y a información pertinente y actualizada que contribuya, entre otros aspectos, al cuidado de la propia salud y la de los demás.

Revalorizar el marco de los derechos significa en esta propuesta promover el derecho a la vida, a la salud, a la identidad, a la información, a la integridad, al respeto por las diferencias y al cuidado de uno mismo y del otro. Implica también comprometer y revalorizar el rol de los adultos en el cumplimiento de esos derechos y en el proceso de acompañar el desarrollo y crecimiento de niños y jóvenes que transitan por la escuela.

Propósitos

- Proporcionar el marco conceptual y práctico que permita la implementación de la ley 2110 de Educación Sexual Integral.
- Favorecer una sólida formación inicial para la enseñanza de contenidos y formación de actitudes que se basan en la Educación sexual integral.
- Promover la comprensión del desarrollo biopsicosexual como un proceso que transcurre en etapas a lo largo de la vida, cuyo resultado es la formación de un sujeto activo, en interacción con su contexto.
- Propiciar el abordaje de la Educación sexual integral en toda su complejidad, teniendo en cuenta sus múltiples aspectos: biológico, psicológico, sociocultural, ético, jurídico.
- Promover la importancia del trabajo conjunto con los sectores de Salud, y el Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.
- Brindar información sobre el marco legal de referencia para la educación sexual, en el ámbito internacional, nacional y local.
- Favorecer la apropiación del marco conceptual y abordaje del trabajo en prevención y promoción de la salud, desde la escuela.
- Brindar datos conceptuales y herramientas para intervenir en situaciones donde se vulneren los derechos de los niños, niñas y adolescentes.
- Reflexionar sobre la incidencia que tiene la función de la escuela y el rol del docente en los procesos de educación sexual espontáneos y planificados.
- Promover la construcción de criterios pedagógicos para la selección de materiales didácticos según las diferentes etapas evolutivas;
- Proporcionar herramientas para el trabajo conjunto con las familias y con otros docentes de la institución escolar.
- Generar oportunidades para estimular la reflexión crítica sobre la propia práctica profesional.

Ejes De Contenidos

Criterios tenidos en cuenta para la selección de contenidos:

- Los diversos aspectos vinculados a la sexualidad.
- Los ejes en los que se enmarca el enfoque curricular propuesto.
- La complejidad del hecho educativo y de los procesos de construcción de la sexualidad.
- El marco legal que involucra la responsabilidad del Estado en materia de educación sexual.
- Las múltiples modalidades de abordaje de la educación sexual, incluyendo la necesidad de fortalecimiento del trabajo con padres y con otras instituciones y recursos de la Ciudad.
- El desarrollo de habilidades y conocimientos validados científicamente para la implementación de la educación sexual en la escuela.
- Formación para orientar aprendizajes de contenidos curriculares y de aprendizajes sociales de la vida cotidiana escolar.

Eje 1: Educación sexual integral: aspectos que intervienen

Aspectos psicológicos:

- Etapas del desarrollo psicosexual. La construcción de la identidad. Elementos que intervienen. Sexualidad y niños con capacidades diferentes.
- El papel de la escuela en el desarrollo psicosexual en cada etapa. Procesos de enriquecimiento de las funciones del yo (pensamiento, reflexión, creatividad, juicio crítico, imaginación, lenguaje, posibilidades de comunicación, aprendizajes, etcétera) y de introyección de normas y valores.

Aspectos biológicos:

- Conocimiento del cuerpo y sus transformaciones. Su relación con la construcción de la identidad.
- Coito. Fecundación. Embarazo. Vida intrauterina. Parto.
- Métodos anticonceptivos.

Aspectos socioculturales y éticos:

- Cultura. Identidad. Sexo, género, identidad sexual, orientación sexual.
- Incidencia de la organización de la vida cotidiana escolar en el desarrollo psicosexual para: evitar estereotipos de género; valorar y respetar la diversidad; estimular la expresión de sentimientos, emociones, afectos y pensamientos; reconocer límites; desarrollar capacidades de elección y de toma de decisiones de modo cada vez más autónomo; cuidar a uno mismo y a los otros; analizar y resolver conflictos; intervenir ante situaciones de discriminación y acoso (bullying); promover valores de respeto mutuo, tolerancia, solidaridad; proponer límites, pautas y normas, como elementos protectores y organizadores de la vida personal y social.

Aspectos vinculados con la salud:

- Conceptualizaciones acerca del proceso salud-enfermedad, la prevención y promoción de la salud. Representaciones sociales de la salud y la enfermedad: un punto de partida para el trabajo escolar. Estrategias del trabajo en prevención: análisis crítico de las mismas.
- La relación de la Educación sexual integral con procesos de promoción de la salud: el placer por las actividades y los aprendizajes; la valoración de sí mismo que lleva al cuidado de sí y de los otros; la construcción de la identidad.
- La escuela y los docentes como agentes promotores de la salud y prevención de enfermedades.
- La relación entre salud, género y sexualidad.
- Factores obstaculizadores y facilitadores de la incorporación de prácticas de cuidado en etapas de desarrollo psicosexual pregenital y genital: falta de prácticas de cuidado familiar y/o escolar; participación de la familia y la escuela en prácticas de cuidado de sí mismo y de los otros; dificultades para hablar sobre sexualidad; informaciones escasas y/o erróneas; clima de confianza y seguridad para plantear inquietudes; acceso a conocimientos científicos e informaciones sobre sexualidad.
- Refuerzo de estereotipos de género / flexibilidad en patrones de género.
- Presión del grupo de pares / autoestima; autonomía.
- Presión del mercado y los medios de comunicación / reflexión y juicio crítico.
- Recursos, servicios y prestaciones de salud de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: la importancia de su conocimiento en el marco del desarrollo profesional y el trabajo orientador con los alumnos y los padres.
- Normas de bioseguridad en la escuela, en la casa, en el barrio.
- Medidas de prevención de infecciones transmisibles: ITS, VIH, hepatitis y otras.
- La discriminación como factor negativo en los procesos de salud-enfermedad.
- Características de la convivencia escolar, formas de vincularse: su incidencia en los procesos de promoción de la salud.

Aspectos jurídicos:

- Paradigmas y tensiones en el marco de las políticas de niñez: Del paradigma de la “Situación irregular” al de “Protección integral”. Los niños y las niñas como sujetos de derecho.
- Marco legal de referencia para la educación sexual en el ámbito internacional, nacional, y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Enfoque de derecho en la práctica cotidiana de la escuela: el trabajo con situaciones de la vida diaria. El maltrato infantil. Abuso sexual. Obligaciones de la escuela ante el maltrato y abuso. Contenidos vinculados al respeto por la propia intimidad y la de los otros: modalidades pedagógicas de abordaje.
- Recursos de la ciudad de Buenos Aires:
 - El Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Estructura y funciones. Servicios de utilidad para las escuelas: la línea 102, la guardia permanente y las defensorías zonales.
 - Red de Salud Hospitalaria. Otros recursos.

Eje 2: Abordaje de la Educación sexual integral: modalidades y recursos

Modalidades de abordaje de la Educación sexual integral:

- En relación con los niños.
- En relación con los docentes.
- En relación con otras instituciones.
- En relación con las familias.

Recursos didácticos para trabajar en Educación sexual integral en la escuela.

- Análisis y potencialidades de los distintos recursos.

ENSEÑANZA PARA LA DIVERSIDAD

Fundamentación

La inclusión del espacio curricular de Enseñanza para la Diversidad tiene como propósito que los docentes en artes visuales adopten un enfoque para planificar la enseñanza que considere variadas estrategias en respuesta a las necesidades y posibilidades de los alumnos.

La Enseñanza para la diversidad es un enfoque socio-humanista de la educación que reconoce y legitima las diferencias existentes entre los seres humanos. Dicho enfoque, alude a la distinción que se establece entre personas y grupos; hace referencia a la variedad, abundancia, pluralidad o heterogeneidad de los mismos, y *no infiere valoración alguna* que indique la superioridad o relación jerárquica de unos sobre otros.

El discurso de atención a la diversidad se contrapone a los criterios que se utilizaron a principios del siglo XX para establecer la clasificación y la educación diferenciada de grupos homogéneos a lo largo de todo el proceso de graduación de la enseñanza legitimando la señalización, etiquetación y separación del alumnado “diferente” del “normal”, que condujo a un proceso selectivo de escolarización, en el cual sólo los sujetos más *capacitados* podían acceder y alcanzar los mayores niveles de educación.

El surgimiento del *discurso de atención a la diversidad* en el campo educativo puede ser ubicado recién en las últimas décadas del siglo XX, en el contexto de los cambios ocurridos en la comprensión de *las diferencias humanas*, y en el compromiso asumido por los Estados de garantizar los derechos de la ciudadanía, entre ellos el *derecho de todos los alumnos a la educación*. Uno de los mayores retos con los que se encuentra actualmente la educación básica es cómo abordar con calidad y equidad la diversidad creciente del alumnado que acude a las aulas cada día.

Hoy, los docentes se enfrentan a la necesidad de reestructurar las prácticas escolares, para que éstas puedan atender a la diversidad del alumnado, porque la diversidad es la regla, y no la excepción. Y además, porque las dificultades educativas ya no se atribuyen principalmente al individuo sino a la escuela y al sistema; y en el mismo sentido, el progreso de cada alumno ya no depende sólo de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brinden.

La intención de esta instancia es transmitirles a los futuros docentes la capacidad de desplegar propuestas didácticas que posibiliten la adopción de un tipo de curriculum y una modalidad de enseñanza que facilite el aprendizaje de *todos los alumnos en su*

diversidad de modo que puedan acceder a los aprendizajes fundamentales a pesar de sus desiguales oportunidades sociales.

En este sentido, el futuro docente especialista en artes del nivel secundario y educación inicial tendrá que adoptar un enfoque que tenga en cuenta una organización flexible de la enseñanza, de los tiempos y espacios escolares.

Propósitos

- Favorecer la comprensión del enfoque “Enseñanza para la Diversidad” ofreciendo propuestas que, al considerar las diferencias físicas, psicológicas, sociales y culturales de los alumnos en la formulación de las propuestas didácticas, dan respuesta a su singularidad, propiciando así que todos ellos reciban una educación de calidad y con equidad.
- Posibilitar el conocimiento de los fundamentos teóricos de la “Enseñanza para la Diversidad” y brindar alternativas para el desarrollo de estrategias de enseñanza para planificar, organizar, llevar a la práctica y evaluar la enseñanza atendiendo a la diversidad del alumnado.

Ejes de Contenidos

La educación y la diversidad. La diversidad y su manifestación antropológica, cultural, filosófica. La diversidad en educación. Las diferencias humanas: aspectos físicos, psicológicos, sociales y culturales. Crisis de la escuela homogeneizadora. La segregación y el fracaso escolar. Diversidad, diferencia y desigualdad. El principio de “Atención a la diversidad” y su surgimiento en el ámbito educativo. La educación y el respeto a la diversidad como derechos. Educación para todos: una cuestión de calidad y equidad. La escuela inclusiva: una escuela para todos los niños de la comunidad.

Principios de la Enseñanza para la Diversidad. La Enseñanza para la Diversidad – un enfoque socio-humanista de la educación. Fundamentos, características y objetivos. Decisiones políticas y pedagógicas que involucran su concreción. El “aula heterogénea” como núcleo básico de la educación para la diversidad. La variedad de factores que crean la heterogeneidad en el aula: intereses, necesidades, estilos de aprendizaje, tipos de inteligencias, motivaciones, historia académica, etc. La creación de entornos educativos que propician el aprendizaje de todos los alumnos considerados en su singularidad. Criterios de flexibilización, variedad, graduación, y elección.

Autonomía y Cooperación. La Enseñanza para la diversidad y el aprendizaje autónomo. Estrategias del docente para enseñar a aprender y propiciar el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo. Características del aprendiz autónomo. La autorregulación y el desarrollo de habilidades metacognitivas. Aprendizaje cooperativo. Características y ventajas. Desarrollo de habilidades para el aprendizaje cooperativo. Estrategias para organizar un aula cooperativa. Métodos y recursos de aprendizaje cooperativo.

Planificación de la enseñanza para la atención a la diversidad. Aprendizaje significativo y Aprendizaje auténtico. El sentido de la actividad escolar. Los proyectos y las consignas auténticas como recurso para el logro de aprendizajes significativos. Diversificación de objetivos y contenidos (básicos y comunes; de ampliación y de

enriquecimiento), de consignas, de actividades, de productos, de materiales y recursos tecnológicos. Estrategias para diversificar la enseñanza atendiendo a los diferentes ritmos y niveles de aprendizaje: los alumnos con “dificultades de aprendizaje” y los alumnos talentosos. Los “contratos” y las “actividades escalonadas”.

La organización flexible de la enseñanza. Organización flexible de los espacios. Armado de entornos educativos que propician el aprendizaje autónomo y la atención a la diversidad: rincones, centros de aprendizaje, las paredes del aula. Organización flexible del tiempo. La planificación del docente y la agenda del alumno para la administración autónoma del tiempo. Agrupamiento flexible de los alumnos, aprendizaje autónomo y cooperativo.

La evaluación de los aprendizajes. La evaluación en el enfoque de “Enseñanza para la diversidad”. Evaluación por criterios y evaluación por la norma. Evaluación formativa. La “Evaluación alternativa”. Tareas de evaluación de desempeño. Instrumentos: listas de criterios y rúbricas. Retroalimentación, hetero-evaluación, auto-evaluación y co-evaluación.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Fundamentación

La enseñanza de esta asignatura es fundamental para comprender tanto las relaciones entre la sociedad, el Estado y la educación; como la construcción de la identidad docente y las prácticas educativas en un espacio escolar determinado y en un momento histórico.

Se propone realizar un trayecto que considere las funciones y políticas del Estado, la intervención de múltiples actores e instituciones que apoyan o resisten los cambios, las problemáticas del contexto, y los sucesos educativos más relevantes. Como así también, comprender las complejidades y reconocer la coexistencia de diversas perspectivas en el conocimiento histórico para analizar un mismo problema.

Este espacio curricular también se relaciona con Política Educativa, ya que aspectos centrales de la misma sólo pueden ser comprendidas si los enmarcamos en un contexto histórico más amplio.

Propósitos:

- Favorecer el conocimiento de los procesos históricos y debates en la conformación del Sistema Educativo Argentino.
- Propiciar la identificación de los cambios más contundentes del sistema educativo en marco histórico y social.
- Generar espacios para la comprensión de los cambios centrales del sistema educativo en los últimos años.
- Posibilitar la comprensión de los procesos y los cambios que se han desarrollado en el campo de la Educación artística.

Contenidos

Se propone un recorrido por la historia de la educación argentina poniendo como eje de análisis el rol del Estado en la configuración del sistema educativo y la promulgación y sanción de leyes que determinaron su funcionamiento. Los contenidos están organizados de acuerdo a períodos que se caracterizan por cambios profundos en la sociedad y en la política. En este sentido, los alumnos podrán comprender cómo el sistema educativo ha ido acompañando las transformaciones de nuestro país. Es primordial que los alumnos puedan contextualizar históricamente los cambios, problemáticas y debates de la educación argentina.

Es importante que a través de los contenidos que se establecen los alumnos reconozcan las normativas, leyes, regulaciones y políticas como construcciones socio-históricas que responden a paradigmas hegemónicos y a relaciones de poder. Y, por otra parte, reconozcan tensiones y resistencias entre actores portadores de posiciones diferentes.

Se sugiere trabajar los contenidos mediante documentos, análisis de historias escolares, que les permitan a los alumnos recuperar situaciones del pasado y con autores que tengan distintas posiciones.

- Educación en América Latina y Argentina entre el siglo XV y mediados del siglo XIX. La instauración del orden colonial y el sistema educativo. La modernización educativa borbónica. Las universidades. Influencia de la educación liberal europea en los primeros esbozos del sistema escolar argentino. El método Lancaster. La educación superior.
- De la Constitución Nacional a la Ley 1420. El proyecto pedagógico de la generación de 1837. Educación, sociedad y Estado. Alberdi y Sarmiento. Normalismo, positivismo y espiritualismo. Mitre y la enseñanza media. El Congreso Pedagógico de 1882 y el debate de la ley de educación común. La Ley Avellaneda.
- La conformación del sistema educativo nacional (1884-1916)
- Disputas por la hegemonía en la consolidación del sistema escolar. El Consejo Nacional de Educación. Los proyectos de Reforma Magnasco y Saavedra Lamas.
- Desafíos al modelo del sistema escolar (1916-1944). Las sociedades populares de educación. La política yrigoyenista y los reclamos de modernización. El movimiento reformista en Argentina y Latinoamérica. Iglesia y Estado educador. Nacionalismo y educación. Industrialización y demandas de capacitación laboral. La escuela activa. Espiritualismo. El pensamiento pedagógico de la izquierda.
- El Estado benefactor en el proyecto peronista (1944-1955) Las reformas al sistema durante el primer y segundo gobiernos peronistas. La Constitución de 1949. Los nuevos sujetos pedagógicos. Las escuelas fábricas, la Universidad Obrera, la educación de la mujer.
- Las líneas políticas en educación (1955-1974) Políticas del Desarrollismo en Educación. Educación y control social. La educación durante la Revolución "Libertadora". La Reforma Constitucional de 1957. La lucha "Laica o libre". La

herencia pedagógica de la izquierda argentina y del nacionalismo popular: convergencias y divergencias. Sindicalización docente.

- De la dictadura al neoliberalismo. El proyecto educativo represivo (1974-1983). El retorno de la democracia. El Segundo Congreso Pedagógico Nacional. Neoliberalismo y organismos internacionales en la década de los 90. La Reforma Constitucional de 1994, la Ley Federal de Educación y la Reforma Educativa de los 90. Crisis de los sistemas educativos tradicionales.
- Políticas culturales y educación artística en la Argentina a través del tiempo.

POLÍTICA EDUCATIVA

Fundamentación

La inclusión de esta asignatura se propone transmitirles a los alumnos conocimientos vinculados a su posicionamiento como actores claves del sistema educativo, brindándoles herramientas para comprender el contexto político educativo actual y puedan construir una visión crítica y reflexiva para el análisis.

Esto significa, entender a la institución educativa como parte de un sistema social y político más amplio, que la contiene y la determina en gran medida. En este sentido, los contenidos de la asignatura tendrán como finalidad analizar los procesos educativos en el marco de políticas públicas más amplias y comprender el vínculo entre sociedad, Estado y educación. Por otra parte, los ejes de contenidos se relacionan con los propuestos para Historia de la Educación.

La escuela forma parte de un sistema educativo que está condicionado por las dimensiones políticas, sociales y económicas que genera la sociedad y el sistema político en su conjunto. Si bien no podemos decir que es una relación exactamente lineal entre un sistema y otro, y las políticas no siempre repercuten en la institución escolar tal cual fueron concebidas; no podemos pensar la institución escolar ni el sistema educativo de manera aislada. Por otra parte, es necesario que los futuros docentes conozcan, analicen e identifiquen las intenciones políticas, la toma de decisiones y las consecuencias de ellas en la realidad educativa.

Por otra parte, los contenidos de esta asignatura favorecen la comprensión del impacto de las políticas y de la educación en los sujetos, específicamente en la construcción de sus subjetividades.

Propósitos

- Ampliar los conocimientos en relación al Estado, la sociedad, la política y la educación desde una perspectiva histórica y actual.
- Favorecer la comprensión de la educación en el marco de las políticas públicas y como parte de un proyecto político de cada época.
- Transmitir las nuevas tendencias en políticas educativas y las reformas educativas operadas en los sistemas educativos en los últimos años.
- Dar a conocer las propuestas de política cultural de la enseñanza de las artes.

- Entender el ámbito de trabajo en función a las problemáticas específicas que plantea la práctica institucional en un contexto político.

Contenidos

Si bien no se propone un orden lineal detallado, los contenidos respetan una secuencia temporal desde la constitución del Estado, para realizar un análisis cuidadoso de cómo se produjeron y acontecieron los procesos en determinado contexto histórico y alrededor de qué problemáticas y/o cuestionamientos se han conformado e implementado alrededor de las políticas educativas. También es necesario hacer mención a los distintos actores sociales, intereses, enfrentamientos y disputas de poder que entran en juego en dichos procesos.

Es relevante que los alumnos puedan ampliar la mirada desde las perspectivas de las relaciones dinámicas entre la prescripción estatal y la realidad social y pedagógica en la conformación de la enseñanza en las escuelas y de la docencia. Es importante brindar andamiajes para entender que tanto las macropolíticas, las construcciones normativas como las regulaciones son construcciones epocales vinculadas a procesos mundiales, paradigmas vigentes y relaciones de poder.

En primera instancia, la materia requiere un conocimiento teórico sobre: Estado, sociedad, política, poder y educación para comprender la perspectiva histórica y actual de la política educativa. Luego, partimos de la conformación del Estado y la consolidación de un proyecto educativo nacional caracterizado por el control y la fuerte regulación de la tarea de enseñar.

En la década del 70 los Estados Nacionales han iniciado profundos procesos de transformación en sus estructuras y funciones, sobre el modo de pensar el Estado, la sociedad y las instituciones, entre ellas la escuela. En este sentido, se han implementado una serie de políticas. Muchas de ellas han sido nucleadas en la llamada Reforma Educativa de los '90, que determinan un nuevo posicionamiento del Estado en materia educativa, como ser: la transferencia de los servicios educativos a las jurisdicciones y modificación en la gestión de las escuelas, la definición de parámetros curriculares comunes y su evaluación a través de un sistema de evaluación nacional, la implementación de políticas focalizadas, entre otras. Dichos cambios también han producido un acervo de conocimientos, debates y categorías teóricas importantes vinculadas a la política educativa y que se plantean en los ejes de contenidos.

Se propone que los alumnos trabajen con documentos y publicaciones oficiales y leyes, como ser la Ley Federal de Educación, La Ley de Educación Nacional, la Ley de Financiamiento Educativo, Ley de Transferencia, Textos de aplicación de la Ley Federal, la Ley de Educación Superior, etc. Como así también, indicadores cuantitativos y cualitativos sobre el sistema educativo; programas y proyectos pasados y actuales promovidos por el Ministerio de Educación de la Nación o algún ministerio jurisdiccional. Finalmente, se sugiere realizar una selección bibliográfica actualizada y con autores de distintas posturas teóricas, con punto de vista a favor o en contra sobre determinadas situaciones y temas.

Se recomienda que el docente implemente un abordaje crítico y reflexivo y no descriptivo o narrativo de la política educativa, que le permita al futuro profesor

profundizar sobre las complejidades que atraviesa la institución escolar y la situación social y política actual.

Estado y Educación. La educación en el marco de las políticas públicas. Las relaciones entre Estado, sociedad, política, poder y educación. La conformación del Estado y de los sistemas educativos nacionales.

La consolidación del “Estado Educador”. La consolidación del poder estatal y la educación como monopolio de Estado. La construcción de un proyecto nacional de educación. La educación como instrumento para la constitución de un poder centralizado y laico. Regulación y Centralización de la tarea educativa. Las disputas con la Iglesia y la configuración de un sistema privado de educación. La constitución de los diferentes niveles del sistema educativo. Educación y conformación de las subjetividades. El surgimiento de propuestas alternativas del socialismo y del anarquismo.

La crisis del Estado. Las críticas a las políticas estatales universales. La tensión entre igualdad y selectividad. El crecimiento del sector privado.

La Reforma Educativa de los '90. La reforma en el marco de la reestructuración societal y las transformaciones en los Estados Nacionales. Los procesos de reforma educativa y las nuevas formas de regulación estatal. La nueva configuración del sistema educativo: la transferencia de las escuelas a las jurisdicciones. La Ley Federal de Educación y la asignación de nuevas funciones para el Ministerio de Educación Nacional. El concepto de autonomía en la reforma. La unidad educativa en el marco de las nuevas políticas: el Proyecto Educativo Institucional. La redefinición de las subjetividades. Debates nacionales e internacionales sobre desregulación, descentralización, provincialización, municipalización, privatización y elección de escuelas. Propuestas de autonomía escolar y autogestión.

Las nuevas condiciones para los sistemas educativos. Nuevas conceptualizaciones sobre la sociedad: la sociedad globalizada, la sociedad de riesgo, de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control. Los procesos de individualización. Los cambios en la relación al mercado de trabajo, la educación y la ciudadanía.

La nueva configuración del Sistema Educativo Nacional. El gobierno federalizado del sistema. Ley de Educación Nacional (LEN), Ley de Financiamiento Educativo. Situación actual del sistema educativo: la relación entre la nación y las provincias. La Educación artística en la legislación nacional y jurisdiccional.

Tensiones en el interior de los sistemas educativos. Homogeneidad y heterogeneidad. Integración y exclusión. Unidad y diferenciación. La enseñanza y la asistencia. Los programas de inclusión escolar.

Descripción de los espacios curriculares del Campo de la Formación Específica

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN^x INICIAL

Fundamentación

Desde distintas perspectivas teóricas, se enfatiza y destaca la importancia de los primeros años, por su influencia en la constitución subjetiva, construcción de conocimientos, vinculación con los otros y con el mundo que los rodea.

Este espacio curricular plantea abrir el intercambio y la discusión de algunas teorías que aporten para la comprensión de los determinantes individuales y sociales en el transcurso del desarrollo y de los aprendizajes de los niños en los primeros 6 años de vida.

La consideración de sujeto ha variado históricamente y hoy resulta primordial comprender de manera integral el desarrollo infantil, teniendo en cuenta tanto las disposiciones iniciales como su producción cultural. Para ello es necesario comprender los escenarios de crianza, la diversidad cultural y los procesos educativos que tienen lugar tanto en la familia como en la escuela.

El impacto del mundo contemporáneo en las familias e instituciones educativas conduce a reflexionar acerca del lugar del docente ante los diferentes contextos familiares y educativos que tienen lugar en nuestra sociedad. Contextos que favorecen el desarrollo de los niños y también contextos de riesgo y vulnerabilidad que van instalando una brecha en las diferentes infancias.

Teniendo en cuenta la perspectiva compleja en la construcción del conocimiento se procurará crear en los estudiantes la conciencia de que estudiar no implica aprender “verdades” establecidas sino sujetas a la reflexión y a adecuaciones permanentes, lo que implica el concepto de formación continua.

Es necesario reconocer las tensiones que genera la enseñanza a la hora de seleccionar enfoques teóricos, contenidos y metodologías que permitan a los estudiantes ir construyendo una mirada integradora, multideterminada y compleja del objeto de estudio. Pero ¿cómo enseñar algo complejo? Cada perspectiva teórica ofrece una comprensión profunda de algunos aspectos, por ejemplo: las emociones, los procesos de constitución psíquica, la sexualidad infantil. Otros desarrollos teóricos tratan sobre las leyes de maduración, el desarrollo biológico, psicomotor y los progresivos logros en el control voluntario del propio cuerpo. Cada aspecto estudiado debería ser integrado a la visión de los sujetos en sus acciones cotidianas tanto en el ámbito familiar como en el escolar en un movimiento que debería permitir ir desde lo micro, lo particular y singular, a lo macro, la comprensión contextual, sistémica, y viceversa.

En consecuencia se propone la reflexión desde diversas líneas teóricas relevantes que posibiliten a los estudiantes comprender el desarrollo posible de los niños en contextos familiares, escolares y el funcionamiento grupal de los mismos en las instituciones.

Incluir una mirada compleja no significa caer en el escepticismo o renunciar a los teóricos fundantes en pos de nuevos conocimientos y desarrollos actuales, se trata de transmitir los saberes amasados con la experiencia y estar permanentemente abiertos

a los nuevos desarrollos en investigación, a propuestas diferentes a las locales, con una actitud de cuestionamiento y reflexión. Recordamos, lo señalado por Silvia Bleichmar: “Cada generación debe partir de algunas ideas que la generación anterior ofrece, sobre las cuales no sólo sostiene sus certezas sino sus interrogantes, ideas que le sirven de base para ser sometidas a prueba y mediante su deconstrucción propiciar ideas nuevas.

Cuando esto se altera, cuando se niega a las generaciones que suceden un marco de experiencia de partida sobre el cual la reflexión inaugure variantes, se las deja no sólo despojadas de historia sino de soporte desde el cual comenzar a desprenderse de los tiempos anteriores” (Bleichmar, S., 2005)^{xi}.

Se sugiere incluir diferentes desarrollos teóricos desde la perspectiva psicoanalítica, sociohistórica, constructivista genética y cognitivista. Asimismo, además de considerar los aportes de la psicología evolutiva y la psicología educacional, se propone complementar con enfoques provenientes de disciplinas como la biología, las neurociencia, la psicología social y la antropología, entre otras.

La integración escolar imperante en la actualidad hace necesario que los futuros docentes tengan conocimiento acerca de algunas alteraciones del desarrollo genéticas, congénitas o diferentes trastornos emocionales que pueden aparecer en la población infantil con la cual trabajarán.

Finalmente, recordando a Sarason (2002),^{xii} la docencia incluye elementos artísticos, cada uno interpreta lo que lee, según sus propios conocimientos y experiencias, y también define de manera voluntaria su rol frente a los alumnos con características destinadas a suscitar en el auditorio una serie de creencias, reacciones y expectativas con la finalidad de motivarlos en la búsqueda de conocimientos y habilidades.

Propósitos

- Generar la construcción de una mirada integradora referida a los niños, en las instituciones educativas escolares y no escolares .
- Ofrecer enfoques teóricos significativos y relevantes que permitan entender y analizar los procesos de desarrollo y constitución subjetiva.
- Promover la reflexión y el respeto por las particularidades socioculturales de los niños y sus familias.
- Ayudar a comprender que los saberes son modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional y requieren de la continua labor investigativa y reflexiva.
- Concientizar sobre la incidencia del rol del adulto en el desarrollo y el aprendizaje en los primeros años y asumir las singulares características del desempeño docente en la educación infantil.
- Alentar el conocimiento y la valoración de las investigaciones referidas a este campo del conocimiento como una fuente de información y profundización sobre los procesos de desarrollo y de constitución subjetiva.

Ejes de Contenidos

1. Constitución subjetiva y configuraciones familiares

La complejidad del mundo actual y la constitución subjetiva infantil. Procesos de vincularidad y comunicación. Organizaciones familiares, contextos culturales diversos y variaciones en las tradiciones, costumbres y lenguaje. Las relaciones con las familias.

Diferencias entre el contexto familiar y el escolar. Del “sujeto niño al sujeto alumno”. Reflexiones sobre la escolarización de los niños en estas edades. La adaptación de los niños a la institución escolar. Entrevistas. Observación.

Necesidades básicas infantiles y cuidados esenciales. Contextos que favorecen el desarrollo y contextos de vulnerabilidad. Infancia en riesgo, violencia familiar y maltrato infantil. Comprensión integral del sujeto en su contexto de desarrollo. Creencias instaladas en nuestro medio social sobre la crianza referidas a la alimentación, a los cuidados frente al llanto, a la atención y concentración de los niños pequeños, a la posibilidad de interactuar con otros niños, entre otras. Diversidad e inclusión en el contexto escolar. Niños con necesidades educativas especiales (NEE), ADD, down, autismo, entre otras.

2. Dimensiones para la comprensión del sujeto. El sujeto desde una perspectiva integradora

a) Dimensión corporal-motora:

Gestación, embarazo, parto y nacimiento. Desarrollo cerebral y neuroplasticidad. Medio ambiente favorable o desfavorable y sus consecuencias en el desarrollo. Prevención y cuidado prenatal. Aspectos genéticos y congénitos. Crecimiento, maduración y desarrollo. Factores endógenos y exógenos. Leyes del desarrollo. El dominio de lo reflejo. Tono muscular. Períodos críticos. Control postural: cefálico, posición sedente y erguida. Locomoción: formas. Motricidad voluntaria. Primeras coordinaciones. Motricidad global y selectiva. Control manipulativo. Construcción de habilidades motoras múltiples. Movimientos, coordinaciones y autonomía motora. Maduración y el desarrollo del control voluntario del cuerpo. Cuerpo y esquema corporal.

Aportes de las neurociencias. Alcances y límites. Implicancias socioculturales en el desarrollo corporal-motor. Las experiencias de aprendizaje. Diferentes perspectivas en la intervención del adulto.

Algunos trastornos en esta dimensión del desarrollo; trastornos en la constitución física de orden genético y congénito: corporales, neurológicos, sensoriales. Población en riesgo: problemas nutricionales, sida, alcoholismo, drogadicción. Prevención y cuidado.

b) Dimensión cognitiva:

Proceso de construcción de conocimientos. Procesos de equilibración e Interiorización. La ZDP. Ley de doble formación de los procesos psicológicos superiores. Invariantes funcionales. Características del conocimiento sensorio-motor: estructura refleja, las reacciones circulares: primarias, secundarias, la coordinación de esquemas y su aplicación a lo nuevo, reacciones circulares terciarias, combinaciones mentales e inicios del pensamiento. Construcción de las categorías de objeto, espacio, tiempo y causalidad. Permanencia de los objetos. La imagen mental. Los procesos de simbolización: sus características. Comprensión, comunicación y lenguaje en los primeros años de vida. Otras manifestaciones de la función simbólica.

La atribución mental a otros: la representación. Teoría de la suspensión semiótica. Teoría de la mente, secretos y bromas.

Características del pensamiento intuitivo: global y articulado. Conocimiento físico, social y lógico. La construcción de algunas invariantes: identidades y funciones. La transición al pensamiento operatorio. Implicancias socioculturales en el desarrollo cognitivo.

Teoría de la Redescrición Representacional (Karmiloff Smith)

Influencia de las intervenciones docentes. Algunos trastornos en esta dimensión del desarrollo: problemas de aprendizaje referidos a la dimensión cognitiva.

c) Dimensión socioafectiva:

Vincularidad y desarrollo emocional, dependencia absoluta y relativa. Primeras emociones: placer, displacer, temor, angustia. Primeros vínculos: conductas afectivas de adhesión y apego con los otros. La constitución del sí mismo: sentimientos de confianza, autonomía, iniciativa. Las series complementarias. Lo pulsional. Recorridos de la libido: etapas. La organización del aparato psíquico. La constitución psíquica consciente e inconsciente: ello, yo y superyo. Mecanismos intervinientes en la construcción de la identidad. Mecanismos de defensa.

La sexualidad infantil, los adultos y la curiosidad sexual infantil, El lugar del Otro en la constitución subjetiva. Pulsión epistemofílica. Fantasías y temores infantiles. Autonomía en los comportamientos cotidianos: control de esfínteres. El aprendizaje de hábitos y rutinas. La construcción de la moral. El aprendizaje de las normas sociales e institucionales. La construcción de valores y actitudes. Las relaciones de compañerismo y de amistad. Las actitudes prosociales.

Implicancias socioculturales en el desarrollo socioafectivo.

Algunos trastornos en esta dimensión del desarrollo: Síndromes emocionales y trastornos de la conducta: comportamientos depresivos, agresivos. Problemas emocionales relacionados con el sueño, la alimentación, la respiración, etc.

Conductas de retraimiento y timidez. La mentira.

3. El jugar en la infancia

Diferentes abordajes teóricos sobre el juego. Sensibilidad, creatividad y experiencia estética en los niños. Juegos exploratorios, juegos simbólicos, juegos de reglas. La capacidad para jugar a solas y la capacidad para jugar con otros. El docente frente al juego infantil: modalidades de intervención.

4. Lo grupal en la infancia

Construcción de la mirada grupal del docente. Concepto de grupo, grupo primario y grupos secundarios. Procesos de socialización y culturalización. Socialización sucesiva y simultánea. Socialización sincrética y relacional. Configuraciones y dinámica de las formaciones grupales en los primeros años. La preocupación por el otro, sentimientos de pertenencia y exclusión, liderazgos e intervenciones docentes.

ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN^{xiii} INICIAL

Fundamentación

Esta instancia tiene como propósito contribuir a la formación de los futuros docentes de la educación inicial, fundamentándose en el *aprendizaje de los aspectos propios de las artes visuales*, así como en los *procesos particulares de su enseñanza en el nivel* y también en *las características de los estudiantes, futuros docentes*.

Producir y apreciar que los lenguajes artísticos conforman diferentes momentos que posibilitan una continua interacción e itinerarios entre conocimiento y sensibilización. Apreciar implica el acercamiento perceptivo y sensible a las producciones artísticas, camino paralelo que se traza al comenzar a construir conocimientos sobre los respectivos lenguajes que intervienen en la elaboración de una obra. Se trata de sentir sensaciones ante un paisaje o una obra que van más allá de las que a diario se experimenta y también de encontrar nuevos significados en todos los medios y modos de expresión plástica. Esto implica encontrar en las imágenes múltiples sentidos y nuevas resonancias. Al ver y mirar con intención se profundiza la capacidad perceptiva. Esta capacidad posibilita disfrutar y comprender diferentes aspectos de este lenguaje, conociendo de otros modos el mundo que nos rodea y abriendo puertas para imaginar otros.

Los alumnos trabajarán individualmente, en pequeños grupos, o en grupos grandes, reflexionado luego sobre lo realizado. La vivencia, reflexión y discusión posterior sobre la importancia del trabajo en grupo es fundamental para el futuro docente de este nivel. La problemática de los niños pequeños y la enseñanza de este lenguaje son de esta manera aprendidas por los futuros docentes a través de las experiencias en el taller y la reflexión sobre la didáctica.

La articulación de la teoría y la práctica son fundamentales para que los futuros docentes construyan su personal manera de enseñar este lenguaje, teniendo en cuenta los contenidos propios del lenguaje a la vez que los de la didáctica.

El personal desarrollo de la sensibilidad estética, la profundización de los conocimientos culturales relacionados con el mundo de las imágenes y las producciones visuales en general propiciarán logros en la formación del futuro docente.

Propósitos

Es esperable que los futuros docentes reconozcan que la creación en el lenguaje artístico no es privilegio de unos pocos, que todos están en condiciones de transitar por estos espacios. Que para poder enseñarlo es necesario haber transitado por espacios de creación y reflexión posterior.

El profesor formador en el desarrollo de estos talleres se propone:

- Presentar las instituciones y organizaciones se han hecho cargo en distintos momentos históricos y en distintos contextos socioculturales.

- Profundizar los conocimientos adquiridos en el campo de las artes visuales, posibilitando la reflexión y la discusión sobre la producción, la apreciación, y aquellos aspectos relacionados con la trasmisión de conocimientos.
- Enriquecer variadas experiencias culturales, ampliando los marcos de referencia sobre las artes visuales ofreciendo variados repertorios, incorporando las nuevas manifestaciones de la contemporaneidad.
- Ampliar los conocimientos de los futuros docentes en relación con la diversidad de herramientas para llevar a cabo una buena enseñanza en el campo de las artes visuales.
- Facilitar el desarrollo del juicio crítico, la selección y la pertinencia de material didáctico y la fundamentación de su selección.
- Instrumentar a los alumnos para la toma de decisiones respecto del uso, la selección, la jerarquización de contenidos de enseñanza, teniendo en cuenta el contexto institucional, y los conocimientos de los niños.

Para el logro de estos propósitos es necesario que los alumnos puedan tener acceso a variadas, interesantes y pertinentes experiencias educativas tanto en forma teórica como práctica. Será necesario también que en la formación se considere la importancia de conocer la forma de aprender de los niños.

Ejes de Contenidos

Un primer eje que recorre este espacio es el de “Instituciones, organizaciones y formatos para la educación infantil”, se intenta responder a las siguientes inquietudes: ¿A través de qué formatos se ha desarrollado la educación infantil? ¿Qué instituciones y organizaciones se han hecho cargo en distintos momentos históricos y en distintos contextos socioculturales?

A su vez, se han tenido en cuenta la producción, la apreciación y la didáctica entendidos como ejes de contenidos.

La producción y la apreciación están íntimamente relacionadas entre sí atravesados por los conocimientos que los futuros docentes deberán construir sobre este lenguaje, el desarrollo de la sensibilidad visual y la posibilidad de incrementar su potencial estético.

La didáctica, en tanto se refiere a la enseñanza de las artes visuales en la educación inicial, ha de conformarse en el centro del objeto de estudio a desarrollar en esta instancia.

Instituciones, organizaciones y formatos para la educación infantil

- Los formatos institucionales para la escolarización inicial desde el surgimiento de los Estados Nacionales hasta la actualidad. Las propuestas de los precursores. Formas de organización institucional actual: jardín de infantes común, jardín de infantes nucleado, escuelas infantiles, jardines de jornada completa y jardines integrales, jardines vespertinos, formatos en ámbitos rurales, jardines en cárceles, entre otras. Salas integradas y plurigrados.
- Otras organizaciones y modelos que brindan educación infantil: educación no formal, el concepto de modelo “alternativo” de la década del 90, experiencias

de educación popular, animadores/promotores sociales, capacitación a las familias en zonas vulnerables, programas radiales y de TV, entre otros. Grupos rodantes, centros de desarrollo infantil. Ejemplos de casos.

- Dependencias. Reparticiones y agencias. Instituciones públicas y privadas, convenios entre Organizaciones no Gubernamentales (ONG) y organismos de gobierno, organizaciones comunitarias, entre otras. Desarticulación. Coordinación de acciones. Redes sociales: el jardín, las familias, las instituciones y organizaciones de la comunidad.

La producción

Cuando se habla de producción se hace referencia al conjunto de aspectos que intervienen en el proceso de producción. Entendiendo que la producción en las artes visuales es realización, experimentación y transformación de la materia; es interacción con el lenguaje visual para materializar lo percibido, sentido o imaginado en un objeto (bidimensional o tridimensional) que tiene características expresivas. Producir en artes visuales es un proceso rico que integra conjuntamente la acción, la percepción, la sensibilidad y el pensamiento al servicio de la representación.

La apreciación y contextualización

El eje de la apreciación aborda los contenidos relacionados con el contacto sensible, emotivo e inteligente de los futuros docentes con una gran variedad de imágenes. Se incluirán tanto las que ofrece el entorno natural (el paisaje urbano o rural, plantas, animales, objetos de la vida cotidiana) como las imágenes culturales, realizadas por artistas actuales y del pasado incluyéndose todas las nuevas producciones que pertenecen a nuestra cultura contemporánea.

Comenzarán a reconocer y profundizar sus vivencias y conocimientos sobre algunas escuelas, estilos y movimientos en las artes visuales. Conocer la producción de los artistas y sus modos de expresión a lo largo de la historia.

Se pretende que los futuros docentes amplíen, profundicen y desarrollen una mirada cada vez más atenta, sensible y de no conformismo con lo que se ve en "la primera mirada". Esto enriquecerá su mundo interior y le posibilitará luego compartirlo con sus pares y alumnos.

Los contenidos propuestos para el desarrollo del presente eje son:

- La cultura visual.
- Las artes visuales. La actualidad en artes visuales.
- La percepción.
- La observación de la realidad.
- La apreciación de diversas manifestaciones artísticas.
- El desarrollo estético, la capacidad crítica, la posibilidad de selección.
- La apreciación de los trabajos de los alumnos y reconocimiento de sus personales maneras de hacer y decir, tanto en la bidimensión como en la tridimensión en las diferentes secciones del Nivel Inicial.
- La producción de los artistas plásticos.

La didáctica

En este eje se desarrollan los contenidos relacionados con la enseñanza de las artes visuales. Estos serán posibles de aprehender junto con los conocimientos desarrollados en los ejes uno y dos, dado que son el soporte sobre el cual se piensa la enseñanza de este lenguaje no verbal.

Desde esta perspectiva se propone abordar:

- La enseñanza del lenguaje plástico-visual. Historia de la educación en artes visuales en el Nivel Inicial. Importancia y fundamentación sobre su enseñanza.
- La enseñanza del lenguaje plástico-visual en otras instituciones educativas no escolares.
- La intencionalidad docente: cómo los signos del lenguaje plástico se convierten en contenidos de enseñanza.
- La planificación didáctica: articulación y secuenciación.
- Las actividades plásticas: diferentes tipos. Las actividades plásticas como recursos.
- La organización del espacio de trabajo con los niños.
- Las intervenciones docentes.
- Mitos y rutinas en la tarea de las salas. Análisis crítico.
- Las producciones infantiles. Reconocimiento de las adquisiciones en el dibujo, la pintura, el modelado y la construcción.
- Significatividad de diferentes problemas plásticos y sus posibilidades de resolución en la educación inicial.
- Problemas plásticos que el niño resuelve en instituciones educativas.

SUJETOS DEL NIVEL SECUNDARIO

Fundamentación

El enriquecimiento teórico que ha tenido lugar en las últimas décadas, gracias a los aportes de las investigaciones sobre el aprendizaje en contexto escolar y de los enfoques culturales del desarrollo subjetivo; ha generado procesos de revisión de la identificación entre la problemática de los sujetos y los enfoques psicoevolutivos. Es desde este enfoque que necesariamente se plantea que en esta unidad curricular confluyen cuerpos teóricos que pertenecen a diferentes perspectivas disciplinares. En este espacio, se busca superar el análisis del sujeto desde el centramiento en miradas evolutivas, para situarse en función de las necesidades de mejores niveles de comprensión acerca del desarrollo y la singular construcción de la subjetividad del adolescente y el joven.

Asistimos a cambios culturales profundos en la vida de los sujetos que condicionan las formas de estar en el mundo y vivir lo cotidiano: cuestiones en torno a la precarización de la existencia, a la construcción comunitaria, a la accesibilidad a la conectividad permanente, a proyectar el futuro. En el ámbito de la subjetividad avanzan las vivencias de inestabilidad, nuevos marcos de referencia, desintegración del mundo conocido, pérdida de sentido de la transmisión de la herencia cultural, incertidumbre hacia el futuro. Estas vivencias adquieren sentidos y significaciones particulares según las distintas generaciones.

Propósitos

- Colaborar en la comprensión de los sujetos del nivel secundario.
- Abordar los principales características de la cultura juvenil.
- Posibilitar la reflexión acerca del carácter normativo que suelen tener los discursos y prácticas psicoeducativos en el tratamiento de cuestiones como el desarrollo, el fracaso escolar, las dificultades de vínculos con la autoridad de los adolescentes.
- Promover la reflexión acerca de los aportes, alcances y límites de las distintas perspectivas teóricas en torno a la comprensión de los sujetos de la educación secundaria, atendiendo al rol que tiene la escuela en la constitución de la subjetividad en este nivel educativo.
- Problematizar la construcción de la convivencia escolar integrando aportes conceptuales que permitan pensar el lugar de la autoridad y de la norma en el orden escolar.

Ejes de contenidos

Cambios en las configuraciones socioculturales y la conformación de nuevas subjetividades

Los cambios en las configuraciones culturales y sociales: ideas y lógicas dominantes de la modernidad. La conformación de la posmodernidad o “segunda modernidad”. Impacto en los procesos cognitivos, comunicacionales y vinculares. Diferencias, desigualdades y fragmentaciones.

El paradigma de la complejidad. Comprensión de la educación en un contexto más amplio.

Sujeto y perspectivas

Problemas relativos a los procesos de constitución subjetiva en el marco de la complejidad social actual y el desafío que enfrentan las prácticas educativas. Diversidad cultural, problemas ligados al lazo social en la vida contemporánea, procesos identificatorios, la violencia y el fracaso escolar masivo como impacto de procesos culturales o sociales generales sobre la vida escolar.

Los sujetos de la educación secundaria: características. Cultura juvenil y cultura escolar. Adolescencia y juventud.

El aprendizaje en contexto. Sujetos y escuela secundaria

Problemas que ilustren algunas de las relaciones existentes entre la lógica de los procesos escolares de organización de los aprendizajes y su incidencia en los procesos subjetivos.

El fracaso escolar, las concepciones de “educabilidad” y los procesos escolares, una mirada crítica sobre las perspectivas patológico-individuales.

Consecuencias afectivas, psicológicas, educativas y sociales en los sujetos que el sistema y las instituciones tipifican como “fracasados”.

Datos de Argentina y de la jurisdicción. El fracaso en los primeros años: interrupción de una trayectoria escolar.

Los adolescentes y la construcción de la autoridad

Los adolescentes y la construcción de autoridad. El problema de la transmisión y la construcción de posiciones autorizadas: la construcción de la convivencia escolar. La escuela y el lugar de autoridad.

La norma como organizador institucional. Análisis de los dispositivos disciplinarios en la escuela.

ENSEÑANZA EN EL NIVEL SECUNDARIO

Fundamentación

Este espacio curricular promoverá el análisis de la escuela secundaria actual, con sus funciones y propuestas, y al mismo tiempo ofrecerá marcos conceptuales que permitan repensar la escuela y el trabajo que en ella se realiza, teniendo en cuenta las exigencias que le plantea el siglo XXI.

Se pretende trabajar marcos conceptuales y metodológicos para comprender e intervenir creativa y colectivamente frente a los conflictos, problemas y necesidades que se generan en la cotidianeidad escolar, propiciando salidas favorables. Esto permitirá, a los futuros docentes, tomar conciencia que son los adultos los encargados del cuidado, de la formación y de los límites en relación con el crecimiento y el desarrollo de infantes y adolescentes; para construir una posición de autoridad legítima frente al grupo.

Este espacio, a su vez, se organiza en torno a la programación, las estrategias de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes en el nivel secundario. La programación de la enseñanza se inscribe en el marco de los procesos de desarrollo curricular que tienen lugar en los sistemas educativos. La propuesta que el texto curricular vehiculiza resulta de complejos procesos sociales de deliberación, negociación y consenso acerca de los propósitos y el contenido escolar y de los modos posibles de regulación de los sistemas de enseñanza. Al mismo tiempo, conlleva un conjunto de decisiones técnicas relativas a los principios y la estructura del diseño, el tipo de documento a desarrollar y los alcances de la prescripción curricular. Este primer nivel de definición, debe ser contextualizado en las aulas mediante un proceso que en términos genéricos se denomina programación o planificación de la enseñanza, que incluye centralmente las decisiones ligadas a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

La programación, desde el marco institucional, incluye una serie de procedimientos y prácticas orientados a dar concreción a las intenciones pedagógicas que el plan de estudios propone, adecuarlas a la particularidad de las instituciones y situaciones docentes y ofrecer un marco institucional visible que organice el trabajo docente y posibilite su supervisión.

Se parte de considerar a la enseñanza como una actividad eminentemente práctica y situada. El docente se enfrenta de modo permanente a problemas ligados a la elección de formas de intervención pedagógica en el marco de contextos institucionales particulares en el marco de un nivel siempre cuestionado. En sus juicios y actuaciones cotidianas lo teórico, lo técnico, lo cultural, lo político y lo moral aparecen fuertemente

imbricados. El conocimiento pedagógico y didáctico disponible aporta una plataforma teórica y un repertorio de propuestas que permiten informar y enriquecer este proceso reflexivo de toma de decisiones que lleva a cabo el profesor.

Se intenta centrar el análisis en los diseños curriculares y en la forma de organización de los contenidos de artes visuales. A su vez, se abordan en su complejidad los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en el aula de nivel secundario. El diseño de una propuestas de estrategias didácticas concretas, la vinculación teoría-práctica y la experiencia de evaluación serán componentes privilegiados de este eje.

Se plantea abordar los núcleos centrales del debate teórico en torno a las estrategias de enseñanza, confrontando perspectivas y propuestas, explorando las posibilidades y límites de las diferentes alternativas, enfatizando en el desarrollo de habilidades de análisis de situaciones de la enseñanza.

Por otra parte, se espera presentar un panorama general de los problemas y enfoques de la evaluación de los aprendizajes. La evaluación de los aprendizajes aparece a menudo como un tema de difícil resolución en los trabajos de carácter didáctico. La cuestión suele presentarse en términos de "controversias", "tensiones", entre otras calificaciones. Estas denotaciones dan cuenta de las problemáticas teóricas y prácticas que la evaluación plantea. Se entiende que la evaluación constituye un problema complejo que excede las decisiones estrictamente técnicas, pues estas están encuadradas y atravesadas por factores de orden político, social, institucional, ético y humano.

Los temas y problemas propuestos posibilitarán a los alumnos aproximarse al carácter problemático y complejo de la cuestión, construir una visión lo más amplia posible y justificar teóricamente las decisiones metodológicas.

Propósitos

- Favorecer la reflexión sobre la realidad de la escuela secundaria argentina.
- Ofrecer criterios que permitan analizar propuestas de enseñanza de artes visuales en el nivel secundario.
- Propiciar espacios para el diseño de propuestas didácticas en artes visuales para el Nivel.
- Brindar formación en las estrategias de enseñanza basada en una idea de la enseñanza como actividad intencional que es eminentemente práctica y situada.
- Favorecer una mirada que sitúe la evaluación en el marco de la enseñanza y del aprendizaje en el nivel secundario.
- Generar un espacio donde se reflexione sobre las apreciaciones que tienen los docentes y las implicancias que estas decisiones poseen.
- Facilitar criterios que permitan elegir técnicas e instrumentos de evaluación en vinculación con otros componentes de la programación.

Ejes de contenidos

La escuela secundaria

Escuela secundaria: breve historización. Viejos problemas y dilemas.

Proyectos: Proyecto 13 – Plan Dual – Proyecto Emeta.

La década del '80. Modelo curriculares: CBG, CBU, MEB, Modelos Jurisdiccionales.

Ley Federal de Educación y Ley de Educación Nacional: propuestas.

Mapa actual de la escuela media.

Curriculum y programación didáctica

A) Los diseños curriculares de nivel secundario como marco de la programación de la enseñanza y de la acción docente. Naturaleza del proceso de programación y tipos de decisiones implicadas. Análisis y contrastación de diferentes estilos de programación didáctica. Paradigmas tradicionales y alternativos de programación de la enseñanza: racionalidades puestas en juego.

La programación: definición de las intenciones educativas. Los objetivos en diferentes paradigmas.

El contenido educativo. Tipologías de contenido. Criterios de selección y organización de contenidos.

Los contenidos de las artes visuales, perspectivas.

B) Estructura de los puestos de trabajo de los docentes. Vinculaciones con un curriculum clasificatorio disciplinar. Lógica de distribución de los espacios y los tiempos rígida y fragmentada.

Las estrategias de enseñanza

A) Problemas y criterios en torno al diseño de estrategias de enseñanza

Relación entre el qué y el cómo enseñar. Criterios de selección de estrategias de enseñanza. Dimensiones que estructuran la elección de una estrategia: el contenido y los propósitos de enseñanza; el proceso de aprendizaje y el tipo de actividad del alumno; la forma de intervención del docente; la organización social de la clase y la gestión; los recursos y materiales de enseñanza.

B) Las propuestas de enseñanza

Método, estrategia y formas de enseñanza. Actividades de aprendizaje y tareas. La relación entre estrategias, recursos y técnicas.

La enseñanza basada en formas de intervención directa del docente. La exposición, el interrogatorio, demostración, instrucción directa, entre otros.

La enseñanza centrada en formas indirectas de intervención del docente: el estudio de casos, la resolución de problemas, la indagación, el trabajo colaborativo etc.

La comunicación y el papel del diálogo. Los diferentes tipos de agrupamiento.

La evaluación de los aprendizajes

A) El proceso de evaluación

La evaluación: genealogía. Dimensiones de análisis del problema de la evaluación: político, social, institucional, ético y humano.

Decisiones acerca de qué, cómo y para qué evaluar. Tipos y funciones de la evaluación.

La evaluación de los aprendizajes. Evaluación y medición. Evaluación y acreditación. Evaluación, enseñanza y aprendizaje.

La evaluación y los docentes: apreciaciones personales.

Relaciones entre las formas de enseñar y las formas de evaluar. Cuándo, por qué y de qué modo evaluar. Las relaciones entre la evaluación formativa y sumativa. La evaluación como instancia de aprendizaje. La autoevaluación y la implicación de los sujetos con el proceso de aprender.

B) Propuestas de evaluación: la elección de técnicas e instrumentos

El papel de los objetivos y la definición de criterios. Relación entre estrategias de evaluación y tipo de saber evaluado.

La elección de técnicas e instrumentos de evaluación. Análisis de diferentes tipos de instrumentos. sus posibilidades y limitaciones. Requisitos para una buena evaluación: validez, confiabilidad, practicidad y utilidad de los instrumentos de evaluación.

Análisis de propuestas y de prácticas simuladas de enseñanza

Análisis de las propuestas de otros compañeros y de las propias producciones.

Análisis de algunos aspectos dentro de las propuestas; por ejemplo, organización prevista del espacio, consignas, materiales, etcétera.

Análisis de las primeras prácticas de otros compañeros.

Autoevaluación del propio desempeño.

Orientaciones para la enseñanza

Los encuentros articularán distintas modalidades de trabajo complementarias en función de los propósitos planteados:

- actividades de intercambio y discusión acerca las principales problemáticas ligadas al diseño de estrategias de enseñanza y de evaluación en artes visuales;
- programación, desarrollo y reflexión de prácticas simuladas.

Las prácticas simuladas generan un espacio que, a modo de laboratorio o simulador, permiten poner en acto una propuesta de enseñanza sin las demandas y presiones de la realidad. En estas situaciones controladas surgirán decisiones basadas en preconceptos y concepciones implícitas, así como también creencias explícitas generadas a partir del trabajo con la teoría. El análisis de esas decisiones y sus fundamentos constituye, a nuestro criterio, una fuente importante de aprendizaje para los alumnos con y sin experiencia en la docencia.

Este espacio está enfocado a profundizar el análisis de la *enseñanza preactiva*, *momento de la anticipación* y diseño de la clase; la *enseñanza interactiva*, que es el momento de desarrollo de las prácticas simuladas, y, por último, la *enseñanza postactiva*, que se centra en un análisis y reflexión sobre lo ocurrido en las prácticas simuladas y en la fase del diseño.

Respecto de las prácticas simuladas y los distintos momentos mencionados:

- ⇒ En un primer momento los alumnos realizarán una microprogramación.
- ⇒ En un segundo momento de enseñanza interactiva el asistente desarrollará su actividad frente a sus compañeros y a los docentes, quienes actúan como alumnos de la situación.
- ⇒ Por último, en un tercer momento de enseñanza postactiva, los practicantes realizan un análisis crítico acerca de los aspectos significativos de su desempeño en interacción con sus compañeros y docentes.

Descripción de los espacios curriculares del Campo de la Formación para las Prácticas profesionales

¿Porqué prácticas en plural?, ¿a qué prácticas se hace referencia? Si bien la enseñanza remite al aula como microcosmos del hacer; limitar el trabajo docente a las mismas, desdibuja una cantidad de actividades también constitutivas de estas prácticas. Estas consideraciones conducen a clarificar las intrincadas relaciones entre prácticas de la enseñanza y prácticas docentes. Las prácticas en plural, asimismo, remiten a la multiplicidad de contextos de realización de las prácticas, a lo singular, a lo situacional.

El Campo de la Formación para las Prácticas Profesionales está organizado a partir de talleres en el instituto formador y por experiencias en diversas instituciones asociadas. La secuencia formativa apunta al trabajo sistemático sobre las prácticas docentes, entendidas como prácticas sociales e históricas impregnadas de sentidos y tradiciones asociadas al trabajo en el aula y en las escuelas, en un contexto determinado.

Es importante ofrecer, principalmente en este campo de formación, oportunidades de trabajar sistemáticamente sobre esos saberes incorporados, con el fin de objetivarlos y contrastarlos críticamente. Asumir una posición crítica apunta, entre otras cosas, a comprender y desentrañar la lógica interna de la construcción de esos saberes.

El trabajo sistemático en el campo de las prácticas, sobre las trayectorias escolares de los estudiantes (visibilizando modelos adquiridos, saberes y representaciones, etc.) y sobre la complejidad del trabajo docente en los contextos singulares en donde la enseñanza se lleva a cabo, contribuye a perfilar, en ellos, la propia identidad profesional. Al mismo tiempo, se procura la posibilidad de que los estudiantes vayan labrando un “estilo propio” de docente conforme a su personalidad, y a las ideas acerca de la enseñanza, a las representaciones sobre las prácticas docentes.

Instituciones y sujetos que intervienen en la formación

Este campo se desarrolla en un entramado institucional, organizativo y conceptual que implica articulaciones entre, al menos, dos instituciones: las escuelas asociadas^{xiv} y los Institutos de Formación Docente.

El trabajo de los docentes de las escuelas asociadas, que ponen a disposición las aulas para los estudiantes de profesorado, aún hoy, sigue constituyendo un trabajo minucioso, por momentos invisible, para el que no reciben un reconocimiento material y que se les suma al conjunto de tareas regulares que realizan en las escuelas y en las aulas.

A continuación se presenta el desarrollo de los principales componentes del campo, los criterios que se consideraron para su organización, los ejes que constituyen el marco de las prácticas docentes, los propósitos y su caracterización, para luego dar lugar al desarrollo de las unidades curriculares.

1. Componentes del Campo de las Prácticas Docentes

Los conocimientos y saberes específicos de este campo se organizarán en tres grandes grupos: 1) conocimientos específicos de ser abordados en forma sistemática en los

talleres que integran este campo (la cotidianeidad de las instituciones educativas, los contextos y su diversidad, , etcétera); 2) instrumentos metodológicos provenientes de la investigación cualitativa y de la etnografía, que ofrecen aportes para captar la singularidad de la realidad escolar estudiada; y 3) el abordaje de las trayectorias escolares y de la identidad docente a partir de la utilización de las autobiografías educativas, no desde una perspectiva teórica sino como un dispositivo para explicitar, visibilizar y reflexionar sobre aspectos significativos de la autobiografía educativa de los futuros docentes.

2. Criterios

Los criterios a tener en cuenta para la organización del campo de la práctica son:

Articulación. El campo de las prácticas tiene la característica de ser un espacio de articulación. En él se articularán instituciones, sujetos, conocimientos, saberes y experiencias provenientes de distintas fuentes: a) los otros campos de la formación: formación general y específica; b) los conocimientos y saberes específicos del propio campo; c) los saberes y experiencias construidos en la trayectoria escolar de los estudiantes, que cuentan con una trayectoria nutrida como docentes del nivel primario; y d) las instituciones que participan de la formación. Esta articulación no se da por sí sola. Es necesario un trabajo sistemático de recuperación de categorías teóricas, problemas, objetos de conocimiento y abordajes metodológicos provenientes de los distintos campos disciplinarios a partir de instancias y dispositivos específicamente diseñados para este fin.

La articulación entre instituciones constituye un aspecto distintivo del desarrollo de este campo de la formación. La relación entre instituciones pone a la luz los vínculos entre sujetos con historias, matrices formativas y trayectorias diferentes tal como expresamos en el apartado anterior. De allí la importancia de gestar una trama de relaciones que abra al diálogo y al trabajo colaborativo que permita generar las condiciones para construir nuevos conocimientos acerca de las prácticas docentes y de la enseñanza.

Integración. La integración conceptual al finalizar cada tramo del campo de las prácticas además de promover la metacognición acerca de lo que se realizó y ampliar los márgenes de la reflexión, apunta a construir con los estudiantes las síntesis y recapitulaciones que contribuyan a complejizar gradualmente la mirada sobre la cotidianeidad escolar y el trabajo docente. A través de las instancias que integran el campo de las prácticas, se espera que el proceso de aprendizaje de los futuros docentes favorezca también la integración de la teoría y de la práctica. Es decir, se rechaza la idea de que la teoría una vez incorporada puede ser aplicada por el docente cuando se encuentre en el ámbito escolar. Por el contrario, se requiere una praxis integradora que se nutre de los aportes de las distintas disciplinas y de la didáctica específica que contribuyen a la comprensión de la educación y de la propia práctica profesional.

Gradualidad. La organización de la secuencia al interior de este campo está pensada de tal manera que los estudiantes se sientan acompañados en los crecientes desafíos que irán asumiendo. En este sentido, se organizarán en parejas pedagógicas y contarán permanentemente con la tutoría del profesor del taller de la práctica. El trabajo por parejas pedagógicas ha demostrado que contribuye positivamente en la

adquisición de confianza, en la posibilidad de contrastar puntos de vista, en la complementariedad necesaria, en el trabajo colaborativo, etc.

Flexibilidad. Este campo enfrenta a los estudiantes a compromisos de trabajo por fuera de la institución formadora. Esta exigencia, en muchos de ellos, requiere permanentes ajustes y reacomodamientos en función de compromisos laborales por ellos asumidos. Al mismo tiempo, este campo requiere de una coordinación entre sujetos e instituciones con el propósito de articular el trabajo de los estudiantes en las escuelas. Con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, el campo de las prácticas que aquí se propone fue pensado de tal modo que puedan tomarse decisiones en contexto que contemplen la diversidad de situaciones con las cuales se enfrentan los profesores al tener que considerar problemáticas específicas de los estudiantes. Siempre respetando la carga horaria asignada y los tiempos y organizaciones del instituto formador y de las instituciones donde se desarrollan las prácticas.

3. Ejes del Campo de las Prácticas Docentes

Dos ejes articulan los distintos tramos de este campo: la desnaturalización de la mirada sobre lo escolar y la reflexión sobre las prácticas docentes.

La desnaturalización de la mirada sobre lo escolar (y las instituciones educativas en general)

La posibilidad de desnaturalizar la mirada sobre la escuela se apoya en la idea de ofrecerle a los futuros docentes oportunidades para describir, analizar e interpretar los componentes estructurales de las prácticas escolares, convertirlos en objetos de análisis y no sólo de intervención con la idea de evitar, en la medida de lo posible, la reproducción de modelos en forma no crítica.

En este sentido, el acceso de los estudiantes a la realidad escolar no es posible de darse por fuera de categorías conceptuales, las que a su vez son producto de un movimiento dialéctico con la realidad que intenta comprender. Los estudiantes ingresan o reingresan en las escuelas con un cúmulo de conocimientos, representaciones y visiones, construidas históricamente, en torno a “lo escolar” y que actúan como focos a partir de los cuales describen, interpretan, valoran aquello que observan. Es propósito de la formación docente ampliar, complejizar e interpelar los marcos de referencia con los que los estudiantes ingresan en la formación inicial. Al mismo tiempo, constituye un camino posible para pensar alternativas a las formas instituidas de funcionamiento de lo escolar en la medida en que se habilita el pensamiento.

Por otra parte, la posición planteada restituye la mirada del sujeto acerca de lo que se observa y facilita un camino hacia la reflexión de lo observado, de la mirada y de los focos con que se “leen” realidades escolares singulares. Para ello es fundamental la perspectiva que se sostenga sobre la observación sistemática.

La observación sistemática

Llegar a las instituciones educativas como participantes de este ciclo curricular complementario a observar, a registrar lo que se observa, supone múltiples tensiones para quien realiza esta tarea. Aún cuando la preparación previa haya puesto en duda y trabajado sobre los preconceptos y estén claras las categorías teóricas que serán utilizadas para enmarcar la búsqueda, se impone de todos modos una permanente vigilancia. Se trata de desafiar la atención sabiendo que ella no es autónoma. Tenemos conciencia que las situaciones más “atendibles” o sobre las que espontáneamente se reparará en calidad de observador son aquellas que pueden cargarse de una significación inmediata y al mismo tiempo, que este tipo de significación puede operar como interferencia para obtener la información que buscábamos. Uno de los puntos de vigilancia colectiva en observación es lograr registros en los que se asiente por igual lo significativo y lo no evidentemente significativo, lo cual implica todo un aprendizaje.

Pero, ¿qué es lo aparentemente significativo que se impone como “lo más visible”? En la reflexión consciente sobre este proceso encontramos que la observación inicial se orienta por diversas nociones del “sentido común” sobre la escuela; por las conceptualizaciones pedagógicas y sociológicas recibidas y por el ordenamiento formal del sistema escolar.

Sentido común y pedagogía alimentan sistemáticamente una actitud valorativa para mirar la escuela. A pesar de las precauciones, todo esto se pone en juego cuando se observa una escuela. Y allí comienzan las expectativas: se espera un cierto orden, una cierta disciplina, alguna regularidad en las acciones; se tienen parámetros –los más diversos– para identificar, en diagnóstico rápido, al “buen maestro”, al “alumno terrible”, o bien se aíslan de inmediato las señales de una relación autoritaria, de un ritual con carga ideológica, de una práctica de indisciplina, de un hecho de discriminación.

Si el observador no pretende sólo confirmar lo que ya suponía respecto a la escuela, se sorprenderá cuando se enfrente a situaciones singulares e inexplicables por sí mismas, sin relación posible con lo que espera que suceda. La alta frecuencia y diversidad de estas situaciones ayuda a convencerlo de que sabe muy poco sobre la vida de esa escuela en particular.

El impulso por comprender en el mismo acto de observar la escuela agrega al sentido común las categorías de la ciencia social y las del propio sistema educativo. Se apela a la idea de institución para encontrar parámetros y pautas, localizar las jerarquías, identificar las normas que rigen la organización escolar y el comportamiento grupal e individual. Se buscan las funciones que el conocimiento previo permite anticipar: se ve a la escuela integradora, luego selectiva, luego reproductora, sin que alguno de estos conceptos permita apresar todo lo que ocurre ahí cotidianamente y que probablemente tenga que ver con más de una categoría clasificatoria de esa escuela. También aquí golpea el desconcierto: funciones, normas, jerarquías, están y no están, se vislumbran y se pierden en relaciones o situaciones inapresables en esas dimensiones. En este punto la tentación y la respuesta de muchos es calificarlo todo de “caos”, de anomia, de disolución de todo lo instituido. Nuevamente el fracaso de la significación inmediata y la convicción de que hay que ampliar la mirada y desconfiar de las categorías heredadas. Hechos similares podrían narrarse en relación a la observación del micromundo del aula con sus reglas, vínculos, rutinas, agrupamientos, posiciones, etc.

La tarea específica de los docentes requiere poner en práctica en forma permanente la observación. La observación sistemática se constituye en un recurso valioso para el

conjunto de las decisiones con las que se enfrentan a diario los docentes en las escuelas (el seguimiento de los alumnos en diferentes instancias, las decisiones sobre la evaluación, el comportamiento diario en diferentes instancias de la vida escolar, etcétera). Observar abre una ventana a conocer, es por ello que la observación y el registro constituyen herramientas cotidianas para el trabajo docente. Formar la mirada del observador requiere prácticas que comienzan en la formación inicial.

La reflexión sobre las prácticas docentes

Se utilizan múltiples términos para describir los procesos reflexivos de los futuros docentes: reflexión en la acción, metacognición, aprendizaje reflexivo, reflexión crítica, pensamiento reflexivo, introspección, retorno sobre sí mismo. Los términos provienen de distintos marcos teóricos y diversas propuestas formativas. Sin embargo, enfatizan de distintas maneras la práctica reflexiva como eje estructurante que ofrece la posibilidad de generar cambios profundos en las prácticas docentes.

¿Qué dispositivos poner en funcionamiento para una práctica reflexiva? ¿Qué tipo de actividades de formación propiciar en relación con los mismos? Por otra parte, ¿cuáles son las actividades que en las prácticas de formación favorecen la integración/articulación de distintos tipos de conocimientos: teóricos, técnicos y saberes de la experiencia, de la alteridad, de la contemporaneidad? Existe una variada gama de dispositivos que contribuyen a la formación de docentes entendida desde los criterios planteados: intercambio sobre los modelos y la práctica, observación mutua, formación apoyada en videos, registros, entrevista de clarificación, historia personal, juego de roles, relatos de formación, historias de vida, autobiografías educativas, documentación narrativa, prácticas simuladas, ateneos, tutorías, diarios de formación, portafolios de formación docente, entre otros.

El paradigma de la reflexividad, que orienta esta propuesta, necesita ser adoptado y practicado como una manera de desarrollar la crítica, desde un compromiso epistemológico, ético y político. Esto significa aprender y enseñar a comprender en cada circunstancia, en cada situación, en diferentes sujetos, las múltiples formas de manifestación de los gestos del oficio.

4. Propósitos del campo

Entre los propósitos de este campo se destacan los siguientes:

- Favorecer la desnaturalización de la mirada sobre la escuela y las instituciones educativas en general.
- Posibilitar la reconstrucción y resignificación de las trayectorias escolares a partir de las autobiografías educativas.
- Generar espacios para el análisis, interpretación y comprensión de las prácticas docentes y la reflexión sobre las mismas, brindando oportunidades para la identificación de la complejidad, multidimensionalidad y marcas del contexto.
- Posibilitar la reflexión sobre los aspectos ideológicos, políticos, éticos y vinculares comprometidos en las prácticas docentes.
- Brindar espacios para el diseño, implementación, análisis y reflexión de las propuestas de enseñanza en artes en la educación inicial y el nivel secundario.

TALLER: “Prácticas en el nivel secundario” / *Trabajo de campo y residencia en el nivel secundario.*

Fundamentación

Se propone instalar la observación, descripción, análisis y reflexión de las prácticas, que habilite un proceso cognitivo activo y deliberativo que trabaje sobre las creencias y conocimientos sedimentados en las trayectorias escolares de quienes transitan esta formación docente. A su vez, este espacio está enfocado a profundizar en el análisis del aula y las relaciones entre lo que sucede en el aula y la institución que la contiene.

Acompañando al taller se organiza la residencia que constituye un período que coloca al cursante en forma intensiva y sistemática, en los contextos reales en los que se desarrolla el trabajo docente en el nivel secundario durante un período de tiempo corrido. En esta instancia se enfrentan al conjunto de decisiones programadas para la enseñanza y aquellas que emergen de lo inesperado que la situación de práctica presenta en la cotidianeidad de lo escolar.

Se busca favorecer la incorporación de los estudiantes en los contextos profesionales reales de tal modo que puedan experimentar la complejidad del trabajo docente en el nivel secundario. La instancia de la residencia se articula con espacios de reflexión que permitan la reconstrucción crítica de la experiencia, individual y colectiva y la generación de espacios para la contención, orientación y construcción colectiva de significados entre estudiantes y docentes. Resulta relevante poder combinar el trabajo conceptual y el trabajo de intervención mediado por la reflexión y análisis permanente acerca de aquello que se pretende hacer y lo que efectivamente se hace en los contextos singulares. Esta es una forma de fortalecer los marcos interpretativos de los futuros docentes, acerca de la tarea docente y de los contextos complejos en donde se realiza.

Propósitos

- Posibilitar el análisis de aspectos de las instituciones de nivel secundario reconociendo las relaciones entre sus actores, con el contexto y la comunidad en la que se inscriben.
- Crear espacios para el análisis y comprensión de las prácticas de los docentes en artes visuales y su relación con el contexto.
- Brindar posibilidades para el uso de instrumentos de recolección de información.
- Favorecer miradas que problematicen, comprendan e interroguen las prácticas de los docentes en artes visuales en el nivel medio.
- Favorecer la comprensión y análisis del aula a partir de considerar los múltiples factores sociales, culturales y educativos que intervienen.
- Posibilitar el análisis de las relaciones intersubjetivas en el aula y la construcción de lugares sociales diferenciados de maestros y estudiantes.
- Contribuir a identificar la instancia de la residencia como una anticipación de la labor conceptual y metodológica del trabajo docente.
- Propiciar la reflexión sobre la identidad docente a partir del impacto en la construcción de la experiencia de la residencia.

- Generar espacios para la participación y construcción colaborativa de reflexiones sobre la práctica en el aula y la elaboración compartida de diseños didácticos alternativos.

Ejes de Contenidos

Perspectivas y enfoques metodológicos

La desnaturalización de la mirada sobre lo educativo. La construcción de una nueva mirada. La equidistancia y la extranjería.

La perspectiva etnográfica. Instrumentos para mirar realidades educativas incluyendo las instituciones escolares: la observación, la entrevista, la encuesta, análisis de documentos.

Observación: momentos del proceso de observación, los diversos registros durante las observaciones, su comunicabilidad y análisis.

Entrevistas. Fuentes primarias y secundarias de información. Producción de informes.

El registro de la cotidianidad de las instituciones educativas

La mirada sobre lo escolar del que observa. Focos y marcos de referencia del observador. Dimensiones que intervienen en la vida institucional. Los emergentes. La escritura de la experiencia.

Reflexión sobre las prácticas docentes en el nivel secundario

La organización del trabajo en la escuela y en el aula: tiempo, espacio y materiales didácticos. El contexto institucional y social y el proyecto formativo de la escuela. La organización de los tiempos y espacios compartidos: los rituales, las normas, la convivencia

“Focos” en el aula

El aula como una construcción histórica y social. Determinantes estructurales, rasgos singulares. Dimensiones que intervienen.

El aula como el espacio privilegiado de la circulación y apropiación de conocimientos. Relación con el conocimiento y significados del contenido escolar. La reflexión sobre las prácticas de enseñanza observadas.

El docente y el grupo de aprendizaje. Homogeneidad/diversidad. Interacción educativa y relaciones sociales. La tarea del docente como coordinador del grupo clase. Las relaciones saber/poder en la clase. La construcción de la autoridad, normas y valores en la clase.

Los alumnos como grupo social de aprendizaje. Características cognitivas, afectivas y sociales. Intereses, visiones y necesidades.

Relaciones sociales e intersubjetivas en el aula. Construcción de lugares diferenciados de docente y alumno.

Diseño, implementación y evaluación de propuestas de enseñanza para el nivel secundario

Adecuación de las propuestas de enseñanza diseñadas en función del contexto social, institucional y del grupo de alumnos específicos donde realiza la residencia. Características y condiciones del lugar del residente en la institución: la interacción con el/los docentes responsables del grupo.

Articulación entre la propuesta del diseño curricular y el programa de enseñanza diseñado.

Definición de propósitos y objetivos. Organización y adecuación del contenido. La transposición didáctica. Selección y diseño de estrategias de enseñanza; actividades de aprendizaje y recursos didácticos.

La coordinación de la interacción: el trabajo colectivo, grupal, individual. Regulación de las intervenciones y coordinación de ritmos y estilos de aprendizajes diversos.

Construcción de criterios para el análisis y la evaluación de los trabajos de los alumnos. Articulación y coherencia entre la propuesta de enseñanza y de evaluación.

Registro y comunicación de la experiencia.

La construcción de la experiencia de “ser docente de nivel secundario”: balance

El tránsito de la formación desde la perspectiva del residente. Reflexiones compartidas.

Orientaciones para la Enseñanza

En la instancia del taller se trabajará, por un lado, el uso de diversos instrumentos para la recolección y organización de la información empírica, tales como la observación y la entrevista. Tanto los momentos del proceso de observación, los diversos modos de registro durante las observaciones, su comunicabilidad y análisis serán cuestiones centrales a abordar en este espacio. Por otra parte, se trabajarán las entrevistas en los distintos momentos (desde su preparación hasta su desarrollo y análisis).

Los estudiantes a través de *un trabajo de campo* realizarán una inmersión intencional en las escuelas secundarias con propósitos formativos. La empiria que se recoja en esta instancia constituirá un insumo para el trabajo analítico y reflexivo que se desarrollará en las aulas del IFD.

Una cuestión relevante a desarrollar en este espacio es la desnaturalización de la mirada sobre la escuela secundaria que se apoya en la idea de ofrecerle oportunidades para describir, analizar e interpretar los componentes estructurales de las prácticas escolares, convertirlos en objetos de análisis y no sólo de intervención con la idea de evitar que se reproduzcan modelos en forma no crítica. Los focos del *trabajo de campo* serán la reflexión sobre las prácticas docentes en el nivel secundario, profundizando sobre el acontecer del aula. El trabajo de campo es un insumo central de conocimiento para la residencia que realizarán los cursantes, dado que el aula que analizarán será donde desarrollarán su residencia.

Por otra parte, se sugiere que el momento de la *residencia* incluya momentos dedicados al trabajo reflexivo que permita visibilizar lo diverso, reflexionar sobre la

posición social del residente, acompañar una entrada respetuosa y a las instituciones y diseñar propuestas didácticas integradas.

La *residencia* constituye un momento propicio para recuperar lo aprendido, la experiencia transitada, en un contexto reflexivo y de aprendizaje colaborativo. En este sentido, generar espacios de intercambio en los que se incluyan las visiones de los estudiantes, de los profesores de residencia, de los docentes a cargo de los grupos, de manera tal de ampliar el marco de la reflexión de las prácticas docentes y de la enseñanza. Articular estos espacios, a su vez, contribuye a ampliar y complejizar la mirada sobre el trabajo docente y las problemáticas que lo involucran, al tiempo que, se generan instancias de producción colectiva de conocimiento sobre las mismas a partir de la diversidad de posiciones y trayectorias involucradas.

En la *residencia*, los contenidos y actividades se orientan hacia la elaboración de planificaciones de clases y de unidad, y la consulta de documentos curriculares y documentos de apoyo existentes para dicha elaboración, atendiendo también a la normativa vigente. Se sugiere enfatizar el estudio de cuestiones vinculadas con la dinámica de grupo, de manera que los estudiantes adquieran capacidades para diseñar estrategias y modalidades de trabajo cooperativo y estén en condiciones de poner en juego técnicas de coordinación e interacción grupal.

Sobre las propuestas diseñadas se realiza la implementación, se registra y se lleva al taller presencial para su discusión y ajuste en función del análisis posterior a su implementación.

Los estudiantes conforman parejas de trabajo a fin de enriquecer la producción de los instrumentos de recolección de datos, la mirada, el análisis posterior y el diseño propuestas de enseñanza que se realizará en el taller.

Producto/s esperado/s:

Informe descriptivo e interpretativo de la institución/es visitada/s poniendo el foco en las prácticas que realizan los docentes de artes visuales, profundizando sobre aula observada y su relación con el contexto institucional.

Al finalizar la residencia se debería contemplar una mirada, por parte de los cursantes, sobre el proceso que ha significado la experiencia formativa en su conjunto que incluya, a su vez, una recuperación de las narrativas y de los productos realizados a lo largo del proceso. Los diarios de formación las notas más o menos sistemáticas de los estudiantes se constituirán en objetos de análisis y reflexión a partir de profundizar la mirada y la reflexión del proceso realizado. Resulta de interés el desarrollo de portafolios de reflexión.

TALLER: “Prácticas en la educación inicial” / *Trabajo de campo y residencia en la educación inicial.*

Fundamentación

Se busca aquí crear conciencia del alcance y la responsabilidad social de la docencia en tanto profesión, intentando profundizar en el análisis del lugar del docente de artes visuales. Se fomenta, a su vez, la formación de docentes reflexivos, capaces de analizar y reflexionar sobre los aprendizajes tácitos incorporados durante su autobiografía educativa. Por ello, en este espacio, se propicia la revisión de la autobiografía educativa de quienes se están realizando este ciclo de complementación curricular. El trayecto de formación es entendido como un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora, y en el que se pueden identificar diferentes momentos o etapas de impacto, como la autobiografía educativa (que es producto de complejas internalizaciones realizadas en la vida de alumno), la etapa de preparación formal institucionalizada de la formación docente, la socialización profesional y la formación docente continua.

Este espacio encara la deconstrucción y de reconstrucción de la posición docente, desde:

- el análisis de la constitución de la identidad docente, desde la conformación de un *habitus* y desde los procesos de socialización e internalización de un determinado modelo de actuar / pensar / sentir docente. A partir de las nociones de campo profesional y de *Habitus* se entienden las tradiciones y tendencias en la formación de docentes, así como su presencia en las prácticas actuales. Así, se aborda la conformación histórica de la tarea docente (en particular el papel del docente en artes visuales) con especial referencia a las tradiciones argentinas y latinoamericanas.
- La deconstrucción del papel desde la propia biografía educativa.

Se espera que el estudiante sea un profesional autónomo, que piensa sobre la *praxis* cotidiana (para comprender la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje) que conoce, evalúa e interviene en el contexto en el que la acción se desarrolla. Así, se tornan nodales la reflexión sobre la contribución del docente al sentido público de la escuela, y la incidencia del trabajo docente en la construcción de la ciudadanía.

En este sentido, este espacio curricular está pensado como una herramienta o conjunto de herramientas e instrumentos para que cada uno pueda pensarse a sí mismo como profesional docente y en cómo constituirse.

Acompañando al taller se organiza la *residencia* en educación inicial que constituye un período que coloca al cursante en forma intensiva y sistemática, en los contextos reales en los que se desarrolla el trabajo docente en la educación inicial. En esta instancia se enfrentan al conjunto de decisiones programadas para la enseñanza y aquellas que emergen de lo inesperado que la situación de práctica presenta en la cotidianeidad de las instituciones de educación inicial.

Se busca favorecer la incorporación de los estudiantes en los contextos profesionales reales de tal modo que puedan experimentar la complejidad del trabajo docente en la educación inicial. La instancia de la *residencia* se articula con espacios de reflexión que permitan la reconstrucción crítica de la experiencia, individual y colectiva y la generación de espacios para la contención, orientación y construcción colectiva de significados entre estudiantes y docentes. Resulta relevante poder combinar el trabajo conceptual y el trabajo de intervención mediado por la reflexión y análisis permanente acerca de aquello que se pretende hacer y lo que efectivamente se hace en los contextos singulares. Esta es una forma de fortalecer los marcos interpretativos de los futuros docentes, acerca de la tarea docente y de los contextos complejos en donde se realiza.

Propósitos

- Brindar miradas que problematicen, comprendan e interroguen las prácticas docentes en la educación inicial.
- Propiciar instancias para el análisis y la reflexión sobre la autobiografía educativa y su incidencia en los procesos de identificación profesional.
- Contribuir a identificar la instancia de la residencia como una anticipación de la labor conceptual y metodológica del trabajo del docente de artes en la educación inicial.
- Propiciar la reflexión sobre la identidad docente a partir del impacto en la construcción de la experiencia de la residencia.
- Generar espacios para la participación y construcción colaborativa de reflexiones sobre la práctica en el aula y la elaboración compartida de diseños didácticos alternativos.
- Promover la construcción colaborativa de los diseños didácticos y de las posteriores reflexiones sobre la práctica en el aula.
- Favorecer el diálogo entre la autobiografía y las prácticas de enseñanza desarrolladas en la educación inicial.

Ejes de Contenidos

El trayecto de formación: reconstrucción de experiencias autobiográficas educativas

El trayecto de la formación docente. Fases y ámbitos de la formación docente. Autobiografía educativa, formación inicial y socialización profesional. La autobiografía como dispositivo narrativo. Campo profesional *Habitus*, La construcción de la identidad docente. Modelos y tradiciones de formación de docentes.

La profesión docente

Reflexión sobre la práctica y profesionalidad docente. Prácticas reflexivas y conocimiento profesional docente. El trabajo docente en la actualidad: dilemas, conflictos y tensiones.

Diseño, implementación y evaluación de propuestas de enseñanza para la educación inicial

Adecuación de las propuestas de enseñanza diseñadas en función del contexto social, institucional y del grupo de alumnos específicos donde realiza la residencia. Características y condiciones del lugar del residente en la institución: la interacción con el/los docentes responsables del grupo.

Articulación entre la propuesta del diseño curricular y el programa de enseñanza diseñado.

Definición de propósitos y objetivos. Organización y adecuación del contenido. La transposición didáctica. Selección y diseño de estrategias de enseñanza; actividades de aprendizaje y recursos didácticos.

La coordinación de la interacción: el trabajo colectivo, grupal, individual. Regulación de las intervenciones y coordinación de ritmos y estilos de aprendizajes diversos.

Construcción de criterios para el análisis y la evaluación de los trabajos de los alumnos. Articulación y coherencia entre la propuesta de enseñanza y de evaluación.

Registro y comunicación de la experiencia.

Participación en tareas y/o proyectos institucionales

Preparación de materiales para algún evento especial. Participación coordinando subgrupos en algunas tareas dentro de la propuesta general, etcétera.

La construcción de la experiencia de “ser docente ”: balance

El tránsito de la formación desde la perspectiva del residente. Reconstrucción del proceso de formación. Lo subjetivo y lo objetivable. La autobiografía educativa y la construcción de la identidad docente: diálogos con la socialización laboral. Los relatos de experiencia como indicios.

Orientaciones para la Enseñanza

Se sugiere que el momento de la *residencia* en la educación inicial intercale momentos dedicados al trabajo reflexivo que permita visibilizar lo diverso, reflexionar sobre la posición social del residente, acompañar una entrada respetuosa y a las instituciones y diseñar propuestas didácticas integradas en artes visuales. La instancia de la residencia constituye un momento propicio para recuperar lo aprendido, la experiencia transitada, en un contexto reflexivo y de aprendizaje colaborativo.

Se propone que cada cursante cumplimente, un *trabajo de campo* donde realice observaciones en al menos dos instituciones de educación inicial. Se espera que en dichas observaciones reconozcan las particularidades de la enseñanza de las artes visuales en estas instituciones. Una de las instituciones en las que se observa será donde se realizará la residencia.

En la *residencia*, se plantea realizar programaciones de enseñanza en artes visuales y realizar la implementación. A su vez, se registra y se lleva al taller presencial para su discusión y ajuste en función del análisis posterior a su implementación.

Es de fundamental importancia el conocimiento previo la contextualización de las propuestas de enseñanza que se diseñen, para ello se requiere de observaciones previas.

Los estudiantes conforman parejas de trabajo a fin de enriquecer la producción de los instrumentos de recolección de datos, la mirada, el análisis posterior y el diseño propuestas de enseñanza que se realizará en el taller.

Producto/s esperado/s:

En el trabajo de campo los estudiantes realizarán observaciones en instituciones de educación inicial (escolares y no escolares) que desarrollen prácticas de enseñanza en artes visuales.

El producto esperado al final de la residencia debería contemplar una mirada, por parte de los futuros docentes, sobre el proceso que ha significado la experiencia formativa en su conjunto que incluya, a su vez, una recuperación de las narrativas y de los productos realizados a lo largo del proceso. Los diarios de formación, las notas más o menos sistemáticas de los estudiantes se constituirán en objetos de análisis y reflexión a partir de profundizar la mirada y la reflexión del proceso realizado.

Se sugiere la elaboración de la autobiografía educativa que se pondrá en diálogo con los contenidos abordados en este taller favoreciendo la reflexión sobre las prácticas transitadas.

ⁱ Oportunamente podrá implementarse este plan de estudios en otras escuelas de modalidad artística con el aval de la Dirección correspondiente.

ⁱⁱ El Ministerio de Educación de la CABA realizará una propuesta de apoyo a esta cursada mediante la elaboración de materiales a tal fin.

ⁱⁱⁱ Para el desarrollo de esta modalidad, hay que considerar distintos aspectos administrativos como por ejemplo, garantizar el uso del laboratorio de informática para aquellos alumnos que lo necesiten; y los actos administrativos deberán contemplar la modalidad a distancia para el trabajo docente en otro espacio físico que no necesariamente es el instituto formador.

^{iv} Refiere a las tareas que desarrollarán los estudiantes en los seminarios.

^v Refiere a las tareas que desarrollarán los estudiantes en los seminarios.

^{vi} Se utiliza el concepto de *escuelas asociadas* para hacer referencia a aquellas instituciones que participan como co-formadoras en diferentes instancias de experiencias de campo, con inclusión de experiencias de prácticas de enseñanza que culminan en las residencias.

-
- ^{vii} Se sugiere desarrollar en primera instancia este taller en relación al campo de la práctica profesional.
- ^{viii} Esta carga horaria corresponde al desarrollo de Trabajo de campo y Residencia en el nivel secundario.
- ^{ix} Esta carga horaria corresponde al desarrollo de Trabajo de campo y Residencia en el nivel secundario.
- ^x Se hace referencia a la educación inicial (o infantil) y no sólo al nivel, dado que no se limita este abordaje a los sujetos en situación escolar.
- ^{xi} Bleichmar, S. (2005). "El malestar sobrante", en S. Bleichmar, *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires, Topía, cap. III, pp. 17-22.
- ^{xii} Sarason, S. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- ^{xiii} Se hace referencia a la educación inicial (o infantil) y no al nivel, dado que no se limita el abordaje sólo a la enseñanza de lo escolar, sino a las distintas experiencias educativas en artes visuales que se pueden propiciar en instituciones escolares y no escolares.
- ^{xiv} Como hemos expresado la denominación de *escuelas asociadas* hace referencia a aquellas instituciones que participan como co-formadoras. Si bien se denomina escuela asociada, implica otras instituciones educativas no escolares.