



3- Informe de desempeño

En este apartado explicitaré mi desempeño en diferentes actividades de docencia, investigación, desarrollo profesional, de gestión y participación institucional desde Marzo del 2017 (última fecha en que fui evaluada) hasta la actualidad. Cabe destacar que, respecto a la Categorización para las instancias de investigación, la última categorización fue en el año 2014 donde obtuve la categoría V. Si bien me he presentado a otras recategorizaciones (PRINUAR, PROCADI) no he tenido respuesta a la fecha.

Actualmente soy Magister en Educación, título que recibí en 2022 y me encuentro en proceso de escritura de la tesis de Doctorado en Educación. Ambas formaciones fueron realizadas en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN.

-Actividades de docencia desde Marzo 2017 hasta la fecha:

EDUCACION SUPERIOR EN EL ÀMBITO UNIVERSITARIO

En el año 2025 fui Profesora en la Diplomatura Universitaria en Estéticas Contemporáneas de la Facultad de Arte (UNICEN) en el Seminario titulado: *Perspectivas críticas orientadas a la producción, formación y enseñanza artística*, conjuntamente con la Prof. Marisa Rodríguez.

Soy Profesora Adjunta (interina) de la cátedra **Introducción a la Educación** de la Facultad de Arte-UNICEN desde el año 2008, con extensión de funciones a la cátedra **Planeamiento y conducción de la Educación Superior** (5to año) del Profesorado de Teatro (Facultad de Arte. UNICEN)

En el año 2021 dicté el Seminario: Perspectivas críticas orientadas a la producción, formación y enseñanza artística en la Diplomatura Universitaria en Estéticas Contemporáneas. Facultad de Arte. Unicen, en el Seminario, junto a la Prof. Dra. Cristina Dimatteo.

Desde el año 2008 hasta el 2023 fui Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Introducción a la Educación de la Facultad de Arte de la U. N. C. P. B.A (más específicamente desde 02/09/08 por Resolución Consejo Académico N° 025/17 desde 23 de Febrero de 2017).-

DOCENCIA EN INSTITUTOS SUPERIORES



Desde el 10/08/2006 hasta el 1 de febrero de 2025 me desempeñé como Profesora del Campo de la Práctica Docente I en el ISFD N° 166, en el profesorado de Educación Inicial del ISFDyT N° 166.

Desde el 24/08/2004 hasta la fecha me desempeño como Profesora de Pedagogía en el ISFD N° 166 en el Profesorado de Educación Inicial, en 1er año y como Profesora del Campo de la Práctica Docente II de la Carrera Profesorado en Educación Inicial desde 1-03-14 y continúo.

DESEMPEÑO EN OTROS ÁMBITOS DEL SISTEMA EDUCATIVO.

Desde el 28 de Octubre de 2010 me desempeño como Inspector de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, cargo al que accedí como Titular desde el 15-8 - 19 por concurso de oposición y antecedentes, pasando por cinco instancias: dos escrituras de textos argumentativos, visita a escuela, coloquio y conferencia.

Actividades de Investigación desde 2017 a la fecha

-Integrante del Proyecto de Incentivos titulado: *Las políticas educativas en las escuelas secundarias orientadas en Arte en la Provincia de Buenos Aires como prácticas de gobierno desarrolladas por sus equipos directivos en Tandil y zona de influencia de la UNICEN*. Dirección: Marcela Bertoldi. Co Dirección: Marisa Rodríguez. Proyecto aprobado por la SECAT (UNICEN) y radicado en el Núcleo Teatro, Educación y Consumos Culturales (TECC). Código asignado: 03/G193. Vigencia: 01/01/2025 a 31/12/2027.

-Integrante del Proyecto Interdisciplinario Orientado, en el marco del Programa de Fortalecimiento de la SECAT (UNICEN). Proyecto Interdisciplinario entre Facultad de Arte y Ciencias Exactas. UNICEN. 2024.

-Participante en el proyecto de investigación TECC: *La producción de discursos para la Educación Artística en el nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires (2011-2021). Las escuelas secundarias orientadas en Arte en la ciudad de Tandil*. Código asignado: 03/G180. Vigencia: 01/01/2022 a 31/12/2024.

-Coordinadora del Taller de Investigación en el **III Encuentro Internacional de Educación. La democratización desafiada: avances y retrocesos en la educación**



pública a 40 años de la recuperación de la democracia. 27, 28 y 29 de Noviembre de 2024.

DESARROLLO PROFESIONAL

-Coordinadora del Taller sobre Planes de Estudio en Ciencias de la Educación en **III Encuentro Internacional de Educación. La democratización desafiada: avances y retrocesos en la educación pública a 40 años de la recuperación de la democracia.** 27, 28 y 29 de Noviembre de 2024.

-Participante docente **del programa Espacio colaborativo Internacional Virtual “Las carreras universitarias de Teatro en instituciones superiores de América Latina” Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Morelia , México) y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Tandil, Argentina)** disertando sobre la “*Política educativa de México y Argentina. Diálogos para una perspectiva comparada*”. En el marco del proyecto institucional “Estrategias y acciones para el fortalecimiento del proceso de internacionalización de la UNICEN”. Resolución Consejo Superior N° 8790/2023.

-Miembro del Comité organizador del **III Encuentro Internacional de Educación. La democratización desafiada: avances y retrocesos en la educación pública a 40 años de la recuperación de la democracia.**

- Participación en la escritura del capítulo Teatro, dentro del ámbito de la Educación Artística del Diseño Curricular 2022, aprobado por el Consejo General de Educación, el 21 de diciembre de 2022, bajo la Resolución N° 3744/2022. Conjuntamente con las profesoras Bertoldi Marcela, Victoria Rodríguez, Cristina Dimatteo, Josefina Villamañe y Yanina Lopez.

Actividades de gestión y participación institucional

-Participante docente en el programa de Aprendizaje Colaborativo Internacional en línea (COIL, Collaborative Online International Learning) UNICEN- UMSNH (Abril-Junio 2023).

-Espacio Colaborativo Internacional Virtual “*Las carreras universitarias de teatro en instituciones superiores de América Latina: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Morelia, México) y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Tandil, Argentina)*” en el marco del Proyecto “La internacionalización



integral de la UNICEN: estrategias y acciones para su promoción desde la virtualidad” aprobado por Res. C.S. N° 8151/2022.

***Representación Académica**

-Representante del Claustro Docente en Consejo de Carrera de Teatro de la Facultad de Arte UNICEN. Desde 2022 hasta 2026. Resolución del Consejo Académico N° 069/2022.

-Directora del Departamento de Educación Artística. Facultad de Arte. UNICEN. 1/07/2022 al 30/06/2024. Resolución N° 132/2022 CA. facultad de Arte. UNICEN

-Co- Directora Departamento de Educación Artística. Facultad de Arte. UNICEN. 5/09/2020 a 30/06/2022.

-Representante del claustro docente en la Comisión de Seguimiento de Carrera Académica. Resolución N° 102/2023. CA. Facultad de Arte. UNICEN.

4-Propuesta Académica Integral

MARCO DE REFERENCIA DE LA PROPUESTA ACADÉMICA INTEGRAL PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE TEATRO.

Una propuesta de enseñanza se inserta en una estructura curricular que le otorga determinadas particularidades, tornándose necesario articular su contenido tanto horizontal como verticalmente con las demás asignaturas que la componen. Con esta finalidad expongo las principales características del Plan de Estudios de Profesorado de Teatro que está vigente, al que se le hicieron sucesivas actualizaciones de acuerdo con los cambios registrados a nivel político educativo (legislación educativa nacional y provincial, diseños curriculares, normativa institucional) en 1996 por última vez. No obstante, hubo un intento de modificación en el año 2015. En el presente año se realizó una revisión y cambio del Plan de Estudios para implementarse a partir del ciclo académico 2027, motivo por el cual esta propuesta académica reviste un carácter transitorio.

El Plan de Estudios todavía vigente de Profesorado de Teatro de la Escuela Superior de Teatro (actualmente Facultad de Arte) se basa – como discurso pedagógico – en tres ámbitos de conocimiento acerca del Teatro:

- a) El teatro como hecho (espectáculo) y los tipos específicos de conocimiento que genera.
- b) Las disciplinas del teatro (teatología) que articulan la relación teoría-práctica sobre el hecho teatral.
- c) Las funciones extraestéticas del teatro es decir, las referidas a las posibilidades educativas que brinda el Teatro.

Se afirma en estos fundamentos que los procesos constitutivos del hecho teatral producen modificaciones individuales y grupales en quienes participan en ellos. En este reconocimiento de la práctica educativa en relación con el teatro reside la importancia de la dimensión pedagógica en la transformación de los modelos de conocimiento artístico transmitidos por la institución escolar, y a nivel global, en la modificación de la realidad en la que nos encontramos insertos. Siempre desde la óptica que la enseñanza del teatro requiere de construcción de conocimiento.

El Plan de Estudios está constituido por tres áreas de formación: el Área Teatral, el Área de Historia y Fundamentación Teórica y el Área Pedagógica. En esta última área, además de Introducción a la Educación, se encuentra Psicología Evolutiva y de la Creatividad, Didáctica General y Especial del Juego Dramático, Psicología y Aprendizaje, Dinámica de Grupos, Procesos del Juego y la Creación dramática, Práctica de la Enseñanza y Planeamiento y Conducción de la Enseñanza Superior, a las cuales se brinda un encuadre teórico propicio para el abordaje de categorías de análisis posteriores y un conocimiento



aproximado del ámbito de su futura práctica profesional. A través del desarrollo de las diferentes áreas se promueve la formación de profesores de Teatro con capacidad de conducir la enseñanza de la disciplina incluida en el área de Educación Artística en los diseños curriculares previstos para los distintos niveles educativos como así también formarlos para espacios de gestión en las instituciones de los niveles en que se desempeñen y en los diversos espacios con otros grados de formalidad en los que se enseñe Teatro.

La cátedra Introducción a la Educación, como parte del Departamento de Educación Artística, aporta a la formación de docentes con competencias para desempeñarse activa, creativa y críticamente en las instituciones escolares, procurando la creación de espacios para la introducción de esta disciplina artística en la actual estructura del Sistema Educativo.

La formación pedagógica de los profesores de Teatro en el ámbito de la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires está articulada, actualmente, en un Plan de Estudios de cinco años de duración. Incluye un conjunto de disciplinas que procuran la formación profesional artística, otras que aportan a la formación histórica y un conjunto de asignaturas pedagógicas que constituyen el área de formación docente en arte con los conocimientos y habilidades pedagógico-didácticas necesarias para comprender las funciones del docente en ámbitos institucionalizados y desarrollar las competencias básicas para desempeñarse en la enseñanza de la disciplina Teatro.

A través del desarrollo de este plan de estudios se promueve la formación de profesores de Teatro con capacidad para conducir la enseñanza de la disciplina incluida en el área de Educación Artística en los diseños curriculares previstos para la Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria y para la formación docente específica en Educación Superior, de acuerdo con los sucesivos cambios en la legislación educativa nacional y provincial, en los diseños curriculares jurisdiccionales, en los procesos de reformas educativas y en las modificaciones en la estructura del Sistema Educativo Nacional y Provincial.

Introducción a la Educación: su inserción en el Plan de Estudios.

Introducción a la Educación es la asignatura que da apertura al área pedagógica del Plan de Estudios tanto de la Carrera de Profesor de Juegos Dramáticos como de Profesor de Teatro. Su duración es cuatrimestral. Esta asignatura constituye un abordaje inicial a la formación pedagógica de los estudiantes, por lo que posee características



especiales. Como primera aproximación a la compleja trama que constituye la educación y sus distintas concepciones y valoraciones, requiere de una mirada que les permita dejar de lado las primeras apariencias, abandonar algunos preconceptos y teorías espontáneas acerca de la educación como transmisión neutra de conocimientos dentro de una sociedad continua, armónica y homogénea. La finalidad de la inclusión de esta asignatura en el plan de estudios es la de realizar un aporte al perfil de la formación docente propuesto para esta carrera. En ella también se hace una aproximación a la educación artística como futuro campo de desempeño. Por ello se considera importante que cada Unidad temática esté atravesada por preguntas problematizadoras que nutran el espacio de reflexividad atravesada por la teoría y la práctica.

En Introducción a la Educación se aborda la institución educativa y se la diferencia de las otras instituciones sociales por el hecho de brindar enseñanza y asegurar aprendizajes de manera sistemática e intencional, estructurando su actividad en torno al currículum prescripto y sentando las bases para la elaboración de su proyecto institucional. Sin desconocer que la legislación vigente permite y reconoce la expansión de los aprendizajes de los sujetos más allá del espacio diseñado, recorrido y significado para lo escolar.

La finalidad de la inclusión de esta asignatura en el plan de estudios es la de realizar un aporte al perfil de formación docente propuesto para esta carrera. Se espera que el Profesor/a de Teatro sea:

- Un/a profesional con conocimiento de la complejidad de los espacios institucionales con distintos grados de formalidad en los que tendrá lugar su práctica docente;
- comprometido/a con la actividad artística teatral a través de sus intervenciones educativas y artísticas;
- con una comprensión cabal del carácter transformador de la educación como práctica social históricamente situada;
- que pueda conocer, comprender y analizar críticamente el papel de la Educación Artística como parte de la formación general y su contribución al acercamiento a las producciones artísticas de los sujetos.

Junto con Introducción a la Educación en primer año se encuentra **Psicología Evolutiva y de la Creatividad**, en la que se abordan las etapas del desarrollo humano en contextos culturales diversos y algunos aspectos de las culturas infantiles, culturas juveniles y culturas adultas.

Estas asignaturas introductorias se constituyen en base para el abordaje de otras asignaturas pedagógicas del Plan de Estudios, que retoman los diversos aspectos de la educación y del desarrollo humano como fundamento para sus propios encuadres temáticos. Tal es el caso de Didáctica General y Especial del Juego Dramático, Psicología



del Aprendizaje, Dinámica de Grupos (en 2do año) y Práctica de la Enseñanza (en 3er año).

En segundo año, en **Dinámica de grupos**, abordan contenidos tales como la educación como práctica social, los procesos de institucionalización, las culturas y los escenarios de intervención. Se profundiza en el nivel de análisis institucional y en los grupos de aprendizaje. En **Psicología del aprendizaje** el énfasis está puesto en el tratamiento de las teorías del aprendizaje, en el aprendizaje artístico, en la actividad humana artística y sus relaciones con el ámbito formal de la educación, para conocer mejor al sujeto del aprendizaje en otros contextos educativos. En **Didáctica General y Especial del Juego Dramático** se toma en consideración a la institución educativa como espacio de concreción del currículum y la enseñanza como práctica social. La cuestión curricular es un plano de análisis: se da por sentado que todo *currículum* propone prescripciones acerca de la enseñanza, en particular, una prescripción selectiva de los contenidos a enseñar. Los procesos de escolarización se toman en cuenta desde sus condiciones históricas, sociales y políticas y la enseñanza se concibe como actividad y como práctica social. En **Procesos del juego y la creación dramática** el juego se considera una actividad cultural creadora. Se procura una preparación del estudiante para actuar como coordinador de espacios donde el juego pueda constituir una alternativa metodológica.

En **Práctica de la enseñanza**, asignatura anual de 3er año, se busca posibilitar las primeras experiencias sistemáticas del estudiante en el rol de docente-coordinador de talleres de Teatro, tanto en la educación formal como en ámbitos socio comunitarios.

Por su parte en **Planeamiento y Conducción de la Enseñanza Superior** (5to año) se brinda al estudiante avanzado el marco legal y sociopolítico de la Educación Superior en Argentina, para situar allí las consideraciones acerca de la educación artística, los supuestos que orientan los distintos paradigmas de la planificación y los fundamentos que sustentan los Proyectos Institucionales en instituciones pertenecientes al nivel superior de la educación, dedicados a la formación artística y docente. Estos aspectos trabajados desde la vinculación entre lo macro y lo micro político. En este nivel micro político se atiende a la singularidad de las instituciones educativas, sus agentes, sus intereses, las relaciones de poder y autoridad y el conflicto en las prácticas cotidianas, sin perder de vista su relación con el nivel macro político de la educación. En este tramo de la formación docente se incentiva al estudiante, a punto de obtener la titulación de Profesor de Teatro, a elaborar proyectos pedagógicos para insertarse en las instituciones de educación superior, conociendo en profundidad sus características. El abordaje del planeamiento estratégico –en contraposición al normativo- le permite al estudiante, pronto a recibirse, tener herramientas para una lectura crítica para considerar las



condiciones institucionales donde se inserta como profesional, cómo lo hace y poder así construir sus proyectos de intervención apropiados a tales contextos, desde una perspectiva crítica. También para poder leer y evaluar proyectos de otros.

La institución educativa se presenta como el escenario en el que se desarrolla la práctica de la enseñanza en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo y de otras instituciones sociales por fuera del sistema escolar.

En este sentido, las herramientas teóricas y metodológicas permiten comprender los entramados institucionales a través de los cuales se concretan las intenciones educativas que orientan las acciones de los agentes al interior de las instituciones. Se retoma de 1º año, de Introducción a la Educación, el carácter político de la educación y de la práctica profesional que se ponen en juego en el planeamiento institucional, en el marco de los procesos de reforma educativa y de los desarrollos y transformaciones de la educación artística.

Finalidades de la asignatura Introducción a la Educación en el Plan de Estudios vigente.

- Desarrollar en los estudiantes el juicio crítico dentro de los marcos conceptuales de la asignatura y una activa participación en la construcción del conocimiento.
- Iniciar a los estudiantes en el dominio del conocimiento teórico y metodológico de las problemáticas educativas y de los valores implícitos en la educación como práctica social, desde una perspectiva dialéctica-relacional.
- Brindar a los estudiantes amplios marcos de consideración acerca de la educación como práctica social.
- Fortalecer una postura ética y política que les permita posicionarse como futuros profesionales de la docencia, el arte y la cultura.
- Indagar acerca de las concepciones que poseen los docentes acerca de la enseñanza del arte en la escuela.
- Acercar al estudiante al conocimiento de los supuestos teóricos de la Educación Artística desde las perspectivas socio-cognitivas.
- Promover el análisis de los supuestos que fundamentan el currículum de Educación Artística.
- Aproximar al estudiante a las valoraciones, concepciones y perspectivas de niños, jóvenes, padres y docentes acerca de las actividades artísticas desarrolladas en la escuela.

Procesos curriculares en transición. Cambios curriculares.



Se explicitan a continuación algunas consideraciones sobre las modificaciones que habrá que introducir en el dictado de la asignatura cuando se ponga en vigencia el nuevo plan de Estudios del Profesorado de Teatro.

La revisión curricular para la formación docente inicial se constituye en una instancia de ejercicio de la práctica política, al considerar al currículum como “un espacio público de construcción de lo público” (Siede, 2007). En el proceso de elaboración de la **“Propuesta de Cambio de Planes de Estudios de las Carreras de Teatro”** llevado a cabo por el Consejo de Carrera de Teatro entre 2011 y 2015, se creó el **nuevo Plan de Estudios de Profesorado de Teatro**. No obstante, dicha propuesta no se concretó. Actualmente, en el Plan de Estudios que se pondrá en vigencia en 2027, parte de los contenidos de la cátedra Introducción a la Educación se encuentran en el segundo cuatrimestre del primer año, dentro del espacio denominado “Sujetos, contextos y prácticas”.

Atendiendo a las revisiones efectuadas, podemos decir que los procesos de cambio curricular en los profesorados de arte ponen de manifiesto la necesidad de atender a las transformaciones actuales en el campo educativo como parte de la articulación entre la formación práctica y teórica, además de los cambios acontecidos en el campo artístico. Sin olvidar la necesidad de adecuarse a los cambios de época, a las subjetividades que son parte de los espacios de formación y a una “modernidad líquida” (Bauman, 2000) se encuentra cada vez más en vigencia.

En 2015 y en el presente período académico se realizaron adecuaciones curriculares en los planes de estudios de la Facultad de Arte, las que atendieron a las demandas educativas, artísticas y sociales propias de cada espacio social en el que se puede desarrollar la enseñanza de Teatro, y a los requerimientos explicitados en la Resolución del Ministerio de Educación N° 2598/23: Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU).

Existe una fuerte tradición en los planes de estudios de todos los profesorados que consiste en ubicar las asignaturas de formación docente en el último tramo de los mismos, reduciendo su importancia, su valor y su desarrollo. Los profesorados de Teatro y de arte en general no fueron una excepción a esta tendencia; sumado a ello, la creencia de que con ser una artista de una determinada disciplina era suficiente para enseñar arte y - en particular - arte en la escuela. Desde mi posición como profesora adjunta sostengo la importancia de las materias pedagógicas, máxime que me desempeño en un cargo de gestión provincial donde se observa que el desconocimiento de las particularidades de los procesos de las prácticas docentes, afectan el buen desarrollo de las áreas en los diferentes niveles y modalidades de enseñanza.

Otra tendencia habitual con la que nos encontramos en la formación del profesorado en



arte se caracteriza por su clara disociación entre la teoría y la práctica. Una adecuada formación para la profesión docente tendría que recuperar el valor de la formación teórica y los procesos de formación en la práctica para que se constituyan en un lugar de formación y no “*en rituales de iniciación, de laboratorio o de ficción*” (Litwin, 2008). Habitualmente el período de prácticas de enseñanza es temporalmente independiente, claramente diferenciado y sin conexión teórico metodológica alguna con el resto de las actividades de formación y - muchas veces - suele estar al final de la carrera.

Contreras (1997) dice al respecto que “los planes de formación del profesorado no pueden arrinconar la experiencia práctica del estudiante en unos meses al final de la carrera. Al contrario, debe extenderse a lo largo de todo el período formativo tanto los diferentes momentos puntuales de experiencia docente como la conexión constante de las disciplinas teóricas con la realidad” (p. 221).

Por su parte, Chapato (2012) al pensar en la formación de nuestros estudiantes de profesorado, sostiene que la práctica para la formación de docentes de Teatro requiere de toma de decisiones que permitan adecuarse a variedad de situaciones garantizando la posibilidad de desempeño en contextos y en situaciones diversas.

Desde hace más de una década hacemos referencia a “diferentes grados de formalidad de la educación” en el sentido que le atribuyen Gvirtz, S. y otros (2007) para definir la presencia de propuestas y formas educativas alternativas a la acción de la escuela, desde las altamente sistematizadas que garantizan una acción regularmente sostenida en el tiempo a partir de principios particulares de la institución, hasta las prácticas ocasionales que se desarrollan en el marco de la gestión de otros propósitos, pero cuyo alcance adquiere algún impacto educativo sobre los sujetos destinatarios, sin que necesariamente se hayan discutido o elegido los principios orientadores de las intervenciones (Chapato y Dimatteo, 2014).

La creación de ámbitos de enseñanza del arte fuera del sistema educativo, y, no siempre guiada por propósitos centralmente orientados a la producción y recepción artística, ha puesto en evidencia la complejidad de situaciones que deben afrontarse, la diversidad de destinatarios y de expectativas puestas en la actividad tanto por parte de sus gestores como de sus destinatarios. Es necesario, en este marco de nuevas inserciones profesionales, considerar las condiciones socioculturales en que tiene lugar la práctica docente, para poder comprender las exigencias que dichas condiciones imponen a la misma.

En relación con la formación docente en arte y sus particularidades, Salit (2012) afirma que la formación docente en las disciplinas artísticas nos compromete a plantear y surpear entre los modos de concebir y de hacer arte. De esta manera pensar las problemáticas, las



perspectivas, enfoques y debates en la actualidad demanda atender por un lado el campo de la producción en los diferentes niveles educativos y por otro lado mirar hacia los modos que asume la inclusión de estas disciplinas en el currículum escolar.

La práctica docente en esta propuesta de formación pretende propiciar instancias donde se vivan, analicen y evalúen diferentes instancias educativas. Con las modificaciones introducidas al Plan de Estudios vigente pretendemos que el proceso de formación docente provoque la reflexión, en, sobre y para la práctica, en las situaciones concretas y complejas de la vida del aula, de la escuela, de instituciones de la sociedad civil en espacios con diferente grados de formalidad de la enseñanza en los que el profesor de Teatro pueda intervenir.

El primer año de una carrera universitaria, las problemáticas del ingreso y las “nuevas juventudes post pandemia¹”.

La problemática del ingreso a los estudios superiores, y específicamente, a los estudios universitarios es tema recurrente en los debates actuales que se promueven en torno al acceso y la permanencia de los estudiantes en la Universidad. Preocupación ésta que se vincula con la necesidad de generar políticas tendientes a la democratización y a la calidad de la educación universitaria. Actualmente, se reconoce al Ingreso como un tramo que va más allá de las acciones introductorias o iniciales de la cursada, a fin de posibilitar prácticas académicas democráticas y de calidad en los estudiantes. Dicho momento no puede desconocer las problemáticas que atraviesa el Nivel Secundario Obligatorio en la actualidad. Situación que está siendo abordada por el nivel en la Provincia de Buenos Aires poniendo énfasis en las titulaciones de los jóvenes y adecuando las trayectorias a propuestas articuladas e integradoras enmarcadas en el Régimen Académico Actual Resolución N° 1650/2024.

La mayor parte de nuestros estudiantes son los considerados “nuevos jóvenes” o constituyen las “nuevas juventudes” por los estudios más recientes sobre dicha etapa, son a la vez sujetos y objetos de las sucesivas transformaciones educativas. Asimismo, consideramos importante destacar que el cambio cultural-global que afecta indefectiblemente a los procesos de formación no ocurren en un vacío cultural, sino en contextos sociales de turbulencia e incertidumbre en los que se inscriben los recorridos

¹ Es importante destacar que fue un desafío el sostenimiento de la matrícula entre 2020-2021 con la virtualización forzosa debido al ASPO y las características que asumió la actividad académica posterior, la que requirió adecuaciones y continuidades para recibir y sostener a las poblaciones de jóvenes que cursaron su escolaridad secundaria en pandemia. Por ejemplo: encierro, salud mental, consumo, aislamiento de los pares



culturales de los estudiantes y de sus docentes. En ocasiones, tensionando las expectativas de los docentes en cuanto a lo que requieren los estudiantes.

Los jóvenes, como sujetos históricos, son heterogéneos, complejos, portadores de proyectos diferenciales y poseen algunas particularidades como sujetos de aprendizaje. De acuerdo con Bracchi (2010) “sabemos que la noción de juventud es socialmente construida, y por lo tanto, cambia histórica, geográfica y culturalmente. En la actualidad, hablar de juventudes implica hacer referencia a una serie de prácticas propias y específicas de este sector social. No sería posible analizar la temática de las juventudes desde diversas perspectivas teóricas sin un conocimiento acabado de las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales que caracterizan el escenario actual. Dichas transformaciones impactan de diversa manera en los actores sociales y- particularmente- en los jóvenes, en sus trayectorias sociales, laborales y escolares (...)" (p. 2).

Esto nos lleva a pluralizar la juventud antes de referirnos al joven que accedió a los estudios superiores y, en particular, a una carrera docente en un contexto sociohistórico actual que adquiere las particularidades de un “*contexto turbulento*” (Nicastro; 2005), en el que se naturaliza el aislamiento y la marginación de grupos cada vez más amplios y heterogéneos.

Desde la mirada de los estudiantes, los espacios curriculares pedagógicos están altamente devaluados con respecto a los recorridos actorales. Un alto porcentaje de ingresantes desea formarse como actor/actriz. Cuando ingresan efectivamente a la carrera, en relación con otros años, en el último tiempo los estudiantes muestran mayor interés hacia las asignaturas de formación docente, aunque les resulta difícil encontrar las articulaciones posibles con el área teatral de formación y con la contextualización socio histórica, articulaciones que a nivel institucional no se han logrado realizar hasta el momento. No obstante, sistemáticamente se abordan en las clases estas articulaciones que son esenciales en el campo educativo.

Los estudiantes refieren en los espacios de presentación y en el período de Curso Introductorio en su propia biografía escolar la importancia de las experiencias artísticas propiciadas dentro de la escuela en el nivel educativo secundario. En este sentido, podemos referir que se trata de estudiantes que han tenido como docentes a profesores graduados de esta casa que han logrado revertir sus representaciones hacia las materias pedagógicas.

Convertirse en profesor supone transitar un proceso extendido en el tiempo. Siguiendo a Bullough (2000) el proceso de convertirse en docente incluye tres cronologías o etapas: la biografía escolar previa (experiencias escolares pasadas), la trayectoria como estudiante de la carrera docente y la socialización profesional durante las prácticas, que



inicia con la llegada del nuevo profesor a la escuela de destino (Aiello, Fernandez Coria, 2015, p.99).

Dado que los estudiantes inician la carrera con un importante desconocimiento sobre las cuestiones educativas en general -pero con una visión crítica de su escolaridad en el nivel secundario-, resulta de interés que se los inicie en el análisis de las principales características de la educación contemporánea y que se les proponga un debate acerca de las principales categorías analíticas con que se debaten actualmente las problemáticas educativas de nuestro tiempo. Se propone, además, que docentes de arte en formación comprendan las finalidades, concepciones teóricas y prácticas de la educación artística, teniendo en cuenta los cambios sociales, culturales y educativos a modo de contexto referencial en que se inserta la formación docente. Y, de este modo, generar un nuevo conocimiento sobre las posibilidades transformadoras de la profesión docente.

Otro punto clave a tener en cuenta es la relación de los jóvenes con la tecnología. En este sentido de acuerdo con Giraldez (2013) “vivimos en una era en la que las imágenes, la música y las producciones audiovisuales desplazan, progresiva pero velozmente, a las fuentes impresas y están disponibles para cualquier persona con acceso a la televisión y otros medios de comunicación, los ordenadores, los teléfonos móviles, los ipad, y una inmensa variedad de dispositivos cada vez más pequeños, asequibles y fáciles de usar” (p. 87). En este sentido se trata de tensionar con prácticas juveniles asociadas al uso del teléfono celular, la superficialidad con que tratan algunas temáticas, la dificultad de atención durante mucho tiempo, los vínculos mediados por la tecnología. Para quienes hemos asumido los múltiples desafíos de la formación docente inicial, es relevante:

Sentirnos desafiados por los alumnos con quienes trabajamos, es quizás la primera actitud democrática que podemos poner en práctica para generar condiciones y disposiciones de aprendizaje. Lo hacemos cuando asumimos y promovemos una actitud dialógica, generando las posibilidades para el aprendizaje, cuando admitimos que no sabemos absolutamente todo sobre los contenidos a tratar; cuando aceptamos que los estudiantes tienen sus saberes, sus interrogantes y sus exigencias; pero, a la vez, cuando sabemos que podemos enfrentar este desafío porque nos hemos preparado lo mejor posible: que tenemos criterios, herramientas y procedimientos para abordar con creatividad y rigor el tema en cuestión. En síntesis, asumir y promover una actitud dialógica, antes que declarativa y prescriptiva, se constituye en una actitud docente construida en el tiempo (Martínez, Branda y Porta, 2013, p.30).

Es así que consideramos de suma importancia incorporar estos saberes a los estudiantes pensando en el uso crítico de las redes sociales, la utilización de otras fuentes de información no como negativas sino como parte de la vida de los estudiantes: tik tok, instagram, facebook y la posibilidad de recrear alternativas de escritura y oralidad con flyers, podcast, etc.



Características de los alumnos ingresantes a la carrera de Teatro.

Para realizar una construcción metodológica se necesita conocer al destinatario de esta propuesta pedagógica. Para tener en claro las razones por las cuales se pensó y se adecuó esta propuesta se considera necesario presentar esta breve caracterización de los alumnos ingresantes a la carrera de Profesor y Licenciado en Teatro.

En cuanto a las edades de los ingresantes, se registra una concentración en la franja etaria comprendida entre los 18 y 25 años. Presentan las siguientes características:

- poseen trayectorias socio-educativas previas heterogéneas entre sí;
- la principal motivación para iniciar esta carrera no es la elección de la profesión docente, sino la de poder formarse profesionalmente para actuar; aunque el último tiempo se observa una reversión de dichas representaciones;
- muestran un alto grado de participación en espacios vinculados al teatro u otras disciplinas artísticas como productores, no tanto como receptores/espectadores;
- se encuentran en el límite de la adolescencia tardía (15-19 años), etapa en la que supuestamente se alcanza el pensamiento operatorio formal del adulto, fundado en una apreciación objetiva de los hechos que conforman la realidad;
- comienzan a forjar su propio proyecto de vida, lo que está relacionado con la elección de una carrera universitaria;
- desde el aspecto psicosocial – familiar, durante la etapa de la adolescencia tardía se produce un retorno a los valores de la idiosincrasia familiar, en donde no siempre los ingresantes encuentran apoyo para el proyecto vital y académico relacionado con la continuación de una carrera artística;
- en cuanto a las prácticas del estudiante universitario presentan dificultades para comprender textos académicos.
- muestran dificultades para interpretar y producir textos académicos en el contexto de las asignaturas iniciales, dado que al ingresar a la formación superior se les exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos (Carlino; 2003).

En el presente año (2025) observamos un grupo de estudiantes que pudo organizarse fácilmente en grupos de trabajo y lectura. Es por estos aspectos, anteriormente mencionados, que las prácticas de alfabetización académica serán parte constante y transversal en todas las clases: realización de resúmenes, espacios para la oralidad, escrituras y reescrituras, entre otros aspectos a tener en cuenta.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Presentación.



En esta propuesta pretendemos aportar algunos lineamientos básicos para la formación inicial de profesores de Educación Artística (específicamente Teatro) que puedan comprender y problematizar la educación y comprometerse con la práctica docente en esta modalidad desde una visión integral de los fenómenos artísticos, culturales y sociales, además de los específicamente pedagógicos.

La inclusión de la práctica docente en este análisis nos remite a una de las cuestiones centrales de la esfera educativa en nuestro país: la formación docente. Para abordarla, es necesario ubicarla en una dimensión social e histórica en el que construye su sentido: el contexto socio histórico de principios del Siglo XXI. Los cambios que se introdujeron a partir del 2006 marcan un nuevo rol del Estado y de la sociedad civil, una nueva organización del gobierno de la educación y en la estructura del Sistema Educativo. Los Sistemas Educativos (nacional y Provincial) han transformado sus modalidades de regulación, en sus estructuras por niveles y modalidades y en el interjuego macro y micro político educativo. Por tal motivo, la formación de los profesores de arte, si bien se desarrolla en el ámbito de la Educación Superior (único nivel educativo no obligatorio) está sujeta a las articulaciones y desarticulaciones político administrativas entre los niveles centrales, intermedios y locales de decisión.

Dado que el arte constituye un área de conocimiento, su enseñanza tiene lugar en todos los niveles educativos, según expresan Pimentel y otros (2010) “El arte como área de conocimiento es un modo de pensar, un modo de llegar a creaciones inusitadas y estéticas, de proponer nuevas formas de ver el mundo y de presentarlas con registros diferenciados. Es también una construcción humana que envuelve relaciones con un contexto cultural, socio económico, histórico y político” (p. 116).

Resulta necesario tener en cuenta las interacciones de las cuales actualmente es objeto la educación desde hace varios años, que exigen que la misma sea problematizada a la luz de la realidad social, haciendo visible su constitución como discurso hegemónico de la Modernidad, para dar lugar a otros discursos que históricamente quedaron por fuera del debate pedagógico.

Nos proponemos también brindar marcos conceptuales explicativos e interpretativos de la realidad educativa y de la Educación Artística en particular para que, al finalizar la etapa de formación docente inicial, el docente sea capaz de “actuar en conformidad con las necesidades y problemáticas más amplias de la institución escolar y del contexto social, comprometido con determinadas orientaciones valorativas acerca de la función de la educación” (Chapato, 2016, p.44-45).

La formación docente requerida para el desarrollo de una práctica educativa compleja adquiere características particulares en el contexto de nuestro devenir histórico local,



regional y nacional. Las políticas de formación docente han quedado indisolublemente ligadas a la reforma global del Estado iniciada en el siglo pasado y a las actuales políticas educativas. Desde la década del '90 a la fecha nuestro país ha atravesado dos reformas educativas, ambas apoyadas en la concurrencia de los niveles federal, nacional y jurisdiccional para el gobierno y administración del sistema educativo. Ambas con un lugar del Estado diferente: en 1995 corrido del gobierno del sistema y en 2006 garante de la educación.

Estos ciclos de reformas coinciden en ubicar a la formación docente como objeto de críticas y, en consecuencia, de políticas concretas que afectan a la formación docente inicial, a la capacitación docente en servicio, a la vez que, en el contexto de un sistema educativo descentralizado, introducen nuevos mecanismos regulatorios. En este sentido, Villagran (2020) refiere que “la reforma opera como tecnología política de conducción y auto conducción de la conducta” (p.3) es decir, se trata de mecanismos regulatorios que forman parte constantemente de la vida de las instituciones educativas/ escolares.

La formación docente es parte de la complejidad que atravesamos como sociedad. Esta complejidad se hace más evidente porque “cuando se habla de *formación docente* se ponen en juego un conjunto de supuestos en torno a diversas cuestiones: ya sea la concepción de sujeto “*a formar*”, el tipo de formación que se considere pertinente e, incluso la misma idea de “*formación en tanto proceso de enseñanza y de aprendizaje*” (Achilli, 2006:22). Desde esta perspectiva, se entiende a la formación docente en toda su complejidad y con toda la potencialidad que trae aparejada la idea de comprender que cualquier transformación que se construya en esta dimensión seguirá siendo incompleta e inacabada. En un contexto complejo, nos proponemos formar profesores de arte comprometidos con el arduo desafío de desarrollar su práctica docente –desvalorizada simbólica y materialmente- enseñando una disciplina artística. He aquí un aspecto parojoal: preparar estudiantes para una práctica profesional desjerarquizada y para desarrollar la enseñanza de arte en espacios donde “lo artístico” aparece desvalorizado y descalificado ante un vacío importante de prácticas artísticas. Aunque en los últimos años dicha desvalorización va modificando sus posicionamientos hacia cuestiones más requeridas y sostenidas en las prácticas docentes de los niveles y modalidades educativos.

A partir de esta consideración de la docencia situada en un determinado espacio socio cultural, y en el marco de la necesidad de problematizar prácticas y sentidos -como referíamos al inicio de la propuesta- nos preguntamos: ¿qué marcos de referencia les brindamos a los docentes de arte en formación para que puedan ubicarse en el mundo social como profesionales de la docencia y que, a su vez, les permitan reflexionar acerca de su rol como artistas? ¿Cuál es el papel de la Universidad Pública en sus propios



procesos de formación docente? ¿cómo influye en la práctica docente que el mismo sea a la vez productor de arte?

La Universidad como institución formadora de docentes tiene el desafío de llevar adelante un proceso pedagógico sistemático que posibilite el desarrollo de competencias propias de la docencia en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del Sistema Educativo. Esto significa formar un docente capaz de favorecer la construcción de aprendizajes en grupos tanto homogéneos como heterogéneos de alumnos en contextos específicos y de participar en las acciones pedagógicas e institucionales de las escuelas donde luego desarrollarán su práctica docente. Este proceso formativo también debe brindar herramientas de investigación para el análisis de las situaciones cotidianas de las instituciones educativas y promover la generación de marcos conceptuales que fundamenten las decisiones tanto áulicas como institucionales.

Se trata de promover una formación docente inicial *reflexiva, crítica, situada e informada* que prepare a los estudiantes para enseñar en diversos contextos y que les permita vincular los distintos planos de análisis por los que atraviesa la educación como práctica social compleja. Las mejoras en la formación docente podrán incorporarse luego a las prácticas educativas escolares y extraescolares.

El perfil de la *formación docente* en Educación Artística en el que se inscribe esta propuesta se constituye en una cuestión central para el abordaje de la asignatura. Las principales problemáticas² de esta formación son:

- la visión fragmentaria de los fenómenos artísticos, lo que se traduce en un enfoque fragmentado al llegar a la práctica educativa;
- la falta de preparación para trabajar en equipo, lo que trae posteriormente dificultades para incorporarse a la dinámica institucional y para ser un participante activo del P.I. (Proyecto Institucional);
- la ausencia de fundamentación, ya que desde el campo de la orientación no hay supuestos más amplios sobre el funcionamiento de la escuela. Se da un “empobrecimiento” de la teoría educativa.

Subyace a todos estos principios la necesidad de profundización de los contenidos disciplinarios en la formación de maestros y profesores de esta área. Desde esta propuesta educativa que se inicia con la asignatura **Introducción a la Educación** pretendemos que nuestros graduados, una vez insertos en su práctica profesional, puedan constituirse en mediadores críticos entre la concreción de políticas educativas y el currículum.

² Estas problemáticas fueron abordadas y continúan siendo trabajadas en los Proyectos de Investigación en los que me he insertado desde el año 2008.



Fundamentación de la asignatura Introducción a la Educación. De su carácter introductorio a un campo problemático.

Con esta asignatura introductoria se pretende problematizar el campo educativo y brindar los elementos básicos para comprender las problemáticas educativas actuales, recurriendo a los marcos procedentes de otros campos de conocimiento como el filosófico, sociológico, político e histórico.

El campo académico dentro del que se desarrolla la asignatura que se presenta en esta evaluación es un campo variado, multidisciplinar, que requiere de un abordaje en el que se articulen las otras áreas de conocimiento que lo integran. Dada su amplitud, se trata de encontrar criterios para definir cuáles son los problemas que abarcan el campo educativo y poder expresar sus límites y sus relaciones con otros campos.

Algunos criterios posibles para la elección de los problemas a abordar dentro del campo educativo podrían ser:

- El estado de situación de los procesos histórico sociales.
- La aceptación de la ruptura, la discontinuidad y la imposibilidad de un cierre final entre la educación, la política y la sociedad, criterio que es una condición básica para la interdisciplina.
- considerar que la educación no cumple nunca en forma total sus objetivos: ni se impone completamente como factor de reproducción social y cultural ni se subordina totalmente a las políticas, la organización social o los procesos ideológicos.

Se trabajará considerando la metáfora del espiral. Partiremos de un trabajo con los enfoques de la educación artística que nos llevará a abordar la educación.

En primer lugar, problematizaremos qué entendemos por educación, ya que esta definición básica actuará como sustento de la orientación que daremos a las demás problemáticas educativas que se abordan en las asignaturas de formación docente de profesores de Teatro. La educación constituye un campo amplio y problemático “por sí mismo” en sus relaciones con otros campos de la vida social. En este sentido, “el campo es una esfera de la vida social que fue volviéndose autónomo a lo largo de la historia, en torno a relaciones sociales, desafíos y recursos propios, diferentes a los de otros campos” (Bourdieu; 2003: 44).

Al entender a la educación como una práctica social que conforma a los sujetos, y ~~reconocer que ésta se desarrolla en un tiempo histórico y en un orden social determinado.~~ parte del trabajo docente consistirá en contextualizar, asociar e integrar esas variables a efectos de descubrir sus relaciones. A partir de esta consideración de la docencia situada en un determinado espacio socio- histórico -cultural, se trata de promover una formación



docente inicial *reflexiva, crítica, situada e informada* que prepare a los estudiantes para enseñar en diversos contextos y que les permita vincular los distintos planos de análisis por los que atraviesa la educación como práctica social compleja. Se procura comprender toda práctica social como resultado de la relación dialéctica entre dos estados de "lo social": las relaciones sociales externas y las relaciones sociales incorporadas. Y como un proceso que abarca múltiples prácticas sociales y que se desarrolla como una trama social compleja, conflictiva y cambiante.

A partir de allí nos proponemos brindar a los estudiantes una aproximación al campo problemático de la educación, aportando a la construcción de los marcos referenciales que permitan a los Profesores de Teatro en formación ir construyendo, de manera autónoma y a la vez colectiva, un conjunto de categorías conceptuales e interrogantes que acompañen la adopción de un posicionamiento como profesionales de la educación, la cultura y el arte en el contexto de la sociedad argentina y latinoamericana.

La problematización de una realidad – propia de un campo problemático – tiene como propósito el desarrollo de un pensamiento crítico, de la capacidad de emitir juicios fundados. Pensar críticamente conlleva honestidad intelectual y un pensamiento que contempla una verdad relativa.

La perspectiva adoptada en esta asignatura es relacional, entendiendo que la teoría no actúa a modo de acumulación de conceptos, sino como un sistema de relaciones, por lo cual resulta de gran importancia el punto de vista relacional. Por tal motivo, se promueve desde esta asignatura que el estudiante construya el conocimiento de la educación como objeto de estudio en relación con los otros objetos para comprender la existencia de los mismos en una red de relaciones que se establece entre los mismos. En esta perspectiva la propiedad relacional es y existe por la relación con otras propiedades dentro de un "*relacionismo metodológico*" propuesto por Bourdieu, que comprende también la incorporación de la dimensión histórica al análisis de la vida social.

A partir de las reflexiones previas, cabe aquí el siguiente interrogante: ¿qué sentido adquiere **Introducción a la Educación** en una carrera de formación de docentes de arte?. Los estudiantes de Profesorado inician en esta materia una formación específica en el campo de la educación y en simultáneo por campos de conocimiento disciplinar dentro del Teatro. En este camino, guiados por la clara meta de formar un trabajador/a de la educación comprometido/a con el campo disciplinar de formación específica y con una lectura crítica de su tarea como educador/a (Castillo Cordova y otros, 2023).

Para pensar en "Problemáticas Educativas" es necesario definir qué entendemos por problemáticas. Dicha tarea resulta casi imposible, ya que implicaría dar desde ese mismo momento lugar a explicaciones lineales y simplificadas de la realidad social. Sin duda,



definir cuáles son “las problemáticas” conlleva asumir posturas y selecciones donde se incluyen y a la vez se excluyen, con determinados criterios, las que reúnan la mayor significatividad según el criterio de quien seleccione. En tal sentido, Puiggrós (1994) cuando plantea el concepto de campo problemático: “(...) es un concepto que abre dos cuestiones a la investigación pedagógica o educativa. En primer lugar, se trata de encontrar criterios para definir cuáles son los problemas que abarca. En segundo, lugar es necesario expresar sus límites y sus relaciones con otros campos. Es decir, definir a la educación como una serie de problemas, algunos de los cuales parecen estar presentes en casi todas las sociedades humanas - lo cual ha permitido la existencia de las palabras educación y pedagogía -, y otros de carácter contingente, cargados de historicidad, que se fijan parcialmente (. . .). La forma de encontrar los criterios para definir cuáles son los problemas es recurrir al examen de los procesos histórico-sociales. La definición de su relación con otros campos no seguiría criterios de búsqueda de una unidad actual de lo social ni la creencia de la última posibilidad de continuidad absoluta de los campos problemáticos, sino la aceptación de la ruptura, la discontinuidad e imposibilidad de suturación final entre la educación, la política, la sociedad, criterio que es condición para la interdisciplina”.

El gran desafío es comenzar a plantear la educación como un campo de tensiones, de luchas simbólicas (Bourdieu; 2003) con características diferentes a la representación que poseen de la misma los estudiantes como agentes sociales, precisamente por la relación de familiaridad que les impide percibir el campo educativo como espacio problemático y conflictivo, más allá de los avatares de su propia trayectoria como sujetos en las instituciones educativas. La noción de campo para Bourdieu (2003) alude a las estructuras objetivas externas y a otras nociones asociadas al espacio social tales como las posiciones sociales, las disposiciones y la toma de posición de los agentes sociales.

La perspectiva histórica y la utilización de la genealogía posibilitan el análisis de lo educativo de manera de comprenderlo, desnaturalizando el orden social y educativo al incorporar el conflicto como parte constitutiva. Partiendo de la dificultad de delimitar el campo educativo, concebido como un campo problemático en constante modificación, se analizará la génesis de las propuestas educativas, cómo se han consolidado con el nacimiento de los sistemas educativos en la Modernidad y cómo pueden ser consideradas en la actualidad.

El análisis de los paradigmas sociales consolidados y en conformación, permite complejizar la mirada del campo educativo reconociendo en las prácticas educativas actuales elementos residuales, emergentes y dominantes de distintos modelos teórico investigativos que han conformado y analizado la educación.



Introduciremos en la primera parte el trabajo desde los enfoques de la educación artística (Chapato y Dimatteo, 2002) –como decíamos anteriormente-. Los problemas y desafíos actuales de la Educación Artística en el Sistema Educativo, en las instituciones educativas y fuera de ellas, serán analizados a partir del entrecruzamiento de los planos considerados en esta propuesta. El planteo de la problemática de la Educación Artística en esta propuesta tiene como finalidad ubicar a los estudiantes en los debates pedagógicos actuales para contribuir al carácter transformador y fundamentado de sus prácticas de la enseñanza, con posibilidad de incidir en la generación de nuevas formas de entender/hacer el mundo y sus relaciones. Y en el plano de la enseñanza del arte en las instituciones, surge la preocupación por la redefinición de aspectos problemáticos como la formación docente inicial y la capacitación de los docentes de esta área para volver a posicionar la formación artística en el Sistema Educativo. Se pondrán de manifiesto las tensiones existentes entre las finalidades de la Educación Artística escolar y las pertenecientes al altamente complejo espacio social. De esta manera se trabajará de manera espiralada y dialéctica partiendo y llegando al mismo punto: las problemáticas de la educación artística en el sistema educativo provincial en un campo atravesado por la complejidad.

De esta manera abordaremos vinculaciones del campo educativo con otros campos - la sociedad, el Estado y la cultura - y en su interior, con las instituciones educativas, por un lado, y con las problemáticas del Sistema Educativo, resulta la intersección entre diferentes niveles de análisis.

La perspectiva teórica-metodológica basada en el análisis de los aspectos macro y micro políticos permitirá comprender la complejidad de la educación como práctica social. Supone considerar un *nivel macro-político*, es decir, el abordaje de la educación en el marco de las políticas públicas y de las relaciones entre estado, sociedad, cultura y educación en cuanto a los intereses, valores y recursos que los distintos agentes sociales ponen en juego en el campo educativo. Se contempla para ello la evolución de los proyectos educativos de acuerdo a los diferentes contextos socio-históricos que incidieron tanto en los discursos pedagógicos como en las prácticas escolares.

Esta perspectiva nos permite considerar algunas problemáticas que han tenido lugar en el campo educativo, entendiéndolos como *desplazamientos/ mutaciones* ya que se constituyen en pasajes o reconfiguraciones que se han producido en las últimas décadas, que abren nuevos espacios de reflexión y dejan caer viejas certezas:

- De los individuos y las instituciones colectivas a las relaciones sociales;
- Desplazamientos del poder: lo macro y lo micro político en la consideración de las políticas educativas.
- De la educación en el ámbito formal y no formal a los distintos grados de formalidad de



la educación.

- De la visión fragmentaria de los fenómenos artísticos a un abordaje integral de la Educación Artística.

- De la práctica docente tradicional a espacios atravesados por las nuevas juventudes, la Inteligencia Artificial y la constitución de subjetividades a partir de la participación de los jóvenes en las redes sociales.

Estos desplazamientos, lejos de pensarse como una mera acumulación de conocimientos, pretenden orientar nuestro trabajo hacia nuevas direcciones.

En este plano de análisis podemos estudiar la educación y su interjuego con la sociedad, la cultura y el estado en sus relaciones dinámicas y conflictivas a lo largo de nuestra historia política. El abordaje institucional de la escuela pública en el actual contexto de crisis de contratos entre la escuela y la sociedad y de transformaciones estructurales permite reparar en la institución como objeto de conocimiento y como sujeto productor de cambio. Este nivel *micro-político* de análisis implica atender a la singularidad de la institución escolar, a sus agentes, sus intereses diversos, las relaciones de poder y autoridad y el conflicto en las prácticas escolares cotidianas sin perder de vista su vinculación con el nivel macro-político de la educación. En este sentido, Villagran (2020) hace mención a la vinculación al modo en que las políticas educativas se presentan en las instituciones, vislumbrando una polarización entre docentes y estudiantes donde estos últimos resultan los más beneficiados con las modificaciones de las trayectorias de las políticas.

La institución educativa es considerada un espacio social, donde confluyen los espacios y los tiempos. Es parte de la micropolítica educativa y es necesario para su análisis y acercamiento a la problematización que la misma se entienda en cuatro dimensiones: pedagógica, administrativa, organizativa y socio comunitaria. Si bien una prevalece sobre las otras, siempre están involucradas entre sí (García, Zelaya y Manzione, 2015). De esta manera podemos aproximarnos al conocimiento de la dinámica de las instituciones escolares.

Es oportuno aclarar aquí que la escuela articula en su interior múltiples determinaciones de orden extra-áulico/ extra-muros, que se inscriben en la estructura y la dinámica institucional, de allí la importancia de este plano institucional en el que confluyen y se interceptan el nivel de la macro - política y el de la micro - política escolar. Desde esta perspectiva se considera a la institución escolar como espacio de cruce de lo macro y lo micro-político. Las herramientas conceptuales y metodológicas de esta propuesta permiten comprender los entramados institucionales a través de los cuales se concretan las intenciones educativas que orientan las acciones de los agentes al interior de las



instituciones escolares. Con todo este bagaje es posible analizar la complejidad de los espacios institucionales formalizados en los que tendrá lugar la práctica docente dentro del área de Educación Artística y la consideración de los diversos espacios socio comunitarios, en los que también acontece la enseñanza del arte con distintos grados de formalidad. Y en los que se requiere de otro tipo de saberes y habilidades para el ejercicio de la tarea docente en otros escenarios como las organizaciones de la sociedad civil (centros comunitarios, instituciones religiosas, clubes, sociedades de fomento, organizaciones no gubernamentales y otras).

El problema de la enseñanza del arte adquiere relevancia en esta propuesta debido a que apunta a la formación de futuros profesionales de la educación cuyo objeto de enseñanza es el Teatro. Es así que el campo artístico y el campo educativo se imbrican entre sí, mostrando reglas de juego y conocimientos propios de cada uno de ellos y fronteras en algunos casos bien definidas y en otros, difusas. Cada campo está constituido por agentes sociales que intervienen para que un tipo particular de producto se haga, circule, se consuma. Posee leyes y un funcionamiento propio. Para que funcione un campo – dice Bourdieu (1990) – “tiene que haber algo en juego y agentes dispuestos a jugar, para que cada campo engendre el interés que le es propio” (p.136).

Es posible reconstruir el campo escolar en distintos períodos a partir de la configuración que adquiere el campo político y la participación de los diversos agentes sociales en el proyecto educativo y cultural, de sus luchas por la conservación de la estructura del juego y de las definiciones y redefiniciones de las relaciones de fuerza entre los agentes y las instituciones político educativas. Sabemos que el Estado regula el funcionamiento de los campos político y escolar por medio de un conjunto de recursos financieros que intervienen en la invención o en el apoyo a determinadas formas de enseñanza (Bourdieu, 1997). Estos modos de intervención en el campo escolar determinan la manera en que los agentes sociales realizan sus apuestas en función de los intereses que persiguen.

El modo de concebir el arte tiene derivaciones directas en el posicionamiento del sujeto respecto de la educación artística. El arte se define como una forma simbólica y, por lo tanto, como un producto cultural, inserto en un contexto histórico social determinado. Implica un saber hacer que, lejos de concebirse como una instancia meramente técnica, involucra al sujeto integralmente desde su pensamiento, su conocimiento, su capacidad de acción, su cuerpo y su emoción. En tanto producto cultural, abarca no sólo la instancia de quien produce la obra y la obra en sí misma, sino de quien la interpreta, completándose de esta manera el fenómeno artístico, constituyéndose una instancia de comunicación y producción de sentido inserto en diferentes contextos históricos.

El recorrido teórico metodológico emprendido en Introducción a la Educación va desde



las problemáticas de la Educación Artística teniendo en cuenta los enfoques de la enseñanza en las disciplinas artísticas, pasando por el sistema educativo formal y relacionándolo con las consideraciones de la educación como práctica social y culturalmente situada, desarrollada en las instituciones educativas y en los múltiples espacios sociales. Nos orientan las siguientes cuestiones: ¿Qué han implicado estos enfoques en la formación artística? ¿Por qué adscribimos a un enfoque de enseñanza del arte y no a otros? ¿Por qué hablamos de enfoques?

Los enfoques de la enseñanza del arte en la escuela, surgidos en diferentes momentos históricos y contextos, han privilegiado distintos aspectos, pero no han alcanzado a contemplar la complejidad de la enseñanza del arte. Los mismos contienen un supuesto sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje, sobre el sujeto objeto de dicho aprendizaje y sobre el arte como práctica social (Chapato, 2015).

Partiendo de la importancia del arte en la formación de las personas, consideramos que un enfoque integrador de la enseñanza artística tendría que sustentar las prácticas educativas del docente de arte, distantes de miradas parciales (perceptivas, tecnicistas, lúdicas, socio históricas, y otras) y más próximos a una mirada integral de las relaciones entre arte y educación.

Si los estudiantes -que en general son jóvenes- se encuentran atravesados por las mismas problemáticas y dilemas que se registran en la educación, cabe preguntarse si pueden advertir la significación que tiene para sus vidas ser gestores y promotores de la participación en diferentes manifestaciones artísticas y culturales.

La Educación Artística es el campo donde se va a desarrollar la práctica docente de nuestros estudiantes de Teatro. Abordarlo como campo problemático supone reconocer que no hay acuerdos plenos en la comunidad académica y docente ni una única versión de la enseñanza del arte ni unidad en cuanto a los criterios de implementación de las asignaturas artísticas en la escuela. Se puede sumar a ello la enorme distancia que ha mantenido alejada a la Educación Artística de la influencia de las corrientes pedagógicas y de los debates educativos de las últimas décadas (Chapato, M. E., Dimatteo, M. C.; 2000) y de las posiciones en el Siglo XX que dieron fundamento a los proyectos de enseñanza en instituciones educativas, a sus concepciones epistemológicas y a las lógicas de trabajo escolar. Acerca del carácter contradictorio de estas posturas, Trozzo (2015) afirma que: “abordar una temática relacionada con Educación Artística suele ser controversial, ya que el desarrollo del pensamiento artístico en la escuela y el quiebre educativo artístico en ella, han seguido a lo largo de la historia un proceso cargado de visiones pedagógicas contradictorias y de enfrentamientos ideológicos” (p.27).

Algunos enfoques han priorizado aspectos referidos al proceso de producción



instrumental de una obra; otros, al sujeto que aprende arte; otros han considerado casi exclusivamente los contextos socioculturales en los que se desarrolla la enseñanza del arte. Es posible reconstruir algunas tesis y los argumentos centrales de las principales corrientes y sus influencias en el Siglo XX y XXI, su contexto de surgimiento, la producción teórica de la Pedagogía, la Filosofía y la Didáctica en distintas etapas de la historia de la educación, así como la concepción de arte sustentada. De acuerdo con Efland (2004) se visualiza que:

La función de las artes a través de la historia cultural humana ha sido y continúa siendo una tarea de construcción de la realidad. Las diferentes artes construyen representaciones del mundo que pueden inspirar a los seres humanos para comprender mejor el presente y crear alternativas de futuro. Las construcciones sociales que encontramos en las artes contienen representaciones de estas realidades sociales que contribuyen a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo. (p. 229). Según Efland (2004) las artes son una herramienta para construir la realidad, ya que crean representaciones del mundo que ayudan a las personas a entender el presente y a imaginar futuros alternativos. Las obras de arte, al reflejar las construcciones sociales, permiten a los individuos comprender mejor la sociedad en la que viven.

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

La posición metodológica con que abordamos esta propuesta consiste en tomar como punto de partida las ideas previas de los estudiantes acerca de la educación, la institución escolar, el aprendizaje del arte en contextos escolares y extraescolares, sus trayectorias educativas previas y sus recorridos culturales y artísticos anteriores y actuales. Estos saberes se verán enriquecidos progresivamente con los marcos conceptuales que brinda Introducción a la Educación. Se trata de encontrar ciertas continuidades entre discursos normativos y prácticas pedagógicas que se admiten, sin mayor examen, para desnaturalizarlos y así hallar las discontinuidades que aparecen silenciadas, problematizándolas.

Por ello la división en Unidades temáticas es para clarificar la propuesta pero el carácter dialéctico y relacional de los contenidos permitirán atravesar las mismas desde ejes problemáticos. Siendo el punto de partida y de llegada los enfoques de la educación artística en el sistema educativo formal en el marco de un contexto caracterizado por la complejidad.

El acercamiento a la educación como amplio campo problemático requiere una distinción entre *fracturas* y *nexos* de diversos tipos a medida que vamos acotando los planos de

análisis macro y micro de esta práctica social. El eje metodológico que la atraviesa es entonces, el de las *continuidades y rupturas* entre las expectativas y futuros imaginados por diversos agentes sociales en distintos espacios.

En el sentido que le asigna Foucault (1980) la *continuidad* nos remite al conjunto o masa de nociones que consiste en considerar la historia como una sucesión uniforme y cotidiana de series temporales y espaciales que arrastra a todos los seres y objetos en un mismo devenir y en una misma dirección. En virtud de este conjunto de nociones, los distintos discursos y prácticas están ligados entre sí. Por otra parte, la discontinuidad (referida por nosotros como *ruptura* o *fractura*) designa el conjunto de quiebres, dispersiones, interrupciones, accidentes, entrecruzamientos que ocurren al interior de una episteme determinada.

Tal como lo señala el filósofo anteriormente citado, la discontinuidad consiste en una de las leyes fundamentales que regulan los comportamientos discursivos y forma parte de los funcionamientos discursivos. Pone de manifiesto que allí donde yacen las unidades y coherencias aparentes, emergen de verdad los quiebres, las rupturas, las dispersiones, la no coherencia.

La complejidad, según Morin (2006), es una característica fundamental de la realidad. No es simplemente una cuestión de cantidad (es decir, algo es más complejo porque tiene más partes), sino una cuestión de la calidad de las interacciones y relaciones entre las partes. En un sistema complejo, las partes están interrelacionadas de tal manera que no pueden ser separadas sin alterar la naturaleza del todo.

Los estudiantes van a revisar, por un lado, las expectativas respecto de la educación de los agentes sociales con diferente ubicación en el espacio socio-cultural y las posibilidades reales de educación de estos agentes en el contexto actual. Atravesan también las fracturas y nexos entre la normativa que rige el Sistema Educativo Argentino, los discursos pedagógicos y las prácticas escolares. Y avanza hacia las rupturas y continuidades entre el desarrollo de la enseñanza del arte (sus aspectos teóricos, curriculares, pedagógicos) y las expectativas y valoraciones de los agentes educativos involucrados en esta área curricular escolar.

El concepto de continuidad y ruptura se constituye en el eje metodológico de análisis para el abordaje de los núcleos temáticos. Así, el programa de Introducción a la Educación está constituido por tres unidades de aprendizaje. Cada una de ellas se corresponde con los núcleos temáticos que se desprenden de los contenidos mínimos establecidos para la asignatura en el plan de estudios vigente de acuerdo con los planos de análisis que se proponen. En cada unidad se desarrolla una secuencia lógico metodológica entre un eje temático, un eje metodológico y una producción parcial que conduce a la producción



final.

El proceso didáctico que se pone en juego en cada unidad recorre tres momentos, según establecen Azucena Rodríguez y Gloria Edelstein (1974): un momento sincrético, donde el núcleo temático es percibido en su totalidad y contextualizado previa recuperación de saberes, intereses e interrogantes de los alumnos. Un segundo momento, el analítico, se caracteriza por un desmenuzamiento del objeto total de conocimiento para ir aprehendiendo sus partes. Ante cada análisis se produce, a nivel del pensamiento, una síntesis parcial, que permite integrar paulatinamente cada nueva parte a objetos ya conocidos. Y un momento sintético, a modo de cierre, de recuperación del todo, donde se integran las partes al todo, logrando una síntesis final de carácter provvisorio, pues generará nuevos procesos de enseñanza y de aprendizaje posteriores.

La posibilidad de la construcción de un pensamiento epistémico y autónomo no refiere únicamente a la mera teoría, sino a una forma de estar en el mundo, entendiendo al pensamiento como “una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer” (Zemelman, 2001, p.2). Por tal cuestión, reflexión-acción-reflexión se tornan indispensables en la formación docente, no sólo para modificar la práctica a partir del pensamiento, sino para generar nuevos pensamientos a partir de la práctica.

En esta propuesta, la enseñanza se concibe como el eje de una propuesta didáctica tanto del docente que la elabora como de la institución educativa en la que se pone en marcha. Así, la construcción metodológica que contempla una propuesta didáctica “implica una articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo)” (Díaz Barriga, 1985 en Edelstein, 1996, pp. 81). Sobre estas articulaciones, una propuesta didáctica se conforma a partir de la base conceptual de las disciplinas en relación íntima “con la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella” (Edelstein, 1996, p. 82).

La construcción didáctica implica concebir entonces al docente como protagonista que asume la tarea de elaborar propuestas de enseñanza situadas articulando y poniendo en diálogo: la lógica disciplinar, los contextos y situaciones reales donde se llevará a cabo y las posibilidades de apropiación de los sujetos a los cuales va dirigida.

Los objetivos que se proponen en cada unidad temática articulan, desde una perspectiva relacional de la educación, el saber práctico y el conocimiento teórico. Concebimos que “hay un saber práctico que tiene su propia lógica, que no es reductible a la del conocimiento teórico” (Bourdieu; 2003, p. 51), ya que los estudiantes conocen el mundo social mucho antes de adquirir saberes sistematizados en la carrera. La circulación de



conocimientos que atraviesa los momentos de sincresis, análisis y síntesis que hace referencia al contenido de los diferentes campos disciplinares permite un movimiento dialéctico entre práctica-teoría-práctica. Pero no todos los procesos didácticos siguen esta secuencia: esto variará de acuerdo al grupo, a la institución y al docente, o a la naturaleza del contenido.

Desde la presente propuesta no se pretende ofrecer respuestas acabadas ni cerrar la posibilidad de problematización de los estudiantes. Por el contrario, se trata de estimular la formulación de preguntas a través de la observación, lectura y debate del hecho educativo, desde una nueva perspectiva que se irá delineando con la ayuda del material bibliográfico y de otros recursos, atendiendo a las características que presenta cada grupo de estudiantes año a año.



ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA

Selección y organización de contenidos

El programa de la asignatura Introducción a la Educación está constituido por tres unidades temáticas. En cada una se desarrolla una secuencia lógico metodológica de núcleos temáticos, ejes metodológicos y producciones integradoras parciales.

Se definen los siguientes núcleos temáticos que organizan la propuesta a partir de problemáticas:

1. Problemáticas de la Educación Artística en los distintos grados de formalidad de la educación. ¿Cuál fue el posicionamiento docente en los distintos enfoques de la educación artística?

Durante su formación académica y su trayectoria vital el individuo adquiere capital cultural y va conformando un bagaje de conocimientos ya sea sobre un arte, una ciencia o un oficio. En *Las reglas del arte*, Bourdieu (1995) explica la dinámica del campo literario en particular. Este, al igual que todo campo artístico (música, pintura, escultura) y científico, se inscribe en la producción cultural, es decir que el objeto en juego es de tipo cultural.

En el campo artístico, si bien prima la obtención de capital cultural, a su vez los otros tipos de capital juegan un papel importante. Los artistas tienen otros tipos de necesidades y anhelos, su objetivo no es nunca puramente cultural. El campo del arte incluye al campo cultural con sus agentes, normas, prácticas, tradiciones, disputas por el poder entre los campos. Así,

“(...) el proceso que conduce a la constitución del arte en tanto arte es correlativo de una transformación de la relación que los artistas mantienen con los no artistas y, por ello, con los otros artistas, transformación que conduce a la constitución de un campo intelectual y artístico relativamente autónomo y a la elaboración correlativa de una definición nueva de la función del artista y su arte” (Bourdieu, 2010, p.69).

Todas estas relaciones se convierten en capital simbólico al ser valoradas e interiorizadas por los distintos grupos sociales en los diferentes campos. Las características del campo artístico, y específicamente del literario, son, así, bastante particulares. Además de su autonomía con respecto a otros campos, posee unos límites muy variables, quizás debido a que presenta un débil grado de institucionalización. La profesión de artista es una de las menos codificadas socialmente, lo que hace que el campo sea abierto a los cambios.

Las artes posibilitan modos de acceso al mundo de la cultura, por lo cual podemos considerar al artista como un productor cultural. Dado que todo campo se configura como



espacio de disputa atravesado por condicionantes socio culturales, institucionales y académicos, en los campos especializados en el arte: ¿qué recortes se hacen? El campo artístico se mantiene estrechamente relacionado con otros campos: económico, político, científico, intelectual, jurídico, del trabajo. Su funcionamiento depende de los agentes que constituyen el campo, de las instituciones artísticas que lo legitiman, de un mercado de bienes simbólicos, de normas, prácticas y de particulares modalidades de difusión y comercialización de los bienes culturales y artísticos. En cuanto a las relaciones entre agentes del campo artístico,

“Existen tensiones al interior de estos campos, y la manifestación de estas tensiones permite hacer aflorar el estado de constitución del campo artístico en cada localidad o región, la capacidad de acción e influencia de los actores que intervienen en ese campo, lo que no puede separarse de las historias de los agentes y las instituciones y el posicionamiento que han ido construyendo con sus discursos y sus prácticas, así como los mecanismos de legitimación con que construyen y sostienen su lugar” (Chapato, 2015).

Los debates entre agentes representantes de cada una de las manifestaciones artísticas atraviesan de modos diversos la formación docente de acuerdo con las posturas que se asuman con respecto a cuestiones como: ¿Cuáles son los límites/fronteras entre las expresiones artísticas hoy?; ¿qué se considera arte y qué no?; ¿cómo se concibe el lugar del artista? Estas cuestiones incidirán de diversas maneras en las definiciones que se asuman y en las propuestas que se implementen.

Existen luchas al interior del campo artístico que se trasladan al campo educativo: en la educación visual, encontramos las técnicas y prácticas más cercanas a las del taller del maestro artesano y en el polo opuesto, otras que pasan por la instalación multimedia; en música: ¿enseñar música clásica o música popular?; el cine: como arte o como tecnología; en teatro, ¿qué peso se otorga a la creación colectiva y cuál a la obra de autor? (Salit, 2012). Estas discusiones al interior de los campos artístico y educativo nos hacen regresar al significado profundo del arte y su función social y a la dificultad que existe actualmente para determinar qué se entiende por obra de arte cuando los grandes eventos artísticos incluyen otro tipo de artefactos. El concepto de arte está en crisis desde hace ya varias décadas. Al respecto el historiador del arte Tatarkiewicz, ya en 1976, afirmaba que el mismo se estableció como parte de la cultura, como parte de las destrezas de un sujeto, como parte separada del mundo y como aparte del sentido de las obras de arte que implica más que las propias destrezas.

Como medio de exploración, de expresión y de comunicación el arte constituye modos de pensamiento que han ido cambiando de acuerdo con la evolución de las sociedades,



con la posición que en ellas ha ocupado el artista y con las funciones sociales del arte a lo largo de la historia. Esta circulación de ideas y prácticas artísticas se han organizado y transmitido como conocimiento artístico a ser enseñado de acuerdo con distintos propósitos para contribuir a la formación general de los ciudadanos, dando lugar a la discusión inicial en las primeras décadas del Siglo XX si ingresa o no ingresa el arte al Sistema Educativo.

El Sistema Educativo es valorado como uno de los órganos legitimadores al servicio del Estado y es entre 1940-1960 la etapa en la que comienzan a aparecer los primeros indicios de organización y formalización del campo artístico en el campo educativo en la Provincia de Buenos Aires. A partir del reconocimiento de las distintas estrategias y mecanismos que se privilegiaban por parte del Estado, se facilitó la distinción de etapas en esta relación entre el campo artístico y el educativo, que cristalizaron procesos de “ingreso” o “consagración” del primero en el segundo, dando lugar a un proceso de legitimación en instituciones “mediadoras” (academias, conservatorios, museos). Al configurarse el campo artístico, ya no se legitima a sí mismo, sino que busca incesantemente el reconocimiento de instituciones de reproducción y de consagración. La *escuela*, el museo, el *conservatorio*, la *academia* son parte de las instituciones que desempeñan dichas funciones (Dimatteo, 2003).

Mientras en el campo artístico el concepto de arte ha variado de una época a otra, y su definición estuvo sujeta a variables socio-culturales, las concepciones de arte que han prevalecido en el campo escolar se han modificado muy lentamente, ya que todos los cambios e innovaciones parecieran entrar de un modo muy lento y tardío. De los modos en que se dé respuesta a las tensiones en el campo artístico y el campo educativo, desde los discursos y las prácticas cabe interrogarse desde qué perspectivas, enfoques y saberes se derivan los planes de estudios y los programas de asignaturas para la formación de docentes en función de cómo se asumen estas tensiones (Chapato, 2012).

El área de Educación Artística en la escuela común promueve la construcción de significados sobre sí mismos, sobre el mundo que los rodea y de lo que el mundo significa para otros seres humanos de distintos colectivos sociales (Terigi, 2007). Se ha ido conformando un conjunto de fundamentos teóricos y orientaciones de valor como marcos orientadores para las prácticas docentes, los cuales han dado lugar a los enfoques de enseñanza artística. Estos enfoques, que resultan insuficientes para atender a la complejidad de la Enseñanza Artística, surgieron en diferentes momentos históricos y en diferentes contextos, con distintas concepciones pedagógicas, psicológicas, de Historia del Arte y muy pocas veces desde la Teoría del Arte. Estos enfoques poseen supuestos sobre el aprendizaje artístico, sobre el sujeto de aprendizaje y sobre el arte como práctica



social. Son los enfoques: técnico, expresivista, lúdico, socio cultural y cognitivista (Chapato, Dimatteo; 1996) y se presentan al estudiante a los efectos de que pueda reconocer los criterios y supuestos sobre los que estuvieron elaborados y puedan reconocer su incidencia en muchas de las lógicas de los docentes de arte.

2. La institución educativa como espacio de construcción social.

A modo de mediación entre la cultura y la sociedad, la escuela como institución educativa y como organismo del Estado, alberga procesos de producción, circulación, distribución y apropiación de diversas formas culturales. El **currículum**, es decir, el conjunto de conocimientos que la escuela se propone transmitir está fuertemente vinculado con las lógicas de este proceso de producción social de la cultura. Todas estas preocupaciones me alentaron en la escritura de mi tesis de Maestría titulada “Autoridad docente. Sentidos y prácticas” (año 2022).

En el currículum confluyen sentidos acerca de un proyecto político, pedagógico y cultural entramado en complejas relaciones de poder. Se concibe así al currículum como un puente entre las teorías de la educación y la práctica pedagógica, en una tensión continua entre las aspiraciones educativas y la práctica misma. Asimismo, es escenario de conflictos, pero también de articulaciones.

La relación de determinación entre sociedad – cultura – currículum – práctica hace que la actualidad del tema curricular se renueve en los procesos de cambio de los sistemas educativos como manifestación de la presión que ejerce la institución escolar para que adecue sus contenidos a la evolución cultural y económica de la sociedad (Gimeno Sacristán, 1991). El currículum concebido como praxis está configurado por distintos tipos de acciones, dentro de condiciones concretas y de un mundo de interacciones sociales y culturales. En este sentido, Grundy (1987) considera el currículum como “*construcción cultural*”, como modo de organizar una serie de prácticas educativas humanas. Esta autora estudia lo estudiado desde un enfoque emancipador, cuyo interés se basa en la interacción dinámica de la acción y la reflexión, en el acto de construir o reconstruir reflexivamente el mundo social.

Desde una perspectiva hermenéutica³, el currículum se desvela a través de la interpretación que se refiere a realidades humanas y sociales. Desde una perspectiva hermenéutica, el currículum no es un documento estático, sino un "texto" que se desvela a través de la interpretación constante. Se considera una construcción cultural que siempre

³ La hermenéutica permite analizar la intencionalidad del autor (individuo, institución o sociedad) y comprender cómo la experiencia y la práctica de los profesores modifican el texto curricular en su desarrollo.



está vinculada a realidades humanas y sociales, lo que significa que es una interpretación de la realidad y no un hecho absoluto. Tanto la cultura como la sociedad y el Estado son creaciones culturales que sirven para explicar ciertas realidades empíricas surgidas de la interpretación de dichas realidades concretas. En relación con la educación, el currículo es una expresión más o menos estructurada de un proyecto educativo mediante el cual se ha realizado una selección de la cultura, de aquellos objetivos o intenciones y contenidos admitidos en la sociedad, que permiten a su vez una reconstrucción de la cultura para dejar de lado prejuicios y revisar comportamientos y experiencias.

Raymond Williams (1977) se refiere a la cultura como una forma de vida global vinculada con el modo en que es experimentada por los agentes sociales, logrando una convergencia entre el concepto antropológico de cultura y el enfoque que la considera como una dimensión diferenciada de la experiencia humana. Estas diferencias se trasladan al interior de la sociedad y se estudian teniendo en cuenta la trama organizacional de la cultura en términos de instituciones, tradiciones y formaciones. Este autor relaciona tanto la tradición que considera cultura al “*espíritu en común, en particular, de una nación*” o con aquella para la cual la cultura reúne los procesos de “*cultivación del intelecto humano*”. Por tanto, no podemos oponer tradición e innovación en materia de cultura: ambos son procesos activos.

En cuanto a la reproducción, resistencia y acomodación de la cultura en el proceso de escolarización, es importante considerar qué se muestra y qué se oculta en el campo escolar. Los procesos de reproducción cultural y lo que Bourdieu ha explicado cómo la “conversión del capital económico en capital simbólico” (1977, p.196) nos remite a la cuestión de hasta qué punto el proceso de transmisión de la cultura selecciona unos consumos culturales y elimina a otros. Y cuál es el papel de la escuela en esta transmisión cultural dentro del mundo social.

Estos aspectos contribuyen a que el docente en formación construya una visión más crítica y políticamente activa hacia su contexto y la diversidad cultural que el mismo contiene. El trabajo docente tendría que estar puesto en pos de la reapropiación de las formas culturales por parte de los estudiantes mediante el énfasis en los enfoques interpretativos y críticos, sin pasar por alto que “la realidad debe ser entendida como una experiencia interpretada y que puede haber múltiples perspectivas e interpretaciones dentro de un contexto dado y de acuerdo con normas reconocidas” (Greene, 2005, p.95), teniendo en cuenta la importancia de la institución escolar en la producción de experiencias significativas. Tal es así que mi tesis doctoral se orienta al estudio de la vinculación entre el campo artístico y la educación de jóvenes, adultos y adultos mayores como espacio que genera experiencia y subjetividad desde la inclusión educativa/ escolar.



3. La educación como práctica social y culturalmente situada. ¿Cómo vinculamos estos aspectos como fundantes y estructurantes de la educación artística en el ámbito formal de la educación?

La **educación** como un campo de tensiones, de luchas simbólicas (Bourdieu; 2003) posee características diferentes a la representación que han adquirido de la misma los estudiantes como agentes sociales, precisamente por la relación de familiaridad que les impide percibirla como espacio problemático y conflictivo, más allá de los avatares de su propia trayectoria como estudiantes en instituciones educativas.

Para analizar la educación desde esta concepción teórica es necesario contar con modelos explicativos que la vinculen con otros niveles de la **sociedad, el Estado y la cultura** y con las instituciones educativas, por un lado, y con las **problemáticas del Sistema Educativo y de la escuela** que resultan de la intersección entre esos niveles de análisis, por otra parte.

La teoría de los campos de Pierre Bourdieu se nos ofrece como un sistema conceptual que nos permite aproximarnos al análisis de lo social. Cada campo está constituido por agentes sociales que intervienen para que un tipo particular de producto se haga, circule, se consuma. Posee leyes y un funcionamiento propio. Para que funcione un campo – dice Bourdieu (1990) – “tiene que haber algo en juego y agentes dispuestos a jugar, para que cada campo engendre el interés que le es propio” (p.136). Es posible reconstruir el campo escolar en distintos períodos a partir de la configuración que adquiere el campo político y la participación de los diversos agentes sociales en el proyecto educativo y cultural, de sus luchas por la conservación de la estructura del juego y de las definiciones y redefiniciones de las relaciones de fuerza entre los agentes y las instituciones político-educativas. Sabemos que el Estado regula el funcionamiento de los campos político y escolar por medio de un conjunto de recursos financieros que intervienen en la invención o en el apoyo a determinadas formas de enseñanza (Bourdieu; 1997). Estos modos de intervención en el campo escolar determinan la manera en que los agentes sociales realizan sus apuestas en función de los intereses que persiguen. Es por ello que: (...)"los agentes y sus prácticas concretan los procesos a través de los cuales el propio cuerpo social se representa y se constituye". Los agentes "son agentes conscientes dotados de un sentido práctico (...), sistema adquirido a partir de preferencias, de principios de visión y de división (...); y también sistemas de estructuras cognoscitivas duraderas y de esquemas de acción que orientan a percibir la situación y la respuesta adecuada" (Bourdieu, P; 2003, p.116-117).



Las prácticas de los agentes sociales son el producto de una “complicidad ontológica entre un habitus y un campo, o dicho de otro modo, son el resultado de la relación dialéctica entre los dos estados de lo social-histórico: la historia hecha cosas y la historia hecha cuerpo” (Bourdieu; 1997).

En términos generales, las prácticas pueden ser objetivamente regladas y regulares, pues apuntan a ofrecer al agente medios y recursos para desenvolverse, actuar y orientarse de acuerdo con su posición en el espacio social, con la lógica del campo al que pertenecen y con las situaciones en las cuales están comprometidos los agentes sociales. En general, las prácticas de un mismo agente están objetivamente organizadas en relación con las del resto de los integrantes del mismo sector o espacio social. Esta problematización sobre la educación permite analizar la producción, reproducción, distribución y transformación del conocimiento y sus complejas relaciones de poder. Implica una intervención teórica sobre los problemas de la realidad educativa situada social, política e históricamente.

En tanto transmisora de la herencia cultural de una sociedad, la educación posibilita la integración, interacción y participación activa de las diferentes generaciones asegurando asimismo la identidad y continuidad histórica de la sociedad, sus instituciones y las relaciones sociales que la sostienen y fundamentan. Esta misma transmisión es la que da lugar al cambio, ya que no es unidireccional sino dinámica y se enmarca en complejas relaciones de poder y saber (Foucault, 2001). De esta manera, los saberes que se pretende transmitir mediante acciones educativas no resultan aceptados pasivamente por los sujetos, sino que, situados en un contexto socio histórico particular, éstos lo interpretan, reinterpretan, resisten y negocian, produciéndose así un campo heterogéneo de tensiones y conflictos que promueven nuevos espacios de posibilidad y agencia.

La educación, y como parte central de esta, la escolarización, contribuye a formar conciencia crítica potenciando la participación democrática y responsable de sus miembros en los procesos culturales, políticos, sociales y económicos. Pensar la educación desde esta perspectiva implica a su vez, concebir su relación con el Estado, en tanto garante del derecho a la educación de todos los sujetos en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Y en todos los espacios socio educativos menos formalizados en los que se pueda brindar un amplio acceso a los bienes artísticos y culturales. Se plantearán las nuevas concepciones de Estado y Educación promovidas a partir de 2023, en las que se cuestiona la obligatoriedad de la educación, se plantea la privatización del sistema de educación pública, se traspasan los límites de la democracia y se considera la reducción de la intervención social directa. Existe diversidad de investigaciones donde la educación se ha visto afectada por ser considerada un bien frente

al cual el Estado tiene un rol subsidiario.

Frente al problema de la transmisión de la cultura, la educación constituye un campo de disputa por la hegemonía cultural, en una tensión constante entre conservación y transformación. Cabe preguntarse ¿cuál es el papel de la cultura, del orden simbólico, de las representaciones y del lenguaje en el mantenimiento o en la transformación del orden social?

Una vez presentados los núcleos temáticos alrededor de los cuales se organiza la selección y organización de los contenidos en esta propuesta de enseñanza, resulta indispensable saber dónde se apoyan las principales discusiones en relación a los procesos de enseñar y aprender. De esta manera, la definición de contenidos introductorios para la formación docente debe contemplar las discusiones en torno a la producción de conocimiento, dado que el proceso mismo de formación pone en diálogo producciones científicas de diferentes ámbitos con la intencionalidad de formar un docente productor de conocimiento con capacidad reflexiva, crítica y con curiosidad epistemológica en y para su práctica. De allí la importancia de considerar los enfoques y los permanentes interrogantes acerca de qué se debería aprender para enseñar arte.

La distribución y transmisión de saberes socialmente legitimados constituye una de las principales problemáticas epistemológicas a las que se enfrenta la formación docente inicial. La selección, organización y secuenciación de los contenidos se basa en el conocimiento como eje del sentido de enseñar. La propuesta de desarrollo de contenidos se orienta al cuestionamiento de la educación como campo muy amplio y problemático “por sí mismo” en sus relaciones con otros campos de la vida social, en los distintos grados de formalidad de la educación, en la escuela como institución en los contextos moderno y posmoderno, encarnada en el trabajo docente según las concepciones de la educación; la educación artística y sus planteos socio históricos.

Con esta propuesta de organización se pretende introducir a los estudiantes en el análisis del campo educativo, desnaturalizando los discursos pedagógicos ampliamente arraigados y otorgando a la educación su dimensión política como formadora, reproductora y transformadora del sujeto social y cultural conformado. Este sujeto construye su subjetividad en la multiplicidad de experiencias vividas, entre ellas, la escolar. La especificidad de la institución educativa puede ser comprendida también como un lugar de encuentro de sujetos que con diferentes trayectorias interactúan en un ámbito específico.

La escuela es una institución en la que circulan conocimientos y saberes, pero no es la única, por ello necesita estar abierta a su entorno, revalorizar su contexto socio- cultural y estar interconectada con otras instituciones, organizaciones y experiencias sociales que



atraviesan y forman parte de la vida de los sujetos. Las instituciones educativas que pertenecen al sistema educativo argentino, como parte del Estado, son también las instituciones desde y a partir de las cuales el derecho a educarse en democracia se sostiene.

El rol social de la escuela es considerado clave en relación con la posibilidad del aprendizaje y la enseñanza del arte dado que “Los aprendizajes artísticos, con dificultad, están liberándose de su carácter de prescindibles y subsidiarios, por estar sólo orientados a las emociones y ser útiles para apoyar otros aprendizajes más importantes y comienzan a desarrollarse como aprendizajes autónomos, con valor cognitivo” (Trozzi, 2015, p.32-33).

Propuesta metodológica

La metodología de trabajo del equipo docente para el desarrollo del programa de la asignatura se basa en una propuesta de clases teórico-prácticas. Cada encuentro con los estudiantes incluye momentos de exposición teórica, como profesor adjunto incluye responsabilidades, deberes, habilidades, educación y la decisión conjunta con el titular de la cátedra de las calificaciones, y la realización de trabajos prácticos acompañando la coordinación de la ayudante, con la activa participación de los estudiantes orientados por los docentes en el espacio de una clase de tres horas semanales.

Propuesta metodológica para cada una de las unidades.

Se evidencia que numerosos estudiantes que ingresan a la carrera poseen escasa información respecto de temas en debate en la actualidad política educativa, social, económica, cultural. En otros casos, si poseen información, sus interpretaciones se reducen a la de "sentido común" y a construcciones de la realidad apegadas a su contexto familiar y local de procedencia. A nuestro criterio, esto evidencia una disociación entre las concepciones teóricas a las que enuncian adherir y la posibilidad de utilizarlas para el análisis de situaciones concretas. En esta propuesta se pretende que los estudiantes pasen de una mirada en la que se ven “estados de cosas” a una en la que es posible delinear “procesos”; de explicaciones causales lineales a fenómenos con múltiples causas; de hechos aislados, datos, casos concretos, a la comprensión de situaciones complejas, histórica y socialmente condicionadas.

La tarea implica, por parte de los estudiantes, la lectura semanal de la bibliografía seleccionada y la realización de las actividades programadas, acompañadas por guías de lectura provistas por la Ayudante Diplomada. Se trabaja en base al análisis, elaboración



de síntesis de material bibliográfico y de publicaciones periodísticas, a la luz de los materiales teóricos trabajados. En el planteo de actividades integradoras se solicita la elaboración de informes escritos y exposición oral de los mismos en forma grupal.

A esos fines, se propondrá entre otras actividades, la lectura de por lo menos un texto literario cuya selección ha sido realizada por los docentes, que permita analizar, desde diferentes perspectivas, las relaciones de poder en diferentes situaciones políticas, económicas, sociales y culturales.

Las clases teórico-prácticas se desarrollan con diferentes propuestas de trabajo según las temáticas a tratar, con el empleo de estrategias didácticas para el acompañamiento virtual en cada una de las unidades del Programa y el desarrollo de herramientas y aplicaciones como apoyo a las trayectorias formativas de los estudiantes.

Desde esta propuesta metodológica se procura superar la idea de que el conocimiento se logra por la simple transmisión, reconociendo que es necesario un proceso de construcción conjunta por parte de estudiantes y docentes, en función de una propuesta de enseñanza y de aprendizaje previamente delineada.

El equipo docente ha elaborado materiales bajo formato virtual y diseñado un aula para la asignatura a modo de acompañamiento para acreditar la materia en condición de alumno libre, para efectivizar la instancia del examen final y la revisión de las herramientas que ofrece la plataforma moodle. La virtualidad ofrece, sin duda, significativas posibilidades en este sentido y es una de las respuestas a nuestra preocupación por la comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

En la **Unidad Temática 1** se trabaja a partir de las nociones previas de los alumnos, de sus experiencias anteriores y de sus expectativas hacia la asignatura. Se orientan las actividades hacia la reconstrucción guiada de las expectativas y creencias sobre la educación, sus vivencias como estudiantes en los espacios de educación artística: sea teatro, música, artes visuales entre otros.

Se trata de que los estudiantes conozcan sobre los enfoques de la educación artística y puedan realizar una actividad (entrevista a referente institucional) a partir de la observación de un panel realizado en 2020 con profesores de educación artística de diferentes lenguajes.

A partir de allí trabajarán en relación a los fundamentos teórico metodológicos de los enfoques y lo que refieren los diseños curriculares para la educación artística. Esto tendrá como consecuencia el abordaje de temas de las unidades temáticas subsiguientes.

Las actividades de aprendizaje constituyen orientaciones teórico-metodológicas para facilitar al estudiante la lectura de la bibliografía indicada y así recuperar los conceptos



para establecer relaciones con otras categorías conceptuales de la unidad vigente y de la o las unidades anteriores.

En la **Unidad Temática 2** la actividad integradora está orientada a que los estudiantes conozcan las problemáticas inherentes al Sistema Educativo, en un nivel educativo en particular, focalizando la mirada en lo institucional y lo curricular y en la legislación educativa que encuadra a las instituciones escolares y el trabajo de los docentes. Se procura que puedan comprender las tendencias políticas educativas y las bases legales que configuraron el sistema educativo argentino en el contexto histórico que las promueve y su relación con los problemas estructurales y coyunturales que afectan el pleno ejercicio del derecho a la educación de las mayorías.

Para esta segunda unidad, en la producción se requiere la incorporación de contenidos de la unidad al trabajo comenzado en la unidad anterior complementado con una entrevista a Directivo de una escuela de Nivel Secundario con Orientación en Arte o una escuela Primaria de Jornada completa cuyos espacios de profundización sean en Educación Artística (por ejemplo, la EP N° 32, EP N°3, EP N° 10) de Tandil. Si bien el nivel Secundario es uno de los niveles más críticos debido a diferentes factores, entre otros, la extensión de la obligatoriedad desde la Ley de Educación Nacional N° 26206/2006, la complejidad de las poblaciones escolares, las particularidades de las nuevas juventudes, entre otros el título inicial de los estudiantes en formación les permite vincularse, sobre todo a otro tipo de instituciones tales como escuelas rurales y de jornada completa. En este sentido es importante considerar que el primer título del Plan de estudios vigente es el de Profesor de Juegos Dramáticos, que habilita sólo para el ejercicio en los niveles inicial y Primario del Sistema Educativo Provincial.

El recorrido por la entrevista permitirá al estudiante el encuentro con los actores educativos/ escolares, un incipiente análisis institucional a través de la observación, la entrevista y otros procedimientos acordes con la metodología cualitativa de investigación. Esto llevará también a encontrar el sentido, explicar las acciones e interacciones que se dan tanto en el contexto escolar como fuera del mismo e iniciar procesos de reflexión compartidos sobre los hechos educativos indagados.

Los estudiantes elaborarán un informe que contenga una descripción de la institución visitada, un mapeo de la zona en la que se localiza y una interpretación de las situaciones escolares vividas, tomando como dimensiones de análisis institucional (organizativa, administrativa, pedagógico didáctica y socio comunitaria), las culturas institucionales y las expectativas de los actores hacia la institución, las problemáticas sociales de la población escolar y las cuestiones curriculares.



En forma conjunta con los miembros de la cátedra (Docente Titular y Ayudante) se otorgarán lineamientos específicos para la elaboración del informe final, teniendo en cuenta procedimientos de lectura, escritura y reescritura para poder analizar las instituciones seleccionadas desde su propia cultura institucional, fundamentándolo con el análisis bibliográfico. Carlino (2005) plantea que los modos de escritura esperados son “(...) nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes (...)” (p.23). Entonces el trabajo con los estudiantes en el espacio de los trabajos prácticos consistirá en enseñarles a planificar y revisar lo escrito, y a anticipar el punto de vista del destinatario, de modo que en este proceso no sólo se mejore el producto sino que se guíe a sus autores a poner en práctica el “escribir como herramienta para pensar los contenidos” (Carlino, 2005, p. 31).

En la **Unidad Temática 3** se identifican concepciones de Educación, Estado y Sociedad, asociadas a las nociones de ciudadanía, sociedad y cultura que sostienen dichos agentes. Será un aporte y fundamentación para el tratamiento de los contenidos necesarios de incorporar en el trabajo anterior: el estado, el contexto de surgimiento de las leyes educativas, la importancia del capital cultural que abonan a los contenidos ya trabajados. Como trabajo integrador final para acreditar la materia se solicitará que, teniendo en cuenta lo trabajado se realicen entrevistas a docentes, familias y estudiantes del nivel seleccionado (Primario o Secundario) o modalidad (Psicología Comunitaria y Pedagogía Social o Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores) para dar cuenta de la valoración de la educación artística y el análisis institucional que ya se venía abordando.

Criterios de selección y tratamiento de la bibliografía para los estudiantes.

Para cada unidad se presentan algunos referentes bibliográficos de relevancia académica para el tratamiento de los contenidos sugeridos y material construido por el equipo docente.

El recorrido bibliográfico que se propone - como así también la metodología de trabajo con la que se organizan los sucesivos encuentros- está pensado teniendo en cuenta que el grupo que cursa la materia está conformado por estudiantes que ingresan a la Facultad. En ese sentido, se espera que las discusiones, reflexiones y propuestas que se produzcan a lo largo de la cursada cuatrimestral, surjan como una conjugación de los distintos aportes y posiciones que el grupo ponga en juego y las lecturas ofrecidas por la propuesta bibliográfica básica, acompañadas por explicaciones en clase y realizaciones de prácticos,



individuales y grupales.

Una vez realizadas estas consideraciones, nos centraremos en la vinculación del estudiante de primer año con la bibliografía consignada en el programa para justificar los criterios de selección en función de los tipos de textos involucrados en la asignatura.

La lectura orientada de textos literarios y el visionado de documentales y películas, desde una perspectiva metodológica, contribuye al tratamiento de otros tipos textuales que facilitan el acercamiento del estudiante a las temáticas abordadas mediante la literatura, las artes audiovisuales y el teatro, entre otras manifestaciones artísticas.

Los textos universitarios contienen información implícita importante, a la que sólo pueden acceder con ayuda de sus docentes. Por ello es importante tener en cuenta los diferentes contextos culturales en los que se lee. Las culturas lectoras universitarias particulares de cada campo disciplinar imponen reglas desconocidas para los ingresantes. De allí la relevancia que adquieran las ayudas pedagógicas que brinden los docentes, por ejemplo, en las orientaciones para la lectura.

Se trata de propiciar la lectura de textos académicos que tengan como fuente textos científicos (materiales de cátedra, manuales, libros y capítulos de libros) tratando de que el alumno/lector pueda ubicarse en lo que lee. Entendemos que es necesario ubicar los textos, contextualizar la obra completa, brindar los índices, facilitar la lectura de las introducciones o prólogos o solapas, que los estudiantes se inicien en el hábito de consultar las referencias bibliográficas completas y las fechas de publicación. De este modo, ante el inevitable recorte textual se estaría facilitando la incorporación de los estudiantes a una nueva “cultura académica” como miembros activos de su propia formación universitaria.

Pierre Bourdieu (1993), nos remite a Derrida (Cógitos e historia de la locura) cuando afirma que los textos tienen implicaciones, son tomados en redes de problemas que hay que reconstituir si no nos queremos contentar con reproducir y comentar la palabra de los autores. Ese es el gran desafío que se nos presenta a los docentes de primer año: formar estudiantes capaces de leer críticamente los textos académicos para que puedan a su vez leer otros tipos textuales (mediáticos, espectaculares).

El acceso al material bibliográfico, que brindará posibilidades de apropiación de categorías teóricas, también facilitará la producción de sus propios textos. Un elemento clave aquí es la orientación adecuada del docente en las lecturas que presenta, tanto en la bibliografía básica como en la complementaria.

Propuesta de evaluación y acreditación



Desde una racionalidad práctica y crítica, la evaluación constituye un campo conflictivo que nos involucra intersubjetivamente en tanto excede las cuestiones técnico pedagógicas por estar vinculada a cuestiones éticas, políticas, sociales e ideológicas. De allí la importancia de analizar y comprender los usos y sentidos de la evaluación, la finalidad que persigue, los intereses a los que responde y principios a los que adscribe. En este sentido, la evaluación, vista desde una racionalidad crítica, es un campo conflictivo porque va más allá de lo técnico-pedagógico, involucrando dimensiones éticas, políticas, sociales e ideológicas. Por ello, es fundamental analizar la evaluación para entender sus usos, sentidos, propósitos, intereses y principios subyacentes, que pueden influir en la vida académica de estudiantes y profesores y en las políticas educativas.

Estas consideraciones nos llevan a afirmar la necesidad de revisar la definición de evaluación que suele sostenerse en los ámbitos educativos universitarios y que sólo la ligan – por lo general – a la constatación de conocimientos aprendidos. La evaluación debe concebirse integralmente, inmersa en el aula y en términos de una responsabilidad compartida entre los actores implicados. Así, la evaluación como práctica de enseñanza y aprendizaje promueve instancias de auto, co y hétero evaluación, promoviendo instancias de reflexión.

La evaluación como parte del proceso didáctico implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes (Litwin, 1998). De este modo retroalimenta el proceso de enseñanza, informa a los estudiantes los progresos en sus aprendizajes y constituye un valioso insumo para la mejora del trabajo docente. Será siempre formativa, motivadora, orientadora y al servicio de los protagonistas.

La planificación de actividades para el desarrollo de toda la asignatura se basa en la previsión de trabajo en clase y fuera de la clase (trabajos previos, durante y posteriores a cada clase semanal). Tanto uno como otro contribuyen a la evaluación continua a través de exposiciones y entregas de actividades solicitadas, lo que da lugar a una nota conceptual de cada alumno.

Las actividades planeadas fuera de clase consisten en la lectura orientada de bibliografía, la escritura de sus propios textos, el fichaje de libros, la búsqueda de fuentes secundarias de información, la visión de películas, lectura de novelas, asistencia a funciones teatrales y musicales y otras manifestaciones artísticas que refieran a las problemáticas educativas tratadas.

Evaluación de la cursada.



Las condiciones para la evaluación y acreditación de esta asignatura responden a lo expresado en el Reglamento de Enseñanza y Promoción de la Facultad de Arte (REP), correspondiente a la Resolución del Consejo Académico de la Facultad de Arte N° 069/2021.

En las dos actividades integradoras previstas para la Unidad Temática 1 se promueve la escritura de borradores sucesivos, de modo que los estudiantes puedan advertir sus progresos y dificultades, así como los modos de resolución de las mismas que luego defenderán en forma oral. La segunda actividad versa sobre el visionado de documentales, cortos, películas y lectura de novelas relacionada con una temática de la primera unidad y que serán importantes para complementar lo escrito en la Unidad Temática 1. Es decir que, se constituirá en un trabajo escrito en el que se conceptualice la información obtenida por medio de entrevistas a docentes y al equipo directivo de una institución educativa de Educación Secundaria con Orientación en Arte de la ciudad o de nivel primario Jornada Completa con espacios de profundización en Arte. Se promueve la escritura individual de borradores de esta producción parcial.

La asistencia, de acuerdo a la Resolución N° 069/2021 deberá desarrollarse entre el 70% y 80%. No obstante, los estudiantes con cursada diferenciada deben respetar hasta el 60% de la asistencia. Otra condición es la de Libre, como refiere el artículo 16º de la Resolución N° 069/2021 quienes pueden realizar consultas todas las veces que lo requieran a los docentes de la cátedra.

Por otra parte, los estudiantes deberán:

- Aprobar la totalidad de los trabajos prácticos.
- Aprobar las propuestas que se presenten como evaluaciones parciales.
- La participación activa en las diferentes clases.

Los exámenes parciales tendrán una oportunidad de recuperación a los quince días de la fecha prevista para el examen parcial.

Acreditación.

La acreditación final de la asignatura se efectuará por medio de la entrega de un trabajo final basado en los contenidos del programa, una semana antes de la fecha fijada para la mesa de examen. El examen final consiste en la defensa oral de dicho trabajo. La presentación puede ser grupal (hasta tres integrantes) pero la calificación será individual. Si los estudiantes rindieran en condición de alumno Libre se solicitará el mismo trabajo, que deberán presentarlo con al menos 10 días de anticipación y se anexarán dos preguntas teóricas para resolver en la fecha prevista para el examen final.



BIBLIOGRAFÍA QUE FUNDAMENTA LA PROPUESTA

La selección bibliográfica fue realizada teniendo en cuenta - por un lado - el material de consulta permanente, el producto de la lectura y discusión en los sucesivos proyectos de investigación, de la socialización entre colegas del Departamento de Educación Artística, de los encuentros y jornadas organizadas por dicho departamento y por equipos docentes de otras unidades académicas de universidades nacionales y de las lecturas realizadas en los seminarios de Doctorado. Y, por otro lado, las publicaciones que se han realizado como parte de la producción de cada proyecto de investigación en que ha participado el equipo docente, por ejemplo en Actas de Congresos y Jornadas del TECC: <https://www.arte.unicen.edu.ar/artepublicaciones/>

Achilli, Elena (2006) Investigación y Formación Docente. Laborde Editor, Rosario.

Aiello, Berta, Fernández Coria, Carolina "Experiencias de iniciación en la docencia" en Menghini, Raul y Negrin, Marta (Comps.) (2015) Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza. Noveduc, Buenos Aires.

Alonso Brá, Mariana y otros: "La articulación político administrativa del sistema educativo. La experiencia de los actores". Material de la Cátedra Administración de la educación. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 2009.

Augustowsky, Gabriela (2012) El arte en la enseñanza. Paidós, Buenos Aires. Bourdieu, Pierre (1990) Sociología y cultura. Grijalbo, México.

Bauman, Zygmunt (2000) Modernidad Líquida. Ed. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre (1997) Ensayo "¿Qué es hacer hablar a un autor?" en Capital Cultural, escuela y espacio social. Editorial Siglo XXI, México.

Bourdieu, Pierre (1995) Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario. Anagrama, Barcelona.

Bourdieu, Pierre (1997) Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Anagrama, Barcelona.

Bourdieu, Pierre (2003) Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI Editores Argentina, Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre (2007) El sentido práctico. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.



Bourdieu, Pierre (2010) *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Bracchi, Claudia y otros: "La formación docente en el campo de la educación artística: tensiones del campo" en Paso, Mónica, Elías, María Esther y Hernando, Gabriela (Comps.) (2013) *Debates en Pedagogía. Teoría, formación e intervención. Tomo II*. EDULP, La Plata.

Bracchi Claudia y Seane Viviana (2010) *Nuevas juventudes: acerca de trayectorias juveniles y educación secundaria e inclusión social*.

Bullough, Robert (2000) "Convertirse en profesor. La persona y la localización social del profesorado" en Biddle, Bruce; Good, Thomas y Goodson, Ivor: *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, Paidós, Barcelona.

Castillo Córdova , G. E., Sailema Moreta, J. E., Chalacán Mayón, J. B., & Calva Abad, A. (2023). El rol docente como guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(6), 13911-13922. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4409

Chapato, María Elsa – Dimatteo, María Cristina (Comp.) (2014) *Educación Artística. Horizontes, escenarios y prácticas emergentes*. Biblos, Buenos Aires.

Chapato, María Elsa (2015) en Elichiry, Nora (comp) *Comunidades de aprendizaje y artes. Prácticas educativas y construcción de significados en la vida cotidiana*. Noveduc.

Chapato, María Elsa - Dimatteo, María Cristina: "Producción artística y arte como conocimiento escolar" en *La Escalera. Anuario de la Escuela Superior de Teatro*. Universidad Nacional del Centro. N° 6. Año 1996. Tandil.

Chapato, María Elsa - Dimatteo, María Cristina: "Valoración de la educación artística: una mirada desde los actores escolares" en *La Escalera. Anuario de la Escuela Superior de Teatro*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. N° 10. Año 2000. Tandil.

Chapato, María Elsa "Algunas notas para pensar la formación universitaria de docentes de arte". Conferencia de cierre. En *I Encuentro de Cátedras de Formación Docente en Carreras Universitarias de Arte*. Facultad de Arte. UNICEN. Tandil, mayo de 2012.

Chapato, María Elsa "Teatro y educación: sobre la formación del profesorado" en *Revista Mexicana de Teatro Paso de gato*, año 15, número 65, 2016.

Contreras, José (1997) *La autonomía del profesorado*. Morata. Madrid.

Corcuff, Philippe (2013) *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates, 1980-2010*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

De Vanna, Araceli E (2022) *La autoridad docente. Sentidos y prácticas*. tesis de Maestría en Educación. <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/handle/123456789/3512>

De Vanna, Araceli – Dimatteo, María Cristina: "Desafíos de la formación docente ante la



emergencia de los “nuevos jóvenes. Ponencia presentada en el I Encuentro de Prácticas y Residencias en Carreras Artísticas de Educación Superior - Profesorados de Teatro. Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, 22 y 23 de agosto de 2013.

Dimatteo, María Cristina “Estudiar las prácticas de enseñanza del Teatro: una necesidad, múltiples desafíos”. Ponencia presentada en las XX Jornadas de Investigación en Artes. Facultad de Artes. Universidad Nacional de Córdoba. 14, 15 y 16 de Septiembre de 2016.

Dimatteo, María Cristina “La “*forma escolar*” del arte en la Provincia de Buenos Aires (1940-1960)”. Tesis de Maestría en Educación. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, 2003.

Dimatteo, María Cristina “La formación de profesores de Teatro en la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires”. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Educación. Formación, sujetos y prácticas. Universidad Nacional de La Pampa, 28, 29 y 30 de abril de 2016, General Pico, La Pampa.

Edelstein, Gloria (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Paidós, Buenos Aires.

Edelstein, Gloria: Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo, en Camilloni, Alicia; Davini, Cristina; Edelstein, Gloria; Litwin, Edith, Souto, Marta y Barco, Susana (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires.

Efland, Arthur (2004) Una historia de la educación del arte. Paidós, Barcelona.

Follari, Roberto (1995) Práctica educativa y rol docente. Aique, Buenos Aires.

Foucault, Michel (2001) Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber. SXXI Editores, Buenos Aires.

Gimeno Sacristán, José (1991) El currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata, Madrid.

Giraldez, Andrea (2013) Enseñar artes en un mundo digital. Diez propuestas para la formación del profesorado. Belo Horizonte. Vol. 3, Número 5

Greene, Maxine (2005) Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social. Graó, Barcelona.

Grundy, Shirley (1987) Producto o praxis del currículo. Morata, Madrid.

Gvirtz, Silvina (2007) La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía. Aique, Buenos Aires.

Litwin, Edith (1998) La tecnología y sus desafíos en las nuevas propuestas para el aula, en *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. El Ateneo, Buenos Aires.

Litwin, Edith (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós, Buenos Aires.



Margulis, Mario (2000) *La juventud es más que una palabra*. Biblos, Buenos Aires.

Martínez, María Cristina; Branda, Silvia y Porta, Luis (2013). *¿Cómo enseñan los buenos docentes?*. Fundamentos y valores. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4 (2), pp. 26 – 35.

Morin, Edgar (2006) *El método en* https://edgarmorinmultiversidad.org/images/descargas/El_m%C3%A9todo

Nicastro, Sandra (2005) *Trabajar en la gestión institucional*. Homo Sapiens, Rosario. Pimentel, Lucía y otros (2010) *Educación artística, cultura y ciudadanía*. OEI/Santillana, Madrid.

Rodríguez, Azucena y Edelstein, Gloria. “El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica”, en *Revista de Ciencias de la Educación*. Año IV, N°12, septiembre de 1974, Buenos Aires.

Salit, Celia (2012) “La formación de docentes en artes. Aportes para el debate en clave pedagógico-didáctica”. Conferencia de apertura. En *I Encuentro de Cátedras de Formación Docente en Carreras Universitarias de Arte*. Facultad de Arte. UNICEN. Tandil, mayo de 2012.

Salit, Celia “La formación de docentes en artes. Aportes para el debate en clave pedagógico-didáctica” Conferencia de apertura en *I Encuentro de Cátedras de Formación docente en carreras artísticas*. Facultad de Arte. UNICEN. 2012.

Siede, Isabelino (2007) *Educar, ese acto político*. Paidós, Buenos Aires.

Tatarkiewicz, Wladislaw (1976) *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mímisis, experiencia estética*. Tecnos, Madrid.

Terigi, Flavia (2007). “Nuevas reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar” en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (Comp.) *Educar (sobre)impresiones estéticas* (pp. 87-97). Ed Del estante, Buenos Aires.

Terigi, Flavia “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar” en AAVV (1998) *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Paidós, Buenos Aires.

Trozzo, Ester (2015) *La vida en juego. Miradas acerca del Teatro como aprendizaje escolar. Nueva generación*. Buenos Aires.

Villagran, Carla (2020) *Vida escolar de la reforma de la educación secundaria: polarizaciones, disputas y apuestas*. *Revista Praxis Educativa*. UNLa Pampa. Vol. 24. N° 1.

Williams, Raymond (1977) *Marxismo y literatura*. Ediciones Península, Barcelona.

Zemelman, Hugo. (2001) *Pensar teórico y pensar epistémico*. Universidad la Ciudad de México.



Programa: Introducción a la educación

Profesores: **Cristina Dimatteo**
Araceli De Vanna
Marianela Gervasoni

Año: 2025

Introducción

Introducción a la Educación da apertura al área pedagógica del Plan de Estudios tanto de la Carrera de Profesor de Juegos Dramáticos como de Profesor de Teatro. Su duración es cuatrimestral. Esta asignatura constituye un abordaje inicial a la formación pedagógica de los estudiantes, por lo que posee características especiales. Como primera aproximación a la compleja trama que constituye la educación y sus distintas concepciones y valoraciones, requiere de una mirada que permita dejar de lado las primeras apariencias, abandonar algunos preconceptos y teorías espontáneas acerca de la educación como transmisión neutra de conocimientos dentro de una sociedad continua, armónica y homogénea. La finalidad de la inclusión de esta asignatura en el plan de estudios es la de realizar un aporte al perfil de formación docente propuesto para esta carrera. En ella también se hace una aproximación a la educación artística como futuro campo de desempeño. Se aborda la institución educativa diferenciándola de las otras instituciones sociales por el hecho de brindar enseñanza y asegurar aprendizajes de manera sistemática e intencional, estructurando su actividad en torno al currículum prescripto y sentando las bases para la elaboración de su proyecto institucional. Cabe destacar que en la cátedra se trabaja con la idea de tramos dado que no son espacios fragmentados, sino que se vinculan e interrelacionan entre sí. Cada tramo contiene su propia fundamentación ya que se constituye en una guía para los estudiantes, con mayor especificidad de qué se tratará en cada uno de ellos.

Propósitos de la asignatura:

En relación con lxs estudiantes, pretendemos:

- Desarrollar el juicio crítico dentro de los marcos conceptuales de la asignatura y una activa participación en la construcción del conocimiento.
- Iniciarlos en el dominio del conocimiento teórico y metodológico de las problemáticas educativas y de los valores implícitos en la educación como práctica social.



- Fortalecer una postura ética y política que les permita posicionarse como futuros profesionales de la docencia, el arte y la cultura.
- Indagar acerca de las concepciones que poseen los docentes en ejercicio acerca de la enseñanza del arte en la escuela.
- Acerclarlos al conocimiento de los supuestos teóricos de la Educación Artística desde las perspectivas socio-cognitivas.
- Promover el análisis de los supuestos que fundamentan el currículum de Educación Artística.
- Aproximarlos a las valoraciones, concepciones y perspectivas de niños, jóvenes, padres y docentes acerca de las actividades artísticas desarrolladas en la escuela.

En relación con el perfil de formación docente propuesto para esta carrera, pretendemos desde el inicio realizar un aporte significativo. Se espera que el Profesor/a de Teatro sea:

- Un/a profesional con conocimiento de la complejidad de los espacios educativos con distintos grados de formalidad de la educación en los que tendrá lugar su práctica docente;
- comprometido/a con la actividad artística teatral a través de sus intervenciones educativas y artísticas;
- con una comprensión cabal del carácter transformador de la educación como práctica social históricamente situada;
- que pueda conocer, comprender y analizar críticamente el papel de la Educación Artística como parte de la formación general y su contribución al acercamiento a las producciones artísticas de los sujetos.

Objetivos:

- Acerclar al estudiante al conocimiento de los supuestos teóricos de la Educación Artística desde las perspectivas socio-cognitivas.
- Promover el análisis de los supuestos que fundamentan el currículum de Educación Artística.
- Indagar acerca de las concepciones que poseen los docentes acerca de la enseñanza del arte en la escuela.
- Aproximar al docente de arte en formación a las valoraciones, concepciones y perspectivas de los niños/jóvenes y los padres acerca de las actividades artísticas desarrolladas en la escuela.
- Iniciar al estudiante en el conocimiento del desarrollo histórico y la estructura actual del Sistema Educativo, de la problemática curricular y de sus distintos niveles de concreción.
- Acerclar al estudiante a problemáticas educativas referidas al nivel institucional.
- Presentar los distintos aspectos que comprende el currículum y su vinculación con las prácticas escolares.
- Acerclar al estudiante a la comprensión de la EDUCACIÓN como una práctica social contextualizada histórica y culturalmente.
- Problematicar la realidad educacional a partir de la consideración de distintas miradas teóricas.



- Reconocer los orígenes de la organización institucional de la educación.
- Vincular la educación con el rol del Estado en la sociedad desde los inicios del Sistema Educativo Argentino hasta el presente.
-

Tramo 1. *La educación artística en el ámbito formal de la educación.*

Fundamentación.

En este tramo analizaremos la fundamentación y propósitos de la *Educación Artística*, su ubicación en el currículum, el currículum en acción y las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación Artística en las instituciones de Educación Primaria y Educación Secundaria. Revisar estas prácticas supone clarificar los sustentos teórico metodológicos que las orientan, distinguir aquellos elementos que son facilitadores u obstaculizadores de los procesos de aprendizaje de niños y jóvenes.

Abordaremos la problemática del lugar del arte en el currículum escolar, dentro del área curricular que se conoce como **EDUCACIÓN ARTÍSTICA**. Por su intermedio, la escuela tendría que tener un lugar preponderante en la generación de posibilidades que favorezcan el disfrute y la producción del arte en sus diversas expresiones, sin dejar de lado el conocimiento de los elementos simbólicos y técnicos necesarios para acceder a las diversas experiencias disponibles y los procesos de reflexión estética acerca de los mismos.

Para comprender las particularidades que asume *la enseñanza del arte en la escuela* se proponen diferentes planos de análisis. El primero se refiere a las corrientes teóricas surgidas en diferentes momentos históricos y en contextos distintos, que abordan la enseñanza del arte privilegiando diferentes dimensiones comprometidas en su aprendizaje.

Es importante que los estudiantes conozcan y analicen la propuesta curricular oficial para la Educación Artística, esto es, el *currículum prescripto*, o sea, la norma organizadora de las prácticas escolares que resulta de las sucesivas transposiciones didácticas y mediaciones que hacen del saber elaborado un conocimiento a enseñar. Aquí se analizan los supuestos que subyacen en dicha propuesta curricular, prestando atención en las concepciones teórico-metodológicas sobre la enseñanza del arte contenidos en el mismo.

En cuanto al valor y el significado del saber artístico, es importante considerar las valoraciones sobre lo artístico en nuestra cultura y la influencia de las formas culturales en la Educación Artística escolarizada, dado que la escuela es un cruce de culturas entre las culturas infantiles y juveniles (de los alumnos) y las culturas de los adultos (padres, docentes, directivos).

Otro de los planos de análisis que se considera en esta propuesta es el de las prácticas cotidianas del docente de Educación Artística. Es de gran importancia indagar las concepciones teórico metodológicas sostenidas por parte de los docentes en relación a la enseñanza en esta área, el conocimiento del currículum oficial de Educación Artística, los tipos de contenidos tratados en las diferentes asignaturas, las características de las actividades propuestas, la evaluación realizada, las condiciones institucionales de su propia práctica y las representaciones que poseen de ellos los docentes comunes, los alumnos y los padres. Se propone a los estudiantes que exploren acerca de la distancia existente entre el *currículum prescripto* y el *currículum real*, que es el que se desarrolla



en el mundo social, cultural, en las interacciones institucionales y en el ámbito áulico. En esta asignatura introductoria, solamente podrán hacerlo por medio de entrevistas a los docentes.

En Educación Artística, como en otras áreas curriculares, no todo lo que se explicita en los documentos curriculares y se difunde a través de los diseños curriculares aparece materializado en el currículum real. La sola presencia de una o más disciplinas artísticas en las escuelas no es suficiente para que niños y jóvenes accedan a experiencias que los conecten con la producción artística y que promuevan en ellos el interés y el deseo por desarrollar modos de expresión específicos. Se recupera en este tramo la noción de currículum como conjunto de decisiones y procesos técnicos, sociales y culturales en continuo movimiento.

Se trata de que los estudiantes puedan advertir, analizar y discutir las discontinuidades y rupturas observadas entre la propuesta curricular para Educación Artística, las concepciones de los docentes, sus propuestas didácticas y su inserción en el Proyecto Institucional.

Una revisión profunda de las propuestas de formación docente en artes tendría que propiciar en los nuevos docentes, según sostiene Terigi (1998) “la capacidad de promover proyectos de trabajo conjunto, de quebrar el ritualismo y el formalismo, de incorporar lenguajes artísticos no tradicionales, de propiciar un acercamiento al arte que consumen los adolescentes y jóvenes, de participar como promotores de cultura”. Y también atender a las cuestiones institucionales que alientan el éxito de estos proyectos o los diluyen en el día a día de la vida cotidiana escolar. Por último, se propone convertir la práctica docente en objeto de reflexión y construcción desde el inicio de la formación docente. Nada más oportuno que comenzar desde esta asignatura introductoria del área pedagógica.

Temario

1. Fundamentos teóricos de la Educación Artística. El aprendizaje artístico. La actividad humana artística y sus relaciones con el ámbito formal de la educación. Tendencias posmodernas en Educación Artística. Perspectiva del desarrollo en las artes. Formas de conocimiento implícitas en las artes. Relación entre “desarrollo natural” y “educación formal”. Ejes fundamentales de la Educación Artística: producción, reflexión y contextualización.
2. Consideraciones valorativas sobre lo artístico en nuestra cultura. Influencia de las formas culturales en la Educación Artística escolarizada: la cultura infantil (alumnos) y la cultura de los adultos (padres, docentes). La valoración social del arte: del arte como objeto de consumo o como producción al “arte escolarizado”.
3. Inserción de la Educación Artística en la estructura del Sistema Educativo propuesto por la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06. Propuesta de Educación Artística a nivel jurisdiccional. Fundamentos y propósitos del Área de Educación Artística dentro de la nueva legislación educativa. El currículum de Educación Artística: supuestos. Fundamentación. Su relación con los cambios reales en las prácticas docentes. *Curriculum prescripto, currículum real y currículum negociado en el Área de Educación Artística.*
4. Las prácticas de la enseñanza en el Área de Educación Artística. Concepciones y perspectivas de los docentes de Educación Artística, de los docentes comunes y de otros actores institucionales.



Bibliografía básica (para los estudiantes).

Chapato, María Elsa - Dimatteo, María Cristina: "Producción artística y arte como conocimiento escolar" en La Escalera. Anuario de la Escuela Superior de Teatro. Universidad Nacional del Centro. N° 6. Año 1996. Tandil.

Chapato, María Elsa - Dimatteo, María Cristina: "Valoración de la Educación Artística: una mirada desde los actores escolares" en La Escalera. Anuario de la Escuela Superior de Teatro. Universidad Nacional del Centro. N° 10. Año 200. Tandil.

DGCyE. Documentos Curriculares para Educación Artística. Dirección electrónica: <http://deartecnico.blogspot.com.ar>.

Eisner, Elliott (1995): Educar la visión artística. Paidós, Buenos Aires. (Cap. 1)

Gardner, Howard (1990): Educación Artística y desarrollo humano. Paidós, Barcelona.

Hernández Belver, M. (2011). Artistas y modelos de enseñanza. En M. Acaso, M. H. Belver, S. Nuere, M.C. Moreno, N. Antúnez y N. Ávila, Didáctica de las Artes y la cultura visual (pp. 13-34). Akal.

Milstein, Diana – Mendes, Héctor (1999) La escuela en el cuerpo. Miño y Dávila, Buenos Aires. (Cap. 3 y 4).

Read, Herbert (1964) Educación por el arte. Paidós, Buenos Aires.

Resolución CFE N° 111/10. Anexo: "La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional".

Trozzo, Ester (2015) La vida en juego. Miradas acerca del Teatro como aprendizaje escolar. Nueva Generación, Buenos Aires

Tramo 2. *La educación como práctica social institucionalizada.*

Fundamentación.

En este tramo abordaremos la *educación* como práctica desplegada en el ámbito de las *instituciones* y su organización en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo desde dimensiones sociales, históricas, políticas, pedagógicas y curriculares. Recuperando los análisis iniciados en primer tramo, nos concentraremos ahora en la organización del Sistema Educativo Argentino desde una mirada histórica, teniendo en cuenta las transformaciones sociales, políticas, productivas y la función asignada a la escuela desde la constitución del Estado Nación moderno a mediados del Siglo XIX hasta la sociedad argentina del Siglo XXI. Compartimos con Angel Márquez (1995) que es necesario "*conocer el pasado para mejor comprender el presente*".

Procuramos en el desarrollo de este tramo –y en toda la propuesta de la asignatura– revalorizar la escuela pública, recuperar la noción de espacios públicos como ámbitos de construcción y expresión de la ciudadanía, de manifestación de lo diverso, como construcciones colectivas y democráticas alrededor de proyectos comunes. Insistimos para ello en retornar a la política y al carácter público de la escuela pública, que constituye uno de los espacios que aún puede asegurar el derecho a la educación como derecho de ciudadanía.

Una vez realizado este recorrido histórico proponemos luego el conocimiento de la estructura actual del Sistema Educativo a partir de la sanción de la LEN. La descripción de *esta nueva estructura* permite que el alumno, una vez inserto en una institución, considere las finalidades de cada nivel y conozca su evolución socio-histórica.

A partir del reconocimiento de la institución educativa como una compleja trama de interrelaciones, intentaremos proveer al estudiante de herramientas conceptuales y metodológicas para que puedan analizar y comprender cómo se materializan las



finalidades educativas que orientan las acciones de los distintos agentes educativos dentro de las instituciones donde tendrá lugar su práctica docente.

Buscamos problematizar los procesos desarrollados al interior de las instituciones educativas, entendidas éstas como el espacio real en el que se articulan los lineamientos de las macropolíticas y la práctica cotidiana, y como la organización cuyo mandato principal es el de cumplir con las funciones socialmente atribuidas.

Las instituciones educativas son definidas por Lucía Garay (1996) como “formaciones sociales y culturales complejas en su multiplicidad de instancias, dimensiones y registros”. Precisamente a través de las *dimensiones del campo institucional*: uso del tiempo, aspectos organizacionales y administrativos, la dimensión pedagógico didáctica y comunitaria y la planificación y de las *cuestiones contextuales de la institución*, más amplias y abstractas como los contratos fundacionales entre la escuela y la sociedad, los tipos de cultura institucional escolar (la profundización de los elementos del modelo de concertación), los actores, las relaciones de poder, la autoridad y los conflictos es que tomamos a la institución como concepto relacional en este tramo y a los derivados de estas dimensiones y contextos como conceptos sustantivos.

Una institución - según Lidia Fernández (1994) - “es en principio un tipo de objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social” tanto en referencia a las normas y valores que adquieren vigencia en la organización social de un grupo o a la concreción de las normas-valor en establecimientos, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual. La institución universal ESCUELA es el resultado de la especialización -en un tipo particular de establecimiento- de una selección de la transmisión cultural que requiere una sociedad compleja.

La mirada micropolítica se dirige a la comprensión de cada escuela desnaturalizando la complejidad de sus relaciones jerárquicas, de su estructura y definiendo los condicionantes legales, sociales, organizativos, psicológicos comunes que le otorgan a cada institución una diferenciación respecto de otras instituciones.

El conocimiento del marco legal que se establece para el nivel institucional desde la legislación nacional y provincial adquiere relevancia por constituir la dimensión jurídica que asume el Estado.

Uno de los componentes institucionales básicos mencionados anteriormente - *el currículum*- es abordado en este tramo para que los estudiantes puedan comprender los aspectos vinculados con las prácticas escolares y el sentido político de la cuestión curricular. El currículum, como la selección de aquellos saberes que tanto una sociedad como una cultura consideran valiosa, surge como producto de la confrontación entre distintos sectores y actores sociales. Cuando se materializa en una determinada organización, podemos hablar de *diseño curricular*, el cual constituye una opción de carácter político.

La política curricular aporta elementos que sitúan al alumno en los distintos niveles de concreción del currículum: nacional, jurisdiccional e institucional. En este último nivel, representado por la institución escolar, adquiere sentido el *currículum escolar* como el eje ordenador de la práctica institucional. Se acentuará la conceptualización de currículum, currículum escolar y diseño curricular a los efectos de vincular los dos planos de análisis y evitar confusiones al momento de ingresar a las instituciones.

La problemática curricular, situada en el nivel áulico (qué se enseña, en qué forma, a quiénes) y la problemática institucional (las redes y tramas de relaciones al interior de la escuela, los aprendizajes institucionales y el abordaje de los conflictos) aportan a la



consideración de los problemas del Sistema Educativo como cierre de este tramo intermedio.

Temario

1. Desarrollo histórico del Sistema Educativo en Argentina. Evolución histórico-político-social de los distintos niveles educativos. Función pedagógica de la institución educativa en cada etapa histórica.
2. Estructura del Sistema Educativo propuesta por la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06. Caracterización de los distintos niveles: Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria (Básica y Superior) y Educación Superior. Funciones y finalidades previstas para cada nivel. Ley de Educación Sexual Integral N° 26150/06. Ley de Educación Ambiental Integral N° 27621/21.
3. Ámbito educativo formal: la institución escolar. Aproximaciones conceptuales y dimensiones de análisis. Dimensión organizacional, administrativa, pedagógica - didáctica y socio comunitaria. Diferentes tipos de cultura institucional. Nociones de poder, autoridad y conflicto. El conflicto institucional. Consideraciones generales acerca de la institución educativa en el marco de la Ley de Educación Nacional.
4. Las relaciones del conocimiento con la vida cotidiana y con las prácticas sociales. El problema de la legitimación de las prescripciones sobre la enseñanza. Escuela y legitimación del conocimiento. El currículum como proyecto político-pedagógico. Currículum: funciones y finalidades. Currículum explícito, oculto y nulo. Currículum prescripto y real. Las prácticas escolares y la concreción de un "currículum vivo". Tensiones, articulaciones y confrontaciones entre las concepciones de los agentes, sus sistemas de valores, sus procedencias y las lógicas escolares.
5. El Sistema Educativo en Argentina y en América Latina: problemáticas comunes.

Bibliografía básica para los estudiantes.

Dimatteo, María Cristina. Ficha de Cátedra: "El Proyecto Educativo Institucional como herramienta de gestión educativa". 2008.

Dimatteo, María Cristina. Ficha de Cátedra: "*El currículum como proyecto político pedagógico*". Tandil, Facultad de Arte, 2004.

DINIECE. Ministerio de Educación. "Definiciones referidas a la estructura del sistema educativo (Ley 26.206)", Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2011.

Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita, Tiramonti, Guillermina (1992) Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión. Troquel Educación, Buenos Aires. (Cap.1, 2, 3).

García, Lucia – Manzione, María Ana – Zelaya, Marisa (2015) Administración y gestión de la educación. La configuración del campo de estudio. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal. Cap. 4.

Puiggrós, Adriana (1994) Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo. Kapelusz, Buenos Aires.

Santos Guerra, Miguel Angel (1994): Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar. Aljibe, Málaga, (Cap. 13).

Testa, S. (2022) Educación sexual...¿integral? Algunos interrogantes en torno al texto de la ley de ESI. En Scharagrodsky , P. (comp.) Educación por la desobediencia sexo-generica. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina.

Torres Santomé, Jurjo (1991) El currículum oculto. Morata, Madrid. (Cap.9).

Texto teatral.

Acassuso, de Rafael Spregelburg. CABA, 2006.



Legislación

Ley de Educación Sexual Integral

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>

Ley Provincial de Educación N°13688/ 07 (provincia de Buenos Aires)

<https://www.trabajo.gba.gov.ar/documentos/legislacion/copreti/Ley%20Provincial%20de%20Educaci%C3%B3n%20Buenos%20Aires.pdf>

Ley de Educación Nacional N° 26.206 /06

www.me.gov.ar/doc-pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Ley de Educación Ambiental Integral N° 27621/21.

Material audiovisual complementario:

Arata, Nicolás. Historia de la educación argentina: La organización del sistema educativo: un mapa de la cuestión. (2021) Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=lXEx5OH0FE8&t=881s>

Material hipermedia “Instituciones educativas, directivos y estrategias de inclusión escolar”. PIO. SECAT, 2019-2020.

Serie Pibxs. Capítulo 2. <https://www.youtube.com/watch?v=GUXs7vRlhYs>

“Conocemos nuestros derechos. Mi familia”. Material producido por el Observatorio de la niñez y Adolescencia – FACSO – Jardín de Infantes N° 901. Olavarría. <https://www.youtube.com/watch?v=lyyhac6FLeY&t=2s>

Tramo 3. *La educación como práctica social compleja.*

Fundamentación.

En este último tramo proponemos el abordaje de la *educación* como práctica social, política, ética y cultural, en relación con categorías conceptuales como sociedad, Estado y cultura. En el tratamiento de estos conceptos desde un nivel macropolítico analizaremos lo que representa la educación como mediación entre la cultura y la sociedad y las distintas vinculaciones del Estado con los agentes sociales, además de la construcción de la ciudadanía en relación con el derecho a la educación.

El surgimiento de los sistemas educativos modernos y la constitución del Estado Moderno fueron configurando un modelo de ciudadano, sujeto a la igualdad y con una promisoria libertad a su disposición. El Estado Nación y la sociedad demarcaban la concepción de ciudadanía, por lo cual la educación se concebía como un proceso de socialización que promovía la adaptación del individuo a un conjunto de instituciones altamente homogéneas.

En cuanto al derecho a la educación, la normativa más significativa en términos de la regulación de este derecho se iniciaría en la etapa de constitución del Estado Nación Argentino – siglo XIX hasta el momento actual. A fines del Siglo XX, los instrumentos legales que acompañaron las reformas educativas de 1990 en Argentina fueron desestructurando los derechos sociales de ciudadanía y junto con ellos, el derecho a la educación. En los últimos años, ya en el Siglo XXI, se adoptaron normas y discursos en cuanto a la ampliación y garantía del derecho a la educación. Resulta importante analizar junto con los estudiantes cómo estas recientes regulaciones normativas se articulan con el conjunto de las condiciones históricas, sociales, jurídicas e institucionales para cumplimentar – o no – efectivamente ese derecho.

Entendemos a la educación como el conjunto de prácticas que forman y transforman a los sujetos, y con ellos también a la sociedad, teniendo en cuenta que las normas, los



saberes, la conciencia colectiva, no son realidades externas a los individuos sino parte de las relaciones sociales a partir de las cuales ellos se constituyen como sujetos. El reconocimiento de la presencia de mecanismos de producción y distribución del conocimiento como productos históricos dependientes del “espacio social” (Bourdieu; 2003) del sujeto nos lleva a la consideración de una dinámica de rupturas y transformaciones, lo cual da a la educación un carácter de práctica social histórica y culturalmente configurada.

A partir del reconocimiento de las diferentes intencionalidades y los distintos grados de formalización e institucionalización de la educación, podemos hablar de *diferentes grados de formalidad de la educación*.

La educación, en tanto socialización, representa el proceso mediante el cual los sujetos se van integrando a la cultura de la sociedad en la que viven, en el marco de las instituciones sociales entre las cuales consideramos especialmente la escuela como institución específica que posee un papel importante en la socialización del saber que transmite de manera sistemática.

Las características de la educación institucionalizada que actualmente consideramos naturales provienen de la etapa del Estado Moderno, en una época en la que las esferas de la producción económica y la reproducción humana se separan, en donde reinaban las creencias de la Ilustración basadas en la posibilidad de transformar la naturaleza, lograr el progreso social mediante el desarrollo sistemático del conocimiento científico y tecnológico teniendo como sustrato básico la razón, la idea de orden y el consenso social. La Ilustración como movimiento filosófico otorgaba un papel preponderante a la educación como motor de transformación de la sociedad, como vía para una sociedad más humana.

La Escuela Moderna nació con la idea de que el niño debía ser educado, ya que existía una sensibilidad hacia la niñez, una nueva forma de “hacerse cargo”, de controlarla, de vigilarla. Es así que nacen las instituciones educativas. Es el Estado quien se ocupa ahora de transmitir y legitimar ante la población las nuevas ideas de progreso y racionalización de la sociedad y con este fin necesita de la organización y el control que le brinda la escuela pública en la Modernidad Occidental. Surge así la infancia como una construcción histórica de la modernidad y una nueva categoría social de sujeto diferente del adulto.

En la propuesta se presenta el advenimiento de la institución educativa de la mano de la infancia como construcción socio-histórica y la categoría docente profesional, esta última como actividad laboral independiente desprendida del trabajo productivo.

En esta propuesta se ubica a la educación como centralmente involucrada en la producción y reproducción de lo social. Para este análisis propondremos el abordaje de las teorías de la reproducción y las de la producción o resistencia. La perspectiva sociológica constituye uno de los modos en que se puede aproximar al estudiante al análisis de la relación Educación - Sociedad.

El proceso de socialización en relación a la institución escolar y la valoración que desde los diferentes grupos sociales existe acerca de la educación da lugar a la incorporación de la cultura como algo que no es dado, “que es un producto histórico, o sea, una construcción que se inscribe en la historia, y más precisamente en la historia de las relaciones de los grupos sociales entre sí” (Cuche; 1999).

Para emprender un estudio sistemático de la cultura en el marco de las Ciencias Sociales y la Educación se recurre, en el marco de esta propuesta, a los aportes de diversas disciplinas, entre ellas, la Antropología y la Sociología. Por influencia de los enfoques



antropológicos, la cultura quedaría definida como una forma de vida, un conjunto de hábitos y de costumbres que constituyen un tramo que funciona estructuralmente, y cuyos componentes están en mutua dependencia, ya que cualquier modificación en un sector afecta a todos los demás. En el ámbito de la Sociología, la cultura se refiere a las relaciones que establecen los hombres entre sí, relaciones que determinan las diversas estructuras sociales y que se desarrollan en un ámbito específico. Tanto la Antropología como la Sociología consideran que el individuo es un creador de cultura y que puede transformarla mediante sus acciones, en función de los vínculos sociales establecidos, con el propósito de encontrar respuestas a los distintos problemas vitales. Cuando en educación se trata el aspecto cultural, a menudo se entra en la inercia de concebir la cultura como una estructura fija que identifica a una comunidad de forma fija e inamovible. Se la asocia con un gran conglomerado de productos materiales, pensamientos, comportamientos y hábitos específicos entre los cuales el arte vendría a ser una especie de acción y experiencia estética socializada. En este tramo se pondrá en debate la noción de cultura, confrontando esta visión excesivamente estática de la cultura y comparándola con otra más dinámica que postula el antropólogo Clifford Geertz (1994) que tiene en cuenta el cambio histórico, la transformación de los significados y el valor performativo de las prácticas culturales.

Se impulsará el análisis y la discusión de las definiciones de cultura, contraponiendo las más tradicionales y conservadoras que la conciben únicamente como los logros materiales del Hombre hasta las procedentes del ámbito de la Sociología y la Antropología. Estas consideraciones darán lugar al debate acerca del papel del arte en la sociedad y en la escuela.

Se incluyeron para este análisis los aportes de Pierre Bourdieu, quien puso de relieve la importancia de la cultura para entender las relaciones entre agentes e instituciones sociales definidas por el papel que desempeñan en el proceso de producción, reproducción y difusión de los bienes culturales. En este tramo se aborda la cultura como un conjunto de sistemas simbólicos cuya estructura interna se constituye a través de interacciones y prácticas compartidas por actores individuales y grupales.

La transmisión social de la cultura se relaciona con las vinculaciones entre el Estado y los diversos agentes que constituyen la sociedad. A través del análisis de las corrientes ideológicas hegemónicas que direccionaron las políticas educativas en nuestro país, es posible visualizar el rol del Estado en materia educativa y las distintas formas de articulaciones del mismo con la sociedad, en los diferentes momentos históricos.

Se propicia el debate acerca de la influencia del modelo neoliberal en educación, esto es, el impulso a la privatización de los servicios educativos, el papel subsidiario del Estado en materia educativa, la educación convertida en objeto de consumo y el acceso desigual de los distintos sectores sociales, el traslado de las responsabilidades educativas a otros agentes sociales legitimado por las leyes nacional y provincial de educación, entre otros aspectos críticos abordados. Se efectúa la comparación entre las noción de sociedad, Estado y ciudadanía que caracterizaban la etapa de construcción de los Estados Nacionales y los sistemas educativos bajo el signo de la Modernidad y dichas noción en la actualidad, en América Latina y en especial en la Argentina, que corresponde con lo que se ha denominado una nueva vertiente del Estado Postsocial: Posneoliberal.

Temario

1. Educación y socialización. Ámbitos de la educación. Discusiones actuales acerca de los diferentes grados de formalidad de la educación. Proceso de socialización.



Características del proceso de socialización en los diferentes ámbitos de la educación. Valor social de la educación en distintos espacios sociales. El papel de la educación en el cambio social. Enfoques sociológicos sobre la educación: hipótesis reproductivista y crítica.

2. La cultura. Diferentes posturas teóricas sobre el concepto de cultura. Capital cultural y escolarización. Subculturas juveniles e industria cultural. Cultura hegemónica. Cultura popular. Contra-cultura. Vínculo entre EDUCACIÓN, SOCIEDAD y CULTURA.
3. La escuela como institución formal especializada. Origen de los sistemas educativos modernos. Mandatos filosófico-políticos de la Modernidad. Institucionalización de la educación. Consideración de la infancia. El “ser alumno” y el “ser docente” en la institución escolar moderna.
4. Relación Estado-Educación a partir del surgimiento del Sistema Educativo Argentino. Transformaciones en la relación Educación -Trabajo en las distintas etapas del Estado en Argentina. Educación y sistema productivo: una relación cambiante.

Bibliografía básica para los estudiantes.

Altamirano, Carlos (2002) Términos críticos de la sociología de la cultura. Paidós, Buenos Aires.

Bonal, Xavier (1998) Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Paidós, Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre: “La elección de los elegidos”, en la Nación, 18-01-2004

----- (1997) Capital cultural, escuela y clase social. Siglo XXI, México.

----- (2000) Poder, derecho y clases sociales. Editorial Desclée de Brouwer, Bilbao.

Carli, Sandra: “Historia de la infancia, Una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina” en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año III, N° 4, Julio de 1994.

----- (1999) De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Santillana, Buenos Aires. Cap. 1: La infancia como construcción social.

-----: “Notas para pensar la infancia en Argentina. Figuras de la historia reciente” en Revista El Monitor N° 10. 2006-2007.

Fernández Enguita, Mariano (1992) Poder y participación en el Sistema Educativo. Paidós, Madrid. (Cap. 1)

García Canclini, N: “La sociología de la cultura en Pierre Bourdieu” en Bourdieu, Pierre (1990) Sociología y Cultura. Grijalbo, México.

García Delgado, Daniel (1994) Estado y Sociedad. Editorial Tesis. Selección, Buenos Aires.

Gvirtz, Silvina (2007) La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía. Aique, Buenos Aires. (Cap. 1).

Saborido, Jorge (2008) Elementos de análisis socio político. Ideologías, estado y democracia. Biblos, Buenos Aires.

Sader, Emir (2008) Posneoliberalismo en América Latina. Ediciones CTA, Buenos Aires. <http://archivo.cta.org.ar/Posneoliberalismo-en-América,13695.html>

Svampa, Maristella (2005) La sociedad excluyente. Introducción. Taurus, Buenos Aires.

Torres, Jurjo (1991) El currículum oculto. Morata, Madrid. (Cap. 4 y 5).

Material audiovisual complementario:

Documental “Camino a la escuela”, de Pascal Plisson (2014).



Documental “El gran día”, de Pascal Plisson (2015).
Elogio de la incomodidad (documental, 2013) CTERA.
<https://www.youtube.com/watch?v=uQzCbnwnRvs>
Fronteras. Documental dirigido por Lucia San Miguel
<https://www.youtube.com/watch?v=EN10EpmjmrI>
Documental “El arte salva”, de Cesar González. Diagnóstico Esperanza (2013).
<https://www.youtube.com/watch?v=7gIRZFEjtmc>
Película: Una semana solos. Dirección: Celina Murga (2009).
Serie Merlí. Episodio 11. Temporada 1. “Los sofistas”. Netflix.
Sex Education. Netflix. (Selección de fragmentos).
Serie Maestros de América Latina. Paulo Freire. <https://youtu.be/t-Y8W6Ns90U>

Actividad integradora final.

Se realizarán entrevistas a docentes de las asignaturas del área artística, a alumnos de Educación Secundaria y a padres de alumnos de escuelas secundarias en relación con la enseñanza y al aprendizaje del arte en la escuela. Se trata de advertir, analizar y discutir las discontinuidades y rupturas observadas entre la propuesta curricular para Educación Artística, las concepciones de los profesores, sus propuestas didácticas y su inserción en el Proyecto Institucional. Dicho trabajo estará orientado al análisis de las articulaciones y/o contradicciones entre:

- los supuestos teóricos de la Educación artística desde las perspectivas socio-cognitivas;
- los supuestos que fundamentan el currículum de Educación Artística;
 - las concepciones de los docentes de Educación Artística;
- la valoración de la Educación Artística por parte de los niños y jóvenes (alumnos) y de los padres;
- las prácticas docentes de las asignaturas del área artística en el aula.

Con esta actividad escrita, se evaluarán habilidades para el trabajo grupal, organización de las entrevistas, análisis de las mismas a la luz de la teoría estudiada en los diferentes tramos, entre otros aspectos desarrollados en el apartado correspondiente a la evaluación.

CRONOGRAMA DE CLASES Y EVALUACIONES PARCIALES

Martes de 17.30 a 20.30 hs Aula 1

Fechas	Martes teórico/práctico	Fechas de evaluaciones parciales/Recuperatorios
Marzo 2025	25	
Abril 2025	1, 8, 15, 22, 29	1er parcial: 22/04 Recup. 6/05
Mayo 2025	6, 13, 27	2do parcial: 3/06 Recup. 17/06
Junio 2025	3, 10, 17, 24	
Julio 2025	1, 8	Prefinal. 1/07

En el presente año se realizará una extensión de cursada en Tres Arroyos (CRESTA) con modalidad sincrónica (11/04; 16/05; 06/06 y 04/07) y presencial (10/03 y 24/06).



EVALUACIÓN DE LA CURSADA.

Propuesta de evaluación y acreditación.

Las condiciones para la evaluación y acreditación de esta asignatura responden a lo expresado en el Reglamento de Enseñanza y Promoción de la Facultad de Arte (Resolución de Consejo Académico N° 69/21) vigente.

MODALIDADES DE CURSADA: Según Reglamento de Enseñanza y Promoción, Resolución 069/21 (http://www.arte.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2021/04/069-Reglamento-de-Ense%C3%B1anza-y-Promoci%C3%B3n_modificaci%C3%B3n-2021.pdf) lxs estudiantes pueden cursar de manera Regular activo (Art. 48) o regular pasivo (Art 49), dentro del mismo se contempla aquellos con Cursada diferenciada y Libre (Art. 50). Cabe destacar que, en el caso de lxs estudiantes en condición de cursada diferenciada, deberán informar dicha situación e inscribirse como tales con las justificaciones pertinentes.

En el presente año se realizará una extensión de cursada en Tres Arroyos (CRESTA) con modalidad sincrónica (25/04; 13/05; 06/06 y 04/07) y presencial (25/03 y 24/06).

CRITERIOS DE EVALUACION Y ACREDITACION:

ESTUDIANTES REGULARES

Evaluación parcial

Las actividades integradoras se califican con notas parciales para acreditar la cursada. La primera actividad conducente a la aprobación del primer parcial consiste en la indagación acerca de las concepciones de enseñanza artística que circulan en distintos ámbitos educativos. La segunda actividad prevista como segundo parcial de la asignatura consiste en un trabajo escrito en el que se conceptualice la información obtenida de las entrevistas a los/as directivos/as de escuelas secundarias orientadas en arte de la ciudad de Tandil y su exposición oral individual. Se promoverá la escritura grupal de borradores de esta producción parcial, de modo que los estudiantes puedan advertir sus progresos y dificultades, así como los modos de resolución de las mismas. En las clases se brindarán las orientaciones necesarias para la producción escrita y para desarrollar habilidades para la expresión oral.

Evaluación final.

La acreditación final de la asignatura se efectuará por medio de la entrega de un trabajo final una semana antes de la fecha fijada para la mesa de examen. El examen final consistirá en la defensa oral de dicho trabajo. La presentación puede ser grupal (hasta tres integrantes) pero la calificación es individual.

Las condiciones para rendir el examen final como estudiante regular son:

- Participación en las clases.
- Aprobar la totalidad de los trabajos prácticos previstos en cada tramo.
- Entrega del trabajo final con una semana de antelación a la fecha de la mesa de examen previa aprobación del mismo, que contemple la integración de los conceptos y materiales planteados en cada clase.
- La calidad de las presentaciones tanto escritas (claridad en la redacción, ortografía y puntuación cuidada, inclusión de fuentes y referencias bibliográficas completas) como orales.



ESTUDIANTES LIBRES

Los estudiantes libres deberán mantener al menos tres reuniones de consulta con el equipo docente a cargo de la asignatura y aprobar un examen final escrito como requisito para acceder al examen oral.

El trabajo integrador final deberá ser entregado con quince días hábiles de anticipación a la fecha del examen final y contar con la aprobación para su defensa, la que incluirá dos preguntas escritas teniendo en cuenta el programa. Tendrá los mismos requisitos formales que el trabajo solicitado a lxs estudiantes regulares.

Los estudiantes libres tienen orientaciones básicas para el seguimiento no presencial de la asignatura y el intercambio con el equipo docente por medio del Programa Institucional de Acompañamiento Virtual.

Normativa vigente: Reglamento de Enseñanza y Promoción de la Facultad de Arte (Resolución de Consejo Académico N° 69/21), art. 17.

ESTUDIANTES CON CURSADA DIFERENCIADA

Lxs estudiantes que por las causales previstas en la normativa soliciten encuadrar su cursada en esta condición deberán informar a la cátedra al mismo momento que lo realizan administrativamente en el Departamento de Alumnxs.

En este caso el porcentaje de asistencia requerido, según Art. 7 del REP, no podrá exceder el 50%. Lxs estudiantes deberán entregar las mismas producciones solicitadas a lxs estudiantes regulares.

USO DE LA PLATAFORMA VIRTUAL EDUCATIVA.

Se prevé el uso de la plataforma de Educación a Distancia de la Facultad de Arte para el trabajo con lxs estudiantes durante las cursadas como complemento de las clases presenciales. Allí se alojarán los materiales de trabajo sugeridos (obligatorios y complementarios) como así también un registro de la dinámica producida en cada encuentro como seguimiento de la cursada 2024.