

Artística

Profesorado de Educación Artística

Material de distribución gratuita

RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES

RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN
DE DISEÑOS CURRICULARES

**Profesorado de
Educación Artística**



RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN
DE DISEÑOS CURRICULARES

Profesorado de Educación Artística



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Presidenta de la Nación

Dra. CRISTINA FERNÁNDEZ

Ministro de Educación

Prof. ALBERTO SILEONI

Secretaria de Educación

Prof. MARÍA INÉS ABRILE DE VOLLMER

Secretario General del Consejo Federal de Educación

Prof. DOMINGO DE CARA

Secretario de Políticas Universitarias

Dr. ALBERTO DIBBERN

Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente

Lic. GRACIELA LOMBARDI

Área Desarrollo Institucional - INFD

Coordinadora Nacional: Lic. PERLA FERNÁNDEZ

Área Formación e Investigación - INFD

Coordinadora Nacional: Lic. ANDREA MOLINARI

Coordinadora del Área de Desarrollo Curricular - INFD

Lic. MARÍA CRISTINA HISSE

Serie RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES

Profesorado de Educación Artística

1ª ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009. 108 p. ; 21x29,7 cm.

1. Formación docente. María Cristina Hisse

CDD 371.1

ISBN 978-950-00-0715-3

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11723. Impreso en Argentina.

Coordinación General

María Cristina Hisse

Equipo técnico del Área Desarrollo Curricular

Liliana Cerutti – Ana Encabo – María Susana Gogna –
Gustavo Mórtola – Alicia Zamudio

Equipo de especialistas para el campo de la Formación General

María Cristina Davini – Ana Encabo

Equipo de especialistas para el campo de la Formación Específica

Coordinación: Gustavo Mórtola

Música: Marcela Mardones – Martín Eckmeyer

Artes Visuales: Alejandra Catibiela – José Prat

Danzas: Gabriela Rovira

Teatro: Ester Trozzo

Equipo de especialistas para el campo de la Práctica Profesional

María Cristina Davini – Gustavo Mórtola – Marcela Mardones – Martín Eckmeyer – Alejandra Catibiela – José Prat – Gabriela Rovira – Ester Trozzo

Asistente operativa:

María Emilia Racciatti

Diseño y diagramación

Ricardo Penney

Corrección de estilo y edición general

Ana María Mozian

Proceso de consulta

Consulta a las Comisiones Curriculares del Consejo Consultivo del Instituto Nacional de Formación Docente

Representantes del Sector Gremial:

CEA. Confederación de Educadores Argentinos

UDA. Unión de Docentes Argentinos

CTERA. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

SADOP. Sindicato Argentino de los Docentes Privados

AMET. Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica

Representantes del Sector Universitario:

CU. Consejo de Universidades

CIN. Consejo Interuniversitario Nacional

CRUP. Consejo de Rectores de las Universidades Privadas

Representantes del Sector Privado:

Consudec. Consejo Superior de Educación Católica

CAIEP. Confederación Argentina de Instituciones Educativas Privadas

Coordiep. Junta Coordinadora de Asociaciones de la Enseñanza Privada

Consulta a los Directores de Educación Superior, docentes y equipos técnicos de las jurisdicciones

Mayo – Junio 2008

Instituto Nacional de Formación Docente

Lavalle 2540 - 3º piso (C1205AAF) - Ciudad de Buenos Aires. Teléfono: 4959-2200

www.me.gov.ar/infod - e-mail: infod@me.gov.ar

ÍNDICE

FUNDAMENTOS POLÍTICOS E INSTITUCIONALES DEL TRABAJO DOCENTE	7
--	----------

Capítulo I

ACERCA DEL CARÁCTER DE ESTAS RECOMENDACIONES	13
---	-----------

Capítulo II

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

ELEMENTOS PARA PENSAR UN DISEÑO CURRICULAR

1. Presentación	15
2. Marco conceptual de referencia	17
3. Estado actual de la formación docente en arte	22
4. Presentación de la estructura curricular	24

Capítulo III

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

1. Introducción	25
2. Acerca de algunas tensiones en la Formación General	26
3. Cuestiones centrales para pensar y orientar la Formación General	28
4. Algunos criterios generales a considerar en la selección de contenidos	30
5. Elementos para la discusión	31
6. Propuestas variables o complementarias	36

Capítulo IV

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

1. Finalidades y propósitos de la formación en los lenguajes artísticos	38
2. Orientaciones para la enseñanza	39
3. Orientaciones sobre la evaluación para la formación docente en arte	40
4. Música	44
5. Teatro	57
6. Artes Visuales	70
7. Danza	83

Capítulo V

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

1. A modo de Introducción	95
2. Reflexiones sobre los espacios de formación en las prácticas docentes	96
3. Cuestiones centrales para repensar y reorientar las prácticas	97
4. Cuestiones a considerar en la organización curricular	102

BIBLIOGRAFÍA	106
---------------------	------------

FUNDAMENTOS POLÍTICOS E INSTITUCIONALES DEL TRABAJO DOCENTE

1. La construcción federal de las políticas de formación docente

Los pensamientos y los conceptos que se acuñaron para la construcción política logran, muchas veces, su cometido. Es entonces cuando son aceptados y reconocidos por las grandes mayorías y se vuelven sentido común, o bien son sancionados jurídicamente y se integran al sistema normativo. Este pasaje de la construcción al sentido común y la normalidad queda depositado en muchos términos políticos y se escucha en forma de un acorde cada vez que éstos son pronunciados. Cuando se ponen en marcha tareas y voluntades coordinadas es necesario recuperar el sentido de algunos términos y manifestarse sobre ellos.

Proponemos fundamentar en este documento la condición federal de la construcción de las políticas educativas en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, del Consejo Federal de Educación y, en particular, del Instituto Nacional de Formación Docente. Esta condición adjetiva, desde los albores de nuestra nación, una forma de gobierno y una forma de organización político-territorial, pero también un modo de sentir el lugar de nacimiento y de pensar el vínculo con otros. Ahora bien, la condición federal no es meramente un dato emocional o un plexo normativo, sino una construcción política que sólo se sostiene a través de la adaptación de sus líneas de fuerza a condiciones históricas cambiantes y muchas veces adversas. Ser federal a mediados del siglo XIX o en 1880 puede no decir lo mismo que ser federal hoy.

En la actualidad, ser federal significa dos cosas. Por un lado, se trata de articular particularismos locales y singularidades histórico-políticas que han podido hallar la forma jurídica de la autonomía, de respetar ámbitos diferenciados que tienen potestad de tomar decisiones en su esfera propia. Por otro lado, ser federal es más que acatar una configuración normativa o detectar una singularidad. En cuanto la condición federal está sujeta a la variación histórica, construirla en condiciones contemporáneas es sostener un proyecto político.

Nuestro país enfrenta una serie de desafíos que convierten a la educación en una de las herramientas políticas cardinales en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. No hay dudas de que el fundamento político de este proyecto es el ejercicio efectivo del derecho a la educación de los niños y jóvenes que necesita, entre otros requisitos, de la ampliación de la escolaridad vía universalización del nivel inicial y la obligatoriedad del nivel medio. La existencia de un sistema formador constituye una condición de esta igualdad y esta justicia.

Esto es posible en la medida en que el Estado tiende hoy al desarrollo de políticas públicas de mediano plazo orientadas a la superación de la fragmentación social que marcó y todavía marca a la sociedad argentina. Al reponer el mediano plazo como norte de la construcción político-institucio-

nal, el pensamiento en perspectiva y la planificación estratégica se nos imponen como marco para la consolidación del sistema formador docente.

2. El Instituto Nacional de Formación Docente y las metas del proyecto federal

La meta propuesta es la reconstrucción del sistema formador docente, la superación de la fragmentación actual y la configuración de un sistema integrado y cohesionado que acumule diversos aportes, recursos y experiencias. El proceso de reconstrucción del sistema formador docente requiere tanto de la formación de los agentes del sistema educativo y de la producción de aportes para el desarrollo de la educación en las escuelas, como de la elaboración de un vínculo sostenido y permanente con el sistema educativo y sus políticas. Para ello, es necesario articular con las instituciones formadoras y con las organizaciones que participan del desarrollo socio-cultural en los territorios y de las definiciones referidas tanto a los sujetos y las instituciones, como a las tareas de formar y ser docente.

En este sentido, el proyecto federal del Ministerio de Educación y del Instituto Nacional de Formación Docente es hacer de la fragmentación curricular e institucional una unidad de las diferencias. Se trata de reconocer la fragmentación y desde allí desde una decisión de superación y revisión de las mismas, alcanzar un proyecto político que se propone desde la unidad en tanto todo proyecto político imagina una unidad.

3. Orientaciones estratégicas del sistema formador

No hay reconstrucción del sistema formador docente sin identificación de problemas, formulación de orientaciones y diseño de estrategias. Un sistema formador integrado y cohesionado requiere la redefinición y la ampliación de la formación docente.

Para este proyecto, las tres orientaciones estratégicas son la responsabilidad en la formación de los agentes del sistema educativo; la vinculación con el sistema educativo, sus políticas, las escuelas y su territorio, y por último, la producción de conocimientos sobre la formación docente, la enseñanza y el trabajo docente.

• Responsabilidad en la formación de los agentes del sistema educativo

La responsabilidad central del sistema formador está en la formación inicial y continua de los docentes que se desempeñan y se desempeñarán en las escuelas. Teniendo en cuenta que la planificación del sistema formador es indisociable del planeamiento y las políticas del sistema educativo, el proceso de reconstrucción de una nueva institucionalidad debe acompañar el desarrollo del sistema educativo y sus requerimientos desde los cambios más coyunturales hasta las apuestas más estructurales.

• **Vinculación con el sistema educativo, sus políticas, las escuelas y su territorio**

Reconstruir el sistema formador exige fortalecer la organización político-institucional y consolidar un conjunto de vínculos institucionales con el sistema educativo, las escuelas y sus territorios. Esto implica construir un diálogo permanente con las políticas educativas que establezca un vínculo diferente con las escuelas de los distintos niveles y modalidades y con los procesos de transformación en las instituciones y sus agentes. Para que esto suceda, resulta clave que se promueva:

- que el sistema formador reconozca a las escuelas como participantes activos en la formación de los docentes;
- que las escuelas estén dispuestas a trabajar articuladamente con las instituciones de formación docente;
- la integración de otras instituciones que, directa o indirectamente, participan de la formación docente y pueden ser aliados estratégicos del proyecto.

• **Producción de conocimientos sobre la formación docente, la enseñanza y el trabajo docente**

La producción de conocimientos sobre la formación docente, la enseñanza y el trabajo docente es una tarea constitutiva del sistema formador. Al respecto, construir una nueva institucionalidad implica la jerarquización de ese saber a partir del desarrollo de su producción, circulación y validación, y fundamentalmente, la resignificación del estatuto del conocimiento del docente y el formador en relación con su trabajo.

4. El Plan Nacional de la Formación Docente

A partir del análisis y sistematización de experiencias acumuladas en nuestra historia, y de las distintas consultas técnicas y político-institucionales acerca del estado de la formación docente en nuestro país, el Plan Nacional de la Formación Docente 2007/2010 define tres áreas prioritarias para el fortalecimiento y mejora del sistema formador y describe los principales problemas y estrategias de cada área:

4.1. Desarrollo institucional

Incluye el fortalecimiento e integración progresiva del sistema formador inicial y continuo (planificación de su oferta y desarrollo, gestión del sistema, mejoramiento de la organización y dinámica pedagógica de los institutos superiores y apoyo a los estudiantes de las carreras de formación docente).

Problemas:

- Necesidad de organización del sistema de formación docente.
- Necesidad de planificación del desarrollo del sistema y de su oferta.

- Necesidad de fortalecimiento de la gestión del sistema.
- Debilidades en la organización y dinámica académica y pedagógica de los institutos superiores de formación docente.
- Debilidad de las políticas estudiantiles que tengan en cuenta el perfil y las necesidades de los alumnos de las carreras de formación docente.

Estrategias:

- Fortalecimiento de la identidad, cohesión e integración del sistema de formación docente.
- Fortalecimiento de la planificación y del ordenamiento del sistema de formación docente.
- Fortalecimiento de la gestión del sistema de formación docente y de su desarrollo.
- Fortalecimiento de la dinámica organizacional de los ISFD que favorezca un buen ambiente de aprendizaje y desarrollo formativo de los futuros docentes, y un trabajo docente apropiado.
- Fortalecimiento de políticas de apoyo y estímulo a los estudiantes de carreras de formación docente, que consideren sus necesidades y perfiles.

4.2. Desarrollo curricular

Comprende la actualización, integración y mejora de los planes de estudio y de la gestión del desarrollo y evaluación curricular, así como la renovación de los dispositivos de formación, enseñanza y aprendizaje docente.

Problemas:

- Fragmentación y baja articulación en el diseño de los planes de estudio.
- Insuficiente desarrollo de capacidades en la gestión del currículo y de nuevas modalidades pedagógicas.
- Necesidad de promover la investigación y experimentación pedagógica para el mejoramiento de las prácticas docentes.

Estrategias:

- Acuerdos sobre desarrollo curricular que aseguren el derecho a una formación de calidad a todos los estudiantes, con contenido nacional, jurisdiccional e institucional, facilitando la articulación entre las carreras y la Formación General y Específica.
- Desarrollo de modalidades de formación que incorporen experiencias de innovación para la mejora de la enseñanza en las escuelas, así como el seguimiento y monitoreo del currículo.
- Fortalecimiento del desarrollo de investigaciones pedagógicas, sistematización y publicación de experiencias innovadoras.

4.3. Formación continua y desarrollo profesional

Refiere a la actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes y orientada a responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, contemplando la

heterogeneidad de trayectorias, necesidades, situaciones y problemas de enseñanza y aprendizaje que emergen de diversos contextos laborales.

Problemas:

- Fragmentación y bajo impacto de las ofertas de formación continua y desarrollo profesional.
- Necesidad de capacitación para el mejoramiento de la gestión y las prácticas docentes en los institutos superiores de formación docente inicial.

Estrategias:

- Desarrollo de ofertas coordinadas de formación docente continua en las jurisdicciones, que aseguren mayores grados de profesionalidad y atiendan las necesidades del sistema educativo, incluyendo modalidades pedagógicas diversificadas y de impacto en las escuelas.
- Desarrollo de ofertas de capacitación para la gestión institucional y de renovación pedagógica de la formación de formadores, afianzando innovaciones y redes institucionales.

5. Necesidad de un abordaje integral

El Consejo Federal de Educación estableció en la Resolución N° 24/07 los lineamientos nacionales y la agenda de trabajo para adecuar los diseños curriculares de la formación docente a las disposiciones de la Ley de Educación Nacional. En las Mesas Federales de los Directores de Educación Superior de las jurisdicciones y en el ámbito del Consejo Consultivo, el Instituto Nacional de Formación Docente ha promovido consensos necesarios para la puesta en marcha de estos procesos.

Iniciar acciones y transformaciones en las áreas antes señaladas impone un abordaje integral. Este tipo de abordaje supone anticipar que una alteración en una de las áreas tiene consecuencias en las otras. Justamente por esto, considerar integralmente una transformación implica considerar la complejidad de vínculos que sostienen al conjunto. En el caso específico de una transformación en el área de desarrollo curricular resulta necesario:

- revisar y adecuar los modelos de organización institucional teniendo en cuenta la centralidad y complejidad del trabajo de enseñanza;
- diseñar regímenes académicos capaces de generar las mejores condiciones para los trayectos formativos de los estudiantes;
- redefinir el contenido y la organización del trabajo docente y la consecuente reconfiguración de los puestos de trabajo, de tal modo que se generen condiciones a ser definidas en el marco paritario que aseguren la calidad y el valor estratégico de la tarea.

6. Formación y trabajo docente

El proyecto de construcción federal de la formación docente necesita retomar la dimensión política de la formación y el trabajo docente. Cuando insistimos en pensar la formación y el trabajo desde

una perspectiva excluyentemente pedagógica en nombre de la supuesta neutralidad, empobrecemos la actividad docente; aunque también lo hacemos cuando nos concentramos solamente en la dimensión política de la acción y despreciamos la relevancia de las tecnologías pedagógicas y los contenidos curriculares. Más allá de las causas de una tendencia y de la otra, la reconstrucción del sistema formador necesita articular ambas dimensiones.

Tratándose de un proyecto que busca cohesionar al sistema formador, subrayar la dimensión política de la formación docente resulta inevitable. Por eso mismo, hoy intervenir sobre el sistema también implica recuperar esa dimensión como tarea irrenunciable y colectiva, tanto de los formadores como de los docentes.

Al respecto, si pensamos en la historia de la educación argentina, los formadores y los docentes –a lo largo de los siglos XIX y XX– se representaron como agentes político-institucionales de un proyecto nacional. Si entonces el trabajo de enseñar se enmarcaba en la organización nacional, hoy se inscribe en el proyecto de superar la fragmentación, tanto del sistema formador como del sistema educativo. Así enmarcado, la potencia del pensamiento docente no se agota en la transmisión de los conocimientos curriculares sino en la invención de un espacio común donde ese proceso sea posible.

En este proceso, si de alguna manera cabe definir la identidad política que imaginamos para los docentes es a través de la idea de responsabilidad. Claro está que no se trata de una responsabilidad que se reduce a la observación de las normas existentes. Si fuera así, se agotaría en la apelación a una serie de criterios neutrales. Por el contrario, pensar políticamente el trabajo docente implica trascender la neutralidad normativa y construir el espacio de lo común en la escuela. En definitiva, tanto en el sistema formador como en cada escuela, se nos impone un mismo quehacer político: reunir, unir, articular como una forma de construcción que no se agota en la apelación a criterios neutrales y abarca, pero trasciende la tarea de enseñar. La responsabilidad docente, en tanto dimensión política, es la producción de lo común en la escuela. Se trata de una producción activa que reconoce y posiciona al docente en relación con el hecho educativo en tanto acto de transmisión, de emancipación y de reconocimiento.

Capítulo I

ACERCA DEL CARÁCTER DE ESTAS RECOMENDACIONES

Tal como se establece en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07), es posible distinguir tres niveles de decisión y desarrollo curricular:

- La regulación nacional, que define los marcos, principios, criterios y formas de organización de los diseños curriculares jurisdiccionales y de la gestión del currículo.
- La definición jurisdiccional, a través del diseño y desarrollo del plan de formación provincial y sus correspondientes diseños curriculares, a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales.
- La definición institucional, elaborada por los institutos formadores, que permite la definición de propuestas y acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas, los proyectos educativos articulados con las escuelas de la comunidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los futuros docentes.

Como es sabido, los Lineamientos Curriculares Nacionales (en adelante LCN) corresponden al primero de estos niveles y están dirigidos a fortalecer la integración, congruencia y complementariedad de la formación docente inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones y el reconocimiento nacional de los estudios.

Asimismo, y en vistas a acompañar el proceso de elaboración de los diseños curriculares por parte de las jurisdicciones, el Instituto Nacional de Formación Docente propone las siguientes Recomendaciones. El documento está dirigido primordialmente a los equipos técnicos regionales y jurisdiccionales a cargo del diseño curricular y ofrece un marco para la definición de los propósitos y contenidos en los planes para la formación docente inicial. Oportunamente, el nivel nacional brindará también asistencia técnica para los desarrollos provinciales y apoyará los procesos de capacitación para la puesta en marcha de las propuestas formativas.

En este sentido, resulta importante señalar que estas Recomendaciones brindan orientaciones relativas a diferentes dimensiones curriculares pero no las cubren de modo exhaustivo ni definen el conjunto de las decisiones que deben tomarse en el segundo y tercer nivel de concreción curricular. Cada jurisdicción cuenta con una gran cantidad de información que resulta imprescindible a la hora de tomar decisiones sobre el proyecto curricular más adecuado en cada caso. Esas informaciones permitirán adecuar a las realidades provinciales las recomendaciones que aquí se presentan, dentro del marco normativo provisto por los Lineamientos Nacionales. Por ejemplo, es clave el análisis de los planes de estudio vigentes, de las cargas horarias y los puestos de trabajo existentes (perfiles de los docentes formadores y cargas horarias), las características de las

instituciones y del alumnado al que reciben.

El avance hacia la elaboración de diseños curriculares jurisdiccionales requiere la consideración de estos aspectos y la toma de decisiones relativas a los distintos aspectos concernientes a una propuesta formativa. Entre ellos, la carga horaria total de cada plan, la proporción entre los distintos campos de la formación, la definición de unidades curriculares a incluir en cada campo (cantidad de unidades, el carácter de cada una de ellas, su duración); los modos de organización curricular y el tipo de relaciones entre las unidades curriculares; la especificación del contenido para cada una de estas unidades, sus alcances, su grado de especificación y su secuencia, las formas de trabajo y metodologías más apropiadas para cada instancia, los criterios que regirán la acreditación y promoción. Particularmente, cada jurisdicción deberá considerar cuál es el grado de flexibilidad que otorgará a los planes y cuáles son las decisiones curriculares que serán de definición institucional, es decir, el tercero de los niveles de concreción.

Capítulo II

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO *ELEMENTOS PARA PENSAR UN DISEÑO CURRICULAR*

1. Presentación

Estas recomendaciones se enmarcan en los Lineamientos Curriculares para Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07) y tratan un conjunto de consideraciones para el trabajo de los equipos curriculares jurisdiccionales/regionales de educación artística, que tendrán la responsabilidad de desarrollar propuestas curriculares para la formación docente en los lenguajes artísticos en el sistema educativo argentino. Dichas recomendaciones han sido formuladas atendiendo a las nuevas normativas y a las características y necesidades generales de la educación artística. Cada jurisdicción deberá contemplar, además, su propia realidad contextual, sin perder de vista la necesidad de lograr concertaciones básicas que den coherencia a una propuesta nacional y posibilitar la movilidad de los estudiantes y la equidad de las titulaciones.

El Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), creado por la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, es el organismo regulador a nivel nacional de la formación docente en el país y tiene entre sus funciones el desarrollo de políticas y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua (LEN, Artículo 76, inciso d).

Asimismo, estas recomendaciones toman como marco los principios, derechos y garantías definidos en la LEN y recogen lo expresado en el capítulo VII (Artículo 39) donde se establece que: *“la educación artística comprende: a) La formación en distintos lenguajes artísticos para niños/niñas y adolescentes, en todos los niveles y modalidades. b) La modalidad artística orientada a la Formación Específica de nivel secundario para aquellos/as que opten por seguirla. c) La formación artística impartida en los institutos de formación superior que comprende los profesorados en los diversos lenguajes artísticos para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas.”*

El acceso a la formación docente en los lenguajes artísticos se concibe como una de las oportunidades que brinda la educación para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas y promover en cada una de ellas la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (LEN, Artículo 8).

Al igual que los LCN para la Formación Docente Inicial, las recomendaciones curriculares del presente documento aspiran a potenciar los avances en los procesos curriculares anteriores y contribuir al mejoramiento de las futuras propuestas curriculares, resaltando las fortalezas y superando algunas

de las debilidades presentes. Es una propuesta para la discusión, que busca profundizar y mejorar definiciones curriculares, generar progresivos consensos y, especialmente, fortalecer la integración nacional del currículum de formación docente en los lenguajes artísticos, apoyando la coherencia y calidad de las propuestas de formación en los profesorados de todo el territorio nacional.

En el marco del desarrollo del Plan Nacional de Formación Docente, el INFD realizó en noviembre de 2007 un encuentro nacional de instituciones de arte de nivel superior con carreras de formación docente, para identificar las principales problemáticas que caracterizan la situación institucional del sistema formador de docentes de arte en el país y elaborar propuestas de superación de las dificultades detectadas.

Se trabajó con ejes centrados en la gestión y el desarrollo institucional, el currículum, el ingreso de los estudiantes, la práctica docente y la investigación. Se consideraron también las realidades de cada jurisdicción y problemas relacionados con la diversidad de propuestas curriculares, titulación, aspectos formativos disciplinares y capacitación, entre otros.

De ese encuentro surgieron dos documentos que sintetizan las conclusiones y registran las conferencias y ponencias.

Con esos insumos como base, este documento presenta antecedentes, estados de situación y consideraciones para el debate de aspectos claves relacionados con las políticas de formación docente desarrolladas en los institutos de arte de nivel superior.

La formación docente en arte es compleja, en tanto forma para un campo amplio que no sólo atiende a todos los niveles y modalidades del sistema educativo, sino que además forma docentes y artistas en diversos lenguajes, con sus especificidades disciplinares y pedagógicas. En la actualidad se reconocen, como parte del área de Educación Artística para la educación común y obligatoria, cuatro lenguajes artísticos –artes visuales, danzas, música y teatro– cuyos campos de desarrollo presentan, a su vez, complejidades propias y específicas. Cabe aclarar que este reconocimiento dentro de la educación formal y sistemática no excluye otros lenguajes y especialidades vinculadas al campo del arte en el contexto cultural contemporáneo.¹

Dada la cercanía de la sanción de la actual ley y el estado actual del debate de la educación artística y la formación artística y docente, se acercan ideas para colaborar en el debate, tanto en lo que refiere a la confirmación de lo que ya se ha construido en común, como en la búsqueda de reflexiones sobre aspectos que estén en construcción. En este sentido, el documento se constituye como un insumo para comenzar a generar *“diferentes propuestas curriculares jurisdiccionales asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones, logrando mayor articulación para facilitar la movilidad de los estudiantes durante la formación entre carreras y entre jurisdicciones y asegurar el reconocimiento nacional de los títulos de los egresados”*.²

Las instituciones de arte de nivel superior cumplen un papel crucial y estratégico puesto que forman, entre otros, a los futuros docentes de educación artística para la educación común, sobre todo para los niveles obligatorios, responsables de la transmisión contextualizada de los saberes estético-artísticos socialmente significativos y de contribuir a la generación y sostenimiento de la cultura, especialmente en aquellas zonas que no se ubican en los grandes centros urbanos.

¹ La actual LEN alude a contenidos vinculados a los lenguajes audiovisual y multimedial.

² INFD/MECyT (2007): Plan Nacional de Formación Docente. Res. CFE N° 23/07.

El presente documento se ha elaborado sobre la base de la concepción del arte como conocimiento, en tanto persigue, como objetivo educativo estratégico, la comprensión e interpretación de la realidad compleja para la construcción de la identidad propia y social. Lo mismo supone el necesario establecimiento de vínculos con otras áreas del saber, superando las antinomias objetividad/ciencia en oposición a subjetividad/arte.

2. Marco conceptual de referencia

2.1. Encuadre general

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

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

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

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

La construcción de un marco teórico pedagógico que describa al arte como parte de un contexto cultural y como forma de representación simbólica presenta un desafío para los especialistas en educación artística, ya que supone la revisión de distintos posicionamientos teóricos sobre el arte y la cultura —que han surgido en contextos históricos determinados—, con el objeto de conformar un cuerpo de conocimientos de la especialidad y sus lenguajes en el presente. Reconocer la complejidad de estos ofrece el andamiaje para la elaboración de los diseños curriculares en el marco de los LCN.

2.2. Problemáticas y necesidades educativas en el mundo contemporáneo

Las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales de las últimas décadas muestran una cotidianeidad profundamente diferente a la del siglo XIX, momento en el cual, bajo el estatuto de la modernidad, se construyeron los estados nacionales y sus respectivos sistemas educativos. Esa modernidad de razón objetivada, totalizante y pretenciosa de verdad universal, priorizó un afán clasificatorio que fragmentó en diversas áreas la actividad humana: el campo inteligible se reservó a la ciencia, lo sensible se vinculó con el arte y lo normativo se formuló como ética o política.

Bajo esta concepción, la escuela ha privilegiado el pensamiento fragmentado, estimulando aprendizajes que separan las artes de la ciencia. Aun hasta nuestros días ciertos paradigmas del siglo XIX se reproducen en las representaciones sociales e institucionales sobre el arte y, consecuentemente, sobre la educación artística. En virtud de ello resulta imprescindible abordar las necesidades que plantean los nuevos paradigmas de la contemporaneidad.

Los avances tecnológicos y fundamentalmente los de la comunicación han acentuado los procesos de globalización y los términos de las interrelaciones entre las naciones, incidiendo fuertemente al interior de las mismas. Estos procesos no se restringen sólo a determinados aspectos de las distintas sociedades, sino que se dan en forma integral resultando, en estos términos, estratégica la capacidad de interpretación crítica de la realidad socio-histórica por parte de los ciudadanos, como también de las producciones culturales e identitarias de los pueblos. No se trata de eliminar la diversidad, ni de negar los nuevos procesos de globalización, sino de reconocerlos e interpretarlos bajo una mirada crítica y comprometida que posibilite cambios y modos de participación autónomos y solidarios en cada sociedad.

Las condiciones en las que se despliegan hoy el pensamiento y la actividad humana sin dudas han cambiado considerablemente respecto del contexto moderno. En el presente, los sujetos conviven con los medios masivos de comunicación, con la diversidad de lenguas y contextos y con realidades tecno-producidas: saturación de espectáculos y escenografías; mundos que se confunden con la ficción, realidades reiteradas y fragmentadas, que dan lugar a interpretaciones y posiciones diferentes.

Frente a los emergentes de esta contemporaneidad se requiere de propuestas educativas capaces de propiciar relaciones entre los conocimientos presentados de manera contextualizada: considerar el pluralismo, el interculturalismo, la diversidad, los diferentes campos del saber científico y artístico y sus relaciones para abordar la comprensión de la realidad. La formación democrática de los ciudadanos debe anclar en lo nacional, en el marco de proyectos latinoamericanos y de alcance universal, con enfoques que favorezcan una participación crítica y autónoma en la cultura, contemplando la diversidad como algo inherente y enriquecedor, y no como barrera para justificar la desigualdad social.

Convivir en un mundo globalizado, que respeta la diversidad al mismo tiempo que acentúa las diferencias sociales a partir de la regulación del acceso a las conexiones comunicativas, plantea un desafío crucial frente al cual los sistemas educativos no pueden quedar al margen. Es en este plano donde la educación artística puede realizar aportes significativos, que en conjunción con los demás campos del conocimiento, se constituyan en el soporte y plataforma a partir de lo cual se construyan saberes críticos que den respuesta a las necesidades de los sujetos y las sociedades.

En este contexto, la educación artística tiene un papel relevante, como campo específico de cono-

cimiento, dentro de los proyectos educativos que se propongan posibilitar la construcción y apropiación de saberes y desarrollar capacidades que permitan abordar diferentes interpretaciones de la realidad y al mismo tiempo pensar otras realidades posibles, para que todos puedan reconocerse con sus diferencias sin reproducir las desigualdades, y logren un acceso más justo y equitativo a los saberes y producciones culturales, materiales y simbólicas. Esto implica elaborar lineamientos y diseños curriculares que favorezcan la participación crítica y comprometida en la sociedad, propiciando la potencialidad de la producción artístico-cultural en todos sus aspectos (sociales, políticos y económicos), y vinculándola también, pero no en último lugar, con el mundo del trabajo.

2.2.1. Tendencias de la enseñanza artística en nuestro país

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

- a.** La educación artística desarrolla aspectos emocionales y afectivos.
- b.** Proporciona ocasiones para el entretenimiento y el buen uso del tiempo libre.
- c.** Es considerada un área de apoyatura a las asignaturas académicas del curriculum escolar.
- d.** Se define como el espacio educativo que permite acrecentar la creatividad individual.
- e.** Ejercita las capacidades sensoriales y psicomotrices de las personas centrándose en la enseñanza de técnicas, herramientas y destrezas fundamentales.
- f.** Está dirigida exclusivamente a los estudiantes con determinadas condiciones para el arte, a fin de potenciar sus aptitudes naturales.

Las posiciones teóricas que sustentaron las concepciones de la educación artística enunciadas precedentemente intentaron a lo largo del siglo XX fundamentar el lugar o rol del arte en la escuela. Sin descartar los aportes que cada una puede haber realizado a la constitución del área, resulta actualmente imprescindible una revisión y posicionamiento crítico frente a ellas, ya que han generado supuestos que coexisten de forma ecléctica aún hoy en las prácticas docentes, cuando los propósitos y particularidades de los contextos que las produjeron hace tiempo han perdido vigencia. Incluso muchas veces la insistencia sobre alguno de estos tópicos, lejos de reafirmar la necesidad del arte en la escuela, aísla cada vez más a los docentes del área de sus pares de otras disciplinas y los encierra en estereotipos sociales que el arte mismo intenta trascender.

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

Es posible aceptar la contribución de la educación artística al desarrollo de la creatividad, de la expresión y de los aspectos emocionales. Más aún, un enfoque psicoanalítico podría considerarla como un interesante medio de “autoexpresión creativa” para canalizar conflictos y sentimientos. Pero cuando el interés recae sobre los procesos formales de enseñanza y aprendizaje, estos enfo-

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

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

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

Está claro que una tradicional concepción del conocimiento científico, entendido como la sola racionalidad teórica, no alcanza ya para conocer ni analizar la totalidad de la realidad. Las sucesivas crisis de las ciencias duras a lo largo del siglo XX, y las críticas formuladas desde las ciencias sociales han producido un replanteo al interior de las disciplinas, incluso las más tradicionalmente vinculadas con el conocimiento positivo. Pensar actualmente al arte como aquello vinculado sólo a la belleza, lo sensorial o lo afectivo es muchas veces producto de representaciones distorsivas que se generan incluso en el mismo ámbito del arte y su educación, naturalizando concepciones estéticas y epistemológicas que hoy no son unívocas. Reducir el campo del arte a lo “sensible” en oposición a lo “inteligible” es el resultado de una construcción histórica que poco tiene que ver con el contexto contemporáneo. Sin embargo, en muchas ocasiones, desde el mismo seno del arte se refuerzan estas concepciones con el fin de defender algún tipo de competencia exclusivamente artística. Defender un lugar para el arte en la sociedad y en el sistema educativo implica dar un paso importante por medio del cual se pronuncien claramente los aportes y las competencias que el campo del saber artístico tiene para ofrecer. Y estas competencias integran una totalidad en la cual los aspectos racionales, emocionales, estéticos y epistemológicos se organizan de un modo específico, diferente al de otras disciplinas.

La alfabetización en los lenguajes artísticos, el manejo de la metáfora, la doble lectura y la apropiación de significados y valores culturales hoy son considerados saberes fundamentales a la hora de interpretar la complejidad del mundo en el que vivimos. Por ello, se sostiene que el arte es un campo de conocimiento, en tanto produce sentido estéticamente comunicable en un contexto cultural determinado. El mismo se constituye por diversos lenguajes simbólicos; modos elaborados

de comunicación humana verbal y no verbal, *presentacionales* antes que *proposicionales* (Langer, 1996), que configuran y otorgan contenido a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

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

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

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

La producción audiovisual tiene un lugar predominante en los medios de comunicación masiva. Su industria en la actualidad se presenta como una de las más redituables y el mercado se encuentra en expansión. Los bienes y mensajes que produce frecuentemente no forman parte del patrimonio nacional, constituyendo una de las tendencias actuales globalizadoras más fuertes. La complejidad del lenguaje audiovisual y su alta difusión requiere de sujetos capaces de interpretarlos bajo diversas miradas. La alfabetización en los diferentes lenguajes artísticos –música, artes visuales, danza, teatro, entre otras– resulta fundamental para posibilitar un análisis crítico de estas realidades y evitar quedar sometidos pasivamente a las necesidades impuestas por una lógica de concentración económica. En todo caso, se trata de interpretarlas como manifestaciones de un mundo complejo y portadoras de planteos estéticos –que contienen valores e ideologías– para luego ser capaces de elegir y tomar decisiones.

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

Si bien la función de la educación artística en el sistema educativo no ha sido centralmente procurar la formación de artistas, el conocimiento de las técnicas, la organización de los recursos y ele-

mentos formales, la posibilidad de expresarse, y la voluntad comunicativa, cobran especial interés en tanto se orienten a la producción de sentido y a la comprensión, más allá de lo literal, de los diferentes discursos propios del hombre.

3. Estado actual de la formación docente en arte

Los institutos de nivel superior en arte vienen desempeñando una función estratégica, tanto en lo referido a la formación de artistas y a la producción cultural, como en la formación de profesores de arte en los distintos lenguajes artísticos. En muchos casos estos institutos constituyen la única alternativa formativa sistemática en arte y formación docente de todo un distrito o región.

En su origen, estos institutos formaban profesores de arte en las diferentes especialidades artísticas poniendo el acento en la formación disciplinar y técnica, con la inclusión de escasas materias pedagógicas y didácticas hacia el final de la carrera.

No siempre los institutos superiores pudieron actualizar sus planes de estudio incorporando espacios para las nuevas propuestas de producción y los saberes que ofrece la estética contemporánea para la apreciación y comprensión del fenómeno artístico. Las asignaturas más usuales apuntaban frecuentemente hacia la tradición de la cultura occidental europea, planteada como una sucesión de obras maestras realizadas por artistas geniales, dotados de talentos especiales e inspirados.

Con la Ley Federal de Educación, la mayor parte de los institutos de arte de nivel superior reformaron sus planes de estudio, incluyendo algunos espacios novedosos para la producción artística, especialmente los que utilizan el soporte informático y los medios audiovisuales y multimediales. Asimismo, presentaron reformulaciones que pueden sintetizarse del siguiente modo:

- a. en el campo teórico se incluyeron otros espacios para la comprensión del fenómeno del arte y los procesos de producción, circulación y recepción de las producciones artísticas en el contexto sociocultural;
- b. en el campo de formación pedagógica se verificó el mayor crecimiento y ampliación de los espacios curriculares, intentando incorporar los aportes de las ciencias de la educación, con el explícito objetivo de mejorar y fortalecer la calidad de la formación docente.

Si bien existió consenso para esta actualización, no siempre se lograron los resultados esperados. Los procesos de transformación curricular se realizaron de manera asimétrica, y provocaron una gran diversidad de ofertas entre las distintas jurisdicciones. En muchos casos, el proceso se vivió como un debilitamiento de la identidad de origen y se corrió el eje del área disciplinar al área pedagógica; corrimiento que se justifica en una falsa dicotomía: “una cosa es un artista y otra un profesor de arte”.

El desafío actual consiste en redefinir las competencias y saberes que necesariamente debe poseer un docente en arte para contribuir al desarrollo armónico de los sujetos, entendiendo al arte como un modo de conocimiento que permite una mejor comprensión e interpretación de la realidad y también la construcción de la identidad personal y social.

Para lograr este ideal se requiere un trabajo con criterios amplios y claros que permita superar la

fragmentación formativa. Esto implica la aplicación del criterio tanto en el momento de elaboración del plan de estudios como al implementarlo.

Con respecto a los docentes, y como resulta frecuente en toda institución y en todo campo intelectual, cada uno de ellos posee una ideología, una manera de entender el trabajo y una cosmovisión propia que genera tensiones en la confrontación con la de los colegas y otros miembros del establecimiento. Esto resulta positivo en la medida en que permite al estudiante ir conformando su propia posición mediante el contacto y conocimiento de distintas ideologías, en tanto conocer permite mejores elecciones. El problema se presenta cuando se trata de posiciones irreconciliables que favorecen la fragmentación e impiden la normal articulación de los aprendizajes, o cuando se pretende imponer un enfoque o canon propio.

Para superar esto es necesario contar con una fuerte “gestión articuladora” por parte de la conducción de cada instituto, donde el cuerpo rector posea una mirada amplia sobre la problemática de la formación del profesor de arte, la función social y cultural y el compromiso que ello implica.

La Práctica Profesional docente es una actividad compleja e históricamente confi gurada. Por lo tanto, implica necesariamente el desarrollo de capacidades necesariamente el desarrollo de capacidades para seleccionar críticamente de los distintos campos conceptuales, los saberes para interpretar y abordar los problemas de la realidad educativa, producir conocimientos y reflexionar sobre las propias formas de actuación profesional. A la hora de definir el lugar que ocupa el área artística en la formación de docentes, se hace necesario volver sobre el posicionamiento formulado con respecto al arte y su enseñanza.

En la actualidad, el arte es considerado un campo de conocimiento que porta diversos sentidos sociales y culturales, que se manifiestan a través de los procesos de elaboración y transmisión de sus producciones. Las producciones estético-artísticas comunican con distintos formatos simbólicos que cobran la denominación de *lenguajes artísticos*, en tanto modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal. Entre ellos, pueden mencionarse –considerando los desarrollos históricos y las presencias contemporáneas– a la música, las artes visuales, el teatro, la danza, los lenguajes audiovisual y multimedial. Dichos lenguajes, considerados como disciplinas organizadoras del contenido académico que se transmite en las escuelas, requieren del abordaje de saberes y capacidades específicas de la experiencia artística, es decir, el desarrollo de procesos de producción y análisis críticos, contextualizados socio-culturalmente. Estos saberes están fuertemente relacionados con los procesos vinculados a la *interpretación artística*.

En esta línea de pensamiento, el arte en el ámbito de la escuela pone su atención en los procesos de interpretación estético-artística, incluyendo saberes vinculados al desarrollo del pensamiento divergente, metafórico, de las capacidades espacio-temporales y de abstracción, entre otras. Estas cuestiones suponen el aprendizaje de contenidos específicos que no son abordados por otros campos disciplinares, que resultan fundamentales en la actuación ciudadana y en la formación artística y cultural profesional.

Por lo tanto, la función de la educación artística en el sistema educativo formal, como campo de conocimiento para la interpretación y transformación de la realidad, es de por sí esencial y trascendente para la formación ciudadana en la contemporaneidad.

La especificidad del docente de arte se centra en la enseñanza de alguno de los lenguajes artísticos. Siendo el arte un saber *práxico*, sería imposible considerar la reflexión y crítica conceptual sobre su

campo escindido de la producción artística propiamente dicha. Si consideramos que la educación artística en todos sus niveles conlleva un acento importante sobre el núcleo de la producción, aún en los contextos de la formación básica y general, debemos considerar al docente de arte como un practicante de su disciplina y no como un simple comentarista o mediador entre el mundo del arte y la sociedad en general.

Estar capacitado para enseñar arte implica, también, ser docente. Si bien esto aparenta ser un lugar común, señala un acento sobre las problemáticas particulares de la enseñanza, cuya discusión emana del tronco común de la pedagogía.

Por lo tanto existe un doble recorrido en la formación del docente de Arte. Debe descansar en una praxis artística que le permita asumir con responsabilidad la tarea de acercar a sus alumnos a las capacidades, problemáticas y conocimientos específicos de la disciplina, sin olvidar que su rol de profesor conlleva el desafío de ampliar la mirada más allá de las fronteras del arte, atendiendo al rol específico que cumple en los diferentes niveles y modalidades de la educación y construyendo una praxis pedagógica a partir de la adecuación de marcos conceptuales que provienen de la pedagogía.

Ser docente de arte en la actualidad supone, en consecuencia, posicionarse frente al arte y la cultura, su producción, transmisión y transformación en diversos contextos, considerando simultáneamente los saberes disciplinares propios de su campo, como aquellos propios a los ámbitos pedagógicos e institucionales. El docente de arte deberá hacer del aula un lugar de intervención pedagógica promoviendo aprendizajes relevantes en cada alumno, además de que, a partir de sus conocimientos y su capacidad de gestión, desarrollará acciones que contribuyan al mejoramiento de la enseñanza del campo del arte, interactuando en espacios vinculados con la cultura local y sustentando su accionar a partir de una práctica activa en la producción e investigación de su disciplina.

4. Presentación de la estructura curricular

Los capítulos que siguen presentan recomendaciones para que las jurisdicciones tomen decisiones en torno a la formación docente en educación artística. Ésta alcanzará un mínimo de 2600 horas reloj, distribuidas en cuatro años de estudios (LCN, Res. CFE N° 24/07)

Se organizará en tres campos básicos de conocimiento, a saber:

- Campo de la Formación general;
- Campo de la Formación específica;
- Campo de la Formación profesional.

Capítulo III

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

1. Introducción

Pensar políticas para el trabajo y la formación docente necesariamente implica pensar en su relación con los proyectos sociales, con los proyectos políticos, con la historia. ¿Cuál es el sentido de formar docentes hoy? Más allá de la enorme complejidad que supone responder esta pregunta se abre un lugar de posibilidad en la construcción federal de políticas de formación docente.

Un sentido irrenunciable de la formación docente hoy es contribuir a hacer realidad una sociedad más justa, una sociedad inclusiva, con equidad y respeto a la diversidad. La justicia, se convierte de esta manera en el concepto clave que define el sentido de la acción educativa. Para llevar adelante este desafío, es prioritario responder tanto desde lo político como con prácticas concretas. Es decir, generar acciones que permitan y aporten a una educación que vuelva a ocupar un lugar estratégico en relación con la distribución de conocimientos. En este sentido, a la hora de pensar la formación inicial de los docentes, lo político y lo técnico no pueden estar desarticulados. Es decir, se necesita de definiciones amplias, globales, complejas y sistemáticas para la formación docente que acompañen la convicción política con instrumentos técnicos para la justa distribución del conocimiento.

Dentro de este marco, el presente documento de trabajo se propone aportar a la reflexión y análisis de la Formación General del profesorado. Definir cuáles son sus contenidos resulta, en la actualidad, un desafío central en materia de política curricular y, a la vez, una decisión difícil.

Básicamente, porque el carácter constitutivamente complejo del trabajo docente parece haberse incrementado de manera sustantiva. La mutación de las finalidades educativas, la inestabilidad de los marcos de referencia, la diversidad de los grupos de estudiantes, la persistencia de desigualdades en el acceso a los bienes culturales, la aceleración de los cambios en las formas de vida y en las transformaciones tecnológicas, el debilitamiento de los lazos sociales, son sólo algunos ejemplos que permiten dar cuenta de esta situación. Dado este contexto, en la formación de docentes resulta necesario interrogarse sobre los conocimientos y capacidades que resultan relevantes desde el punto de vista profesional, sin dejar de preguntarse acerca de cuáles son los rasgos que debieran caracterizar al docente como ciudadano de este mundo. Ello remite a un conjunto de aspectos de naturaleza ética y política que resulta imprescindible atender en la formación y que se construyen, fundamentalmente, desde el campo de la Formación General.

En este marco, el propósito del documento es esbozar algunas coordenadas que enmarquen la discusión sobre los criterios a considerar en la definición de contenidos y que apoyen su organización en la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales.

Como se sostiene en los LCN para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07), este campo de la formación “*se orienta a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socio-educacionales y toda una gama de decisiones de enseñanza*”. (LCN, 2007, párrafo 34)

Es importante señalar que los saberes que componen la Formación General proceden de diversas disciplinas. Las mismas constituyen una fuente ineludible, en la medida que aportan estructuras conceptuales, perspectivas y modelos, modos de pensamiento, métodos y destrezas, y también valores.

La enseñanza desde y a través de las disciplinas en la formación docente debe poder asumir el desafío de promover un trabajo sobre las concepciones, supuestos y representaciones que los propios estudiantes tienen acerca de esos conocimientos y campos disciplinares. Estas representaciones, a menudo, distan del saber disciplinar y juegan un papel central en la definición de modos de pensar y ejercer la docencia. Por ello, la formación inicial constituye un ámbito privilegiado para la elucidación, el análisis, la puesta en cuestión y la revisión de esas nociones y creencias.

2. Acerca de algunas tensiones en la Formación General

En los últimos tiempos, hemos asistido a un creciente descuido y ausencia de algunos contenidos de valor clave (expresado en forma directa o indirecta), respecto de la transmisión de los campos generales del conocimiento en la formación del profesorado. Esta tendencia ha impactado negativamente en la formación de los futuros docentes ya que la Formación General representa el marco y el andamiaje necesario para la construcción de los saberes de los otros dos campos curriculares y, en particular, de las prácticas docentes. Tanto en las reformulaciones curriculares concretadas en la última década en nuestro país, como en mucha de la literatura especializada, se ha producido una fuerte valorización de la formación en las prácticas profesionales y un correlativo desplazamiento de los conocimientos generales, vistos muchas veces como productos academicistas o distantes de la realidad.

Uno de los cuestionamientos más recurrentes se refiere a la baja relación o integración entre las teorías y las prácticas, entre el cuerpo de conocimientos generales y la acción. En respuesta a esta problemática, se ha tendido a extremar la valoración de las prácticas y la inmersión en la acción concreta, en detrimento de la formación en marcos conceptuales y conocimientos generales.

Sin duda, las prácticas son una fuente constante de conocimientos. Sin embargo, sostener estos enfoques a ultranza y, en particular, transferirlos en forma a-crítica a los currículos de formación inicial puede tener consecuencias riesgosas, debido, entre otras cosas, a que los sujetos no son “papeles en blanco” y al significar la experiencia ponen en juego sus marcos de creencias. Por otro lado, las prácticas mismas no constituyen un todo organizado que sólo hay que “leer”. La construcción de la experiencia requiere de andamios, de marcos interpretativos, de conocimientos sistemáticos que permitan organizar y dar soporte a la experiencia misma. En este sentido, se entiende la relación entre la Formación General y la práctica de manera complementaria, constituyéndose esta relación en uno de los ejes para pensar la Formación General.

Existe acuerdo generalizado acerca de que las teorías en sí mismas no transforman el mundo, no

obstante pueden contribuir para ello en tanto sean asimiladas por quienes van a actuar efectivamente en esa transformación. En el ámbito educativo, el ejercicio de la docencia requiere de un cuerpo de conocimientos y de criterios generales que orientan las prácticas; en otros términos, se apoya en un espacio estructurado de conocimientos dotados de validez y principios para la acción. Además, es fundamental tomar en cuenta que el trabajo docente está inscripto en espacios públicos y responde a propósitos sociales. La enseñanza, aun en el marco “restringido” del aula, tiene efectos de largo plazo en la trayectoria posterior de los estudiantes y alcanza al conjunto de la sociedad. Actuar y pensar en estos espacios requiere de marcos conceptuales, interpretativos y valorativos, que se integran a diferentes campos disciplinares.

Como se sostiene en los LCN para la Formación Docente Inicial, este campo requiere ser fortalecido, su presencia más sólida no sólo favorecería la comprensión e interpretación de los fenómenos educativos apoyando las decisiones docentes, sino que contribuiría también, a disminuir las desigualdades vinculadas a la herencia cultural resultante del origen social de los estudiantes del profesorado.

Otro aspecto de fundamental importancia para pensar este campo de la formación, es la necesidad de reflexionar críticamente sobre la reconstrucción y el valor de lo común, tomando en cuenta la diversidad de situaciones y contextos. En este sentido, debería recuperarse la comprensión de las singularidades en el marco de regularidades. Éstas permiten comprender y explicar, en muy buena medida, la diversidad y las diferencias sociales, sin soslayar las tendencias comunes en realidades específicas. Para abordar este desafío es necesario considerar que en el propio campo del currículum de la formación docente se ha debilitado la potencia de lo común, en tanto que las últimas reformas curriculares han conducido a una amplia fragmentación, heterogeneidad y dispersión de planes de estudio. Esto afecta los procesos y resultados de la formación, dificultando una sólida base común para el desarrollo del profesorado en el país.

Esto no implica desconocer la óptica de la diversidad socio-cultural desde las diferencias sociales y de los sujetos o desde la singularidad de los problemas y situaciones, sino por el contrario, reconocerlas y favorecer su comprensión y análisis desde los marcos explicativos e interpretativos que ofrecen las disciplinas y que permiten poner en diálogo la mirada de lo común y lo diverso. La escuela debe responder a esta tensión y por lo tanto el docente deberá estar capacitado para ello. Se debe partir de reconocer el derecho igualitario de todos los argentinos de acceder a la educación atendiendo a la variedad de condiciones contextuales, las diferencias sociales y la diversidad de los sujetos. Sin duda, las contribuciones que los conocimientos generales pueden brindar en tanto conocimientos y criterios para la acción –especialmente en la fase de formación inicial del profesorado– deberán ser reflexivamente analizadas en función de casos, sujetos y ámbitos concretos, ajustándolos a las actuaciones particulares.

Por otra parte, otra cuestión que debe ser considerada es la orientación de la formación hacia el fortalecimiento de la enseñanza. En términos de formación general, esto implica brindar herramientas que permitan al docente pensar su práctica. Se trata de reconocer que la importancia de la construcción social del conocimiento en las prácticas de enseñanza requiere de la comprensión de los contextos y las dimensiones complejas, y que para investigar críticamente sobre ellos se requiere de andamios, de marcos conceptuales e interpretativos, y de conocimientos sistemáticos. En otros términos, la construcción de conocimientos y la reflexión sistemática requiere de marcos

conceptuales, conocimientos y métodos de indagación que den soporte a lo que se analiza, incluyendo el recorte mismo de los problemas sobre los que se indaga. Ello implica la necesidad de un conjunto ordenado y semánticamente organizado de conceptos que articulen la experiencia, definiendo claramente los modos de identificar y relacionar problemas para permitir su análisis y su comprensión.

Por último, cabe reflexionar acerca del carácter de las unidades curriculares que integran este campo de formación. Uno de los problemas referidos en los Lineamientos Generales alude a una tendencia extendida en los últimos años a definir las unidades curriculares a partir de problemas o temas de estudio de débil enmarcamiento epistemológico y clasificación flexible. Sin embargo, desde su concreción pedagógica esto supondría para los estudiantes el esfuerzo de tener que comprender versiones sintéticas del conocimiento, omitiendo las estructuras que sostienen su análisis. En este sentido, se recomienda recuperar las propuestas basadas en enfoques disciplinarios, por su rigor metodológico, su estructura ordenada, y además porque constituyen fuertes organizadores del contenido académico.

Parece ser necesario contar con estructuras de conocimiento, formas de representación y modos de pensamiento que ordenen el análisis de lo real, así como tomar en cuenta que trabajar e indagar de manera interdisciplinaria implica un proceso complejo de integración de problemas y lenguajes.

Esto no supone desvalorizar o descartar la organización a partir de problemas, sino, por el contrario, se trata de fortalecer las vinculaciones entre las disciplinas, la vida cotidiana y las prácticas sociales; y desde esos contextos, promover prácticas docentes que favorezcan mejores y más comprensivas formas de apropiación y construcción de los conocimientos.

3. Cuestiones centrales para pensar y orientar la Formación General

Es bien sabido que no es lo mismo pensar que hacer. Pero nadie afirmaría que pensar y hacer no tengan nada que ver entre sí. Por el contrario, el pensamiento construye la representación del mundo, a partir de la cual se operan las prácticas.

La enseñanza es una práctica intencional, orientada hacia valores y finalidades sociales. Es histórica y situada, y también normativa: tiene que ver con la ética, la política y la acción práctica. Si la representación del mundo que ordena las prácticas se reduce a creencias y supuestos personales, los argumentos prácticos y sus consecuencias serán restringidos. Si, en cambio, dicha representación se alimenta de marcos conceptuales y cuerpos de conocimientos dotados de validez (capaces de ser probados y transferidos a la acción pública) y de significación social y humana (eficacia), los argumentos prácticos adquieren solidez y las consecuencias en la acción se verán potenciadas.

Desde esta perspectiva, el campo de Formación General en el currículo del profesorado tiene la importante finalidad de *apoyar la construcción del juicio para la acción*, que no se agota en la enseñanza específica de contenidos curriculares. Porque entre el pensamiento (representación) y la acción práctica, interviene el juicio (criterios, normas y valores generales para la acción), como base para las decisiones. En otros términos, los marcos conceptuales generales deberán ser *problematizados* a la luz de situaciones sociales, culturales y educativas específicas, y de los desafíos prácticos.

Es importante tener presente que los conocimientos de la Formación General son un medio y no un fin. Su transmisión no representa un mero ejercicio académico. Constituyen la *mediación* necesaria para apoyar la comprensión, valoración e interpretación de la educación en el marco de la cultura y la sociedad, y para fortalecer la construcción de criterios de acción sustantivos para orientar las prácticas docentes.

Desde esta perspectiva, la Formación General deberá aportar los marcos conceptuales y cuerpos de conocimiento que permitan la comprensión de las dimensiones estructurales y dinámicas, el reconocimiento tanto de regularidades como de especificidades contextuales, así como la identificación de problemas.

En otros términos, estos conocimientos alcanzan su mayor eficacia y significación en la medida en que se orienten a la comprensión de las prácticas educativas, en distintos contextos y niveles de concreción, fortaleciendo y dando base a toda una gama de decisiones en las prácticas sociales, institucionales y de la enseñanza.

Desde el punto de vista pedagógico y de definición curricular, en el plan de estudios pueden convivir armoniosamente (y solidariamente) unidades organizadas en torno a enfoques de disciplinas y unidades organizadas en torno al análisis de problemas o temas:

- Las *unidades organizadas en torno a disciplinas* ofrecen un orden conceptual que conforma un conocimiento público, que por su validez puede transferirse a problemas y contextos diferentes. Asimismo, proveen a los estudiantes modos de pensamiento (histórico, filosófico, experimental, deductivo) que permiten organizar el pensamiento y la experiencia, así como identificar nuevos problemas.
- Las *unidades organizadas en torno a temas o problemas* permiten integrar perspectivas y focalizar cuestiones relevantes para la formación. Su presencia en el currículo otorga flexibilidad y orienta la reflexión práctica (ver, por ejemplo, las propuestas variables o complementarias en página 36).

Cabe destacar que enseñar en torno a *disciplinas* no implica, de forma alguna, abdicar del *análisis de problemas*. Por el contrario, las disciplinas se construyen alrededor de problemas relevantes para la comprensión del mundo real, los analizan desde su ángulo de pensamiento y método de indagación y brindan determinados hallazgos acerca de los problemas que permiten construir modos de intervención práctica.

Otro de los elementos pertinentes a recuperar es que si bien los tres campos del currículo enmarcan y clasifican los contenidos de la formación de todas las carreras, la Formación General constituye el campo común a todas ellas. No existen argumentaciones epistemológicas ni pedagógicas que sostengan una Formación General reducida, restringida o abreviada según la especialidad u orientación de un plan.

Considerar a este campo como común, tiene además otros efectos importantes. Desde el punto de vista simbólico, colabora con el desarrollo de una comunidad profesional docente, como miembros de un colectivo que comparte una matriz básica de formación y marcos de conocimiento y valoración compartidos. Desde el punto de vista práctico, facilita la acreditación de estudios para quienes se forman, ante los posibles cambios de especialidad docente o de lugar de residencia.

4. Algunos criterios generales a considerar en la selección de contenidos

La definición de criterios para la selección de contenidos es siempre una cuestión compleja, alude a qué elegir dentro de lo posible en una carrera determinada. Esto necesariamente implica inclusiones y exclusiones y la creación de una versión especializada a los fines de la enseñanza.

Toda selección que se realice puede apoyarse en diversos criterios y responder a múltiples razones pero, indudablemente, está condicionada por los propósitos expresos del proceso formativo.

Sin lugar a dudas, esta selección implica un debate epistemológico, político e ideológico sobre el conocimiento en sentido histórico, tomando en cuenta las múltiples dimensiones que atraviesan la formación docente y el trabajo de enseñar.

Para esto es necesario abrir la discusión sobre los principios y criterios selectivos que permitan la definición de los contenidos. Como sostiene Bourdieu (1990), se trata de un problema esencialmente pedagógico que proviene de las necesidades de enseñar en condiciones permanentes de restricción. Es decir, debe asegurar los modos de pensamiento fundamentales en el campo o disciplina de que se trate, debe ser capaz de justificar la exigibilidad de los contenidos que plantea, o sea, debe responder sobre: ¿qué tipo de argumentos avalan la inclusión?, ¿por qué es necesario exigirle a los estudiantes su dominio? Y, además, deben asegurar su transmisibilidad.

Algunas ideas generales que permiten orientar estas definiciones en el campo de la Formación General son:

- a. Para la formulación de contenidos, uno de los elementos fundamentales es la definición clara de los criterios de selección. No se trata de abordar todo el universo de la disciplina misma, sino de identificar los problemas relevantes y sus principales aportes para la formación y las prácticas de los docentes. Mucho menos de caer en tendencias enciclopedistas. La presencia de estos contenidos en el currículo no se orienta a la mera ilustración o estatus cultural, sino a la formación profesional del futuro docente.

En términos específicos, se trata de *identificar cuáles son aquellos problemas o ejes temáticos significativos para la formación de los futuros docentes.*

- b. Tanto en las unidades organizadas en torno a las disciplinas como en las integradas por temas o problemas, la selección, organización y desarrollo de los contenidos deberá orientarse por el necesario principio de *transferibilidad* para la actuación profesional, integrándose y ampliando la comprensión para las decisiones de las prácticas. Su enseñanza deberá incluir el carácter histórico y provisional de los conocimientos, evitando la transmisión abstracta y ritualizada, y orientarse a la formación de la reflexión crítica.

Se trata de *seleccionar y definir aquellos contenidos que contemplan en su definición la potencialidad para ser aplicados en diferentes contextos.*

- c. En este sentido, es necesario tener en cuenta que estos criterios generales favorezcan la *sistematización de las prácticas mismas*. Esto implica que el conocimiento que se procesa en las prácticas pueda ser analizado, integrado y sistematizado, en distintos niveles: como práctica en la enseñanza áulica, como práctica institucional y como práctica inscripta en un sistema. Es decir, como parte de las prácticas públicas y políticas.

La pregunta en este sentido es *qué aportan como andamiaje conceptual para la sistematiza-*

ción de las prácticas los contenidos seleccionados para cada uno de los espacios del campo de la Formación General.

- d.** Para la definición de los criterios, es importante tener en cuenta los cambios en la sociedad contemporánea y su impacto, tanto en los contextos en los cuales se realiza la tarea de enseñar como en la dinámica de las instituciones escolares. Esto significa incorporar algunas de las problemáticas vigentes, a saber: las nuevas configuraciones familiares, las nuevas infancias y adolescencias, las diferentes formas de relación con el Estado, los diversos modos de organización social, el lugar que ocupa el trabajo en la sociedad actual, entre otros.

Se tratará de responder acerca de cómo deberían estar presentes estas problemáticas en relación con la definición de contenidos de cada espacio curricular.

5. Elementos para la discusión

Delimitar este campo y definir sus contenidos es una tarea compleja que puede incluir amplios debates en torno a concepciones, enfoques y principios de selección. Considerando que el currículo no se agota en el diseño de un plan de estudios, sería recomendable que pudiera discutirse también acerca de las formas de enseñanza para llevarlos a la práctica en la formación del profesorado.

Con la intención de aportar al debate, a continuación se plantea una posible propuesta básica que presenta la contribución que un conjunto de unidades curriculares, consideradas ineludibles, hace a la formación docente. Su presentación no implica prioridad, secuencia o dedicación temporal para su posible inscripción en los planes de estudios.

Sociología de la educación

El trabajo docente es una práctica social enmarcada en una institución como la escuela, lo que supone una inscripción en el campo de lo estatal y sus regulaciones. Un trabajo que expresa una cultura, normas escritas y tácitas, historia, poder, luchas y, particularmente, una tarea que se realiza sobre otros: las nuevas generaciones. La perspectiva sociológica, a partir de sus diferentes enfoques, es un aporte fundamental para la comprensión del propio trabajo de enseñar, los procesos de escolarización y sus efectos en la conservación y transformación de la sociedad. Fenómenos como la socialización de la infancia y la juventud, la educación como factor de cambio o reproducción social, las vinculaciones entre la escuela y la desigualdad, los procesos de selección educativa, el currículum oculto, las disputas en torno a las definiciones curriculares, entre otros, son algunos de los contenidos que pueden abordarse en este espacio. Estudiar estas cuestiones en la formación inicial desde las herramientas que aporta la sociología, complejiza el análisis de los fenómenos educativos, habilita comprensiones más dinámicas y ricas del conflictivo devenir social y escolar y brinda conocimientos en torno al entramado social que se manifiesta en las aulas.

Historia argentina y latinoamericana

La historia como disciplina, es fundamental para comprender, analizar, conocer y utilizar categorías de análisis que permiten entender la realidad como una construcción social. En este sentido,

y en el marco de las transformaciones actuales, es necesario abordar nuestra historia y la de Latinoamérica para construir el andamiaje desde el cual contextualizar, reflexionar y tomar posición frente a los diferentes procesos que se desarrollan actualmente. En tanto sujetos críticos, políticos y cuya especificidad es la enseñanza, un abordaje sobre los procesos políticos, sociales, económicos y culturales más importantes de la región, su dinámica, el conflicto, la disputa de intereses, las diferentes formas de construcción de subjetividades, los diferentes actores que participaron, etc., son elementos ineludibles para la formación, ya que permiten desnaturalizar algunos posicionamientos, discursos y prácticas y abrir la posibilidad para recrear y construir otras alternativas posibles.

Historia y política de la educación argentina

La *perspectiva histórica* es de fundamental importancia para comprender tanto las relaciones entre sociedad, Estado y educación, como las identidades y prácticas docentes a la luz de su desarrollo histórico y político. Evitando cualquier exposición lineal de etapas, es importante ampliar la mirada desde la perspectiva de las relaciones dinámicas entre la prescripción estatal y las imágenes sociales y pedagógicas en la conformación de la enseñanza en las escuelas y de la docencia.

Desde la *perspectiva histórica* se propone un recorrido por la historia de la educación argentina, sus relatos escolares, locales, biográficos. Esto permite a los futuros docentes tomar distancia del presente y tener la posibilidad de imaginar futuros, relativizando su supuesta eternidad. Así, esta perspectiva busca brindar herramientas para fortalecer el lugar de los docentes como sujetos de conocimiento y como producto y productores de esta historia.

Por otra parte, la *perspectiva política* pone en el centro del análisis la educación y los sistemas educativos como política pública. Es decir, se trata de analizar el rol del Estado en la configuración del sistema educativo argentino y las relaciones que se fueron dando entre los actores, los conocimientos y el campo político a lo largo de la historia. Es importante brindar los andamiajes necesarios para entender que las macropolíticas, las construcciones normativas y las regulaciones son construcciones epocales, vinculadas a procesos mundiales, paradigmas vigentes y relaciones de poder.

Filosofía

La reflexión sobre las *problemáticas del conocimiento en la historia del pensamiento*, el impacto de los debates epistemológicos en el análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de las razones y sentidos de la educación, desde el interior mismo del campo educativo y de los problemas centrales que atraviesan las prácticas, es un aspecto fundamental que debe formar parte de la formación general. La filosofía como campo del saber y modo de conocimiento de carácter crítico y reflexivo constituye un ámbito de importante valor formativo para los futuros docentes. Se trata de propender a una formación que contemple el acercamiento a los modos en que los diferentes modelos filosóficos construyen sus preguntas y respuestas en relación con los problemas educativos y la acción de educar.

Pedagogía

Resulta de importancia estratégica incluir en la Formación General del profesorado la *perspectiva del discurso pedagógico moderno*, sus debates, desarrollos y evolución en diferentes contextos históricos. La pedagogía es un saber que supone tanto una descripción, como un análisis del proceso de producción, distribución y apropiación de saberes, lo que implica brindar herramientas para explicar cómo la escuela, sus métodos, los alumnos, los maestros, las relaciones con el conocimiento llegaron a ser lo que son. Recuperar estas producciones facilitará la construcción de marcos referenciales para la acción docente, a partir del análisis de las corrientes de reflexión pedagógica, de sus tradiciones y de sus problemas históricos, alimentando la comprensión de las problemáticas contemporáneas. El estudio de su constitución histórica, el abordaje de los desarrollos clásicos desde la modernidad y el análisis de los términos actuales de la discusión pedagógica posibilitan interrogar aspectos de la práctica educativa que pueden analizarse como construcciones históricas.

Didáctica general

La Didáctica general, en tanto disciplina teórica, constituye un espacio de formación fundamental para el desempeño de la tarea docente dado que aporta marcos conceptuales, criterios generales y principios de acción para la enseñanza. La didáctica se constituye en un campo específico y se configura en la complejidad de las relaciones entre la teoría y la práctica. Esa práctica adquiere la forma de una intervención situada social e históricamente.

Este espacio curricular propone categorías de análisis para el estudio de las prácticas de la enseñanza y se ocupa de formular criterios para la mejor resolución de los problemas que la enseñanza plantea a los docentes, desde una visión general, independientemente del nivel de la educación y campos del conocimiento. Esto supone construir herramientas que permitan contar con un marco general para la interpretación y la dirección de las actividades escolares; ubicar la enseñanza en el marco de políticas curriculares; e incorporar diferentes enfoques que permitan realizar opciones metodológicas para la definición y resolución de problemas.

Psicología educacional

El propósito de esta instancia es comprender a los sujetos de la educación focalizando en los procesos de desarrollo subjetivo y los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje. Se trata de brindar las herramientas conceptuales que permitan pensar a la escuela como dispositivo y al alumno como parte de un proceso de construcción de subjetividad. Desde esta unidad curricular, es necesario construir marcos conceptuales que complejicen la relación entre el sujeto y el aprendizaje escolar, entre el conocimiento cotidiano y el escolar, que aporten a la intervención en los diferentes escenarios educativos mostrando los alcances y límites de los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje.

Analizar el aprendizaje, con especial énfasis en el aprendizaje escolar, aportando a la comprensión de su dinámica, riqueza y dimensiones, es un aporte fundamental para apoyar los procesos de mediación del docente en el diseño y la coordinación de la enseñanza.

Tecnologías de la información y la comunicación

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) representan un amplio conjunto de cambios culturales en permanente evolución e innovación, resultantes de la revolución tecnológica de fines del siglo XX. Evitando cualquier “fundamentalismo”, es posible afirmar que constituyen el mayor cambio social y cultural operado después de la revolución industrial, que ha tenido incidencia sustantiva sobre la estructura y dinámica de las organizaciones sociales y –en particular– de las escuelas, la enseñanza y el aprendizaje.

El escenario de la sociedad del conocimiento y la información se caracteriza por su articulación sobre los procesos de producción, circulación y distribución del conocimiento, así como por la dirección flexible de la innovación. Su inserción trasciende el desarrollo de aspectos instrumentales para orientarse hacia la construcción de conceptos y estrategias en donde las TIC se ubican como potenciadoras de la enseñanza y de la gestión institucional en las escuelas. Su impacto alcanza la reconfiguración de los procesos de alfabetización e inclusión social. La incidencia que adquieren sobre herramientas y marcos conceptuales posibilita la construcción de criterios y sentidos por lo que las TIC se ubican transversalmente respecto del desarrollo de los contenidos de las diferentes áreas de la formación.

Formación ética y ciudadana

Si bien los contenidos que se integran en esta área reconocen una inserción en diferentes disciplinas, la formación ética y ciudadana se ha ubicado como espacio específico en los diferentes niveles educativos, constituyéndose asimismo en un área en la Formación General de los docentes. Desde este espacio se abordan la integración de los problemas éticos con los derechos humanos, el Estado y la ciudadanía, con el fin de desarrollar la actitud crítica, plantear problemas éticos y sociales, discutir las alternativas para su solución y transmitir valores democráticos.

El reconocimiento de los derechos y deberes que adquieren los docentes como profesionales y trabajadores, como miembros de una organización, así como la comprensión de los niños y jóvenes como sujetos de derecho, resultan pilares de la Formación General para que puedan, por un lado, asumir su rol social en este proceso, y por otro, enseñar a niños y jóvenes en esta área del currículo tal como se reconoce en los diseños de los diferentes niveles.

A partir de esta caracterización, este espacio abarcará el tratamiento de la normativa vigente relativa a distintos aspectos que hacen a la preservación y ejercicio de los derechos y al cuidado de los niños y jóvenes. Se deberá incluir entonces, el tratamiento de temas y problemas vinculados con educación sexual y salud reproductiva, cuidado y preservación del medio ambiente, educación vial. Serían también objeto de un tratamiento específico los Derechos del Niño.

Lengua extranjera

El propósito de esta instancia es el desarrollo y ampliación de las capacidades comunicativas, lingüísticas y cognitivas de los futuros docentes a través del desarrollo de una competencia comunicativa más amplia. En este sentido se trata de tomar en cuenta la diversidad lingüística y cultural, en el marco de un enfoque plurilingüe que adhiere a las líneas de política lingüística de UNESCO. Dentro de los diseños para la formación docente, el principal objetivo es brindar un espacio que habilite

o profundice la relación con otra lengua, desde la lecto-comprensión, para posibilitar el desarrollo de estrategias de pensamiento, conceptualización y categorización del mundo a través de su propia estructura. Esto redundará en una ampliación del espectro de pensamiento. El conocimiento de una lengua extranjera ayuda a reflexionar sobre los procesos que genera la propia lengua y brindan una cosmovisión más amplia del mundo en su diversidad. Abordar otros itinerarios culturales en el marco de una sociedad globalizada es indispensable para la apropiación y recreación de otras miradas, recorridos, análisis, experiencias, etc., dentro de la educación.

Partiendo de la premisa de que uno de los derechos fundamentales es el derecho a la autodeterminación lingüística y que la lengua es constitutiva de la identidad, la relación con otras lenguas posibilita desnaturalizar la propia y adquirir herramientas que permitan la construcción de la alteridad, en tanto vehículo privilegiado para simbolizar, interpretar otras expresiones culturales y la dinámica social.

La lengua extranjera como unidad curricular se integra al campo de la Formación General en tanto no constituye un saber para ser enseñado. Constituye un espacio para ampliar el horizonte cultural de los futuros docentes.

Educación sexual integral (ESI)

La inclusión de la Educación Sexual Integral en estas recomendaciones curriculares, se apoya en el marco legal del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley 26.150, promulgada en octubre del 2006, que establece como cometido *“que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”* y en los Lineamientos Curriculares para la ESI, formulados en cumplimiento del artículo 6° de dicha ley³, aprobados por el Consejo Federal en mayo del 2008. A su vez, dichos lineamientos se enmarcan en los preceptos que establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que en el Capítulo II, “Fines y objetivos de la política educativa nacional”, Art. 11. inc. p) establece la necesidad de *“brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable”*.

En relación con la formación docente específicamente, la Ley 26.150 establece en su art. 8° inc. f) *“La inclusión de los contenidos y didáctica de la educación sexual integral en los programas de formación de educadores”*.

Los Lineamientos Curriculares para la ESI se enmarcan en una perspectiva o enfoque que atiende principalmente a cuatro criterios:

- la promoción de la salud;
- la visión integral de la ESI;
- la consideración de las personas involucradas como sujetos de derecho;
- la especial atención a la complejidad del hecho educativo.

El concepto de sexualidad que sostiene la Ley abarca aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, retomando de esta forma la concepción sostenida por la Organización Mundial de la Salud.

³ ARTICULO 6° — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología definirá, en consulta con el Consejo Federal de Cultura y Educación, los lineamientos curriculares básicos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, de modo tal que se respeten y articulen los programas y actividades que las jurisdicciones tengan en aplicación al momento de la sanción de la presente ley.

Asimismo, los Lineamientos Curriculares de ESI establecen algunos ejes de contenidos que deberán ser tenidos en cuenta para la elaboración de los diseños curriculares de la formación docente para la educación inicial en este campo. (Ver Resolución CFE N° 45/08).

Los contenidos de la ESI se incluirán en los diseños curriculares reconociendo su carácter transversal y específico. En este sentido se recomienda, por un lado, integrar estos contenidos a los diferentes espacios curriculares del campo de la Formación Específica atendiendo al enfoque que proponen los Lineamientos Curriculares sobre Educación Sexual Integral; por otro, incluir en los diseños un espacio específico que permita a los futuros docentes abordar los aprendizajes que involucra la temática.

6. Propuestas variables o complementarias

Más allá de la propuesta básica, la Formación General podría incluir una oferta de actividades variables, complementarias u optativas, dirigida a la apertura o ampliación cultural. Diversos estudios y experiencias internacionales han destacado y mostrado el valor de la apertura cultural en la formación de los profesionales. En otros términos, la formación de profesionales no debería restringirse exclusivamente a las materias científico-técnicas específicas, sino alimentar la visión de sujetos incorporados a la cultura, la sociedad y el conocimiento amplio. El argumento es particularmente significativo en el caso de la formación de la docencia, como actividad sistemática en el ámbito de la cultura. Asimismo, ello podría apoyar el desarrollo de los estudiantes, fortaleciendo su formación cultural y el desarrollo de capacidades específicas para la formación permanente.

En función de necesidades de los estudiantes, de las características de los estudios y de las capacidades y condiciones de las instituciones, la oferta variable podría organizarse a través de *seminarios* o *talleres*. A título de mero ejemplo y entre variadas alternativas, podrían mencionarse:

- **Seminario de Literatura latinoamericana y argentina:** Su propósito sería brindar un espacio de lectura, intercambio y discusión de producciones significativas de la literatura contemporánea argentina y latinoamericana.
- **Taller de Producción literaria:** Estaría destinado a ofrecer un espacio guiado de expresión, escritura e intercambio de producciones escritas.
- **Taller de Artes del siglo XXI:** Tendría como propósito brindar un espacio guiado de ampliación del conocimiento de las distintas manifestaciones del arte contemporáneo y el desarrollo cultural. Podría incluir producciones del arte de autor y manifestaciones del arte popular local, como también el desarrollo de producciones propias de los estudiantes y la organización de exposiciones.
- **Taller de Alfabetización audiovisual y digital:** En un mundo donde crece la importancia de los medios en la formación de los ciudadanos, la formación docente debería incorporar a sus preocupaciones el estudio de, y la acción con, medios convencionales y digitales de producción y circulación de la información. En este taller, se podría analizar la producción de medios audiovisuales, su lenguaje, su estructura y sus formas de recepción; así como los desafíos que trae la inclusión de la tecnología digital al mundo de las comunicaciones, el estudio de las

imágenes como forma de representación y de conocimiento, y su relación con la escritura.

- **Taller de Escritura, lectura y oralidad:** Desde este taller se podría ofrecer un espacio para desarrollar, sistematizar, profundizar y reflexionar sobre la apropiación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el nivel superior. Sin embargo, es importante no perder de vista que estas habilidades son transversales y que el aprendizaje de los contenidos de cada unidad curricular consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual.
- **Seminario sobre Conocimiento del mundo contemporáneo:** Sería interesante contar con un espacio donde los estudiantes tengan la oportunidad de analizar las profundas transformaciones económicas, sociales, científicas, tecnológicas y culturales que se han producido a lo largo del siglo XX y la primera década del presente siglo. Abordar la complejidad del mundo contemporáneo le aportaría a los futuros docentes herramientas para comprender las transformaciones que constituyen nuestro presente y el lugar de la escuela en la actualidad. Fenómenos como la mundialización económica y cultural, las transformaciones en el mundo del trabajo, la cuestión de las identidades, la democracia y la política, los conflictos en torno a la ecología, los medios de comunicación, entre otros, son algunas de las temáticas que podrían ser estudiadas en esta unidad curricular.

Capítulo IV

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

1. Finalidades y propósitos de la formación en los lenguajes artísticos

En función del marco expuesto hasta aquí, la formación de los docentes en las diversas carreras artísticas deberá constituirse como un espacio donde los estudiantes puedan:

- a. Conceptualizar saberes pertinentes y relevantes para desarrollar una intervención pedagógica de carácter innovador y transformador en relación con diferentes contextos culturales y educativos.
- b. Sustentar y proyectar su práctica docente a partir de una praxis artística concreta, involucrada con el panorama contemporáneo y latinoamericano, desarrollada en función de las propuestas actuales de la pedagogía y vinculada con la reflexión y los aportes de las ciencias sociales.
- c. Delimitar y contextualizar las problemáticas educativas y los aspectos más significativos del ámbito laboral desde una perspectiva de análisis histórico, actual y prospectivo;
- d. Revisar sus esquemas interpretativos, debatir y contrastar ideas, conocimientos y prácticas que permitan comprender la compleja trama cultural, social y educativa;
- e. Interrelacionarse con los docentes de los diferentes espacios curriculares de su formación, con los docentes y alumnos de las instituciones educativas de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo donde realizan las prácticas;
- f. Reflexionar sobre la importancia de desarrollar actitudes ético-profesionales y sustentos valorativos que sirvan de marco para orientar la práctica pedagógica y el futuro desempeño docente.

La docencia como práctica centrada en la enseñanza implica proyectar carreras de formación docente en arte en las que se desarrollen capacidades que les permitan a los futuros docentes:

- a. construir conocimientos y generar discursos desde y sobre el arte promoviendo aportes para la construcción de los futuros universos culturales;
- b. dominar los conocimientos a enseñar específicos de su lenguaje y actualizar su propio marco de referencia teórico, a partir de la práctica concreta de algún lenguaje artístico;
- c. adecuar, producir y evaluar contenidos de enseñanza, a partir del reconocimiento del valor educativo de los saberes específicos del arte;

- d.** enmarcar los conocimientos específicos en una sólida formación filosófica, sociológica, psicológica, pedagógica y didáctica;
- e.** desempeñarse en los diferentes niveles y modalidades de la educación común, y en la formación especializada en arte;
- f.** aprovechar las particularidades del campo del arte, su modo de conocer y sus formas de producción, para conducir procesos grupales y atender al mismo tiempo al desarrollo individual de los alumnos;
- g.** elaborar proyectos pedagógicos con fuerte contenido innovador y sólido sustento conceptual;
- h.** maximizar las posibilidades de los recursos de todo tipo disponibles en los diferentes ámbitos educativos, a partir de las características mismas del proceso de creación artística que supone una transformación de lo imaginado en lo realizado, a partir de lo posible;
- i.** investigar sobre temáticas pedagógicas vinculadas con los problemas de la enseñanza del arte e intervenir en instancias de capacitación o divulgación que contribuyan al mejoramiento de las propuestas de enseñanza de su campo disciplinar.

2. Orientaciones para la enseñanza

Los conocimientos que se ponen en juego en el desempeño docente implican el desarrollo de saberes que permitan problematizar las formas en que se enseña. La problemática específica de la práctica docente, requiere entonces del abordaje de situaciones relacionadas con el diseño, puesta en práctica y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, las relaciones con la institución y las adecuaciones al contexto en el que se desempeña.

Al proyectar la formación docente en arte, deberá tenerse en cuenta que estos conocimientos requeridos deben comenzar a desarrollarse desde el comienzo de la formación, promoviendo articulaciones entre los distintos campos implicados en los diseños curriculares, superando enfoques verticales y pragmáticos, que conciben la práctica sólo como instancia final de la formación. Por lo tanto, la práctica docente se constituye como un eje integrador que vincula los aportes de conocimientos de los distintos campos a través del análisis, la reflexión y la puesta en acto en distintos contextos sociales e institucionales.

Es sabido que las estrategias para enseñar lenguajes artísticos se apoyan en prácticas concretas de producción que deben ser analizadas y evaluadas cooperativamente. Por esto, y dado que la conceptualización adquiere una profundidad mayor si se toma como punto de partida la praxis situada, se hace necesario poner en juego, en las distintas instancias involucradas en la práctica pedagógica, proyectos de aproximación a situaciones vinculadas con el análisis crítico de espectáculos teatrales, musicales, de danzas, muestras y salones de arte, y todas aquellas experiencias vinculadas a la frecuentación de producciones artísticas y estéticas que transcurren en espacios no convencionales, organizando posteriormente debates, ejercitando también estrategias para aproximar a los destinatarios de la práctica docente a los diversos ámbitos donde circula la producción artística y donde producen los artistas.

La construcción del rol de enseñante requiere de una formación para el ejercicio de la autonomía

responsable. Para esto será necesario orientar la praxis de los estudiantes hacia la identificación de problemas, la evaluación de alternativas, la toma de decisiones, la búsqueda de resoluciones, involucrando aspectos conceptuales y afectivos.

Las prácticas docentes, con frecuencia, suelen reflejar modelos reproducidos sin una mirada crítica, internalizados desde la propia experiencia como alumnos y que por lo general no son resultado de elecciones voluntarias, dificultando las posibilidades de dar cuenta sobre los posicionamientos teóricos que sustentan dichas prácticas. Por lo tanto se recomienda desarrollar instancias reflexivas que favorezcan una relación dialéctica entre sujeto, acción y contexto, que permitan transformar los preconceptos en argumentos fundados, concientes y producto de la elección. La permanente vuelta a la praxis permite desarrollar la reflexión crítica acerca de las producciones propias y de las ajenas, favoreciendo el pasaje paulatino desde las intuiciones a los conceptos. Es recomendable entonces, orientar los conocimientos involucrados en la Práctica Profesional hacia el desarrollo de capacidades interpretativas, que permitan construir un posicionamiento profesional crítico y constructivo, superando las tendencias reproductivas de modelos pedagógicos.

Es importante enfatizar que la formación en la Práctica Profesional debe comprender el abordaje de diversos conocimientos que permitan a los futuros docentes:

- realizar transposiciones didácticas de los contenidos específicos de su lenguaje artístico;
- promover el desarrollo de criterios para seleccionar contenidos, diseñar estrategias didácticas, seleccionar materiales y recursos considerando las posibilidades de la tecnología y los medios y definir estrategias de evaluación teniendo en cuenta al destinatario, abordando con flexibilidad y fundamento la diversidad de propuestas estéticas que conviven en la actualidad;
- implementar propuestas pedagógicas considerando los contenidos propios de la disciplina, su ubicación en el curriculum, la relación con otras áreas del conocimiento y las características propias de las instituciones y los contextos socio-culturales en las que se enmarcan (considerando ámbitos, formales y no formales, de Formación General y especializada);
- asumir la conducción y coordinación de grupos áulicos;
- reflexionar críticamente sobre la experiencia de las prácticas de enseñanza, vinculando las tradiciones y supuestos que conviven en su interior con los procesos históricos de los que surgieron;
- evaluar su aprendizaje en el ámbito de las prácticas de enseñanza.

3. Orientaciones sobre la evaluación para la formación docente en arte

La evaluación, en términos generales, suele ser concebida como un proceso de relevamiento de información y valoración acerca del aprendizaje de los estudiantes, a los fines de acreditar saberes y de reinterpretar la propuesta de enseñanza para la toma de decisiones didácticas.

Partiendo de considerar el desarrollo de saberes que son evaluables, nos encontramos con enfoques que ponen en tensión la relación entre lo enseñado y lo que se pretende evaluar. Así aparecen

situaciones de evaluación donde ésta es llevada a cabo como una instancia que registre la “medida del éxito” de la enseñanza, en términos de adquisiciones observables de los estudiantes. Estas prácticas priorizan la medición a través de la aplicación de instrumentos tecnicistas y mecanicistas que apuntan a ponderar resultados en términos de eficiencia por sobre los procesos de aprendizaje y, en general, disociando frecuentemente lo que se aprende de lo que se enseña.

Es particularmente necesario concebir la relación indisoluble entre enseñanza, aprendizaje y evaluación y resaltar la importancia de adoptar un posicionamiento con respecto a esta última que permita comprenderla como una herramienta de conocimiento tanto para profesores como para los alumnos. La evaluación es un proceso complejo de reflexión y análisis crítico, que permite una posterior toma de decisiones con el objeto de producir transformaciones en el proceso educativo. Es una construcción epistemológica y didáctica sujeta a decisiones que remiten al plano ideológico. Esta instancia, como práctica social, posee un carácter valorativo, subjetivo, parcial e incompleto.

El aprendizaje no es el resultado de dar cuenta cuánto se acerca el alumno al “conocimiento correcto”. Y mucho menos si se toman en consideración todas las particularidades subjetivas e interpretativas que conforman el campo del arte. Por lo tanto, la evaluación ya no puede ser sólo un momento determinado para saber cuánto se ha aprendido. Es indispensable que en los procesos de enseñanza y aprendizaje los docentes desarrollen estrategias que les permitan a los estudiantes construir conocimiento, a la vez que puedan dar cuenta de ello y reflexionar sobre sus construcciones. Para esto será necesario desplegar en el proceso educativo distintas instancias que favorezcan una visión de conjunto de los conocimientos abordados, sometiéndolos a discusión para modificar visiones particulares a partir del trabajo con los otros.

Se recomienda, entonces, partir de una concepción de la evaluación como parte fundamental del proceso de adquisición de conocimientos que posibilite la permanente constatación de la validez del rumbo y de las estrategias que se están utilizando para enseñar. Hacer evidentes los aprendizajes alcanzados en un área de conocimiento que parece tener una carga subjetiva tan grande como es el arte, requiere ser muy riguroso y explícito al dar a conocer a los alumnos qué se espera de ellos como evidencia de logro.

Abordar la evaluación en los profesorados para los diversos lenguajes comprendidos en el área de educación artística implica contemplar las características propias de cada uno de los lenguajes, los abordajes de los diferentes campos de conocimiento, sus lógicas disciplinares internas, las diversas dinámicas y los enfoques didácticos adoptados para su desarrollo.

Al proyectar los diseños curriculares para los profesorados de Educación Artística, es necesario contemplar las problemáticas implicadas en la enseñanza y, por lo tanto, en el proceso de evaluación, tomando en consideración los siguientes aspectos:

- la existencia de diferentes carreras para cada uno de los profesorados de los distintos lenguajes artísticos comprendidos en el área, con especificidades disciplinares inherentes a cada uno de los lenguajes, que poseen lógicas específicas;
- la posibilidad de adoptar formatos diferenciados para los distintos tipos de unidades curriculares, los diferentes campos de la formación, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente. El seguimiento y la evaluación de los aprendizajes en las distintas unidades curriculares requerirá prever una gran diversidad de propuestas de evaluación;

- el reconocimiento de qué se está enseñando en determinada situación didáctica a los fines de saber qué y cómo podrá evaluar el docente. Esto requiere tener en cuenta la relación entre las formas de organizar la enseñanza y la preservación del sentido de los saberes que en situación educativa se transforman en contenidos de enseñanza;
- la diversidad de perspectivas desde las cuales abordar un mismo contenido. Reflexionar acerca de los enfoques que los docentes adoptan sobre las áreas de conocimiento, la orientación del objeto de enseñanza y la prioridad que le otorgará a determinadas operaciones cognitivas en las propuestas, implica además definir los propósitos y la forma que adoptará la evaluación. En tal sentido, los modos de evaluar deberán variar de acuerdo con las áreas conceptuales trabajadas y las operaciones cognitivas priorizadas;
- dado que los distintos procesos evaluativos implican aprendizajes con mayor o menor grado de significatividad para los estudiantes, éstos deben tener la posibilidad de reflexionar y comprender las razones de su aprobación o desaprobación;
- la utilización de distintas estrategias metodológicas para realizar una evaluación reflexiva y generar así espacios de auto evaluación de los estudiantes. Estos espacios brindarán a los futuros docentes la posibilidad de desarrollar autonomía y métodos de trabajo necesarios para el desarrollo profesional. Los mismos deberían ser sistemáticamente ejercitados, contribuyendo, así también, a disminuir las brechas resultantes de las desigualdades de acceso al capital cultural –y no de la diversidad– de los estudiantes;
- promover un clima de respeto, tanto de parte del docente como de los pares. El alumno necesita información acerca de sus dificultades y de sus progresos y que lo acompañen a reflexionar, de modo que sienta placer por la propia realización, interés por continuar superándose y valoración de sus posibilidades y potencialidades;
- superar la tendencia a enfocar sólo los componentes expresivos y lúdicos de una producción, ya que esto resta valor a la evaluación al privilegiar un hacer en sí mismo, independientemente de si responde o no al aprendizaje de algún contenido específico;
- tener en cuenta que se está evaluando a estudiantes de nivel superior, a quienes se les acreditan saberes en términos profesionales. Una valoración siempre positiva de los trabajos por temor a frustrar su expresividad solo trae como consecuencia que, en lugar de considerar el compromiso, el trabajo esforzado y la investigación, el eje central de la evaluación lo terminan conformando los saberes adquiridos por fuera del marco institucional o las supuestas condiciones naturales.

La definición de los instrumentos de evaluación que se adopten deberá apoyarse en criterios que dan sentido a esta instancia formativa. Para ello se deberá tener en cuenta:

- la coherencia del enfoque didáctico desarrollado: el encuadre adoptado para el abordaje de cada campo de conocimiento, los objetivos propuestos, la importancia atribuida a los contenidos abordados y las estrategias didácticas puestas en juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje;
- la consideración de los diferentes contextos donde se producen los aprendizajes;
- los conocimientos con los que los estudiantes ingresan a la situación de enseñanza, los saberes

que ponen en juego durante el desarrollo de las clases, y los problemas que resuelven en el transcurso de la misma. Indagar con qué saberes los alumnos entraron a la situación de enseñanza posibilitará evaluar qué fue lo que aprendieron;

- el planteo de desafíos cognitivos de diversa naturaleza y de diverso nivel de dificultad;
- la búsqueda e incorporación de diferentes estrategias de evaluación y la revisión permanente de las estrategias convencionales que pudieran emplearse;
- la utilización de diferentes formatos para el registro de experiencias (registros escritos, fotográficos, sonoros, video, etc.) que sirvan de insumo para los diferentes ejes y articulen las unidades curriculares de la Formación Específica con las de la Formación General y la Práctica Profesional;
- la proyección de diferentes formas de indagación: experimentaciones alternativas de producción, grabación y análisis de los propios trabajos, proyectos grupales con roles diferenciados claramente asignados, etc.

4. Música

4.1. Introducción

Las recomendaciones curriculares para las carreras de formación docente en los lenguajes artísticos Teatro, Música, Artes Visuales y Danza constituyen un insumo para orientar la transformación curricular que deberán llevar a cabo las jurisdicciones, de acuerdo a los lineamientos establecidos por el Instituto Nacional de Formación Docente: carreras de cuatro años, con una carga horaria con un piso mínimo de 2.600 horas, y espacios curriculares organizados en torno a tres campos básicos de conocimiento:

- Formación General
- Formación Específica
- Formación en la Práctica Profesional

4.2. La problemática de la formación docente en Música

4.2.1. Antecedentes

La formación superior en Música tiene una larga historia en nuestro país. Si bien ha transitado por diversas etapas y ha encarnado muy distintas corrientes pedagógicas y didácticas, podemos distinguir en forma generalizada dos grandes ejes sobre los que ha discurrido en forma simultánea:

- La formación de músicos profesionales: habitualmente ligada a la formación de instrumentistas de orquesta –pero también directores de coro y orquesta, compositores, críticos y más recientemente musicólogos–, se ha originado en términos de licenciaturas pero al mismo tiempo ha formado profesores. Si bien en general el destino de estos últimos era el nivel superior, también se han desempeñado en los niveles inicial, primario y secundario de la formación básica o general;
- La formación de educadores musicales: prácticamente el único caso dentro de los lenguajes artísticos que ha recibido una especialización destinada a la educación de música. Ofrecido por la gran mayoría de las instituciones de formación superior, en paralelo con el grupo antes mencionado, ha generado un corpus de conocimiento particular que no siempre ha provenido de la enseñanza destinada a músicos profesionales. El perfil profesional de sus egresados ha estado fuertemente vinculado con los niveles de la Formación General o básica.

En un análisis preliminar, pareciera que el segundo caso de grado de especialización permitiría solucionar el problema de la formación de docentes en música, dotando a los egresados, de acuerdo al perfil, de herramientas específicas para su ámbito de trabajo: la escuela o la formación superior de músicos.

Pero lejos de haber resuelto el problema, estos dos perfiles han actuado de forma paralela, constituyendo un espacio heterogéneo. Tal vez por problemas de coyuntura (falta de titulación en el área, desigual relación entre egresados y plazas laborales, etc.) ambos perfiles ocuparon en general roles similares, accediendo a la posibilidad de ejercer en los diferentes niveles de la enseñanza.

Más allá de las reales competencias de los egresados para desempeñarse en la enseñanza básica o la específica, la heterogeneidad responde a matrices de enseñanza diferentes, que a su vez se fundan en concepciones de la música divergentes o francamente contrastantes:

- En el caso de los instrumentistas, su formación se ha basado, en la mayor parte de los casos, en una concepción tradicional, que privilegia la relación “maestro-discípulo”, y en cuyo corpus los contenidos centrales se vinculan con un formación técnica –ya sea del instrumento o del lenguaje musical y el análisis– que se presenta a sí misma como descontextualizada y universal, aunque en general proviene de convenciones de la tradición clásica europea occidental, y entiende el carácter “artístico” de la música casi exclusivamente en el ámbito de la “tradición escrita” de lo considerado como “académico” o “culto”.
- Para los educadores musicales, en cambio, la formación ha partido en las distintas épocas de las corrientes de la pedagogía general, si bien han obtenido más difusión las tendencias ligadas a concepciones *tecnicistas* o *expresivistas*. En este segundo grupo la música “popular” o “folclórica” ha recibido un fuerte acento, ya se la entendiera como portadora de valores culturales relacionados con el estado-nación o se creyera encontrar en ella componentes transformadores vinculados a lo latinoamericano. De hecho, resulta sintomático encontrar en este campo la generación de “cancioneros”, muchas veces especialmente compuestos, para trabajar con los niños en el aula. También la universalidad del acceso a la formación o “alfabetización” musical ha sido muchas veces una consigna recurrente.

Podemos advertir en base a esta somera descripción que la fractura ha resultado evidente. No sólo los objetivos, contenidos y presupuestos metodológicos de ambos perfiles han sido diferentes, sino que la misma idea de música –y por lo tanto la necesidad y el modo con el que ha de llevarse a la escuela– ha sido muy distinta, generándose dos “repertorios” paralelos y produciendo una fragmentación marcada entre la música escolar y la música que circula en el ámbito de la cultura.

Si bien en las últimas décadas se ha intentado zanjar estas diferencias a través de la implementación de un espacio de Formación General común –vinculado frecuentemente con la formación pedagógica–, las divergencias de ambas tradiciones le han impreso al espacio de Formación Específica un contenido muy diverso.

En consecuencia, creemos que para generar una profundización de estas intenciones y finalmente reconocer lo que los distintos perfiles musicales pueden aportar a la formación básica y a la formación profesional, debemos no sólo emprender una transformación en términos didácticos sino replantearnos el mismo concepto de música que subyace en nuestras carreras de formación y los alcances educativos, sociales y culturales que pudiera contener.

4.2.2. Concepciones actuales. Sustentos teóricos generales sobre la formación docente en Música.

De acuerdo a lo explicitado en el marco teórico general para la formación docente en arte, podemos considerar hoy a la música –a *toda* la música– como un lenguaje simbólico. Como tal y a través de la metáfora, construye discursos a partir de una mirada particular del entorno. Por eso, y al igual que el resto de los lenguajes artísticos, la música se inscribe en un marco cultural y socio-histórico en el que acontece, y se relaciona con él a partir de determinados conceptos, valores y procedimientos.

En esta relación de ida y vuelta, la música es a un tiempo producto del contexto y productora de múltiples sentidos que inciden sobre el entorno y lo transforman.

Dentro de este marco, se puede hablar de la música como conocimiento, ya que el arte, junto con la ciencia o la filosofía, generan explicaciones del mundo, organizaciones discursivas que intentan dar sentido al universo de fenómenos que nos rodean.

La música, dentro del campo del arte, permite el acceso a saberes específicos, presentes en la compleja red simbólica de las representaciones sociales, construidas a lo largo de la historia, donde las posibles lecturas de los discursos estéticos, mediados por la metáfora y la cultura de referencia, introducen al sujeto en la interpretación del mundo en el que vive. Concebida como discurso, se transforma en una construcción portadora de significados y, por lo tanto, es susceptible de múltiples interpretaciones, desde los distintos roles específicos en que podemos involucrarnos con la música.

Podemos decir que es la *metáfora* la categoría primordial del arte en general y de la música en particular. Es desde un lenguaje que sus discursos se manifiestan. Y son *poéticas* las organizaciones de esos discursos: la música sugiere más de lo que dice, esconde más que lo que muestra. Es un lenguaje ambiguo, pero no por ello carente de organización y de una clara voluntad constructiva y expresiva.

La producción de los discursos musicales está atravesada, al igual que en la ciencia o la filosofía, por un particular carácter interpretativo: el sujeto que produce o recibe es un sujeto activo e histórico, que está inserto dentro de una determinada visión del mundo propia a una época y una cultura, atravesada por componentes sociales. El saber acerca del mundo es una construcción social que se produce a partir de la tensión de estas coordenadas. Por lo tanto, el conocimiento no se produce nunca en el vacío, sino que resulta de un acto de interpretación.

Hay entonces una dimensión social e histórica de la música, la cual valida determinados discursos en detrimento de otros. Contextos de validación de diversos modos de hacer en permanente tensión.

Estos contextos han producido a lo largo de la historia premisas sobre el hacer, teorías del arte que han signado la producción de una época y un lugar. Pero en la medida en que reconozcamos a la música como un saber, estaremos hablando de un conocimiento específico, de un lenguaje que puede ser enseñado y aprendido.

La *interpretación* podría ser entonces una categoría central de la enseñanza de la música. Pero para superar la dicotomía de la que hablamos en el punto anterior, debemos reexaminar este concepto, que ha recibido tradicionalmente distintos usos en el ámbito musical, y que dentro del campo pedagógico frecuentemente se ha separado de la percepción.

En general, se entiende la interpretación como una actividad que consiste en actualizar, por medio de la ejecución vocal e instrumental, una obra musical fijada en un soporte *sígnico*, habitualmente una partitura. Si bien esta acción supone una capacidad hermenéutica que permita al ejecutante “interpretar”, las discusiones sobre la materia se han vinculado generalmente más al objeto que al sujeto, orientándose en pos de aquello que se supone es la esencia de la obra.

A lo largo de los siglos XIX y XX, momentos en los cuales la teorización sobre la ejecución musical se desarrolló enormemente, han existido innumerables polémicas acerca de la interpretación musical, radicando la diferencia de las posturas justamente en la definición de esa esencia. De acuerdo a los diferentes enfoques, ésta podría ser:

- ▶ La intencionalidad, más o menos manifiesta, del compositor. Esta postura, vinculada tanto al pensamiento romántico como al positivismo, propone valorizar las interpretaciones como “correctas” e “incorrectas”, cotejándolas a partir de absolutos estéticos universales. Lleva implícito el supuesto de que el intérprete es un “genio creador”, que puede conocer la voluntad verdadera de la obra, cuestión no susceptible de ser enseñada y aprendida.
- ▶ La reproducción de la situación original en que fue creada la obra. En su versión más purista, esta posición se ocupa de los medios materiales (frecuentemente el instrumental original), aunque otras tendencias hacen hincapié en las condiciones sociales de recepción.
- ▶ La capacidad para “escuchar” la sonoridad del entorno. Fuertemente asociada al ámbito de vanguardia musical de la última mitad del siglo XX, esta propuesta pretende que el intérprete aprecie estéticamente todo fenómeno sonoro, intencional o no. Vinculada a un pannaturalismo extremo, resulta en una a-socialización del fenómeno musical, buscando resignificar el entorno sonoro como discurso, contexto en el que no harían falta las obras musicales, los compositores ni los ejecutantes. Más allá de su apariencia transformadora, esconde en su seno el “oído inocente” y neutro del positivismo y la relación individualista y romántica del sujeto frente al universo, sin mediación social de ningún tipo.
- ▶ Por último, podemos mencionar una tendencia donde el intérprete, ni pretende ser el “medium” de las intenciones del compositor, ni tampoco reproducir o revivir una situación diferente a la actual. Esta posición, en sus múltiples vertientes, se reconoce como *interpretativa*, en términos de proponer ejecuciones musicales que reciben la impronta de quien las realiza, con toda su carga subjetiva y hermenéutica, alejándose así de nociones románticas y positivistas. Vinculada a algunas propuestas musicales de vanguardia, la figura del ejecutante se funde con la del compositor.

Nos permitimos hacer este breve punteo ya que, como dijimos, la categoría de interpretación es central en la enseñanza de la música. Pero justamente a partir de su jerarquización proponemos, mediante los aportes de las ciencias sociales, ampliar el concepto reconociendo que todo acto musical (y artístico) supone una interpretación del entorno, de los materiales disponibles, de las organizaciones simbólicas posibles de ese material, de las condiciones de producción que se requieren para llevar lo imaginado a la práctica y de los grados de adecuación de esa “imagen” con su realización *in acto*. De igual forma, la recepción y el análisis de los discursos sonoros implica asignarle sentido a los mismos, desde un rol activo inserto en una sociedad y una cultura⁴.

En este sentido, resulta empobrecedora la percepción de la música escindida de la construcción de sentidos. La despojaríamos, nada menos, de su carácter simbólico y metafórico, para reducirla a una actividad instrumental y técnica, un mero significante sin contenido. Esta ha sido la debilidad de las escuelas *perceptualistas* de la música, que han enfatizado en forma desproporcionada el aprendizaje de habilidades discriminativas del lenguaje musical, descontextualizándolas y convirtiéndolas en saberes unívocos. Implica desvincular la formación de los docentes de la *praxis* artística y transformar las habilidades perceptuales en diversos contenidos fácilmente medibles y por lo tanto, evaluables.

En paralelo, la formación de músicos profesionales priorizó un concepto de interpretación ligado a

⁴ Esta acepción ampliada del término “interpretación” incluye y recontextualiza la significación históricamente instalada del término en el vocabulario musical, que refiere a la ejecución, en la que desde ya intervienen aspectos técnicos, estéticos y subjetivos.

la ejecución correcta de partituras, proponiendo de igual modo conocimientos plausibles de evaluación, independientemente de la imaginación o de la subjetividad de los alumnos.

Hoy no sólo sabemos que la percepción, como el conocimiento, no es neutral, que implica siempre un acto de interpretación de parte de un sujeto histórico, cultural y socialmente determinado, sino que los valores y significados musicales mismos dependen de aspectos vinculados a la cultura, el grupo social de pertenencia, la época, la región. Por lo expuesto, consideraremos intérprete tanto al ejecutante, como al compositor y al auditor.

Organizar materiales sonoros en función de una intencionalidad, seleccionar procedimientos de ejecución diferenciados a partir de un discurso, analizar una obra, escucharla y asignarle sentido, son (entre muchas otras) manifestaciones de la interpretación. Dentro de estos múltiples roles de la música (compositor, ejecutante, auditor) se despliega un saber *práxico*, en donde la teoría no antecede a la acción, ni tampoco la acción se da sin un marco conceptual de referencia.

Formarse como docente de Música deberá incluir necesariamente, entonces, una praxis musical concreta, ya que a partir de la producción se pueden comprender tanto la gramática de la música, como su función poética y metafórica, para así poder utilizar este lenguaje en la producción de sentido, y consiguientemente, poder enseñar a otros a hacerlo.

Creemos que sin detrimento de las especializaciones, en el caso de la formación de profesores en Música con vistas a un desempeño tanto en ámbitos culturales, como en los distintos niveles del sistema educativo, entender el carácter metafórico de la música –de *todas* las músicas– y las competencias interpretativas de *todos* los sujetos que se relacionan con ella, puede aportar a la creación de un corpus de conocimiento a partir del cual se formen los docentes en el marco de una base común que permita articular los distintos perfiles profesionales en un plan estratégico coherente.

4.3. Finalidades y propósitos de la formación docente en Música

A la hora de definir los propósitos para la formación docente en Música, es necesario tener en cuenta un factor de importancia que complejiza el desarrollo de la formación, que es la heterogeneidad de estudiantes. Las características de los ingresantes ofrecen una amplia diversidad en lo referente a expectativas profesionales, intereses, creencias, conocimientos y experiencias artísticas previas entre otros, para lo cual se deben poner a disposición de los estudiantes los recursos y los conocimientos necesarios para reducir las posibles brechas existentes.

Cabe agregar a lo enunciado en el documento de Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial y lo establecido en el marco general del presente documento, que la formación docente en Música deberá constituirse como un espacio para:

- desarrollar una praxis artístico-musical, que les permita a los estudiantes interpretar discursos, sustentados social, cultural y estéticamente, promoviendo la reflexión sobre el proceso desarrollado y sobre el producto obtenido;
- promover la diversificación de alternativas de producción musical, comprometiendo el desarrollo tanto de propuestas tradicionales como de otras experiencias que involucren la integración de lenguajes y el empleo de nuevas tecnologías;
- propiciar un sólido conocimiento disciplinar que comprometa el desarrollo de capacidades

vinculadas a la composición, la ejecución, la audición, la reflexión crítica y la contextualización socio-histórica;

- construir sólidos conocimientos pedagógicos y didácticos que les permitan poner los conocimientos disciplinares en situaciones reales de enseñanza, reconociendo las finalidades de los diversos niveles y modalidades educativas donde se desarrolla la tarea, las características de los estudiantes, sus contextos de pertenencia, sus saberes previos, sus necesidades e intereses;
- promover la investigación en el campo del arte, comprometiendo una amplia mirada de las manifestaciones artísticas y estéticas, los procedimientos y materiales, así como de los mecanismos de su producción, distribución y recepción.

El tránsito por las carreras de formación docente en Música deberá considerar la articulación de conocimientos, ya que el fortalecimiento o dominio de aspectos formativos parciales es insuficiente para un desempeño docente significativo.

El desafío consiste en redefinir las competencias y saberes que necesariamente debe poseer un docente en arte para contribuir al desarrollo de los sujetos, entendiendo al arte como un modo de conocimiento que permite una mejor comprensión e interpretación de la realidad y también la construcción de la identidad personal y social.

4.4. Contenidos de la Formación Específica

4.4.1. Criterios para la selección de contenidos

El campo de la Formación Específica tiene como objetivo central el desarrollo de los saberes y contenidos que se entienden como propios del lenguaje musical. Se articula con el campo de la Formación General –vinculado a los saberes generales de orden pedagógico, político, filosófico y social– y con el campo de la Formación en la Práctica Profesional –de índole didáctica, orientada al aprendizaje de capacidades para el desempeño docente–, a partir de un tránsito concreto por distintos escenarios educativos.

Se advierte un fuerte énfasis en la formación de los saberes específicos, ya que el campo de la Formación Específica contempla entre un 50% y un 60% del total de la carga horaria de las carreras de formación docente en Música. Esto puede entenderse como una oportunidad histórica en donde subsistan los campos generales, comunes a los profesorados de todas las modalidades, pero sin detrimento de los espacios específicos de formación profesional.

Para las distintas carreras de profesorados en música, se recomienda contemplar un nivel/ciclo básico que pueda ofrecer los aprendizajes previos necesarios para el ingreso a cada una de las especialidades, en particular para la formación instrumental. La jurisdicción definirá la duración y las edades de ingreso a dicho nivel/ciclo, según las especialidades musicales.

Asimismo, se recomienda que las jurisdicciones contemplen las condiciones de ingreso a los profesorados de las diferentes especialidades, de acuerdo con la complejidad y necesidad de cada una de ellas, previendo diferentes formatos, como por ejemplo, un taller de acreditación de competencias, donde se plantee el cursado de espacios disciplinares, con acreditación del mismo antes del inicio de la carrera, para los estudiantes que no provengan de los niveles/ciclos básicos en los lenguajes artísticos, de instituciones artísticas oficialmente reconocidas. Las jurisdicciones, en acuerdo con los

especialistas del área y con las instituciones, establecerán las cargas horarias de los mismos, la modalidad de cursada, las fechas de realización, las formas de evaluación y acreditación de los mismos.

Para el planeamiento del campo de la Formación Específica se esbozarán una serie de recomendaciones flexibles –y que no agotan las múltiples posibilidades que pueden darle contenido– con el objeto de plantear algunas inquietudes que tal vez puedan convertirse en directrices para generar una formación docente en Música de nivel nacional coherente, que garantice la equidad y posibilite al máximo la movilidad de los estudiantes de un distrito a otro.

Al mismo tiempo, y en base a lo expuesto anteriormente, estas recomendaciones pretenden abarcar un cuerpo mínimo de contenidos y espacios curriculares en pos de dotar de coherencia y solidez a los múltiples perfiles de los profesorados de Música.

Una primera aproximación a esto puede vincularse a la concepción de ejes que particularicen los saberes contenidos en el campo de la formación específica. Si bien en cada perfil particular el contenido de estos ejes puede –y debe– ser diverso, concebir con una mirada macro la currícula de los profesorados puede significar un adelanto en la paulatina reducción de las diferencias que separan las distintas carreras de profesorado en música.

Con tal fin, estas recomendaciones establecen un modelo de cuatro ejes prioritarios que comparten todos los lenguajes artísticos y que atraviesan las distintas carreras posibles de profesorados de Música, generando así un marco global y flexible para que desde allí cada jurisdicción establezca los contenidos de la formación docente en Música.

Esta estructura no pretende ser una división de áreas o campos del conocimiento separados, ya que como se expresó tanto en el marco general como en el particular, el arte y la música son conocimientos que se despliegan en una praxis, en donde confluyen a un tiempo tanto los saberes teóricos conceptuales como los de procedimiento. Por ello estos ejes deben leerse en términos de acentos específicos sobre ciertos aspectos del conocimiento musical, cuyo fin último es el de organizar la formación docente en Música de una forma equitativa y coherente para todas las especialidades.

Los cuatro ejes son los siguientes:

- a. Formación en el lenguaje musical;
- b. Formación en la producción musical;
- c. Formación socio-histórica;
- d. Formación en la especialidad profesional.

A los que debe agregarse:

- e. Didáctica específica de la educación musical, con un criterio de articulación de los saberes comprendidos en los ejes mencionados.

a. Formación en el lenguaje musical

Supone una serie de saberes comunes a todas las disciplinas, con la posibilidad de generar trayectos específicos para cada especialidad en un estado avanzado de la carrera. El recorrido de este eje tiene como objetivo la adquisición de saberes vinculados a las operaciones analíticas, interpretativas y de comprensión de los materiales y modos de organización particulares de la música, incluyendo capacidades cognitivas y perceptuales.

En cuanto al enfoque a priorizar en estas grandes temáticas se deberá tener en cuenta la construcción de un campo de saberes integrado, en donde confluyan, pero no se fragmenten en compartimientos estancos, las consideraciones sobre los materiales sonoros, los procedimientos y operaciones de construcción discursiva y las distintas formas de organización textural, rítmica, melódica, armónica y formal, evitando las categorizaciones dogmáticas y avanzando en la construcción de un saber analítico crítico que adecúe las estrategias metodológicas conceptuales y perceptuales en función de la obra y su contexto de producción.

Algunas asignaturas o espacios curriculares que podrían participar de este eje son: lenguaje musical, análisis musical, elementos técnicos de la música, educación auditiva, apreciación musical, armonía, contrapunto, morfología.

b. Formación en la producción musical

Implica el tránsito por espacios curriculares ligados a la praxis artística propiamente dicha. Resaltamos una vez más el valor que tiene este conjunto de saberes para todas las especialidades de los profesorados de Música. Por ello tiene como objetivo la apropiación por parte de los estudiantes de los procedimientos específicos vinculados a la producción musical, en una mirada integral que permita a todos los estudiantes de los profesorados de música llevar adelante una práctica musical profesional al menos en alguno de los roles habituales de la producción musical.

Los contenidos vinculados a este eje comprenden un amplio abanico de saberes interpretativos ligados a la ejecución instrumental de múltiples repertorios (solista y de conjunto, en el instrumento principal o en otros complementarios), la capacidad para cantar (ya sea en coro o acompañado de un instrumento armónico), para poder realizar arreglos o versiones de obras consagradas (ya sea del ámbito clásico-académico como popular), los saberes vinculados a la composición de obras propias, y la capacidad para realizar la producción integral de un espectáculo musical (dirección y coordinación, puesta en escena, dispositivos técnicos, etc.). Nuevamente se recomienda un enfoque integral que no fragmente las distintas vetas de la producción musical y permita al docente de Música comprender desde la praxis la totalidad del proceso de producción de discursos musicales, sin desmedro de las especializaciones posibles.

Algunos de los espacios de este eje pueden funcionar al mismo tiempo como componentes de una Formación General en música y como niveles de las distintas carreras especializadas, dependiendo esto del modo de articulación con la totalidad del currículum del profesorado. Se recomienda en este sentido que en los primeros años de las carreras exista algún mecanismo de tránsito común por los espacios para todos los estudiantes, especializándose los aprendizajes según avanzan los estudios.

Algunas asignaturas o espacios curriculares que podrían integrar este eje son: instrumento (principal, complementario, armónico, etc.), práctica de conjunto (vocal e instrumental), música de cámara, práctica coral, composición, dirección, repertorio, puesta en escena, etc.

c. Formación socio-histórica

Se presenta como un ámbito común a todos los profesorados de Música, y más aún debiera contener asignaturas transversales a todos los profesorados en artes. Supone la adquisición de saberes vinculados a la situacionalidad cultural, social e histórica del lenguaje musical y el resto de los len-

guajes artísticos, presentándose sus saberes particulares como indispensables para la comprensión y producción de la música.

Como marco conceptual debe articularse fuertemente con el resto de los ejes, ya que proporciona fundamentos y saberes básicos indispensables para toda acción interpretativa, tanto analítica como performativa. El objetivo de este eje es formar en los estudiantes de profesorado en música la capacidad para contextualizar sus prácticas musicales y proyectar desde allí las particularidades de su enseñanza. Por ello debe integrar los aportes de la reflexión contextual provenientes del estudio del arte en general para luego relacionarlos con las particularidades del lenguaje y la producción musical a través del tiempo y en distintos contextos sociales, geográficos y culturales.

Como asignaturas comunes a todos los lenguajes artísticos se proponen espacios afines a la sociología del arte y la estética o filosofía del arte.

En cuanto a lo específico, los espacios que podrían conformar este eje son: apreciación musical (en este caso vinculada al aprendizaje de las cosmovisiones de época), historia de la música, filosofía o estética de la música, sociología de la música, etc.

d. Formación en la especialidad profesional

Supone adquirir los conocimientos de mayor grado de especialización que puedan estar presentes en la formación inicial. Una vez más se apela a lo antes dicho en pos de que estas especializaciones no resulten en un conjunto heterogéneo y ecléctico de sub-disciplinas, y en cambio permitan a los egresados obtener un primer perfil específico fundado en una formación musical integral, orientada simultáneamente al desempeño en ámbitos culturales y educativos.

Como se mencionó en el eje de la formación en la producción, es deseable que los espacios curriculares que conformen este eje puedan contener tanto la función de asignaturas de nivel general, para la formación de todos los perfiles profesionales, y al mismo tiempo, avanzada la carrera, la función de especialización en un tipo de trabajo musical. Se recomienda finalmente para este eje (que depende de la oferta de carreras que realizará cada jurisdicción) tener en cuenta los recursos humanos disponibles y los perfiles profesionales existentes en las carreras de profesorado en música, evitando una diversificación que puede conllevar una excesiva fragmentación de la oferta.

e. Didáctica de la música: educación musical

Este espacio de la formación docente pretende lograr un acercamiento a las problemáticas de la enseñanza de la música, relacionando aspectos tanto conceptuales como metodológicos. Su objetivo prioritario es generar una reflexión crítica acerca de la educación musical en los distintos niveles y modalidades de la educación en nuestro país, vinculando los supuestos sobre la música, las conceptualizaciones sobre el lenguaje musical, la praxis contemporánea de la música en diferentes contextos y los criterios para establecer su viabilidad en términos de enseñanza y los medios, enfoques y procedimientos necesarios para llevarla a cabo. Para ello será necesario establecer la relación que los diferentes modelos pedagógicos de la educación musical puestos en práctica a lo largo de la historia de la escolarización en la Argentina han tenido con los proyectos políticos y educativos en general, y las ideas, objetivos y valoraciones en torno a la cultura, el arte y la música.

Algunos de los conocimientos que se deberían desarrollar en este espacio se vinculan con la dimensión política de la educación artística, la constitución del campo disciplinar de la educación

musical, la relación de los distintos modelos pedagógicos y didácticos de la educación musical con el contexto social en la historia de nuestro país, los posibles roles docentes del profesor de Música, las estrategias didácticas específicas de la enseñanza y planificación en educación musical vinculadas a un proyecto pedagógico y curricular, la especificidad de la formación musical para cada nivel y modalidad de la enseñanza, el rol de la educación artística y musical en el marco de la enseñanza general y su relación con otras áreas del conocimiento.

4.5. Organización curricular, tipo de unidades curriculares y orientaciones didácticas

Los ejes curriculares propuestos en este documento no suponen el diseño de una caja curricular ya que la complejidad de algunos contenidos requerirá su tratamiento gradual en espacios curriculares correlativos que aparecerán año a año y otros, en cambio, podrán ser resueltos en un tiempo menor, inclusive, en un cuatrimestre. Esto supone que cada jurisdicción, a partir de su contexto de realidad y del perfil deseado, elaborará una caja curricular tratando a cada eje según su naturaleza y compromiso, en vistas al perfil que desee alcanzar.

En otro orden, los LCN para la Formación Docente Inicial consideran espacios curriculares de carácter opcional para los estudiantes y prevén instancias de acreditación de saberes adquiridos por fuera de la institución formadora.

Con relación a lo primero, es aconsejable implementar el sistema de créditos para que los estudiantes diseñen y seleccionen sus propios recorridos fuera y dentro de la institución, pudiendo enriquecer su perfil desarrollando una serie de habilidades y saberes complementarios que, por su multiplicidad y diversidad, no podrían incorporarse a una caja curricular única.

Con relación a los segundos, se recomienda prever la elaboración de proyectos institucionales destinados a tal fin, que garanticen el conocimiento y acreditación de dichos saberes, en los que se deberán considerar instancias de entrevistas, encuentros pedagógicos planificados y una evaluación final avalada por la jurisdicción.

En cuanto a la posibilidad de enriquecer el perfil de los docentes de Música, se recomienda favorecer la complementariedad con otras modalidades en la instancia de selección de contenidos: Educación de Adultos, Educación Especial, Rural, Hospitalaria, Intercultural Bilingüe, en Contextos de Privación de la Libertad. Asimismo, se aconseja articular con instituciones que desarrollen esas modalidades.

Se presentan a continuación algunos aspectos que hacen a la organización curricular y a la forma de trabajo, expresadas de acuerdo a los cuatro ejes antes mencionados más el espacio de la didáctica específica –educación musical–, a los fines de considerar algunas de las particularidades de cada uno de ellos.

4.5.1. Formación en el lenguaje musical

Las unidades curriculares desde las cuales se podrán desarrollar estos saberes comprenden el formato de materia o asignatura con periodización anual y proyección cuatrimestral.

Es recomendable considerar que dentro de las estrategias de trabajo los docentes tengan en cuenta

los siguientes aspectos:

- propiciar instancias de discusión con el fin de contextualizar las herramientas analíticas e interpretativas propias al lenguaje musical, para adecuarlas a los contextos y necesidades de aprendizaje y análisis;
- establecer un correlato permanente entre los contenidos específicos de la organización del lenguaje musical y sus posibles usos en la producción concreta de música, a través de la puesta en acto de los conocimientos mediante trabajos de realización musical;
- priorizar los análisis globales, yendo de lo general a lo particular y atendiendo permanentemente a lo que otorga identidad y sentido a la obra analizada;
- partir siempre de ejemplos concretos de obras musicales para la presentación, discusión y reflexión crítica sobre las distintas dimensiones del lenguaje musical;
- establecer actividades y situaciones de aprendizaje para la adquisición de herramientas perceptuales, relacionándolas con las obras concretas y la totalidad del discurso musical, vinculando la organización, la percepción y la interpretación en todo momento;
- proyectar instancias de trabajo reflexivo en torno a los contenidos que permitan contrastar los marcos teóricos conceptuales con las concepciones o supuestos previos sobre los conocimientos abordados, implicando el análisis de materiales bibliográficos y el empleo de vocabulario específico, y contextualizando permanentemente los saberes.

4.5.2. Formación en la producción musical

Las unidades curriculares desde las cuales se podrán desarrollar estos saberes comprenden el formato de asignaturas con periodización anual, para aquellas disciplinas donde se requiere profundizar los aprendizajes o generar un acento de especialización. En otros casos de índole complementaria, se podrán considerar regímenes cuatrimestrales. Para los espacios de instrumento se deberá adecuar la carga horaria en función de la atención de los estudiantes en forma individual o en pequeños grupos. Es recomendable, como criterio general, que el sistema de aprobación tienda a favorecer mecanismos de acreditación por promoción por sobre los de aprobación mediante examen libre, particularmente en los espacios de práctica grupal, composición e instrumento.

Dentro de las estrategias didácticas que se propone atender, se recomienda que los docentes tengan en cuenta los siguientes aspectos:

- Abordar el ámbito de la producción musical propiciando situaciones que no se reduzcan al hacer como mera manipulación técnica, sino como un ámbito donde la reflexión en la acción y fuera de la acción debe posibilitar la puesta en juego de marcos conceptuales e interpretativos, que resultan necesarios para orientar la resolución de las obras abordadas, ya sean propias o de repertorio.
- Al existir diversos perfiles profesionales, los espacios curriculares vinculados con la ejecución instrumental, tanto solista como de conjunto, deberán estar orientados en función de dichos perfiles. El repertorio, la metodología y las herramientas técnicas e interpretativas dependerán siempre del perfil docente a formar. En todo caso, propiciar un recorrido por estos espacios a partir del repertorio de interés para los estudiantes puede ser un punto de partida a través del

cual generar un tránsito por otros géneros y estilos musicales más lejanos a los estudiantes.

- De la misma forma, los espacios concebidos como no específicos o generales deberán estar formulados a partir de la conjunción entre una formación integral y amplia, que permita a los estudiantes valerse de herramientas y procedimientos diversos presentes en la praxis musical, y un tránsito por formas de producción menos convencionales pero que puedan convertirse en recursos potenciales para todos los profesores de música;
- El formato taller puede constituir una modalidad pedagógica apropiada para desarrollar capacidades vinculadas con la toma de decisiones que intervienen en la producción musical, la elaboración de proyectos y la elección de acciones posibles y pertinentes para cada caso. No obstante los docentes deberán diseñar sus proyectos áulicos considerando los contenidos, las estrategias didácticas, los medios y los recursos que los estudiantes deberán poner en juego en cada instancia de producción, sin desdibujar ni diluir el cuerpo de conocimientos que forma parte de este eje.

4.5.3. Formación socio-histórica

Las unidades curriculares desde las cuales se podrán desarrollar estos saberes comprenden el formato de materias o asignaturas y seminarios con periodización anual o cuatrimestral, teniendo en cuenta que:

- las estrategias didácticas que implementen los docentes deberán posibilitar a los estudiantes el desarrollo de capacidades vinculadas al análisis y la reflexión crítica de los fenómenos artísticos en general y musicales en particular. Por ello, se propone un fuerte compromiso de parte de las jurisdicciones en promover la actualización de los saberes propios de este eje a partir del estímulo a la investigación por parte de los docentes que deberán hacerse cargo de los espacios. Es importante que los contenidos que nutran este eje provengan de un marco situado en nuestra región, y emanen de las discusiones contemporáneas más amplias de la comunidad científica y artística;
- los espacios curriculares que se definan para este eje deberán vincular la teoría con la práctica proyectando los conocimientos hacia el futuro desempeño docente, fomentando la lectura y el debate de materiales bibliográficos, el análisis y la investigación, ejercitando un trabajo crítico y reflexivo en la construcción del conocimiento;
- desde lo metodológico se debe resaltar la necesidad de generar un impacto de lo producido en estos espacios en la propia praxis musical y la práctica docente. Por esta razón se recomienda no desestimar la proyección de actividades que signifiquen la puesta en acto de los conocimientos derivados de la lectura y la reflexión, en trabajos de producción musical, investigación o propuestas de intervención docente;
- los desarrollos didácticos deberán prever planteamientos que admitan la interacción de los estudiantes con el entorno en el que se desarrolla la práctica musical, favoreciendo la autonomía en la organización de sus propias experiencias de aprendizaje;
- en función de los contenidos proyectados en los espacios curriculares definidos dentro de este eje, se podrá prever la organización de charlas, seminarios o conferencias, para profundizar en

distintos aspectos o perspectivas de un tema, invitando para ello a especialistas relacionados con la temática. Estas actividades se completarán en instancias proyectadas por los docentes que podrán comprender coloquios o debates finales.

4.5.4. Formación en la especialidad profesional

Las unidades curriculares que integrarán este eje dependen del tipo de oferta curricular que determine cada jurisdicción. En términos generales, y asumiendo que estos espacios se orientan a profundizar lo específico de cada tipo de actividad musical, la periodización anual será la más recomendable. De todas formas es posible concebir espacios específicos que se aboquen a temáticas puntuales, en cuyo caso la periodización cuatrimestral permitiría ampliar la oferta de los mismos.

Tanto los contenidos como las particularidades metodológicas de los espacios que pudieran formar este eje son profundamente diversos. Responden a tradiciones e historias disciplinares muy distintas y en ocasiones contrastantes. En términos de proyecto institucional se remite a lo expresado para el eje de la producción musical, entendiendo que los espacios de este último pueden ser propedéuticos o iniciales, y los del eje de la especialización profesional una etapa posterior de recorrido más profundo y particular sobre sus contenidos. Sin embargo, se vuelve a llamar la atención sobre la necesidad de generar una formación musical general, coherente y equitativa, que tienda a reconciliar los aspectos divergentes de cada perfil musical profesional, sin eliminar sus particularidades e identidades.

4.5.5. Didáctica de la música

Se recomienda su inclusión como materia o asignatura con periodización anual, con una fuerte vinculación con el resto de los espacios curriculares comprendidos en el campo de la Formación Específica y en articulación con los campos de la Formación General y de la Formación en la Práctica Profesional.

Los docentes deberán propiciar situaciones áulicas en las que se ponga en juego la construcción de conocimientos posibles de ser enseñados, a partir de la conjunción de los encuadres teóricos sobre la música y la educación abordados en los distintos campos y ejes de la formación, la propia praxis musical de los estudiantes y la contextualización tanto de los aspectos musicales como educativos. En este espacio se deberán implementar instancias de observación y práctica que sinteticen los aportes del campo de la Formación Específica, los de la Formación General y los del campo de la Formación en la Práctica Profesional.

Este espacio es responsable también de orientar los aprendizajes de los estudiantes en función de los niveles y modalidades de la enseñanza en los que potencialmente podrán desempeñarse, atendiendo a generar una experiencia amplia y totalizadora de la inserción de la música en el sistema educativo.

5. Teatro

5.1. Introducción

Las recomendaciones curriculares para las carreras de formación docente en los lenguajes artísticos Teatro, Música, Artes Visuales y Danza constituyen un insumo para orientar la transformación curricular que deberán llevar a cabo las jurisdicciones, de acuerdo a los lineamientos establecidos por el Instituto Nacional de Formación Docente: carreras de cuatro años, con una carga horaria con un piso mínimo de 2.600 horas, y espacios curriculares organizados en torno a tres campos básicos de conocimiento:

- ↪ Formación General
- ↪ Formación Específica
- ↪ Formación en la Práctica Profesional

5.2. La problemática de la formación docente en Teatro

5.2.1. Antecedentes

El Teatro tiene una larga historia de presencia en la educación argentina, aunque no específicamente en los espacios curriculares dedicados a la educación artística, ni enseñado por profesores de Teatro. Los objetivos con los que se hizo presente fueron evolucionando junto con la sociedad y con las orientaciones cambiantes de la pedagogía. Estas búsquedas, importantes como antecedentes, tuvieron, la mayoría de las veces, marcos epistémicos basados en aspectos de la psicología, la sociología, la política, la ética, la literatura, la oratoria o la didáctica, pero no específicamente en arte.

La mirada que la institución escolar posee en relación con los aprendizajes teatrales está teñida por supuestos derivados de esos marcos. Enfocando al Teatro desde la psicología, se espera de él que esté presente en la escuela para que los estudiantes tengan oportunidad de conocerse mejor a sí mismos y puedan expresar sus sentimientos. Desde la sociología se le atribuye la tarea de desarrollar habilidades sociales y enseñar a convivir. Desde la política, se lo considera herramienta para la formación de líderes y para despertar la conciencia de los pueblos. Desde la ética, se privilegia su poder catártico. La literatura lo aborda como texto escrito. La oratoria como ejercicio para desarrollar la oralidad y la didáctica como una estrategia lúdica para enseñar contenidos de cualquier área. Ninguna de estas miradas podría considerarse errada, pero sí poco orientada hacia los saberes específicos, fragmentadora, y parcial.

Con la Ley Federal de Educación, en 1995, por primera vez en la historia de la educación argentina, se enuncia al Teatro como un lenguaje artístico que conforma el área con igual envergadura que la música o las artes visuales. En el documento de los Contenidos Básicos Comunes se desarrolla un encuadre epistemológico y pedagógico inédito, ya que no se encontraron antecedentes de una producción que contemplara todos los aspectos y todos los niveles, tal como se presentaron en ese material.

A partir de esta novedad, el lenguaje Teatro aparece en el currículum de cada jurisdicción de un modo dispar y discontinuo. Todos los enfoques ya mencionados, predecesores del nuevo concepto de Teatro como lenguaje artístico, subsisten en el imaginario escolar y condicionan la tarea del

especialista, el profesor de Teatro. En la comunidad educativa aún subsisten prejuicios que consideran a estos aprendizajes alejados de la rigurosidad de los saberes científicos y poco significativos dentro de un currículum prescripto.

Los programas compensatorios creados en los últimos años desde el Ministerio de Educación de la Nación para el mejoramiento de la calidad, demandaron docentes de Teatro al implementar programas tales como Escuela Creativa, Escuelas Artísticas, PROMERE y PROMEREM, Plan Social, Escuelas Solidarias y C.A.J., entre otros. También, desde la educación no formal, diferentes espacios como municipios, comedores populares y escuelas de verano comenzaron a demandar profesores de Teatro para niños y jóvenes.

5.2.2. Estado del sistema de formación de profesores de Teatro

El desarrollo del Teatro en cuanto a la creación de horas en las escuelas y a la apertura de profesorado específicos, no es homogéneo en las diferentes jurisdicciones.

Ante la falta de profesores de Teatro, las horas creadas en las escuelas, en su mayoría, son cubiertas por personas con tres tipos de perfiles diferentes: actores (de oficio o formados en algún conservatorio o universidad, orientados al entrenamiento en actuación), profesores de literatura (con título pedagógico y una formación orientada a trabajar el texto antes que la acción dramática) y profesores de declamación (con una titulación de academia, no validada a nivel nacional por la educación formal, orientados al “bien decir”). Educadores que, en los tres casos, parcializan los procesos de enseñanza y aprendizaje, orientándolos hacia las fortalezas de su propio perfil.

Hoy se cuenta con 6 profesorados universitarios y 21 profesorados de Teatro en institutos superiores de formación docente, de los cuales, más de la mitad se encuentra en Buenos Aires. En las provincias, algunos todavía no tienen la primera cohorte de titulados.

La articulación entre instituciones superiores y universidades es escasa y está direccionada a los ciclos de licenciaturas extraordinarias y no a profundizar saberes en los profesorados. También existe como oferta la *certificación docente*, que no contempla una didáctica específica, por lo que representa sólo una aproximación general a saberes pedagógicos, pero no una especialización en docencia teatral. Con respecto a la capacitación, desde la Red Federal de Formación Docente continua se ofreció escasa formación vinculada al teatro, y la ofrecida se orientó a utilizar este lenguaje como herramienta didáctica. El abordaje del teatro dentro del marco de la educación artística tuvo menor presencia en la oferta formadora que la plástica y la música.

Con respecto a los planes de estudio de las carreras de profesorado de Teatro, posteriores a 1990, presentan en general cierta debilidad en el tratamiento y desarrollo del lenguaje específico, sobre todo en los aspectos relacionados con la producción.

5.3. Finalidades y propósitos de la formación docente en Teatro

5.3.1. Sentido formativo del teatro

Epistemológicamente, el teatro es un lenguaje artístico, una construcción textual narrativa acerca de los grandes temas de la humanidad, que se escribe en un espacio con acciones, en un aquí y un ahora real que se transforma en ficcional por una convención compartida en comunión tácita

entre actores y espectadores. Este lenguaje, al ser enseñado, se involucra con el mundo interno de los estudiantes y promueve la capacidad de construir mundos posibles; desarrolla el pensamiento ficcional, clave de la actitud inventiva, necesaria para descubrir, modificar o resignificar la realidad; alfabetiza estéticamente, dando herramientas para apreciar y producir –desde el pensamiento simbólico– simulaciones de historias de vida, con intencionalidad estética; y enseña a proyectar y producir con otros, aceptando reglas sociales de intercambio y trabajo en común.

Podemos señalar dos aportes básicos que los aprendizajes teatrales realizan a la formación integral de una persona. Uno a nivel sociocultural, el de la sensibilización estética, que posibilita una enriquecedora multiplicidad de lecturas de la realidad. El otro, a nivel del desarrollo personal, el de poder ensayar la vida sin grandes riesgos, jugar a la realidad para explorarla y reflexionar luego éticamente acerca de las consecuencias de las acciones y las decisiones de las personas. El teatro ofrece un excelente recurso para *aprender a ver* y poder construir desde allí acciones reparadoras: el proceso de *distanciamiento*.

La experiencia artística, en general, hace posible una comprensión más compleja de la realidad al favorecer la producción de competencias interpretativas, desde modos alternativos de pensamiento. Quien va a educar a niños y adolescentes en la escuela conoce que su tarea no es la de formar artistas. Sin embargo, esta afirmación no implica descuidar la Formación Específica del futuro docente, que debe tener la misma rigurosidad conceptual y procedimental que la de un actor.

Esta formación le posibilitará disponer de las necesarias competencias en el manejo de los recursos técnicos e interpretativos propios del teatro, utilizándolos creativamente con eficacia en el ejercicio de la docencia artístico-teatral para alfabetizar estéticamente a sus estudiantes. Esto implica conocer las categorías estéticas en sus contextos socio-históricos, para posibilitar producciones teatrales y análisis de producciones propias y ajenas, ejerciendo una reflexión crítico-valorativa.

El futuro docente debe contar, además, con herramientas conceptuales para identificar las principales problemáticas y desafíos de la enseñanza del teatro, en los distintos niveles y modalidades del sistema y en educación no-formal, adecuándose al contexto regional, pero con apertura universal.

5.3.2. Aspectos básicos a atender en la formación

A partir de lo expuesto, la formación del profesor de Teatro debe estar orientada a garantizar el dominio de capacidades amplias y complejas, relacionadas con tres aspectos básicos:

- **aspectos cognitivos**, que le permitan promover en sus estudiantes procesos comprometidos con el desarrollo del pensamiento;
- **aspectos estéticos**, que lo habiliten como protagonista y apreciador sensible e inteligente de producciones artísticas;
- **aspectos pedagógico-didácticos**, para estar en condiciones de diseñar y llevar a cabo trayectos de enseñanza-aprendizaje significativos y respetuosos de los destinatarios.

Aspectos cognitivos

Enseñar implica hacerse cargo de la responsabilidad de intervenir en la calidad de vida de otros. Las teorías psicológicas del aprendizaje han puesto en evidencia que la intervención del que enseña

incide en la estructuración de esquemas cognitivos para futuros aprendizajes, del que aprende. Además, regula la cantidad, la calidad y la orientación de los saberes que, quien aprende, pone en juego. Con su modo de enseñar, el docente también enseña *modos de aprender*, ya que se internalizan con más facilidad modelos vivos que discursos.

La intelección comprensiva del arte es de naturaleza sensorial en la captación de la información básica y es de naturaleza reflexiva multiasociativa en el proceso de construcción del *percepto* desde el cual se llega al *concepto*.

Entre las operaciones cognitivas que se deben poner en ejercicio al formar docentes de Teatro, se señalan como más significativas las siguientes:

- *Ampliación del universo significativo de las palabras.* Desfosilización de la lengua; ir más allá de lo obvio, superando estereotipos, operación indispensable para el desarrollo del pensamiento metafórico.
- *Búsqueda permanente y registro selectivo de información diversa,* teniendo en cuenta que no sólo se la encuentra en los libros sino que hay que aprender a “leer” el mundo. El teatro maneja contenidos fácticos. Principios de las ciencias, como la observación y la experimentación, son apropiados en la investigación de la actuación dramática.
- *Atención reflexiva sobre la permanente interacción dinámica entre sensaciones, afectos e ideas* que se ponen en juego en el momento de experimentar y crear, y esfuerzo por aprender a equilibrarlas.
- *Manejo de estrategias lingüísticas de producción de textos orales atendiendo a cada circunstancia comunicativa.* Habilidad especialmente compleja en el acto de improvisar ya que se requiere un alto grado de manejo de datos de la realidad observada y, a la vez, una gran capacidad de ficcionalización, para poder representar a otro en la construcción imaginaria de un conflicto, una historia, un tiempo y un espacio desde el pacto del *como si*.
- *Manejo de estrategias de producción de textos escritos con estructura dramática.* La capacidad de apropiarse del discurso no sólo hace a los futuros docentes más autónomos, sino también más reflexivos. Producir sus propios textos dramáticos les posibilita discurrir y argumentar, de un modo lúdico y liberador, con respecto a sus propias hipótesis acerca de la realidad en la que viven.
- *Identificación de objetivos y superobjetivos de lo representado.* Sin un acto reflexivo de distanciamiento y análisis, a partir de improvisar o representar un texto dramático, difícilmente se supere el simple hecho anecdótico de haber *jugado* a ser. El entrenamiento en la identificación de las fuerzas en conflicto, la discriminación entre movimientos y acciones y la caracterización de los personajes son garantía de un proceso de apropiación comprensiva del texto dramático y de visualización comprensiva de sus posibilidades de ser transformado en texto espectacular o sea, de un *hacer entendiendo la naturaleza del hecho teatral*.
- *Puesta en juego de la inteligencia espacial.* Esta capacidad, adormecida por los espacios tan predeterminados de la vida actual, es propia de toda inteligencia humana. A través del uso creativo y transformador del espacio que se puede realizar desde el Teatro, acciona la inteligencia espacial y desarrolla sentido de ubicación, instituyendo un campo de percepción donde situar creativamente a los objetos y a los demás.

- ▶ *Ideación y resolución de proyectos de producción de representaciones teatrales.* Concretar una representación es el resultado de un complejo procedimiento que comienza con el esbozo de ideas, la construcción de roles o personajes y de situaciones, la planeación o selección, en el caso de abordar un texto escrito, de un tiempo, un espacio y una historia que los contenga, la organización en tareas y la asignación de las mismas a los diferentes miembros del grupo, la toma de una serie de decisiones estéticas relacionadas con la caracterización de los personajes y la producción de una escenografía y ambientación acordes.
- ▶ *Incorporación de conceptos propios del lenguaje artístico específico.* Conocer los elementos de la estructura dramática y aprender a operar con ellos también es resultado de un proceso cognitivo que requiere, como insumos, terminología específica y procesos meta-cognitivos.
- ▶ *Desarrollo de habilidad para contextualizar.* No basta recibir información histórica acerca del texto o el tema que se está abordando. Es necesario aprender a establecer relaciones. A desarrollar esquemas cognitivos que posibiliten pensar en red, para visualizar la interconexión entre las diferentes categorías de información que se poseen.

Aspectos estéticos

Para enseñar Teatro de un modo significativo, es indispensable estar comprometido con sus valores y tener una actitud de apertura co-creadora. El acercamiento al contenido a enseñar debe ser un acontecimiento dialógico.

No se afirma con esto que sólo puede enseñar arte quien es artista consagrado, pero sí se considera imposible enseñar arte desde una enunciación pedagógica de carácter puramente descriptivo de fenómenos, sin compromiso con la vivencia frutiva. El profesor de Teatro necesariamente debe ser un permanente recreador de la génesis de lo que enseña, un protagonista de la experiencia humana de volver a inventar los fenómenos que pretende investigar con sus estudiantes. No importa si lo que produce alcanza trascendencia en el plano profesional. Lo importante es su experiencia de interacción, su compromiso con el lenguaje.

Aspectos pedagógico-didácticos

Los aspectos pedagógico-didácticos se sustentan en los cognitivos y los estéticos. Ningún trabajador eficiente elige herramientas sin preguntarse primero qué trabajo concreto quiere realizar con ellas. Y ningún pedagogo responsable selecciona contenidos y estrategias sin preguntarse primero cuál es su propósito primordial. Por lo tanto, se deben formar profesores de Teatro que en sus clases:

- ▶ promuevan la permanente exploración de la realidad y una experimentación protegida, por su carácter ficcional, de situaciones afectivas de relación en circunstancias conflictivas. Esta experimentación desarrolla la capacidad de captación sensorial, de organización de los afectos, de autoconfianza y de aceptación de los propios límites;
- ▶ orienten procesos de producción grupal, con diferentes niveles de representación simbólica, originales, ricos en recursos expresivos y acordes con los intereses y la madurez de los estudiantes;
- ▶ aborden el lenguaje teatral como un código que encierra elementos formales y normativos, principios y reglas que lo regulan y desde el cual se pueden escribir y leer mensajes estéticos;

- propongan reglas de interacción claras y lo más consensuadas posible, para garantizar que el aula sea un lugar apropiado para la construcción democrática;
- contacten a los estudiantes con producciones ricas y variadas y los acompañe en el proceso de conceptualización apreciativa;
- manejen información diversa, pertinente y suficiente y la pongan a disposición de los estudiantes;
- promuevan procesos meta-cognitivos, favoreciendo la identificación y construcción del modo propio de aprender en cada alumno.

5.3.3. Propósitos de la formación docente en Teatro

En síntesis, los propósitos de la formación docente específica son:

- favorecer la apropiación de conocimientos acerca de las especiales características del proceso de adquisición de saberes en arte, particularizando en teatro;
- propiciar el manejo sólido de conocimientos disciplinares, pudiendo reconocer y utilizar los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos propios del lenguaje teatral, ubicados en contexto;
- promover la puesta en acto, en sus propios procesos cognitivos, de las estrategias de pensamiento que pretende enseñar;
- propiciar el interés por el conocimiento y utilización de las nuevas tecnologías, comprendiendo su impacto en las estrategias pedagógicas y en los nuevos estilos expresivo-comunicativos;
- promover el pensamiento autónomo, la libertad responsable y el respeto por la diversidad;
- propiciar la participación en el propio contexto cultural, percibiéndolo como portador de sentido;
- favorecer el conocimiento de las categorías estéticas y sus orígenes socio-históricos, para que pueda vivenciar y analizar obras teatrales, ejerciendo una reflexión crítico-valorativa contextualizada de las mismas;
- promover el contacto crítico con los nuevos modos de representación y desarrollar conciencia acerca del fenómeno de transformación en la sensibilidad que han producido los medios de comunicación de masas;
- propiciar la investigación de los ámbitos en los que se mueven niños y jóvenes para descubrir los paradigmas estéticos-teatrales con los que se manejan;
- promover la comparación entre diferentes discursos estéticos y producciones artísticas, identificando los supuestos antropológicos, ideológicos y filosóficos que los sustentan en el análisis del discurso teatral;
- propiciar el contacto con recursos técnicos e interpretativos que posibiliten la producción desde una sintaxis propia en términos teatrales;
- favorecer una actitud respetuosa y ética para aceptar la diversidad cultural sin calificar las diferentes realidades culturales en culturas de primera y culturas de segunda, según la visión estética que predomine;

- ofrecer conocimiento disciplinar y didáctico necesario para planificar e implementar situaciones de aprendizaje diversas, dominando el contenido del lenguaje teatral y atendiendo a las especiales características de los estudiantes del nivel en el que se desempeñe;
- promover la conciencia alerta acerca de los supuestos teóricos que subyacen a la propia práctica y la actitud abierta de constante revisión con relación al lenguaje teatral;
- favorecer el manejo de criterios de evaluación acordes con el sentido que se le otorga a los aprendizajes artísticos en la escuela, superando la valoración del talento innato y resignificando el deseo y el esfuerzo por aprender y la comprensión y reflexión acerca de los contenidos trabajados.

5.4. Contenidos de la Formación Específica

5.4.1. Criterios para la selección de contenidos

La producción de un diseño curricular requiere un fuerte ejercicio de responsabilidad para preguntarse por los fundamentos de cada una de las decisiones que se toman.

Es imprescindible tener en cuenta que no se parte de la nada. Existen caminos recorridos y planes de estudio. Resulta necesario revisarlos para rescatar los logros y modificar lo que se ha evaluado como dificultad.

En el diagnóstico que surgió del Encuentro Nacional de Profesorados de Arte⁵, quedaron claras algunas líneas básicas de acción necesarias:

- fortalecer la presencia de contenidos disciplinares;
- atender, en ellos, no sólo a la actuación, sino también a la producción espectacular y a la recepción;
- cuidar la especificidad de la didáctica especial;
- plantear, desde los contenidos de la Práctica Profesional, un tránsito que garantice contacto con diversidad de espacios posibles para el futuro desempeño.

Para las distintas carreras de profesorados artísticos se recomienda contemplar un nivel/ ciclo básico que pueda ofrecer los aprendizajes previos necesarios para el ingreso a cada una de las especialidades (música, danza, artes visuales, teatro). La jurisdicción definirá la duración y las edades de ingreso a dicho nivel/ciclo, según las características y necesidades de las mismas. Aunque esta previsión tradicionalmente sólo se contempló para Música y Danza, se recomienda que también sea tenida en cuenta para los profesorados de Teatro y de Artes Visuales.

Asimismo, se recomienda que las jurisdicciones contemplen las condiciones de ingreso a los Profesorados previendo diferentes formatos, como por ejemplo, un Taller de Acreditación de Competencias, donde se plantee el cursado de espacios disciplinares, con acreditación del mismo antes del inicio de la carrera, para los estudiantes que no provengan de los niveles/ciclos básicos en los lenguajes artísticos de instituciones artísticas oficialmente reconocidas. Las jurisdicciones, en acuerdo con los especialistas del área y con las instituciones, establecerán las cargas horarias de los mismos, modalidad de cursada, las fechas de realización, las formas de evaluación y acreditación de los mismos.

⁵ Organizado por el Instituto Nacional de Formación Docente en el Hotel Bauen, Buenos Aires, noviembre de 2007.

Se plantea a continuación una organización orientadora de los contenidos en ejes:

- a. Formación en el lenguaje teatral
- b. Formación en la producción teatral
- c. Formación socio-histórica
- d. Didáctica del teatro

a. Formación en el lenguaje teatral

Este eje medular, clave para la formación del profesor de Teatro, requerirá de espacios curriculares en los que se configuren y atiendan a los saberes disciplinares propios del lenguaje. Se recomienda para estos contenidos, un tratamiento con modalidad de taller, para que la conceptualización sea resultado de la investigación vivencial de los procesos.

Será necesario abordar la actitud lúdica, la comunicación y el pensamiento creativo que posibilitan la improvisación, saber que necesariamente atraviesa todos los demás aprendizajes relacionados con el eje.

Se pondrá particular atención en el juego teatral y la representación, identificando y diferenciando el juego dramático de la situación escénica.

Será necesario considerar la aplicación de variadas técnicas para la construcción de la organicidad y el desarrollo de métodos de análisis específicos de situaciones escénicas que hagan visible y posibiliten teorizar acerca del proceso creativo en el teatro.

En este eje también se desarrollarán contenidos de actuación, orientados a comprometer sin dificultad el “yo” en situación de ficción y al logro de una conducta orgánica y creíble para lograr la composición de personajes.

Se recomienda, antes de abordar metodologías más modernas y/o de ruptura, transitar por contenidos básicos como estructura dramática y método de las acciones físicas en función de la producción de escenas y personajes. Atendiendo a las posibilidades que le proporciona este saber como futuro profesor de Teatro, se considera pertinente profundizar en este método y realizar aproximaciones exploratorias a otras metodologías de actuación con modalidad de seminarios breves.

Componer personajes con unidad psicofísica y continuidad de conducta, requiere tanto entrenamiento en técnicas de actuación como en agudeza perceptiva para tomar datos de la realidad y reelaborarlos creativamente, por lo tanto la exploración senso-perceptiva debe estar presente en este eje.

Los procesos senso-perceptivos y kinestésicos deberán ser tratados en la enseñanza de técnicas corporales, orientadas a la producción de imágenes personales y grupales con sentido estético. Se propone el tratamiento de la percepción del propio cuerpo, en movimiento y en quietud, en soledad y en relación, los códigos del lenguaje del cuerpo y su posible organización para el desarrollo del movimiento expresivo y el logro de la metáfora kinestésica.

Será indispensable incluir también el estudio de técnicas vocales que posibiliten una mayor conciencia vocal para reconocer y manejar la voz hablada y cantada como recurso fundamental en la caracterización de personajes y también en el desempeño como docente.

La Formación Específica requiere también de marcos referenciales para comprender la interrela-

ción entre texto dramático y texto espectacular y conocer las características del hecho teatral y la terminología básica.

Se sugiere para esto el tratamiento interrelacionado del hecho teatral y el dramaturgico, con una clara orientación a la diferenciación entre texto espectacular y texto dramático. Se abordará el análisis del texto dramático, atendiendo a su estructura externa e interna y a la relación texto-contexto y el análisis del texto espectacular atendiendo a los signos del lenguaje escénico. Se reconocerán géneros y formas teatrales: tragedia, comedia, drama, tragicomedia, loa, auto sacramental, sainete, farsa, misterio, entremés, grotesco, etc.

Además del plano reflexivo del análisis y lectura espectacular, desde las teorías actuales de la recepción, es importante la iniciación en la producción de textos dramáticos a partir de diferentes estímulos y diferentes supuestos de recepción.

b. Formación en la producción teatral

Se planteará un acercamiento a las prácticas básicas del diseño creativo, técnico y escenográfico de un espectáculo y a la gestión y producción.

Se atenderá, en espacios curriculares que tiendan a integrar conocimientos, los diferentes roles intervinientes en el trabajo grupal relacionado con la producción de una puesta en escena: la dirección de actores, el diseño y construcción de escenografía, la iluminación, el sonido, el vestuario y maquillaje. También la iniciación en procesos de gestión para difundir y mantener en cartel un espectáculo. Se recomienda, para estos aprendizajes, llevar a cabo el análisis y ejercicios con diferentes elementos significantes, tanto en construcción de maquetas y simulaciones como en experiencias de campo.

Finalmente, se considera pertinente a este eje, como contenido transversal, la ética profesional del actor, basada en el respeto al trabajo en equipo y al cumplimiento del rol específico.

c. Formación socio-histórica

Para este eje se propone analizar la problemática del teatro del siglo XX occidental y especialmente latinoamericano: sus raíces en la historia del teatro universal y su relación con el contexto socio-histórico y cultural (el público, la política, la economía, la tecnología y la innovación artística).

Más allá del plano cronológico lineal es importante interpretar y analizar textos teatrales relevantes y otras formas espectaculares desde distintos modelos teóricos y su relación con la puesta en escena y las propuestas actorales y escenográficas derivadas.

Se trata de desarrollar criterios para seleccionar adecuadamente producciones del teatro occidental y latinoamericano contemporáneos, plantear las tensiones existentes: culto-popular, clásico-actual, poético-cotidiano, aceptando la diversidad cultural del siglo XX con apertura para comprender sus manifestaciones plasmadas en diferentes estéticas teatrales.

Sería importante orientar aprendizajes hacia el análisis y apreciación de poéticas y textos dramáticos y espectaculares de autores nacionales y hacia el reconocimiento de las diferentes poéticas teatrales más representativas. La perspectiva histórica del teatro argentino es indispensable para reconocer el hecho teatral como reflejo de la realidad del contexto.

Es importante advertir las relaciones dinámicas entre contexto y producción teatral para valorar

global y unitariamente el hecho teatral y sus poéticas como conjunto de relaciones y como fenómeno cultural y social, por lo que se considera pertinente enriquecer este eje con los aportes de otras ciencias sociales como la sociología del arte, la estética o la filosofía del arte.

Se sugiere trabajar líneas de tiempo que posibiliten la construcción mental de un panorama de los movimientos y estéticas en relación con los grandes hitos socio-históricos.

d. Didáctica del teatro

Este eje se piensa como el puente entre los tres campos para la formación del profesorado porque resignifica los aprendizajes que se desarrollan en el campo de la Formación General y de la Específica y da herramientas para el desarrollo del campo de la Práctica Profesional. Se sugiere enfocarlo desde el paradigma socio-crítico y adherir a las teorías constructivistas y cognitivistas del aprendizaje.

La didáctica específica está fuertemente anclada en los saberes pedagógicos que los estudiantes reciben en el campo de la Formación General. Su núcleo de trabajo aglutinante es el diseño de situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje en diferentes contextos de realidad y pertinentes a los diversos niveles de enseñanza.

La esencia de la didáctica del teatro está orientada al logro de la competencia estético-expresiva, consecuencia de la alfabetización estética. Tener competencia estético-expresiva, en relación con Teatro, implica poder expresarse en forma personal desde el lenguaje artístico-teatral y desarrollar criterios fundamentados de apreciación de producciones teatrales. El logro de esta competencia requiere de una práctica sistemática y continua de exploración, producción y apreciación desde el teatro.

Los estudiantes desarrollan esquemas perceptivos a través de la estimulación sensorial basada en el contacto con el mundo natural y cultural. Contacto que es percibido en forma sincrética en el nivel inicial y en el que se va logrando una diferenciación y profundización progresiva a medida que se avanza en los niveles. A partir de posibilitar estas exploraciones los estudiantes serán capaces de reconocer, diferenciar y utilizar expresivamente diferentes posibilidades comunicativas desde el cuerpo y la palabra.

En cuanto a la producción, esta didáctica propone una estimulación permanente de la capacidad de expresar y de expresarse, comunicando a otros y comunicándose con otros. Queda claro que la producción en la escuela no pondrá el acento en el nivel artístico del logro, sino en la capacidad para utilizar las técnicas aprendidas con imaginación, superando estereotipos y comunicando el propio mundo interno, tanto en presentaciones públicas como en producciones de aula.

Con respecto a la apreciación, podríamos afirmar que la didáctica de la recepción es la menos trabajada sistemáticamente hasta ahora en la escuela y consiste en desarrollar criterios para emitir opiniones de valor, con fundamento, acerca de las propias producciones, las de otros compañeros y las de referentes culturales. Enseñar a apreciar requiere promover el análisis y la verbalización de lo que sienten, imaginan, piensan y comprenden a partir de tomar contacto con producciones expresivas y/o artísticas.

La construcción de estos aprendizajes requiere de una didáctica compleja, graduada, comprometida con los saberes del lenguaje y con el planteamiento de estrategias y principios que permitan diseñar y orientar procesos actualizados y significativos, acordes con las posibilidades de los alumnos.

Será indispensable plantear las características del modo de aprender teatro del sujeto de aprendizaje en cada etapa de desarrollo evolutivo y la adecuación de contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje para cada nivel del sistema educativo.

Se atenderá desde este eje a la preparación para desenvolverse en ámbitos de escolaridad formal y también en espacios no formales como municipios, hospitales, uniones vecinales, etc., orientando el accionar, en estos casos, hacia la animación socio-cultural.

Con respecto al desempeño en otras modalidades: rural, especial, bilingüe y en ámbitos de reclusión, se aconseja articular con instituciones que las desarrollen específicamente.

Dentro de los saberes didácticos necesarios, se encuentra la animación grupal del espacio creativo-teatral, para estar en condiciones de promover procesos facilitadores del desarrollo de competencias interaccionales y sociales. Esto implica la exploración teórico-práctica de actitudes y habilidades adecuadas como animador-coordinador de grupos de aprendizaje y de entrenamiento teatral y el desarrollo reflexivo de marcos conceptuales que sustenten esos diseños de acción.

Estos saberes adquieren especial significatividad cuando el profesor de Teatro se desempeña en ámbitos no formales.

También es indispensable, al plantearse estrategias y recursos didácticos para enseñar teatro, un acercamiento a la literatura infantil y juvenil vigente, dramática, poética, narrativa y lúdica. El propósito es dotar al futuro docente de un bagaje de textos apropiados para las diferentes edades de sus alumnos a los que pueda acudir como motivación para la dramatización y como pre-textos para promover escritura dramática.

Este conocimiento literario colabora en el desarrollo del pensamiento ficcional y enriquece la producción de imágenes mentales y el vocabulario, tanto del docente en formación como de los niños y adolescentes que serán sus alumnos. Se recomienda rescatar no sólo los textos escritos sino aprovechar la riqueza expresiva de la literatura oral: nanas, colmos, adivinanzas, trabalenguas y cuentos.

5.5. Recomendaciones y orientaciones para la producción curricular

El campo de la Formación Específica aparece privilegiado en la nueva Ley, ya que se propone ocupar en él, entre el 50% y el 60% de la carga horaria total. La enseñanza del lenguaje teatral y de su didáctica requiere de una orientación teórico-práctica que plantee situaciones en las que se puedan integrar conocimientos entre disciplinas medulares e instrumentales y aplicar y ejemplificar los contenidos desarrollados en oportunidades de experimentación concreta. Deberán ser constantes en la formación de estos profesores el análisis crítico y la reflexión conceptual, así como la profundización en habilidades técnicas, expresividad, creatividad, y disfrute.

Sería pertinente diseñar una propuesta con la concepción de “disciplinas abiertas”, que se nutran entre sí, se enriquezcan mutuamente y deban necesariamente vincularse en procura de ofrecer al alumno una formación, en teatro y su didáctica, acorde con las futuras demandas profesionales.

Los ejes curriculares propuestos en este documento no suponen el diseño de una caja curricular, ya que la complejidad de algunos contenidos requerirá su tratamiento gradual en espacios curriculares correlativos que aparecerán año a año. Otros, en cambio, podrán ser resueltos en un tiempo menor, inclusive en un cuatrimestre. Esto supone que cada jurisdicción, a partir de su contexto de

realidad y del perfil deseado, elaborará una caja curricular tratando a cada eje según su naturaleza y compromiso, en vistas al perfil que desee alcanzar.

Las unidades curriculares pueden tomar diversos formatos de enseñanza. En general, cuando se trabajan contenidos relacionados con el lenguaje específico, se sugiere formato de taller. Este formato, si bien involucra desempeños prácticos, no debe reducirse a un simple entrenamiento sino que requiere reflexión, creatividad, investigación, conceptualización y apoyatura bibliográfica. Implica aprender a hacer problematizándose acerca de cómo se hace, para qué se hace, de cuántas maneras puede ser hecho, por qué se elige hacerlo de determinado modo. Los formatos de materias son apropiados para el desarrollo de contenidos teóricos, como las historias, por ejemplo. Los seminarios son formatos más ágiles y breves, que tratan contenidos puntuales. A veces un contenido extenso se puede seminarizar diseñando trayectos en los que se abren y cierran subtemas con los que se va diseñando un recorrido. Por ejemplo, Maquillaje podría organizarse en seminarios: Maquillaje social, Maquillaje de fantasía, Maquillaje con prótesis y postizos, etc.

Con respecto a las *unidades curriculares opcionales*, al reflexionar en torno a los aprendizajes relacionados con el eje de la formación en el lenguaje, se advierte la necesidad de enriquecer esos aprendizajes troncales con una oferta opcional de trayectos breves que posibilite un acercamiento a modalidades y expresiones relacionadas con la actuación y la puesta en escena. No se considera pertinente abrir esta propuesta en unidades curriculares fijas, ya que las posibilidades serán muy diferentes según la región en la que se encuentre cada profesorado y los intereses de cada grupo de estudiantes. Deberán ser cursos optativos organizados por la misma institución o en convenio con algún organismo de cultura, de modo que no impliquen un compromiso económico para los alumnos.

Estos trayectos podrían ser: títeres, magia, comedia musical, teatro de sombras, teatro negro, teatro de objetos, mimo, maquillaje de fantasía, recursos técnicos de iluminación y sonido por computadora, dramaturgia, locución, fabricación de máscaras, técnicas circenses, murga, radioteatro, narración oral, entre otros.

Es aconsejable, para resolver los espacios de opcionalidad, implementar también el sistema de créditos para que los estudiantes puedan capitalizar sus propios recorridos fuera de la institución y puedan enriquecer su perfil desarrollando una serie de habilidades y saberes complementarios que, por su multiplicidad y diversidad, no podrían incorporarse a la caja curricular obligatoria.

En cuanto a la posibilidad de enriquecer el perfil de los docentes de Teatro, direccionándolo hacia la complementariedad con otras modalidades –Educación de Adultos, Educación Especial, Rural, Hospitalaria, Intercultural Bilingüe, en Contextos de Privación de la Libertad– se aconseja articular con instituciones que desarrollen esas modalidades y ofrezcan especializaciones o postulaciones.

Se recomienda, en cada región, recoger la experiencia cultural de los estudiantes para no provocar desvinculación entre el mundo y el aula. Las preferencias artísticas de los ingresantes al nivel superior, el canon estético internalizado con el que llegan para iniciar la carrera, no siempre están en consonancia con lo que los programas y las instituciones ofrecen. La cultura dominante valida socialmente ciertas orientaciones estéticas como más dignas de ser objeto de estudio que otras y esto suele generar inconvenientes a la hora de encontrar puntos de contacto entre el universo de intereses de los alumnos y la oferta curricular. No se trata de tomar únicamente las producciones artísticas que los estudiantes consumen fuera de la institución, pero sí promover que sea el mis-

mo hecho teatral el que le facilite la construcción de herramientas conceptuales para interpretar la complejidad de la realidad cultural en la que tanto ellos como los docentes están inmersos e ir ampliando su abanico apreciativo por propia convicción.

En esta misma línea de análisis se considera indispensable incorporar el uso de las TIC en la formación de estos profesores. Las nuevas tecnologías son parte de la vida cotidiana de la mayoría de los estudiantes que ingresan a los profesorados y, si no lo fueran, es urgente que accedan a ellas en su formación, porque la alfabetización informática es hoy parte del contrato social ineludible de la escuela. Específicamente en la formación de profesores de teatro, las simulaciones de puesta en escena, el acceso a bibliotecas virtuales de dramaturgia, el acceso a representaciones teatrales digitalizadas, la posibilidad de diseñar y ejecutar propuestas técnicas sonoras y visuales computarizadas, son algunas de las posibilidades que nos brindan las TIC.

Una novedad significativa de los nuevos LCN es la de proponer la didáctica del lenguaje dentro del campo de la Formación Específica. Esta no es una orientación menor ya que implica que el responsable de dictar ese espacio debe saber tanto de teatro como de didáctica. Se recomienda incluir una didáctica para cada nivel de enseñanza.

Los trabajos de campo son una estrategia permanente de integración y síntesis de conocimientos para cualquier espacio curricular. Entrevistas a actores y directores luego de ver un espectáculo, registro de historias de vida de profesores de Teatro en ejercicio, análisis de producciones teatrales presentadas por niños y adolescentes, investigaciones comparativas del modo de inserción del lenguaje teatral en diferentes escuelas, son algunas de las actividades que podrían operar como facilitadores de la asimilación de aprendizajes.

6. Artes visuales

6.1. Introducción

Las recomendaciones curriculares para las carreras de formación docente en los lenguajes artísticos Teatro, Música, Artes Visuales y Danza constituyen un insumo para orientar la transformación curricular que deberán llevar a cabo las jurisdicciones, de acuerdo a los lineamientos establecidos por el Instituto Nacional de Formación Docente: carreras de cuatro años, con una carga horaria con un piso mínimo de 2.600 horas, y espacios curriculares organizados en torno a tres campos básicos de conocimiento:

- Formación General
- Formación Específica
- Formación en la Práctica Profesional

6.2. La problemática de la formación docente en Artes Visuales

6.2.1. Antecedentes

Las artes visuales cuentan con una importante tradición en la educación argentina, haciéndose presentes con distintas denominaciones que responden a diferentes enfoques. En ocasiones, el acento estuvo puesto sobre el núcleo de la *producción*, focalizando la enseñanza en aspectos técnicos aunque la finalidad no haya sido la formación de artistas, mientras que otros enfoques priorizaron la *libre expresión* como materialización de la subjetividad.

En el mismo sentido la formación docente atravesó diversas tensiones. Se puede mencionar el énfasis casi exclusivo que se puso en ciertas épocas en la formación disciplinar, específicamente en aspectos que hacen a la producción de obra, con la inclusión de escasos espacios para la formación pedagógica y didáctica exclusivamente hacia el final de la carrera. Esta característica pone de manifiesto concepciones que han dado sustento respecto de la formación del profesor en artes visuales, centradas en la formación de artistas plásticos, que transcurren en prácticas educativas focalizadas prioritariamente en el ámbito de los talleres de producción a cargo de artistas profesionales. Por otra parte, a partir de la transformación educativa de los ´90 se intentó superar el paradigma de las “Bellas Artes” incorporando los fenómenos artísticos contemporáneos, conjuntamente con un incremento notable del campo de la formación pedagógica con el propósito de mejorar la formación del profesor, lo que en muchos casos se vivió como un debilitamiento de la identidad institucional.

Ahora bien, como ya fuera dicho en el marco general, el docente de arte es un profesional cuya especificidad se centra en la enseñanza de los lenguajes artísticos. Esto implica haberse formado en una praxis artística que le permita desarrollar en los alumnos las capacidades, problemáticas y conocimientos específicos de la disciplina, ampliando la mirada más allá del campo del arte, atendiendo a los objetivos que cumple en los diferentes niveles y modalidades de la educación, construyendo una praxis docente a partir de la adecuación de marcos conceptuales provenientes de la pedagogía.

Teniendo en cuenta esta característica, es necesario también revisar las concepciones en las que se

ha enmarcado la formación en el campo de la especialidad disciplinar para avanzar en la definición del posicionamiento actual respecto de la formación de docentes en artes visuales.

Desde la tradición academicista, la acción educativa se ha centrado en el objeto artístico, con el objetivo principal de dotar a los estudiantes de las herramientas y conocimientos precisos para producir obra, por lo tanto la formación se circunscribe al desarrollo de habilidades de representación entendiendo a la producción como un espacio para la adquisición y el dominio de reglas y principios universales, independientemente de los intereses o deseos individuales del estudiante y de su contexto socio histórico.

La dirección experta de un “maestro especialista” o un “artista”, poseedor de los saberes y eficaz instructor es considerado garantía de la transmisión del saber. El desarrollo de la producción sucede en una práctica sistematizada y precisa, por lo general secuenciada de manera acumulativa, de lo “fácil” a lo “difícil”, del rigor a la libertad o de la síntesis al análisis. La copia, la imitación, la reproducción de modelos con grados de dificultad creciente, constituyen la estrategia para la adquisición de conocimientos y destrezas. Estas prácticas de formación llevadas al ejercicio docente en la educación común deriva en que no siempre se contextualizan los procedimientos adecuándolos a los distintos grupos de alumnos, proponiendo muchas veces ejercicios que solo pueden resolver los más dotados, lo que provoca frustración y acentúa la creencia de que el arte es para elegidos.

Si bien este modelo formativo no ha dejado de lado las actividades propias del conocimiento de las producciones artísticas precedentes, centrando la mirada en el reconocimiento de lo establecido como válido por los grupos hegemónicos de acuerdo al criterio de belleza, en la formación de docentes de artes visuales ha primado el énfasis en los procesos productivos. Este enfoque remite a la tradición europea del siglo XVIII, que prioriza las Bellas Artes asociadas fundamentalmente a la pintura y a la escultura.

Por otro lado, las posturas expresivistas parten de la concepción de arte como un hecho subjetivo, donde más que una cuestión de razón y de norma, es un hecho que acontece en el interior del sujeto. Esta concepción que desplaza el foco de interés desde el objeto artístico al sujeto creador, considera que la esencia de la práctica artística reside en transmitir y expresar los sentimientos o emociones de dicho sujeto. La capacidad para la creación está en íntima relación con las facultades innatas del sujeto, por lo tanto el producto artístico será resultado de la genialidad del artista, más que del trabajo o del aprendizaje.

El carácter *innatista* y alejado de la cultura, planteado por esta postura, deriva en la falta de abordaje de la reflexión y del análisis, dando lugar prioritariamente a la expresión de la interioridad de cada sujeto, lo más fluida posible y sin obstáculos. La formación artística, según este modelo, resulta ser eminentemente práctica y a lo sumo, se concibe que puede ser mejor o peor en función de la capacidad del educador para variar las técnicas y procedimientos a las que el sujeto creador puede acceder. Este posicionamiento con base en concepciones propias del romanticismo configura el sustento de un modelo formativo que relega la enseñanza y la relación con la cultura en beneficio de la libre expresión, de la natural espontaneidad y creatividad del sujeto, caracterizándose por la ausencia de programas definidos y por una escasa atención a la formación de los profesores encargados de esta tarea.

La concepción de la educación artística como lenguaje, giro lingüístico característico del pensamiento del siglo XX, ha dado lugar a propuestas formativas en las artes visuales vinculadas con la

corriente tecnicista, centradas en la comunicación más que en el objeto artístico o en el sujeto creador.

El crecimiento de la cultura de la imagen generó un mayor interés por el estudio del impacto en los sujetos. Una nueva manera de ver las imágenes que se desplaza de la apariencia externa a la estructura interna, y una toma de conciencia sobre cómo opera la configuración de este esqueleto formal en los sujetos, reclama indagar en los mecanismos de la percepción, los que son aportados por las líneas de investigación que comienzan a desarrollarse en el ámbito de la psicología.

Dos ideas aparecen constituyendo un nuevo enfoque educativo: por un lado las formas de expresión artística responden a una estructura de funcionamiento y acción similar a la del lenguaje verbal; por el otro la percepción puede llevar al sujeto más allá de la mera apariencia primaria de las imágenes y ayudar a comprender esas estructuras internas o sintaxis que las constituyen en sus fundamentos.

Este enfoque en la enseñanza de las artes visuales se corresponde con un cambio de perspectiva según el cual todo hecho humano puede ser entendido en términos de hecho comunicativo. En esta visión, donde el lenguaje adquiere un papel predominante en las acciones sociales y culturales, las artes pasan a ocupar un papel destacado.

El principal objetivo de la formación es entonces que los estudiantes dominen los resortes comunicativos que subyacen a la mera apariencia formal de las imágenes, es decir, alfabetizarlos visualmente para que sean capaces tanto de decodificar los recursos expresivos ocultos en cada imagen, como usarlos para la propia producción artística. En este sentido, la educación en el campo de las artes visuales es entendida como un proceso consciente de aplicación de conocimientos aprendidos, como una actividad dirigida a la consecución de competencias expresivas y comunicativas, no como resultado de la intuición o la emoción. Las competencias que se involucran desde este enfoque se relacionan con el desarrollo de habilidades del ver-observar, de lectura para decodificar imágenes entendidas como mensajes visuales, habilidades de producción de mensajes visuales y habilidades para emitir mensajes con y sobre las imágenes. Al dominio de estas competencias se le denomina “alfabetización visual”.

El enfoque más radicalizado de esta postura concibe como objeto de estudio al alfabeto visual. Es decir, los signos captados por el sentido de la vista, que se organizan en el ámbito semántico particular de las imágenes. Estos elementos constitutivos del lenguaje visual, el signo plástico y su sintaxis constituyen todo un sistema que permite el análisis y la producción consciente de mensajes.

Por ello, las estrategias metodológicas que se emplean tienen en su centro el estudio pormenorizado y aislado de las unidades mínimas que componen la imagen reduciéndola a sus características formales y expresivas. El centro de la formación será entonces la identificación de las propiedades visuales de las obras de arte o de una imagen, que tienden a ser consideradas como universales, estables y únicas. Esto implica establecer una clara distinción entre las cualidades estéticas, que se consideran universales y otras características que pueden encontrarse en los objetos visuales y que no “están” en la representación. Esta separación no tiene en cuenta que las imágenes forman parte de contextos visuales (históricos, sociales, culturales) que afectan a la generalización de las cualidades estéticas que la visión perceptiva favorece. Se incluyen como objeto de estudio las producciones gráficas, la fotografía, el cartel, el cine, de modo que este tipo de imágenes comparten protagonismo con las “Bellas Artes” en las propuestas educativas.

Desde esta postura, al concebir la obra en su cualidad *significa* más que histórica o cultural, se vuelve

la mirada al objeto artístico pero sobre aquellos aspectos que visualmente lo hacen relevante. Las propuestas educativas promueven la experimentación y combinación consciente de los elementos constitutivos de lo visual, para lo cual se requiere de la dirección del experto y la sistematización curricular, que establece diferentes grados de dificultad y complejidad en la combinatoria de las propuestas. Así la formación docente en el campo de la especialidad disciplinar pone el acento en la resolución de propuestas concretas de producción, optimizando el uso del lenguaje visual, en términos de leyes, apropiándose de los sistemas de representación que les permitan a los estudiantes concretar imágenes como búsqueda de un signo propio para comunicarse a través de la imagen, tanto como decodificar las imágenes producidas por otros.

6.2.2. Concepciones actuales respecto de las artes visuales

En la actualidad, el arte ha dejado de ser visto como un tipo singular de actividad humana, para ser concebido como un lenguaje simbólico, como un hecho cultural inscripto en un marco socio-histórico en interacción con otros hechos sociales, políticos, culturales. El arte contemporáneo, en cierta forma continuación de las propuestas del final de las vanguardias modernas, puede decirse que se caracteriza por construir múltiples sentidos a través de manifestaciones en las que priman las cuestiones de orden discursivo más que de orden formal.

Dentro de las manifestaciones visuales contemporáneas conviven producciones tradicionales junto con propuestas innovadoras que alcanzan un alto grado de desarrollo visual en la gráfica, la imagen audiovisual, las intervenciones urbanas, los espectáculos multimediales, la imagen digital. Las primeras circulan por los museos, galerías, salones, mientras que las segundas lo hacen, por ejemplo, en espacios públicos, en los medios masivos y las nuevas tecnologías de la comunicación. Se rompen los tradicionales límites entre las disciplinas, se propicia la construcción de objetos o eventos y se incorporan nuevos ámbitos donde frecuentar las producciones visuales.

Asimismo, el abordaje de las artes visuales desde diferentes ámbitos de estudio y en vinculación con la historia, la sociología, la filosofía, ha permitido revisar ciertos interrogantes sobre el hecho artístico, desplazando el interés desde la obra o el artista hacia las múltiples lecturas que pueden desprenderse de ese hecho. Observar cómo las artes visuales interactúan con lo social, lo político o lo estético y cómo se produce la recepción por parte del espectador permitiéndole interpretar el mundo en que vive se ha convertido en el centro del debate.

En las imágenes hay más de lo que se ve, lo que lleva a indagar en los discursos que median las imágenes, explorando cómo éstas favorecen visiones sobre el mundo y sobre los posicionamientos en que se coloca a los sujetos. Frente a la tradición académica que concibe las producciones artísticas como obras, fijando sus significados, ordenándolas en discursos conclusos, contrasta la concepción de las producciones artísticas como relatos abiertos, generadoras de múltiples sentidos e interpretaciones. Es necesario entonces considerar la situacionalidad histórica y cultural de las manifestaciones artísticas, y la multiplicidad de significados que pueden atribuir los sujetos, portadores de una determinada visión del mundo propia de una época y una cultura, atravesada por componentes sociales.

Concebir la imagen como discurso, portadora de significados y, por lo tanto, susceptible de múltiples interpretaciones, requiere repensar los roles de productor y receptor, siendo necesario, en el ámbito de las artes visuales, considerarlos como intérpretes.

La recepción no es pasiva y se encuentra condicionada por el contexto cultural, las circunstancias sociales y las experiencias de cada sujeto. Ver obras de arte no es simplemente discriminar sus elementos constitutivos y buscarles un significado, sino interpretarlas en sus contextos, a la luz de otras obras, de otros textos. Esto conlleva, además, a repensar la propia historia del arte, que debiera dejar de ser abordada como una sucesión de momentos ordenados por estilos según una lógica racional de progresión, para ser vista como una red de juegos metafóricos que aparecen y desaparecen en función de determinantes históricos y culturales. En este marco, la reflexión crítica debiera abordarse desde el empleo consciente y sistemático de diferentes modelos de análisis en el estudio de la producción visual, capaces de develar los aspectos que su mera apariencia puedan ocultar, empleando estrategias que permitan indagar en el plano discursivo y en la intertextualidad. La formación docente en Artes Visuales requiere prestar atención a todas las producciones propias del arte y de la cultura, ampliando el campo de estudio hacia todas las manifestaciones generadoras de experiencia estética, provengan éstas de las “Bellas Artes” o de la denominada “cultura popular”.

Junto con el análisis y la reflexión crítica, la producción en el ámbito de las Artes Visuales debe ser entendida también como una instancia de interpretación, ya que a través de los objetos o eventos construidos se da origen a mundos ficcionales que producen sentido. El productor interpreta en tanto selecciona recursos técnicos y procedimientos compositivos, organiza esos materiales con una intencionalidad discursiva, comprometiendo el carácter metafórico, de ocultamiento, que obliga al sujeto que recibe a adoptar un rol activo en la comprensión y asignación de sentido.

Ambos roles, implicados en la experiencia artística, suponen una relación dialéctica entre acción y reflexión. Por lo tanto, la formación de docentes en Artes Visuales requiere revisar y replantear los enfoques disciplinares y pedagógicos desde los cuales abordar estos roles, teniendo en cuenta que la formación que se pondrá en juego en el futuro desempeño docente, deberá proyectarse en la praxis artística concreta, ya que es en el ámbito de la producción donde se comprende el código visual y sus implicancias significativas. La enseñanza de las Artes Visuales supondrá entonces:

- la apropiación de conocimientos vinculados con los procedimientos técnicos y compositivos puestos en juego en la producción, en estrecha relación con la intencionalidad de la propuesta visual;
- la apropiación de conocimientos vinculados al análisis y la lectura crítica puestos en juego en la reflexión sobre los discursos visuales, lo que implica un sujeto que atribuye sentidos, inserto en una sociedad y una cultura.

6.3. Finalidades y propósitos de la formación docente en Artes Visuales

A la hora de definir los propósitos para la formación docente en Artes Visuales es necesario tener en cuenta un factor de importancia que complejiza el desarrollo de la formación, que es la heterogeneidad de estudiantes. Las características de los ingresantes ofrecen una amplia diversidad en lo referente a expectativas profesionales, intereses, creencias, conocimientos y experiencias artísticas previas entre otros, para lo cual se deben poner a disposición de los estudiantes los recursos y los conocimientos necesarios para reducir las posibles brechas existentes.

Cabe agregar a lo enunciado en el documento de Lineamientos Nacionales para la Formación Do-

cente Inicial y lo establecido en el marco general del presente documento, que la formación docente en Artes Visuales deberá constituirse como un espacio para:

- desarrollar una praxis artística, que les permita a los estudiantes construir objetos o eventos reflejo de la expresión personal, sustentados social, cultural y estéticamente, producto de la reflexión sobre el proceso desarrollado y sobre el producto obtenido;
- promover la diversificación de alternativas de producción de imágenes, comprometiendo el desarrollo tanto de propuestas tradicionales como de otras experiencias que involucren la integración de lenguajes y el empleo de nuevas tecnologías;
- propiciar un sólido conocimiento disciplinar que comprometa el desarrollo de capacidades vinculadas a la producción, la percepción, la reflexión crítica y la contextualización socio-histórica;
- construir sólidos conocimientos pedagógicos y didácticos que les permitan poner los conocimientos disciplinares en situaciones reales de enseñanza, reconociendo las finalidades de los diversos niveles y modalidades educativas donde se desarrolla la tarea educativa, las características de los alumnos, sus contextos de pertenencia, sus saberes previos, sus necesidades e intereses;
- promover la investigación en el campo del arte, comprometiendo una amplia mirada de las manifestaciones artísticas y estéticas, los procedimientos y materiales, así como de los mecanismos de su producción, distribución y recepción.

El tránsito por las carreras de formación docente en Artes Visuales deberá considerar la articulación en integración de conocimientos, ya que el fortalecimiento o dominio de aspectos formativos parciales son insuficientes para un desempeño docente significativo.

El desafío consiste en redefinir las competencias y saberes que necesariamente debe poseer un profesional docente en arte para contribuir al desarrollo de los sujetos, entendiendo al arte como un modo de conocimiento que permite una mejor comprensión e interpretación de la realidad y también la construcción de la identidad personal y social.

6.4. Contenidos de la Formación Específica

6.4.1. Criterios para la selección de contenidos

Como ya fuera planteado en los LCN para la Formación Docente Inicial, el campo de la Formación Específica está dirigido al estudio de la disciplina, la didáctica, las tecnologías educativas particulares y las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.

Para las distintas carreras de profesorado en Artes Visuales, se recomienda contemplar un nivel/ciclo básico que pueda ofrecer los aprendizajes previos necesarios para el ingreso a cada una de las especialidades. La jurisdicción definirá la duración y las edades de ingreso a dicho nivel/ciclo, según las características y necesidades de las especialidades.

Asimismo, se recomienda que las jurisdicciones contemplen las condiciones de ingreso a los profesorado de las diferentes especialidades, de acuerdo con la complejidad y necesidad de cada una de ellas, previendo diferentes formatos, como por ejemplo, un Taller de Acreditación de Com-

petencias, donde se plantee el cursado de espacios disciplinares, con acreditación del mismo antes del inicio de la carrera para los estudiantes que no provengan de los niveles/ciclos básicos en los lenguajes artísticos de instituciones artísticas oficialmente reconocidas. Las jurisdicciones en acuerdo con los especialistas del área y con las instituciones establecerán las cargas horarias de los mismos, modalidad de cursada, las fechas de realización, las formas de evaluación y acreditación de los mismos.

Los conocimientos y estrategias de acción para la educación artística en las carreras vinculadas a los profesorados en Artes Visuales implican el abordaje de saberes propios del lenguaje en estrecha articulación con los campos de la Formación General (vinculado a los saberes generales de orden pedagógico, político, filosófico y social) y de la formación en la Práctica Profesional (orientada al aprendizaje de capacidades para el desempeño docente, a partir de un tránsito concreto por distintos escenarios educativos).

Ahora bien, teniendo en cuenta los posicionamientos actuales respecto del arte y la educación, la formación de docentes en Artes Visuales requiere considerar dentro del campo de la Formación Específica el desarrollo de capacidades vinculadas a la producción, en estrecha relación con el análisis y la crítica conceptual, reflexionando acerca del abordaje sobre el que se deberá estructurar la enseñanza de este campo de conocimiento.

Las recomendaciones que se presentan a continuación, y que abarcan un recorte de conocimientos y posibles espacios curriculares, pretenden ser lo suficientemente globales para dar un marco flexible desde el cual delimitar jurisdiccionalmente los contenidos que permitan definir la formación docente en Artes Visuales a nivel nacional, garantizando equidad y posibilitando la movilidad de los estudiantes.

En este sentido, se han establecido cuatro ejes organizadores de los saberes considerados relevantes en el campo de la formación específica:

- a. Formación en el lenguaje visual
- b. Formación en la producción visual
- c. Formación socio-histórica
- d. Formación en la especialidad profesional

A los que debe agregarse:

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

a. Formación en el lenguaje visual

Este eje requiere superar los enfoques perceptualistas y formalistas que focalizan en el conocimiento de la gramática, reduciendo el código visual a sus unidades mínimas, con el objeto de atribuir un significado fijo a cada elemento, generalizando sus implicancias comunicativas y su impacto emocional.

La construcción de conocimientos vinculados al desarrollo de capacidades perceptuales, al reconocimiento y el análisis de los elementos del código, los modos de organización y el conocimiento de materiales, soportes y herramientas propios de la producción visual, forman parte de los saberes

propios de este eje. Ahora bien, se deberá propiciar un enfoque que permita avanzar hacia el desarrollo de saberes vinculados con la intencionalidad de las manifestaciones visuales y sus implicancias constructivas y contextuales, donde los estudiantes puedan dar cuenta de la estructura y funcionamiento de las imágenes, entendidas como discursos visuales. Para esto se recomienda abordar el contexto histórico y cultural, los códigos representativos y las grandes cosmovisiones de época; los condicionamientos culturales y psicológicos en la producción y en el análisis de las imágenes.

Asignaturas o espacios curriculares que podrían participar de este eje son: lenguaje visual, teorías de la percepción y la comunicación, sistemas de representación, análisis de la imagen, percepción visual.

b. Formación en la producción visual

Este eje supone el tránsito por espacios curriculares ligados a la praxis artística propiamente dicha. Esto requiere propiciar una formación práctica y reflexiva, que dé cuenta de conocimientos articulados y adecuados para la producción de objetos y/o eventos artísticos, estéticos y comunicacionales reflexionando en torno a los mismos; que les permita a los estudiantes intervenir en el campo de las artes visuales investigando y operando con el lenguaje específico, los procedimientos compositivos, los materiales, herramientas y soportes propios de los discursos visuales, que contribuyan a la conformación de alternativas expresivas propias del sujeto y su entorno social y cultural. Esto implica que los aspectos sintácticos y los modos de organizar la imagen deberán estar ineludiblemente abordados en relación con la producción de sentido en permanente interacción con el análisis y la reflexión en la acción y fuera de la acción.

Las concepciones actuales respecto de la producción visual requieren, más allá de las disciplinas tradicionales, resignificar estos espacios de formación e incluir otros modos de producción, considerando tanto los que comprenden el empleo de tecnología como la fotografía, la producción audiovisual, la imagen digital, como las manifestaciones artísticas y estéticas en las que se desdibujan los límites de las disciplinas tradicionales o incluyen otros materiales favoreciendo el cruce de lenguajes: instalaciones, performances, intervenciones, espectáculos multimediales, diseños interactivos, entre otros.

Algunas asignaturas o espacios curriculares que podrán desarrollar los conocimientos propios de este eje se relacionan con los talleres que tradicionalmente han formado parte de la formación docente tales como taller de producción visual, pintura, grabado, escultura, dibujo, cerámica, etc., a la vez que se podrá proyectar, atento a los recursos humanos y materiales disponibles, la formación en espacios que aborden la fotografía e imagen digital, la producción audiovisual o multimedial, experiencias que aborden artes combinadas y procedimientos transdisciplinares entre otros.

Estos espacios podrán desarrollarse dentro de una serie de alternativas que hacen a una Formación General en artes visuales a la vez que podrán focalizarse en alguno de ellos presentando diferentes niveles de especialización y profundización a lo largo de la totalidad del currículum del profesorado, evitando un contacto superficial, tratando de abarcar todos los modos posibles.

c. Formación socio-histórica

Este eje se presenta como un ámbito que debiera contener unidades curriculares transversales a todos los profesorados en artes. Supone la adquisición de saberes vinculados a la situacionalidad

cultural, social e histórica de las artes visuales y del resto de los lenguajes artísticos. Como marco conceptual debe articularse fuertemente con el resto de los ejes, ya que proporciona fundamentos y saberes básicos indispensables para toda acción interpretativa, tanto analítica como performativa. Las asignaturas comunes a todos los lenguajes artísticos deberán posibilitar el abordaje de conocimientos para la comprensión de los fenómenos artísticos de diversos contextos en sus dimensiones económica, política y cultural atendiendo a los desarrollos históricos de estas esferas y cruzándolas con la dimensión estética y con los aportes que otras ciencias sociales han hecho al arte como campo de conocimiento, para esto será necesario contar con espacios relacionados con la sociología del arte y la estética o filosofía del arte.

Asimismo, desde la especificidad de las artes visuales las unidades curriculares que puedan conformar este eje deberán abordar la materialidad de las manifestaciones artísticas y estéticas, los actores, los ámbitos implicados en la interpretación y los dispositivos de puesta en muestra, enfocando los aprendizajes al análisis de los fenómenos artísticos atendiendo al contexto histórico, político y cultural que les dio origen, reflexionando sobre la función del artista en relación con el contexto social en el cual está inserto; comprendiendo las vinculaciones entre artista, obra y público; indagando en el origen de las categorías con las que en la actualidad se interpreta el fenómeno artístico, ejerciendo una reflexión crítica de las mismas.

Los espacios curriculares que podrían participar de este eje se relacionan con la historia del arte, teoría y crítica del arte, arte contemporáneo, políticas culturales, etc.

d. Formación en la especialidad profesional

Los desarrollos actuales en el campo de las artes visuales están fuertemente marcados tanto por las definiciones disciplinares tradicionales como por la integración de disciplinas o la dilución de los límites. Aparecen como características la incorporación de nuevos materiales, soportes y herramientas tanto artesanales como derivados de las nuevas tecnologías de la imagen, y nuevas condiciones de producción, circulación y consumo. La amplitud y la diversidad que presenta el campo de las artes visuales implica, por consiguiente proyectar conocimientos de mayor grado de especialización que se requieran en la formación docente, con el objeto de posibilitar un perfil específico fundado en una formación integral a la vez que especializada, orientada al desempeño en ámbitos culturales y educativos diversos.

Los conocimientos que se pongan en juego impactarán fundamentalmente en el eje de la formación en la producción, siendo deseable que puedan proyectarse en espacios curriculares de nivel general, para la formación de todos los perfiles profesionales, y al mismo tiempo que, avanzada la carrera, se especialice en un tipo de trabajo del campo de las artes visuales.

Se recomienda finalmente para este eje (dependiendo de la oferta de carreras que realice cada jurisdicción) tener en cuenta los recursos humanos disponibles y los perfiles profesionales existentes en las carreras de profesorado en artes visuales, evitando una diversificación que puede conllevar una excesiva fragmentación de la oferta.

e. Didáctica de las artes visuales

Este espacio de la formación docente comprenderá el abordaje de la enseñanza de las artes visuales poniendo en diálogo las concepciones teóricas y prácticas con el objeto de problematizar las

concepciones estéticas y pedagógicas desde el debate y reflexión acerca de la situación actual de la educación en arte en los distintos niveles y modalidades y de los procesos, prácticas y nociones desde los inicios de la escolarización en nuestro país. Estos conocimientos deberán estar en permanente articulación con los saberes desarrollados en cada uno de los ejes antes citados.

La formación en este espacio deberá abordar los componentes de la enseñanza en cada uno de los niveles y modalidades del sistema educativo, atendiendo a los contextos de ruralidad, privación de la libertad, educación de adultos y personas con necesidades educativas especiales, como también otras situaciones de enseñanza que se llevan a cabo en ámbitos no formales, para lo cual podrán proyectarse varios niveles de didáctica.

Algunos de los conocimientos que se recomienda desarrollar se relacionan con:

- la enseñanza como praxis política y la didáctica como campo disciplinar;
- el currículum y la planificación de la enseñanza;
- el docente como mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje;
- las propuestas de enseñanza en las artes visuales para los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo para los cuales se forma;
- la planificación e implementación de propuestas pedagógico didácticas considerando los contenidos propios de la disciplina, su ubicación en el currículum, la relación con otras áreas del conocimiento y las características propias de las instituciones y los contextos socio-culturales en las que se enmarcan.

6.5. Organización curricular, tipo de unidades curriculares y orientaciones didácticas

Los ejes curriculares propuestos en este documento no suponen el diseño de una caja curricular ya que la complejidad de algunos contenidos requerirá su tratamiento gradual en espacios curriculares correlativos que aparecerán año a año y otros, en cambio, podrán ser resueltos en un tiempo menor, inclusive, en un cuatrimestre. Esto supone que cada jurisdicción, a partir de su contexto de realidad y del perfil deseado, elaborará una caja curricular tratando a cada eje según su naturaleza y compromiso, en vistas al perfil que desee alcanzar.

En otro orden, los LCN para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07) consideran espacios curriculares de carácter opcional para los estudiantes y prevén instancias de acreditación de saberes adquiridos por fuera de la institución formadora.

Con relación a lo primero, es aconsejable implementar el sistema de créditos para que los estudiantes diseñen y seleccionen sus propios recorridos fuera y dentro de la institución, pudiendo enriquecer su perfil desarrollando una serie de habilidades y saberes complementarios que, por su multiplicidad y diversidad, no podrían incorporarse a una caja curricular única.

Respecto a lo segundo, se recomienda prever la elaboración de proyectos institucionales destinados a tal fin, que garanticen el conocimiento y acreditación de dichos saberes, en los que se deberán considerar instancias de entrevistas, encuentros pedagógicos planificados y una evaluación final avalada por la jurisdicción.

En cuanto a la posibilidad de enriquecer el perfil de los docentes de Artes Visuales, se recomienda favorecer la complementariedad con otras modalidades en la instancia de selección de contenidos: Educación de Adultos, Educación Especial, Rural, Hospitalaria, Intercultural Bilingüe, en contextos de Privación de la Libertad. Asimismo, se aconseja articular con instituciones que desarrollen esas modalidades.

Continuando con la lógica de organización por ejes, se presentan a continuación algunos aspectos que hacen a la organización curricular y la forma de trabajo, considerando las características propias de cada campo de conocimiento.

6.5.1. Formación en el lenguaje visual

Las unidades curriculares desde las cuales se podrán desarrollar estos saberes comprenden el formato de materia o asignatura con periodización anual y proyección cuatrimestral.

Se recomienda que, dentro de las estrategias de trabajo, los docentes tengan en cuenta los siguientes aspectos:

- La proyección de actividades y situaciones de aprendizaje para el desarrollo perceptual que comprometa la totalidad del discurso visual, analizando la organización global de la imagen en todo momento.
- El establecimiento de vinculaciones permanentes entre los contenidos específicos de este eje y sus posibles usos en el ámbito de la producción visual, contemplando como estrategia didáctica permanente la puesta en acto de los conocimientos.
- La proyección de actividades que impliquen la resolución de problemas, comprometiendo el análisis y la producción, donde los estudiantes puedan tomar decisiones compositivas que involucren procedimientos de articulación y organización del código visual, mediatizados por las intencionalidades del discurso verbal.
- La elaboración de proyectos que permitan el abordaje de las prácticas artísticas contemporáneas involucrando saberes vinculados con las producciones audiovisuales, multimediales, las tecnologías digitales, el arte en los espacios públicos, las manifestaciones interdisciplinarias, transdisciplinarias, y multidisciplinarias, etc.
- La proyección de instancias de trabajo reflexivo en torno a los contenidos que permitan contrastar los marcos conceptuales desarrollados con las concepciones o supuestos previos sobre los conocimientos abordados, implicando el análisis de materiales bibliográficos y el empleo de vocabulario específico.

6.5.2. Formación en la producción visual

Las unidades curriculares desde las cuales se podrán desarrollar estos saberes comprenden el formato de taller con periodización anual, para aquellas disciplinas donde se requiere profundizar los aprendizajes, en tanto que las disciplinas que adopten un carácter complementario de la formación troncal o básica, podrán adoptar la periodización cuatrimestral.

Dentro de las estrategias didácticas que se deberán tener en cuenta, se recomienda que los docentes consideren los siguientes aspectos:

- Abordar el ámbito de la práctica de taller, propiciando situaciones que no se reduzcan al hacer como mera manipulación de materiales y herramientas sino como un ámbito donde la reflexión en la acción y fuera de la acción posibilite la puesta en juego de marcos conceptuales que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción.
- Si bien el taller constituye una modalidad pedagógica apropiada para desarrollar capacidades vinculadas con la toma de decisiones para la producción personal con cierto carácter innovador, la elaboración de proyectos y la elección de acciones posibles y pertinentes para cada proyecto, los docentes deberán diseñar sus proyectos áulicos considerando los contenidos, las estrategias didácticas, los medios y los recursos que los estudiantes deberán poner en juego en cada instancia de producción sin desdibujar ni diluir el cuerpo de conocimientos que forman parte de este eje.
- El análisis, la reflexión, los debates y la discusión teórica constituyen una necesaria estrategia de trabajo en el eje de la producción; por lo cual, los docentes deberán generar espacios colectivos que potencien la participación activa de los estudiantes.
- Estos espacios suponen una actividad de alto interés formativo para los estudiantes ya que las discusiones en grupo, además de facilitar el desarrollo de competencias lingüísticas, favorecen el pensamiento crítico y la comprensión de los conceptos al exigir una justificación de las propias formulaciones. La instancia de análisis y reflexión colectiva exige que los estudiantes expliciten los conocimientos puestos en juego en el hacer a través de actos declarativos, donde la argumentación implica el empleo de vocabulario específico vinculando conocimientos construidos en otros espacios curriculares. Por lo tanto, los docentes deberán proyectar ejes para la discusión que fortalezcan la construcción del conocimiento puesto en juego en la instancia de producción.
- Prever dentro de las estrategias de trabajo y como ámbito de aprendizaje las presentaciones públicas de las producciones. La concreción de exposiciones debe entenderse como contenido de aprendizaje dentro del eje de la producción. El montaje de obra, la selección de los ámbitos de exposición, la difusión, etc. constituyen conocimientos a abordar, por lo cual los docentes deberán prever su inclusión en los proyectos educativos.

6.5.3. Formación socio-histórica

Las unidades curriculares desde las cuales se podrán desarrollar estos saberes comprenden el formato de materias o asignaturas, seminarios con periodización anual o cuatrimestral, teniendo en cuenta que:

- las estrategias didácticas que implementen los docentes deberán posibilitar a los estudiantes el desarrollo de capacidades vinculadas al análisis y la reflexión crítica de los fenómenos artísticos;
- los espacios curriculares que se definan para este eje deberán vincular la teoría con la práctica proyectando los conocimientos hacia el futuro desempeño docente, fomentando la lectura y el debate de materiales bibliográficos, el análisis y la investigación, ejercitando un trabajo crítico y reflexivo en la construcción del conocimiento;

- los desarrollos didácticos deberán prever planteamientos que admitan la interacción de los estudiantes y con el entorno en el que se desarrolla la práctica artística, procurando autonomía en la organización de sus propias experiencias de aprendizaje;
- estas actividades deberán tener en cuenta la utilización de diversas formas de estructuración, pudiéndose realizar con diversos medios en los espacios más adecuados (aula de clase, biblioteca, galerías de arte, talleres de artistas, muestras virtuales, foros, conferencias referidas al arte, etc.) y contemplarán diversos tipos de agrupamientos (grupo clase, grupos de trabajo, trabajo individual, etc.) y metodologías de trabajo;
- en función de los contenidos proyectados en los espacios curriculares definidos dentro de este eje, se podrá prever la organización de charlas, seminarios o conferencias, para ver distintos aspectos o puntos de vistas de un tema, invitando para ello a especialistas relacionados con la temática. Estas actividades se completarán con instancias proyectadas por los docentes que podrán comprender coloquios o debates finales.

6.5.4. Formación en la especialidad profesional

Las unidades curriculares que integren este eje dependerán de las alternativas de especialización dentro del campo de las artes visuales que determine cada jurisdicción. De todos modos, es posible pensar tanto en el desarrollo de talleres como seminarios. Asimismo, puede ser necesario contemplar la proyección de unidades curriculares opcionales que permitan complementar la formación básica de la especialización elegida, como así también la definición de módulos que aborden temáticas puntuales. La periodización más recomendable será la anual, teniendo en cuenta también la periodización cuatrimestral que permitirá diversificar las ofertas, siempre teniendo en cuenta evitar un abordaje superficial bajo la pretensión de abarcar una gran diversidad de modos de producción.

Los contenidos y las estrategias didácticas de los espacios que pudieran formar este eje serán profundamente diversos, ya que pueden responder a especialidades con tradiciones y prácticas muy distintas y en ocasiones contrastantes. De manera que, teniendo en cuenta las especialidades por las que opten las jurisdicciones se podrán proyectar espacios propedéuticos o iniciales, para avanzar en etapas posteriores y desde este eje un recorrido más profundo o particular.

6.5.5. Didáctica de las artes visuales

Se recomienda su inclusión como materia o asignatura con periodización anual o cuatrimestral, con una fuerte vinculación con el resto de los espacios curriculares comprendidos en el campo de la Formación Específica y en articulación con los campos de la Formación General y de la Práctica Profesional.

Los docentes deberán propiciar situaciones áulicas en las que se ponga en juego la apropiación de conocimientos considerando encuadres teóricos abordados desde diversidades de categorías de análisis, guiando la problematización y profundización de los contenidos, coordinando trabajos tanto individuales como grupales. En todos los casos deberán propiciar la participación activa de los estudiantes, la reflexión y reconstrucción conceptual.

7. Danza

7.1. Introducción

Las recomendaciones curriculares para las carreras de formación docente en los lenguajes artísticos Teatro, Música, Artes Visuales y Danza constituyen un insumo para orientar la transformación curricular que deberán llevar a cabo las jurisdicciones, de acuerdo a los lineamientos establecidos por el Instituto Nacional de Formación Docente: carreras de cuatro años, con una carga horaria con un piso mínimo de 2.600 horas, y espacios curriculares organizados en torno a tres campos básicos de conocimiento:

- ↪ Formación General
- ↪ Formación Específica
- ↪ Formación en la Práctica Profesional

7.2. La problemática de la formación docente en Danza

7.2.1. Antecedentes

La danza nació cuando la humanidad vivía en las cavernas. Esa danza poco tiene que ver con la que hoy conocemos. Se reconoce en el mundo al “*Ballet Comique de la Reine*”, de 1581, como el primer espectáculo de ballet propiamente dicho.

Es recién en 1661, cuando se funda en París la Academia de la Música y la Danza, donde el Maestro Beauchamps se preocupó por poner nombre a los pasos de danza y se los puso lógicamente en francés; de ahí que hasta nuestros días la nomenclatura de la danza clásica sea en idioma francés. También crea las cinco posiciones básicas y, a partir de allí, numerosos pasos que se diferencian por la complejidad y el virtuosismo para realizarlos.

Hoy, a nivel del sistema educativo formal, podemos reconocer otras formas de la danza, además de la danza clásica: la danza contemporánea, las danzas folclóricas y populares, la expresión corporal.

En todos los casos, desde las danzas destinadas a espectáculo hasta aquellas cuyo fin es el logro de satisfacciones personales o colectivas, desde las más simples hasta las más complejas, en todas existe un modelo al cual atenerse, estructuras definidas de forma y estilo, saberes necesarios de transmitir en un proceso de aprendizaje (Falcoff, 1994).

Lo esencial de la danza es que en todos los casos, el medio de expresión de la persona es su propio cuerpo. Pero lo esencial, lo común a todas las formas de danza, es que es un lenguaje artístico, un vehículo de comunicación de la subjetividad, de estados emocionales, de ideas, de conceptos, etc., a través del cuerpo organizado rítmica, espacial, temporal y tónicamente, no importa que esta danza sea más o menos espontánea, más o menos codificada, repetible o irrepetible (Harf, Kalmar, Wiskitski, 1998).

En el caso de nuestro país, la danza se fue sistematizando. Se crearon diferentes instituciones con diferentes especialidades: danza clásica, danza contemporánea, expresión corporal, danzas Folclóricas argentinas, tango. Debemos tener claro que cada una de ellas posee sus propios códigos, su

forma de enseñarse, su didáctica específica y una complejidad que configura su especificidad, y su enseñanza debe ser abordada teniendo en cuenta la identidad de cada una de ellas.

Hasta la sanción de la Ley Federal de Educación, la danza no estaba incorporada dentro de los contenidos de la escuela. Estaba presente de manera diferente, en espacios no formales, espacios generados como talleres en algunas escuelas primarias, donde se trabajaban danzas tradicionales, tango, expresión corporal, como oferta enriquecedora, o en escuelas de enseñanza privada, como parte de una educación diferenciada de la oficial o de las demás ofertas privadas, y en actos escolares.

Durante la transformación educativa, este lenguaje adquiere, a través de la Expresión Corporal, un espacio propio, con contenidos y expectativas de logro propias.

La concepción actual de la educación artística, enmarcada en nuevos paradigmas estético-filosóficos y pedagógicos, plantea la necesidad de una formación de calidad para el desempeño de los nuevos roles que exige hoy en día un conocimiento más profundo de lo disciplinar y lo pedagógico-didáctico.

Contempla, al mismo tiempo, la formación de docentes para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, y lo que incluye la formación docente para la educación artística como modalidad. Por lo tanto, el docente, en la especialidad que elija, debe tener un profundo conocimiento disciplinar, claros objetivos de formación y campos de acción.

7.2.2. Estado del sistema de formación de profesores de Danza

El Acuerdo Marco A-20 para la Educación Artística fijaba pautas para el trabajo y desarrollo de la estructura curricular de las instituciones de formación artística. Este documento resultó complejo para su puesta en funcionamiento, ya que los fundamentos de la estructura presentada nunca estuvieron del todo claros y cada jurisdicción trabajó sus diseños de acuerdo a sus posibilidades, tanto en cuanto a la titulación docente existente como a la realidad situacional de cada provincia.

En la actualidad, existe una multiplicidad de ofertas tan disímiles en todo el país, que no permite la libre circulación de los estudiantes ni la posibilidad de traslado de docentes a otras jurisdicciones, por la diferencia encontrada en las titulaciones, y sobre todo, en la incumbencia de los títulos y la formación disciplinar.

Las condiciones de la situación actual, en términos educativos, plantea un escenario favorable para repensar la Educación Artística en el país, en especial la formación en danzas. En este sentido, la Ley Nacional de Educación en su Capítulo VII, dice: Artículo 39.- *“La Educación Artística comprende: a) La formación en distintos lenguajes artísticos para niños/as y adolescentes, en todos los niveles y modalidades. b) La modalidad artística orientada a la Formación Específica de Nivel Secundario para aquellos/as alumnos/as que opten por seguirla. c) La formación artística impartida en los Institutos de Educación Superior, que comprende los profesorado en los diversos lenguajes artísticos para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas”*. Artículo 40.- *“El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires garantizarán una educación artística de calidad para todos/as los/as alumnos/as del Sistema Educativo, que fomente y desarrolle la sensibilidad y la capacidad creativa de cada persona, en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades que integran la Nación”*. Artículo 41.- *“Todos/as los/as alumnos/as, en el transcurso*

de su escolaridad obligatoria, tendrán oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en, al menos, DOS (2) disciplinas artísticas. En la Educación Secundaria, la modalidad artística ofrecerá una Formación Específica en Música, Danza, Artes Visuales, Plástica, Teatro, y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso diferentes especializaciones. La Formación Específica brindada en las escuelas especializadas en artes, podrá continuarse en establecimientos de nivel superior de la misma modalidad”.

El lenguaje de la danza y las diferentes técnicas o estilos y sus especialidades, poseen contenidos de enseñanza, didácticas específicas, metodologías de trabajo y modos de enseñar totalmente diferentes entre sí. Todas las formas de danza poseen elementos en común –ritmo, forma, espacio, tiempo y energía–. Lo que las diferencia es la forma en que se combinan tales elementos y los contextos de origen.

Dentro de la educación artística hay que tener en cuenta dos campos de intervención diferenciados:

- los distintos niveles y modalidades del sistema educativo;
- la formación impartida en los institutos superiores de formación de profesores de Danza.

En ambos casos, los contenidos a desarrollar tienen fines y funciones diferentes. En el primero, en el caso de la Danza, la finalidad no es la formación de artistas sino acercar a los estudiantes al lenguaje, enriquecer su formación, permitiéndoles obtener los beneficios que brinda la danza, reconociendo las posibilidades de cada uno, como así también generar el juicio crítico, el goce por la actividad de bailar, recuperar los valores culturales nacionales, regionales, latinoamericanos, universales, e indagar y apreciar obras del lenguaje de la danza, en sus diferentes estilos, actuales y pasados.

En cuanto al campo de la Educación Artística en las instituciones especializadas en Danza, la finalidad es brindar una Formación Específica en cada una de las especialidades: Danza Clásica, Danza Contemporánea, Danzas Folclóricas Argentinas, Tango, Expresión Corporal. Además, se incluyen trayectos de formación artística, y formación docente para todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

7.3. Finalidades y propósitos de la formación docente en Danza

Construir el currículo de formación docente artística requiere adherir a lo expresado en los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial, reafirmando la idea de asumir que los docentes son trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su propia práctica.

En este marco, formar docentes de Danzas Clásicas y Contemporáneas, de Danzas Folclóricas y Tango, y de Expresión Corporal, implica una preparación en competencias teórico-prácticas, que permitan comprender y explicar el marco epistemológico de la disciplina, así como la cambiante consideración social y cultural, con la que se significa el cuerpo y las diferentes prácticas corporales y motrices en la historia, y su aplicación en situaciones escolares, así como la reflexión sobre el lugar que la institución educativa ha otorgado y otorga al cuerpo y al movimiento.

La renovación pedagógica de la danza es un reto que debe ser capaz de consolidar un marco conceptual de sólido apoyo teórico y científico y de saber introducir, a nivel de aplicación, los aportes de la investigación en el área del movimiento humano.

Se propiciarán las condiciones para que el docente de Danza pueda ser:

- *competente*, respecto del conocimiento específico de la actividad profesional y de las bases disciplinares, culturales, filosóficas, técnicas y científicas de la profesión;
- *capacitado* para posibilitar en los estudiantes el desarrollo de competencias específicas de su formación artística y docente en el nivel superior;
- *un profesional en constante revisión de su propia práctica*, como trabajador y como adulto que opera como referente socio-cultural; asumiendo una actitud crítica y democrática, dispuesto a sostener en forma reflexiva la enseñanza y el aprendizaje como fuente de investigación;
- *creativo*, respecto a la presentación y dinámica de sus clases, para poder así generar un ámbito de aprendizaje donde la creación y el respeto por las producciones sean el eje central de la formación.

Por consiguiente, se propiciará que el docente de Danza adquiera competencias en relación con:

- enseñar Danza, desde sus diferentes especialidades: Danza Clásica y Contemporánea, Expresión Corporal, Danzas Folclóricas Argentinas y Tango, integrando y profundizando conceptos, procedimientos y actitudes propias del quehacer científico, pedagógico y artístico, de modo de maximizar las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, favoreciendo el desarrollo de las vocaciones y competencias expresivas y creativas y actuando con solvencia profesional en el ámbito educativo formal y no formal en el cual desarrollará sus actividades;
- conocer los contenidos y prácticas específicas de la danza que configuran su especialidad profesional;
- utilizar herramientas que le permitan seleccionar diferentes propuestas metodológicas, organizando una pedagogía de la construcción y elaboración de conocimientos y competencias;
- fundamentar desde las perspectivas epistemológicas, estéticas e históricas, el campo de la danza y la realización artística;
- valorar las manifestaciones artísticas propias y de otros en un marco de respeto por la diversidad;
- adecuar permanentemente el rol docente a las exigencias que plantea, como un ejercicio profesional que requiere formación continua, profundización y actualización de conocimientos, tanto en lo disciplinar como en lo metodológico;
- desempeñar su rol docente con actitud creativa, crítica y reflexiva, articulando estas características con la investigación y actualización permanente;
- manejar las herramientas para indagar en aspectos significativos del quehacer artístico, docente y del patrimonio cultural;
- fortalecer la identidad nacional desde el contexto regional en relación con Latinoamérica y el mundo, desarrollando acciones de promoción y protección del patrimonio nacional y universal;
- comprender la dinámica social e institucional como contexto de la práctica docente y análisis de la realidad educativa en sus diversos niveles y modalidades, a fin de garantizar una efectiva participación en los ámbitos institucionales y socio-comunitarios.

7.4. Contenidos de la Formación Específica

7.4.1. Orientaciones curriculares. Duración y organización temporal de los estudios.

La formación de docentes para la modalidad de Educación Artística se atenderá también con carreras propias para cada uno de los lenguajes artísticos según corresponda. Dentro del campo de la Formación Específica, los diseños curriculares podrán considerar unidades curriculares comunes a los distintos lenguajes artísticos y diferenciadas en la especificidad de formación. Pero tanto, la formación como la titulación final se referirá a uno solo de los lenguajes. En todos los casos, *“la formación docente para la modalidad de Educación Artística, sin excepciones, se desarrollará en el nivel de la Educación Superior y ofrecerá una única titulación para el nivel primario y secundario en no menos de cuatro años de formación.”* (LCN, 2007, párrafo 114)

Se recomienda que la duración total de todas las carreras de Profesorado de Danza, en sus diferentes especialidades (Danza Clásica, Danza Contemporánea, Danzas Folclóricas Argentinas y Tango, y Expresión Corporal), sea de *“un mínimo de 2.600 horas reloj a lo largo de cuatro años de estudios de educación superior. Desde la consideración de esta pauta mínima de carga horaria y del reconocimiento de la historia y experiencia acumulada por las jurisdicciones al respecto de las propuestas curriculares elaboradas en los últimos años, se hace necesario resaltar que las cargas horarias totales estipuladas en los diseños actualmente vigentes resulta conveniente que no se vean reducidas en ningún caso, salvo que se realicen evaluaciones que indiquen la necesidad de modificarlas.”* (LCN, 2007, párrafo 26)

Se recomienda a las jurisdicciones, al definir sus diseños curriculares, dejar hasta un máximo del 20% de la carga horaria para la instancia de definición institucional. La extensión a cuatro años de los profesorados no implica el simple agregado de un último año para la residencia pedagógica, ni sumar unidades curriculares a los actuales planes de estudio. Por el contrario, representa la oportunidad para operar una mejora sustantiva a la formación de los docentes, superando vacíos y debilidades aún presentes en estos profesorados.

“A los efectos del cálculo total de las horas de un plan de estudios, se unifica su consideración respecto a treinta y dos semanas de clase por cada año de la carrera.” (LCN, 2007, párrafo 29)

En las especialidades Danza Clásica y Danza Contemporánea, se recomienda contemplar un nivel básico que pueda ofrecer aprendizajes tempranos que garanticen los saberes previos necesarios para el inicio de la carrera docente en esas especialidades. La jurisdicción podrá definir en qué otras especialidades de la danza será necesario este nivel básico y cuántos años de duración tendrá el mismo.

Asimismo, se recomienda que las jurisdicciones contemplen las condiciones de ingreso a los profesorados de las diferentes especialidades de acuerdo con la complejidad y necesidad de cada una de ellas, previendo diferentes formatos, como por ejemplo, un taller de acreditación de competencias, donde se plantee el cursado de espacios disciplinares, y con acreditación del mismo antes del inicio de la carrera, para los estudiantes que no provengan de los niveles/ciclos básicos en los lenguajes artísticos de instituciones artísticas oficialmente reconocidas. Las jurisdicciones, en acuerdo con los especialistas del área y con las instituciones de Danza, establecerán las cargas horarias de los mismos, modalidad de cursada, las fechas de realización, las formas de evaluación y acreditación de los mismos.

7.4.2. Otras orientaciones curriculares

La formación de docentes en Danza estará orientada al desarrollo de competencias que permitan establecer las conexiones necesarias entre los campos de formación disciplinar, que favorezcan el conocimiento y utilización de las técnicas y recursos de producción, y el campo de la Formación General y de la Práctica Profesional, que el futuro docente utilizará para la formación de bailarines y docentes en Danza.

Desde este marco referencial, se intentará contribuir a la formación técnica y profesional de acuerdo con la opción del alumno, aprovechando su potencial creativo y capacidad de análisis para expresarse estéticamente mediante la producción artística.

Además, la competencia disciplinar relacionada con el campo de la Formación General y de la Práctica Profesional le permitirá al futuro docente formular propuestas acordes con los sujetos y contextos del entorno, motorizando la expresión artística creativa y el desarrollo de la formación estética.

La Formación Específica deberá atender al análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional para los distintos niveles y en las disciplinas de enseñanza para las que se forma.

Este campo curricular incluye los contenidos relativos a:

- la/s disciplina/s específicas de enseñanza: una disciplina o campo disciplinario para la educación artística;
- las didácticas y las tecnologías de enseñanza particulares;
- los sujetos del aprendizaje correspondiente a la Formación Específica (infancia, adolescentes, jóvenes y adultos) y de las diferencias sociales e individuales, en medios sociales concretos. (LCN, 2007, párrafo 47.3)

La enseñanza no sólo debe pensarse como un determinado modo de transmisión del conocimiento sino también como un modo de intervención en los modos de pensamiento, en las formas de indagación, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con un objeto de conocimiento. Para ello, los diseños curriculares pueden prever formatos diferenciados en distinto tipo de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente.

“Se entiende por ‘unidad curricular’ a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes.” (LCN, 2007, párrafo 78)

Se recomienda que para instituciones que tengan más de una especialidad en Danza, se trabaje en diseños curriculares que puedan compartir espacios, asignaturas, talleres, etc., como por ejemplo en el eje de la formación en el lenguaje.

Se han establecido cuatro ejes organizadores de los saberes considerados relevantes en el campo de la Formación Específica:

- a. Formación en el lenguaje;
- b. Formación en la producción;

- c. Formación socio-histórica;
- d. Formación en la especialidad profesional.

A lo que debe agregarse:

- e. Didácticas para los distintos niveles y especialidades.

Los contenidos que estarán presentes en cada unidad curricular serán desarrollados, consensuados, adaptados, por cada equipo de diseño jurisdiccional y en acuerdo con las instituciones de formación docente en Danza.

a. Formación en el lenguaje

La danza es un lenguaje complejo con una gran diversidad de modalidades y técnicas. Las cuestiones que aborda este eje refieren a los saberes comunes a todas las especialidades, aquellos que se deben abordar fundamentalmente para el desarrollo analítico, conceptual e interpretativo de los elementos constitutivos del movimiento; el conocimiento de aspectos musicales básicos y esenciales aplicados a la danza, el abordaje de un registro sensible y conciente del cuerpo en vinculación con el conocimiento de aspectos anatómicos, esenciales para el profesional dedicado a la danza.

Las unidades curriculares recomendadas para este eje pueden asumir diferentes formatos: talleres, seminarios, trabajo de campo, etc., de acuerdo a la complejidad de los contenidos a trabajar. Además serán seleccionadas, adaptadas a las realidades de los perfiles con que cuenta la jurisdicción y a las características de las instituciones formadoras de profesores de Danza.

*Unidades curriculares para profesorados de Danza Clásica, Danza Contemporánea, Expresión Corporal, Danzas Folclóricas Argentinas y Tango

Estas unidades recomendadas tienen la finalidad de aportar, desde sus diferentes contenidos, elementos de conformación del lenguaje como el espacio, el movimiento, el conocimiento anatómico y funcional del cuerpo y los conocimientos musicales necesarios para poder así llevar adelante una tarea docente en donde los conocimientos sobre la música, el espacio y el movimiento se conjuguen para poder transmitir los saberes de la danza.

Se recomienda considerar las siguientes unidades curriculares:

- **Improvisación y composición coreográfica:** Se propone distribuir los contenidos como *talleres* anuales a lo largo de los cuatro años, a fin de desarrollar un discurso coreográfico y enriquecer el trabajo espacial y escénico.
- **Elementos del movimiento:** Se propone como *materia* al inicio de la carrera, como base de conformación del lenguaje y la reflexión en torno a los aportes de los demás lenguajes a la danza.
- **Apreciación musical o Lenguaje musical; Análisis musical aplicado a la danza:** Preferentemente al inicio de la carrera, como *materias* anuales. Aportarán a la formación del futuro docente los conocimientos necesarios para desarrollar la sensibilidad musical a partir del conocimiento de los elementos rítmicos, melódicos, armónicos y formales del discurso musical.
- **Anatomía y fisiología aplicada a la danza; Fisiopatología aplicada a la danza:** Preferentemente al inicio de la carrera, como *materias* anuales. Bases para el desarrollo del conocimiento anatómico y fisiológico del cuerpo y el movimiento.

* Unidades curriculares para profesorado de Danza Clásica, Danza Contemporánea y Expresión Corporal

Estas unidades deberán ser planteadas como talleres, lo cual ampliará la formación en el lenguaje de la danza, profundizando el modo de exploración del propio cuerpo y el del otro.

Se recomienda la presencia de al menos un taller en cada año de la carrera, como complemento y aporte a la formación.

Cada jurisdicción, en acuerdo con los especialistas y las instituciones de danza, decidirá en qué año de la carrera se cursarán, su carga horaria y su duración.

Las unidades curriculares sugeridas son: técnicas de conciencia corporal, tales como Sensopercepción, Eutonía, Feldenkrais, Contac, entre otras.

* Unidades curriculares para profesorado de Expresión Corporal

- **Fundamentos de la expresión corporal:** Recomendada para ser dictada en el inicio de la carrera, como *materia* anual.
- **Improvisación y composición para la expresión corporal:** Talleres anuales a ser dictados en los dos últimos años de la carrera.

b. Formación en la producción

La producción es la posibilidad que otorgan los lenguajes artísticos a la intención de manifestarse expresivamente. En el caso de la danza su desarrollo está indudablemente ligado a su lenguaje. Hay producción desde los niveles más exploratorios a los de mayor grado de concreción.

De acuerdo con la multiplicidad de paradigmas existentes, las construcciones artísticas se manifiestan adoptando infinitas variantes, combinando recursos y técnicas que posibilitan la producción.

Dos grandes ejes recorren la modernidad: la producción de estructuras críticas y la autorreflexión estética, las cuales alimentan la dialéctica novedad-tradición. A esto se suma el debate de la posmodernidad en el contexto socio-cultural de los países periféricos, donde la globalización introduce tendencias estéticas junto a las nuevas tecnologías; éstas últimas abren campos inéditos de exploración y recreación para la producción artística con el aporte de recursos multimediales (soportes analógicos, digitales, etc.), permitiendo –a través de la investigación y experimentación– construir propuestas poliestilísticas en el intento de reflejar un mundo contradictorio, fragmentado y analizado por un crítico entorno socio-cultural.

Este eje integra conocimientos disciplinares teórico-prácticos que se manifiestan en competencias profesionales acordes con los requerimientos del quehacer artístico en el actual contexto socio-cultural, donde conviven modos de realización propios de siglos pasados, con sus características estilísticas, nuevas tendencias estéticas y soportes materiales propios de la contemporaneidad.

Las unidades curriculares recomendadas pueden asumir diferentes formatos, tales como: talleres, seminarios, trabajo de campo, de acuerdo a la complejidad de los contenidos a trabajar. Además, serán seleccionadas y adaptadas a las realidades de los perfiles con que cuenta la jurisdicción y las instituciones formadoras de profesores de Danza.

★ Unidad curricular sugerida para todos los profesorados de danzas

- **Producción de espectáculos:** Talleres anuales distribuidos a lo largo de los tres últimos años de las carreras.

★ Unidades curriculares sugeridas para los profesorados de Danzas Folclóricas Argentinas y Tango

La presencia de estos talleres en la formación ampliará los saberes para ser trabajados en ámbitos de producción escénica.

Se recomienda la realización de al menos un taller en cada año de la carrera, como complemento y aporte a la formación.

Cada jurisdicción, en acuerdo con los especialistas y las instituciones de danza, decidirán en qué año de la carrera se cursarán, la carga horaria y la duración del mismo.

- **Taller de interpretación coreográfica del Tango.**
- **Interpretación coreográfica de las danzas folclóricas argentinas.**
- **Zapateo folclórico para espectáculo.**
- **Taller de Puesta en escena.**

Se sugieren asignaturas tales como: interpretación, improvisación, composición coreográfica, repertorio, proyectos de producción en las distintas modalidades, conjuntos folclóricos, etc.

c. Formación socio-histórica

La humanidad se realiza y trasciende con la producción de actividades portadoras de sentido, que adquieren un verdadero significado en la medida en que se logra comprender la relación de ésta –la humanidad– con el contexto en el cual se desarrolla.

Partiendo de esta premisa, en este eje se organizarán saberes específicos desde una mirada general de los diferentes lenguajes artísticos, hacia lo particular del lenguaje de la danza.

La apropiación de estos conocimientos otorgará competencias que permitan explorar, preguntar, hallar respuestas, interpretar y crear, atentos a una realidad circundante en constante cambio. A la vez que la profundización de los conocimientos, las habilidades y actitudes propias del área posibilitará un análisis reflexivo ante opciones posibles y orientará la toma de decisiones futuras.

En este eje, los futuros docentes conocerán el panorama de las artes a través de la historia, relacionándolas con el contexto social, económico y político característico de cada época. Permitirá conocer los principales movimientos y tendencias del arte a través del tiempo y los nuevos paradigmas que plantea el arte del siglo XXI. Asimismo, propiciará el análisis de las diversas manifestaciones artísticas y la reflexión crítica acerca del contexto histórico específico que las produjo, sobre fundamentos de valor estético y respeto por el patrimonio cultural local, regional, nacional, latinoamericano y universal; como también, el estudio de las transformaciones de la creación artística a través de los tiempos, analizando las causas sociales, económicas, religiosas, etc., que determinaron su cambio o evolución. Se atenderá a los cambios en la danza, la modificación del concepto de belleza de acuerdo a la cultura, las épocas y los individuos. La historia de la danza es una historia de los modos de la percepción, de las distintas maneras de cómo el hombre ha

contemplado o ha visto en su interior el mundo de las cosas y del espíritu.

Las unidades curriculares recomendadas para este eje pueden asumir los formatos de materias o seminarios, de acuerdo a la complejidad de los contenidos a trabajar. Además, serán seleccionadas conforme a las realidades de los perfiles con que cuenta la jurisdicción y a las instituciones formadoras de profesores de Danza.

* Unidades curriculares para todos los profesorados de danzas

- *Historia sociocultural del arte.*
- *Historia de la danza.*

* Unidades curriculares recomendadas para los profesorados de Danzas Folclóricas Argentinas y Tango

Con formato de seminario o materia:

- *Antecedentes históricos de las danzas folclóricas argentinas.*
- *Atuendo tradicional argentino.*

d. Formación específica

Este eje requerirá de espacios curriculares en los que se configuren y atiendan los saberes disciplinares propios de cada especialidad de la danza. Se recomienda para estos contenidos un tratamiento con modalidad de *taller*, ya que el trabajo propuesto en los mismos es orientado a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional.

El desarrollo de las capacidades que involucran desempeños prácticos envuelve una diversidad y complementariedad de atributos, ya que las situaciones prácticas no se reducen a un hacer, sino que se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que tanto se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles como se inicia la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. (LCN, 2007)

En este eje se desarrollarán contenidos de técnica de la Danza Clásica, la Danza Contemporánea, las Danzas Folclóricas Argentinas y Tango y la Expresión Corporal.

* Unidades curriculares para profesorados de Danza Clásica y Danza Contemporánea

- *Técnica de la Danza Clásica:* Talleres anuales distribuidos en los cuatro años de la carrera.
- *Técnica de la Danza Contemporánea:* Talleres anuales distribuidos en los cuatro años de la carrera.

* Unidades curriculares para profesorados de Expresión Corporal

- *Técnica de la expresión corporal:* Taller anual en los cuatro años de la carrera.

* Unidades curriculares para profesorados de Danzas Folclóricas Argentinas y Tango

- *Técnica de las Danzas Folclóricas:* Talleres anuales distribuidos en los cuatro años de la carrera.
- *Técnica del Tango:* Talleres anuales distribuidos en los cuatro años de la carrera.

- **Técnica del Zapateo folclórico argentino:** Talleres anuales distribuidos en los tres primeros años de la carrera, por la complejidad del abordaje. Es importante en el trayecto de formación del perfil y la profundización de los contenidos de esta unidad curricular.

e. Didáctica de la danza para cada especialidad

Este eje implica campos diferenciados de la formación docente para cada una de las especialidades de la danza que, en articulación con los campos de la Formación General y el campo de Formación en la Práctica Profesional, posibilitarán al futuro docente de Danza el logro de las competencias profesionales que le permitan desempeñar su rol con solvencia, conjugando las competencias artísticas de calidad con las propias de una formación docente actualizada, crítica y reflexiva, con fundamentos científicos, atenta a las necesidades y realidades de los contextos de inserción.

Los espacios y contenidos en el área desarrollarán capacidades vinculadas a la comprensión de la realidad educativa desde diversas perspectivas, el conocimiento de las complejas características y dimensiones del sujeto que aprende, en relación a los contextos culturales, como así también aquellos conocimientos de las características y formas de funcionamiento institucionales y del sistema educativo, referentes básicos para instrumentar intervenciones pedagógico-didácticas acordes con la modalidad y nivel elegidos.

Incluye la formación pedagógica-didáctica para la enseñanza de las diferentes especialidades de la danza, a la vez que ofrece los espacios que posibiliten integrar competencias en el desarrollo de prácticas profesionales docentes en las instituciones educativas pertinentes, promoviendo la reflexión sobre las mismas y el registro y análisis de las actuaciones como una herramienta fundamental de la profesión docente.

Este eje estará en íntima relación con los campos de la Formación General y el de Formación en la Práctica Profesional, ya que la función docente es entendida como una intervención centrada en el aula y en relación con los contextos institucionales y sociales. Esto implica que el docente debe conocer e interpretar el contexto y los sujetos con los que trabaja para tomar decisiones pedagógicas, diseñar, desarrollar y evaluar, intentando superar la fragmentación de conocimientos provenientes de diferentes campos, saberes y conocimientos previos de sus estudiantes.

Por otro lado, este eje estará destinado a construir contenidos que respeten las características particulares de cada especialidad de la danza, ya que no existe sólo una didáctica de la danza. Se deberá propiciar que los futuros docentes tengan la oportunidad de conocer y comprender los fundamentos y metodologías de enseñanza y aprendizaje individual y grupal, incluyendo la perspectiva de la heterogeneidad y de la diversidad como componentes de los grupos humanos de la especialidad elegida para su formación.

Como parte de la construcción de contenidos para las distintas didácticas, los futuros docentes deberán poder conocer y analizar el rol docente, el saber docente, el diseño de la enseñanza y la transposición didáctica, desde una mirada crítico-reflexiva que permita construir nuevos esquemas interpretativos y de acción, respetando la particularidad de la especialidad elegida, metodologías y estrategias didácticas propias de cada una de ellas.

Como unidad curricular se recomienda la asignatura o materia, pero con posibilidades de intervención con trabajos de campo que le darán una dinámica al espacio para permitir: la interrelación entre los sujetos, el establecimiento de relaciones con otros espacios, actores e instituciones, la

identificación de relaciones entre enfoque, posturas y teorías, rescatar la implicancia afectiva de los sujetos en relación con la tarea, con el rol, con su grupo de pares con la institución, el fundamento y desarrollo de distintas estrategias de intervención didáctica.

Se recomiendan dos espacios de didáctica especializada, para el tratamiento de contenidos referidos a los niveles para los que va a formar, preferentemente en el segundo y tercer año de las carreras, que permitirán conocer contenidos a enseñar en un primer espacio de niños para el nivel inicial y primario, como para los niveles básicos de las instituciones artísticas y un segundo espacio que le permitiría aprender contenidos que se deberían abordar en un nivel secundario y/o superior tanto para las escuelas secundarias, como para la formación secundaria y superior de instituciones artísticas.

A modo de ejemplo: Didáctica de la Danza Clásica I y II, Didáctica de la Expresión Corporal I y II, Didáctica de las Danzas Folclóricas Argentinas I y II, etc.

7.5. Recomendaciones y orientaciones para la producción curricular

La enseñanza no sólo debe pensarse como un determinado modo de transmisión del conocimiento, sino también como un determinado modo de intervención en los modos de pensamiento, en las formas de indagación, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con un objeto de conocimiento. Para ello, los diseños curriculares pueden prever formatos diferenciados en distinto tipo de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente.

Para las especialidades de Danza, se recomienda contemplar el abordaje desde distintos formatos curriculares, como ser taller, seminario, trabajo de campo, etc. Según sea y de acuerdo a la complejidad de los contenidos a trabajar, podrán ser analizados y discutidos, adecuados a las realidades jurisdiccionales e institucionales.

Se recomienda que para instituciones que tengan más de una especialidad en danza, se compartan espacios, asignaturas, talleres etc. que puedan ser comunes para cada carrera.

Se recomienda, para las *unidades curriculares opcionales*, que las propuestas sean definidas de acuerdo a las necesidades de las instituciones y que contribuyan a enriquecer el perfil artístico de acuerdo a la especialidad seleccionada. Se recomienda, además, que no sean unidades estables, para así poder realizar ofertas que reflejen el interés de los estudiantes y las instituciones⁶.

⁶ Quienes produjeron estas recomendaciones rechazan toda manifestación de sexismo, por lo cual en estos materiales se usa el género estrictamente como marca gramatical, sin identificación con un colectivo predominante y con la única intención de facilitar la lectura sin duplicaciones que pueden obstaculizarla.

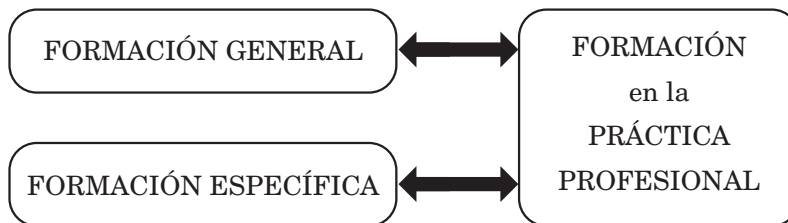
Capítulo v

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

1. A modo de introducción

En términos generales, todo el currículo de formación del profesorado se orienta a la Formación para la Práctica Profesional. De distintos modos, la Formación General y la específica acompañan solidariamente esta intención. Pero el campo de formación en las prácticas profesionales constituye el espacio curricular específico destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en las escuelas, es decir, en contextos reales.

Como en toda acción práctica situada, este campo curricular es responsable por el desarrollo de la acción a través del análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada. Al hacerlo, la formación en la práctica resignifica los conocimientos de los otros campos curriculares, a través de la participación e incorporación progresiva de los estudiantes en distintos contextos socio-educativos.



De este modo, este campo se configura como un eje integrador en el plan de estudios, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos en la puesta en acción progresiva de distintas actividades y situaciones en contextos reales.

En este esquema formativo, la formación en la Práctica Profesional es concebida como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales asociados a todas aquellas tareas que un docente realiza en su puesto de trabajo. Aprender a ser docente implica “no sólo aprender a enseñar sino también aprender las características, significado y función sociales de la ocupación”. (Contreras Domingo, 1987)

En este marco, la práctica debería constituirse en un espacio que permita a los estudiantes, al mismo tiempo que dar sus primeros pasos en la tarea docente, comprender a la institución escolar como un escenario complejo, atravesado por múltiples dimensiones de la vida social. Este aprendizaje será posible a través de una inmersión graduada en la práctica, un recorrido que posibilite a la vez que se comienza a enseñar tomar distancia del propio acto de enseñanza para reflexionar en torno al mismo. Una reflexión que debe ser individual y colectiva en tanto participan estudiantes,

profesores de práctica, “docentes orientadores” de la escuela asociada y el resto de los estudiantes. En este diálogo sobre la propia experiencia de enseñar, las experiencias de otros, la vida cotidiana en las aulas y las teorías de la educación, es posible configurar una experiencia que contribuya a consolidar la democratización de la formación docente en particular y la escuela en general.

Una reflexión tanto individual como colectiva, en y sobre la práctica, que tenga como norte la formación de profesionales reflexivos no sólo desde una perspectiva técnica o práctica sino también asumiendo un compromiso ético y político en tanto actores comprometidos con su tiempo en la búsqueda de prácticas más justas y democráticas.

Por otra parte, es necesario tener presente que una mayor carga horaria para la formación de los docentes argentinos supone una de las más importantes inversiones del Estado, pues formar docentes que enseñen mejor a nuestras infancias y juventudes constituye una de las mayores contribuciones a la construcción de una sociedad más justa. Pero en forma simultánea implica mayores niveles de responsabilidad sobre los aprendizajes de los estudiantes, dado que a mayor tiempo de formación mayor posibilidad de incidir en los mismos.

A partir de estas primeras consideraciones, el presente documento de trabajo se propone aportar a la reflexión y análisis de la formación en las prácticas y ofrecer algunos criterios para colaborar en la elaboración de los nuevos diseños curriculares jurisdiccionales.

2. Reflexiones sobre los espacios de formación en las prácticas docentes

Existe consenso sobre el rol central que tiene la práctica en la formación de los estudiantes del profesorado, habilitando el desarrollo de capacidades en contextos reales de acción. En este sentido, permite la integración del conocimiento y la experiencia, generando progresivamente las bases para aprender a enseñar. La formación inicial tiene una particularidad de especial relevancia: aunque las prácticas docentes son dinámicas y están en permanente renovación, la experiencia y el conocimiento construyen los cimientos para la enseñanza.

Sin embargo, y más allá del consenso, la relación entre experiencia y conocimiento ha sido históricamente problemática en el campo de la formación docente. Aún es posible escuchar expresiones tales como “bajar a la práctica”, lo cual expresa distinciones jerárquicas entre ambos planos. No es motivo de este documento dar cuenta de la vasta indagación que existe sobre la cuestión, pero sí es necesario advertir que para las orientaciones que a continuación se realizan se ha pensado una relación balanceada y articulada entre ambos planos al interior mismo de la práctica docente.

En la última década, a partir de este consenso y de algunas definiciones de carácter prescriptivo, las distintas jurisdicciones renovaron sus planes de estudio para la formación del profesorado, ampliando significativamente los espacios y tiempos curriculares dedicados a las prácticas docentes, distribuyéndolos a lo largo de los estudios. Sin embargo, la ampliación de estos espacios y estos tiempos no siempre ha representado cambios y mejoras en la formación.

Recuperando la experiencia acumulada y tomando distancia de formulaciones abstractas, es importante reflexionar sobre los problemas y tendencias que se presentan en este campo.

En términos generales, existe una tendencia centrada en la observación-evaluación. En la misma, el papel de las “escuelas sede o destino” es generalmente de meros receptores de practicantes.

Resulta habitual que los estudiantes, al iniciar su período de prácticas, tengan como parte de las tareas formativas la observación de las escuelas y las aulas desde una mirada centrada en la evaluación. Lo mismo sucede con el profesor de prácticas, quien también concurre a las escuelas para observar como forma privilegiada de evaluar a los futuros docentes. Cuando éstos comienzan la tarea de “dar clase”, encuentran tensiones entre “lo que se puede hacer efectivamente en la escuela y en el aula” y lo que el profesor de prácticas espera que hagan. Finalmente, es el profesor quien evalúa. Se ha podido comprobar que en estas experiencias no siempre ha existido una “guía activa” que oriente a los estudiantes, quienes muchas veces viven este proceso como un “trámite” para el cumplimiento de las obligaciones del plan de estudios y no como una experiencia de valor formativo. La experiencia indica que en algunos casos lo que los estudiantes más valoran es el “contacto con la realidad”, muchas veces muy distante de lo enseñado en el profesorado.

Sobre la crítica a esta tendencia, en los últimos tiempos se han ido introduciendo otras alternativas, en las cuales la escuela y las aulas se piensan como ámbitos para describir, narrar y comprender. La base de este proceso es la observación y el registro de situaciones para una posterior reflexión sobre ellas. El profesor de prácticas, en estos casos, generalmente observa a los practicantes en su actuación en el aula, para reconstruir la narración de la experiencia subjetiva y como forma de evaluarlos.

Recientemente, nuevos actores han ganado espacios en el proceso de construcción de las prácticas docentes. En algunos casos se han incorporado a los profesores de las didácticas específicas, en particular para el apoyo en la formulación/aprobación del plan de clases. La tarea del profesor de prácticas en estos casos aparecería más diluida, generando una situación en la que los estudiantes tienen más variedad de supervisiones.

Frecuentemente en ambos enfoques, la “escuela sede” es integrada sólo formalmente y su lugar se reduce a la recepción de practicantes, sea para observarla, registrarla o para aplicar lo que fue aprobado por los profesores del instituto que intervienen.

A partir de esta breve descripción de tendencias que expresan relaciones diferenciales con el saber y las jerarquías del poder, se hace necesario construir nuevas formas de pensar la relación y las tareas asignadas a los profesores de prácticas, a las escuelas asociadas, a los *docentes orientadores* y a los mismos estudiantes. Pensar y experimentar nuevas formas de relación entre todos estos actores que tiendan a relaciones más horizontales, a una reflexión más rica y menos estereotipada, a diferentes formas de aproximación a la práctica, es un desafío en pos de la experiencia formativa de los futuros docentes.

3. Cuestiones centrales para repensar y reorientar las prácticas

Para que las propuestas en el diseño del currículo de formación del profesorado se constituyan en una posible alternativa de mejora, no sólo es necesario sostener el campo de formación en la práctica a lo largo del plan de estudios. Son necesarios, además, algunos acuerdos que lo fortalezcan como un verdadero espacio sustantivo de formación.

En primer término, se requiere *recuperar la enseñanza*, eludiendo la visión de que esta recuperación representa un retorno a un tecnicismo superado, o una mirada instrumental de la docencia. Recuperar la centralidad de la enseñanza es comprenderla como práctica deliberada dirigida a que los futuros docentes aprendan efectivamente y en forma cotidiana, en el marco de grandes finalidades humanas, sociales y políticas.

En simultáneo, se requiere recuperar la convicción de que los estudiantes pueden aprender a enseñar. Esta cuestión es de gran importancia para los profesores de prácticas. No es lo mismo enseñar presuponiendo “el fracaso de algunos” en lugar “del éxito de todos”. Al respecto, puede resultar de interés reflexionar sobre una tendencia presente en los últimos años: en el ámbito educativo se han desarrollado diversos planes, programas y proyectos destinados a la “prevención del fracaso escolar”; quizás sea necesario tomar en cuenta un objetivo más inclusivo, como es el de la “promoción del éxito escolar”. Trabajar por el éxito de los estudiantes del profesorado significa favorecer, en su proceso de formación y en particular en las prácticas, la adquisición de las capacidades básicas para conducir buenas clases.

Sostener el pleno convencimiento de que los estudiantes pueden aprender a enseñar no significa un imperativo de ingenuo optimismo. El espacio de la formación en la práctica debe proveer a los futuros docentes esquemas conceptuales y prácticos que no se diluyan en el proceso de socialización profesional. Diversas investigaciones revelan que la formación docente no comienza y finaliza en el trayecto de la formación inicial, ya que los saberes adquiridos en la propia escolarización de los futuros docentes y los que se incorporan en la socialización profesional constituyen un largo proceso formativo que debe ser pensado, analizado y tensionado en la formación que brindan los ISFD. En la formación para la Práctica Profesional los futuros docentes deben aprender a enseñar reflexionando y cuestionando sus propios saberes sobre lo que significa enseñar. En este sentido, las biografías escolares de los estudiantes y particularmente las de la formación docente constituyen un aspecto de fundamental importancia para poner en juego en el espacio de las prácticas. También, es un espacio de particular importancia para la adquisición de competencias validadas tanto por las diversas agencias del campo pedagógico como por los propios estudiantes en sus primeras experiencias como docentes.

La posibilidad de contribuir a la mejora de la formación docente, requiere recuperar los *andamios para aprender a enseñar*. Existe consenso acerca de que nadie aprende sólo y que la enseñanza no es una tarea individual. No nos referimos solamente a la “pareja de practicantes” ni a que los planes de clase sean supervisados por varios profesores, sino a la necesaria presencia de soportes en la práctica de la enseñanza misma. Particularmente, en este terreno, quienes aprenden requieren que quien les enseñe les muestre, les transfiera la experiencia, les oriente y guíe en las decisiones para la acción. El aprendizaje en las prácticas requiere de modelizadores de las prácticas (no modelos fijos), en cuanto intervención práctica deliberada de quien enseña, montada en la realidad de la enseñanza misma.

Existe un rico campo de investigación nacional e internacional que revela la potencia modelizadora de los maestros y profesores en la propia escolarización de los estudiantes de profesorado. Así, las experiencias vividas en las escuelas proveen distintos modelos de docentes que se expresan en una mirada evaluativa de los estudiantes sobre su propio pasado.

Además, es importante considerar que en la formación para desempeñarse en otros oficios y profesiones se cuenta con matrices modelizadoras sobre las que trabajar. En las primeras prácticas en la

formación docente (y en todas las posibles) el primer andamio modelizador es el profesor de prácticas, en el sentido de enseñar a enseñar en situaciones prácticas. Ello incluye situaciones simuladas pero realistas (estudios de casos, microenseñanza, etc.) desarrolladas en el ámbito del instituto superior y también en situaciones reales en las aulas. El profesor de prácticas deberá ser un experto en enseñanza en situaciones áulicas reales y deberá asumir el desafío de impedir, a través de sus intervenciones docentes, que la estereotipia se vea como algo natural y que las rutinas hechas tradición se instalen en las prácticas para hacer de las aulas un movimiento de constante inercia.

Los LCN para la Formación Docente Inicial expresan lo desarrollado en los últimos párrafos de la siguiente manera: *“Desde esta mirada es importante reconocer que la formación en las prácticas no sólo implica el trabajo en las escuelas, sino el aprendizaje modelizador que se desarrolla en el instituto y en las aulas. Es necesario reconocer que la tarea de los docentes es enseñar y que ellos tenderán a hacerlo de la forma en que se les ha enseñado. Por ello, es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza activos y diversificados en las aulas de los institutos”*. (LCN, 2007, párrafo 75)

En este marco, es recomendable que las prácticas docentes de quienes enseñan a los futuros docentes tomen en consideración que:

- la clase misma sea una experiencia de aprendizaje de las posibles construcciones metodológicas que los docentes hacen de las disciplinas;
- el nivel y/o modalidad para el cual se está formando se haga presente de algún modo en dicha construcción metodológica;
- también la clase pueda vivirse como un ámbito de experimentación, de pruebas, de experiencias diferentes.

Otro andamio es el docente del curso durante las prácticas iniciales y en especial durante las residencias. Para ello, se impone recuperar el trabajo compartido con los docentes de las escuelas asociadas, anticipando qué modificaciones son necesarias para acompañar cualquier intento de mejora. Las escuelas y las aulas constituyen los ambientes reales del proceso de formación en las prácticas; por tal motivo es imprescindible redefinir los tipos de intercambios entre el instituto superior y las escuelas asociadas, implicando a un mayor número de docentes para mejorar la calidad de las prácticas que realizan los estudiantes.

Existen diversas experiencias en muchos países –incluido el nuestro– de incorporación de la figura del “docente orientador”, “monitor”, “colaborador” o “tutor de prácticas”, según se denomine. Este docente, que por la responsabilidad que le cabe en el proceso formativo de los futuros maestros podría ser concebido como un co-formador, facilita la incorporación progresiva a la tarea del aula, apoya en la orientación de las actividades y participa en la evaluación formativa de los estudiantes, a partir de criterios acordados. En algunos casos, se conforma un equipo de trabajo que interviene conjuntamente desde la programación de la enseñanza, en su desarrollo y en la evaluación formativa, entre el profesor de prácticas, el docente del curso y el estudiante.

El “docente orientador” debe participar en la elaboración de los proyectos institucionales de la escuela a la que pertenece, además de conducir el plan de enseñanza de su grupo a cargo y conocer la propuesta de formación docente de la cual provienen los estudiantes practicantes y residentes. Su voz debe ser una voz altamente calificada para el instituto formador tanto para hacer adecuacio-

nes de las propias propuestas de formación como para poder sugerirle y/o solicitarle determinadas condiciones áulicas para las prácticas.

Es necesario tener presente que las transformaciones esperadas sólo serán posibles si los distintos sujetos se re-conocen (en particular el “docente orientador” y los profesores de prácticas), si es posible pensar juntos distintas alternativas, dado que la mejor idea será siempre la que surja de un proceso colectivo, para que los alumnos de las “escuelas asociadas” efectivamente aprendan y los estudiantes-practicantes también.

El “docente orientador” es quien tiene las claves para que los practicantes y residentes inscriban institucionalmente sus prácticas, haciendo objeto de conocimiento la cotidianeidad escolar en todos sus planos: los diversos proyectos didácticos e institucionales, los acuerdos con otros maestros, las reuniones de padres, las reuniones de personal, los recreos, las lecciones paseo, el funcionamiento de las asociaciones cooperadoras, los registros y toda la documentación que circula por la escuela. Estas claves y distintos planos no pueden ser “descubiertos” por primera vez cuando el egresado se incorpora al trabajo docente en las escuelas. De ello se trata cuando se habla de formación integral: abrir todas las preguntas posibles en lo que implica habitar una escuela como docente.

En gran medida, la función del “docente orientador” ayuda a recuperar la enseñanza como oficio, a pesar de que este concepto se ha desvalorizado en el discurso pedagógico. Como en todos los oficios, su práctica tiene un soporte teórico, un soporte normativo y un soporte de construcción de la experiencia, que nos iguala a todos en el concepto de trabajadores.

En los tiempos presentes, ante un sistema educativo en expansión, urge encontrar respuestas para la formación docente en la realidad de las aulas de todos los niveles y modalidades de nuestro país. Un gran propósito sería que todos los docentes puedan ser orientadores, co-formadores, que puedan comunicar su tarea, que la puedan transmitir, que la puedan hacer pública. Esto también se aprende, como hecho didáctico y como práctica deliberada, en la planificación de la orientación misma, que no es sólo responsabilidad individual sino del trabajo colectivo y en equipo.

En este sentido, el “docente orientador” requiere ser capacitado para el ejercicio activo de este nuevo rol. Su participación en este proceso no sólo afianzará la formación en las prácticas y residencias, sino que apoyará la realización de experiencias e innovaciones en la enseñanza.

La ampliación de los espacios escolares y comunitarios busca favorecer la diversidad de experiencias. De modo integrador, se requiere recuperar las escuelas y los contextos comunitarios *desde una mirada pedagógica*.

No hay que perder de vista que el instituto no es fundante en el vínculo entre sus estudiantes, las escuelas y la comunidad. Ellos ya las habitan, “las conocen”, participan de ellas de distintos modos, en los diversos servicios en la comunidad. Como futuros docentes deben aprender a mirar pedagógicamente esos espacios, a “escolarizarlos” en el más pleno sentido del término, porque su función política como docente será que sus alumnos aprendan a ejercer sus derechos a la educación, a la salud, al entretenimiento, al trabajo, al ejercicio pleno de la ciudadanía.

En este marco, la tarea de la formación será la de resignificar el vínculo de los estudiantes con la comunidad, ampliando su visión y diseñando estrategias didácticas para incorporarlas en el espacio escolar. Es por ello que el desarrollo de las prácticas docentes requiere de la visión de *organizaciones abiertas, dinámicas y en redes*, como espacio de formación que no se agota en el ámbito físico

del instituto formador. Implica *redes interinstitucionales* entre el instituto y las escuelas del nivel para el que se forma, así como con otras organizaciones sociales colaboradoras.

Para que ello sea posible es necesario poner en clave prioritaria la articulación entre el nivel superior y los demás niveles del sistema educativo, no como un enunciado discursivo sino como estrategia de gestión en los diferentes espacios de organización institucional. Quizás la fundamental representación a construir sea que el nivel superior está al servicio de los demás niveles educativos. Su finalidad principal está en su contribución a que la enseñanza en los distintos niveles logre sus fines.

La construcción del trabajo integrado y en redes entre los institutos superiores y las escuelas de distintos niveles escolares, no debería quedar exclusivamente confinada al espacio del voluntarismo individual, de personas o de “instituciones innovadoras”. Si bien muchas acciones pueden ser encaradas desde las prácticas docentes, *ello implica necesariamente a los niveles de gestión y responsabilidad del sistema*.

En tal sentido, es necesario fortalecer la responsabilidad de los equipos de supervisión, de los equipos técnicos centrales, de los diferentes niveles de conducción política, generando las condiciones para ello. Concebida como contenido, la construcción de la articulación (y el logro de sus propósitos) recupera el carácter pedagógico de todos los sujetos que trabajan en el sistema educativo. Así, todos modelizan y todos son responsables, sin que se deposite exclusivamente en la relación entre el instituto y las “escuelas asociadas”, o entre el profesor de prácticas y el “docente orientador”.

Las condiciones de factibilidad de los cambios que se pretenden en la formación docente dependen en gran medida de cómo se realicen estos procesos que van más allá de la propuesta curricular en sí, y tienen correlato con otras transformaciones que pueden constituirse en condiciones para el mejor desarrollo de este campo. Eludir la responsabilidad en algún ámbito implica desconocer la incidencia que, por omisión o por explicitación, tienen los sujetos en las decisiones acordadas.

La opción de pensar a las instituciones del nivel de referencia en las que los futuros docentes realizan sus prácticas y residencia como “escuelas asociadas”, en contraposición a la vieja idea de “escuela sede”, supone la idea de trabajar de manera más integrada y no concebir las escuelas como meros receptores de estudiantes ajenos a la vida de la institución escolar y sus dinámicas. Se trata de construir una nueva relación enmarcada en un nuevo concepto de las relaciones entre el nivel superior y los demás niveles del sistema.

Con el propósito de enriquecer la experiencia formativa de los futuros docentes, es importante integrar al proyecto de prácticas y residencia a *escuelas de distintas características y de contextos sociales diversos*. Ello no siempre implica trasladarse “de la ciudad al campo” o “del centro a zonas periféricas lejanas”. En primer lugar, implica reconocer que la diversidad está cerca, no lejos de donde se habita. En segundo lugar, supone integrar el conocimiento de la diversidad a través de variados recursos, cuyo tratamiento puede incluirse en las aulas del Instituto: narraciones de experiencias, videos de escuelas alejadas, estudios de casos, análisis de lecturas, entrevistas y testimonios docentes, actividades de intercambio de experiencias, etc. que permitan ampliar la experiencia formativa.

Se requiere formar a los estudiantes, a lo largo del proceso, en la *sistematización de las prácticas*. Sistematizar la práctica es una tarea compleja de reflexión y de acción en sí misma, cuyo aprendizaje se inicia en la formación inicial y acompaña toda la vida laboral. En principio, pueden reconocerse tres aspectos de importancia en la formación del profesorado que deben ser promovidos desde el inicio de la formación en el campo de las prácticas docentes:

- Capacidad para compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en las escuelas.
- Integrar el análisis de las “rutinas” y “rituales” que forman parte de la vida social y escolar, como estructurantes de las prácticas. Habitualmente se acostumbra a connotar negativamente a estos reguladores prácticos que permiten poner en marcha a las organizaciones. En tal caso, habrá que analizar qué “nuevas rutinas” deberán ser instaladas y qué otras son para recuperar.
- Integrar la inscripción de las prácticas docentes en el sistema educativo y aun en sus efectos sociales, en términos de ser parte de algo que va más allá de la institución. Con frecuencia, se habla del Estado como de algo ajeno, como una esencialidad que demanda y de la que no se forma parte. El análisis de esta cuestión cobra mayor importancia cuando las prácticas suponen mayores niveles de responsabilidad y decisión en las bases.

4. Cuestiones a considerar en la organización curricular

La organización de la propuesta para el campo de formación en la Práctica Profesional en el currículo requiere pensar en un diseño integrado e integrador, previendo:

- a. que el mismo se desarrollará durante toda la formación, desde una concepción amplia sobre el alcance de las “prácticas docentes”, considerando todas aquellas tareas que un docente realiza en su contexto de trabajo;
- b. unidades curriculares cuyo desarrollo se realice en el ámbito de las escuelas asociadas y la comunidad, en los espacios reales de las prácticas educativas;
- c. unidades curriculares de desarrollo en el instituto superior, de distinto formato (talleres, seminarios, ateneos, etc.) en torno a situaciones realistas de apoyo a las experiencias prácticas;
- d. la articulación de los conocimientos prácticos y de los brindados por los otros campos curriculares.

Considerando que este campo de formación atraviesa el plan de estudios a lo largo de su diseño y de su desarrollo, se recomienda la siguiente secuenciación:

- a. una carga horaria gradual y progresivamente creciente de este campo curricular, en función de la distribución global de los otros campos de formación;
- b. una complejidad gradual y progresiva de los aprendizajes en las prácticas.

A modo de ejemplo se sugiere:

Primer año

Práctica I

MODALIDAD: DE DESARROLLO ANUAL EN EL ÁMBITO DE LAS ESCUELAS ASOCIADAS.

Esta unidad curricular debería estar orientada a facilitar las primeras participaciones de los estudiantes en contextos de la práctica, guiados por el profesor de práctica y los “docentes orientadores”.

Su propósito sería la iniciación de los estudiantes en el conocimiento de herramientas y marcos conceptuales para el análisis de las prácticas docentes.

Podría considerar la concurrencia a las escuelas asociadas y la participación en distintas actividades priorizadas con las escuelas (como por ejemplo rutinas y eventos escolares, apoyo a alumnos en tareas escolares, etcétera).

Sería de fundamental importancia contemplar la rotación de los futuros docentes en distintos ámbitos socio-educativos.

Métodos y técnicas de recolección y análisis de información

MODALIDAD: TALLER DE DURACIÓN CUATRIMESTRAL EN EL ÁMBITO DEL INSTITUTO FORMADOR.

Debería promover el aprendizaje de metodologías sistemáticas para recoger y organizar las informaciones empíricas primarias y secundarias en trabajos de campo, en las escuelas y la comunidad.

Su propósito sería que los estudiantes adquieran herramientas para la observación, analicen sus características y reflexionen sobre la relevancia en la práctica docente.

Las técnicas de recolección de datos, de procesamiento y análisis (entrevistas, análisis documental, técnicas de registro, elaboración de indicadores simples, elaboración de cuadros comparativos, búsqueda bibliográfica, etcétera) serían otros conocimientos relevantes para el análisis de las prácticas docentes.

Instituciones educativas

MODALIDAD: SEMINARIO-TALLER DE DURACIÓN CUATRIMESTRAL EN EL ÁMBITO DEL INSTITUTO FORMADOR.

En esta unidad curricular, se podría brindar un espacio sistemático para el abordaje de la institución escolar desde el estudio de su desarrollo en el tiempo y de las distintas conceptualizaciones que se han elaborado acerca de ella.

El análisis de las distintas dimensiones de la vida institucional aportaría al futuro docente herramientas conceptuales para comprender la estructura formal de la institución escolar y la dinámica de las relaciones informales que se establecen en ella, así como cuestiones vinculadas con la cultura institucional, el proyecto formativo de la escuela, la participación, el poder, el conflicto y la concertación, el lugar de las normas, la comunicación, la convivencia, entre otras.

El abordaje de tales contenidos debería ser enriquecido a partir de la articulación con la informa-

ción relevada por los estudiantes en las observaciones realizadas durante su concurrencia a las escuelas asociadas.

Segundo año

Práctica II

MODALIDAD: DE DESARROLLO ANUAL EN EL ÁMBITO DE LAS ESCUELAS ASOCIADAS.

Esta unidad curricular continuaría la orientación de Práctica I, incluyendo la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente, tales como la observación participante en las aulas y la colaboración en actividades docentes.

Currículo y organizadores escolares

MODALIDAD: TALLER DE DESARROLLO CUATRIMESTRAL EN EL INSTITUTO FORMADOR.

Esta unidad tendría como propósito central el análisis del diseño curricular jurisdiccional para el nivel educativo de referencia, así como de los procesos y documentación organizadoras de las prácticas docentes y escolares (planificaciones, agendas, registros de asistencia, legajos, cuadernos de comunicaciones, etc.).

Resultaría de interés, analizar el sentido de los mismos y la función que ocupan en relación con la regulación de las prácticas docentes.

Programación de la enseñanza y gestión de la clase

MODALIDAD: TALLER DE DESARROLLO CUATRIMESTRAL EN EL INSTITUTO FORMADOR.

Su propósito sería el desarrollo de experiencias y resoluciones prácticas de programación de la enseñanza y organización de las actividades del aula, seleccionando y organizando los contenidos, elaborando las estrategias particulares para hacerlo y previendo las actividades para desarrollarla. Podría considerar actividades tales como estudio de casos particulares, micro enseñanza o simulaciones.

Tercer año

Prácticas de enseñanza

MODALIDAD: DE DESARROLLO ANUAL EN EL ÁMBITO DE LAS ESCUELAS ASOCIADAS.

Esta instancia debería estar orientada a la programación y desarrollo de clases específicas por parte de los estudiantes en las aulas de las escuelas, rotando por diferentes años y diferentes áreas curriculares, con la guía activa del profesor de prácticas y el “docente orientador”.

Coordinación de grupos de aprendizaje

MODALIDAD: SEMINARIO-TALLER DE DESARROLLO CUATRIMESTRAL EN EL INSTITUTO FORMADOR.

En esta instancia se podría brindar un espacio sistemático para el análisis de los procesos de dinámica grupal observados en las prácticas, y la adquisición de estrategias de trabajo grupal.

Es importante tener en cuenta que la consideración de lo grupal en el aula no se circunscribe al manejo de algunas técnicas específicas. Se trata de que los futuros docentes adquieran herramientas conceptuales y prácticas que les permitan comprender los procesos grupales e intervenir adecuadamente para favorecerlos.

Evaluación de los aprendizajes

MODALIDAD: SEMINARIO-TALLER DE DESARROLLO CUATRIMESTRAL EN EL INSTITUTO FORMADOR.

La evaluación de los aprendizajes requiere recopilar informaciones acerca de los logros alcanzados por los alumnos, registrar sus avances o dificultades y reunir evidencias sobre los resultados alcanzados. Reunir y organizar estas informaciones permite que la evaluación adquiera carácter público y pueda compartirse con los estudiantes y sus familias. Asimismo, las escuelas también necesitan el registro de estas informaciones a los efectos de la promoción de los estudiantes de un curso a otro. Por ello, es de importancia clave que los futuros docentes tengan la posibilidad de formarse en el análisis y diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los distintos tipos de aprendizaje escolar.

Cuarto año

Residencia pedagógica

MODALIDAD: DE DESARROLLO ANUAL, EN EL ÁMBITO DE LAS ESCUELAS ASOCIADAS.

A lo largo del cuarto año del plan de estudios, el estudiante residente debería ir asumiendo progresivamente diversas responsabilidades de manera integral, en relación con la enseñanza y a las prácticas docentes que el desempeño requiera; rotando por cursos correspondientes a todos los ciclos de la educación primaria.

Sistematización de experiencias

MODALIDAD: SEMINARIOS, TALLERES, ATENEOS, DE DURACIÓN CUATRIMESTRAL.

Sería de alto valor formativo que la residencia del cuarto año fuera acompañada por diversos espacios destinados a reflexionar y sistematizar los primeros desempeños, y a compartir, presentar y debatir experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado.

Sería necesario contar con instancias en que se promueva la *reflexión sobre el trabajo y rol docente*.

En las mismas, se podrían analizar y revisar cuestiones tales como la construcción subjetiva de la práctica docente: los momentos de la formación; la propia biografía escolar; la construcción social del trabajo docente: historia, tradiciones, metáforas, representaciones sociales; la identidad laboral; las condiciones laborales; la perspectiva ética del trabajo docente, entre otras.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. y Gros, F. (1990): “Principios para una reflexión de los contenidos de la enseñanza”, en *Revista de Educación* N° 292, Madrid.

Falcoff, L. (1994): *¿Bailamos?* Buenos Aires: Ricordi Americana.

Harf, R.; Kalmar, D. y Wiskitski, J. (1998): “La expresión corporal va a la escuela”, en *Artes y escuela*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

