



El diseño curricular en la escuela: Educación Artística. Plástica

DOCUMENTO DE TRABAJO
Curso a Distancia

Educación Primaria

Índice

Presentación	1
Introducción	2
Unidad 1	
El sentido de planificar	6
Unidad 2	
Repensar la disciplina. ¿Qué vamos a enseñar y cómo?	14
Unidad 3	
La evaluación	22
Anexo	24
Bibliografía	27

Presentación

Estimados colegas:

Quiero presentarles el material de trabajo de la capacitación en servicio del primer semestre del año 2009. Es el resultado de una propuesta de la Dirección de Capacitación, en acuerdo con las direcciones provinciales de los niveles Inicial, Primario y Secundario, los equipos técnicos regionales y –en las reuniones de cogestión– los representantes gremiales del sector.

Nuestro plan general de capacitación está basado en varias líneas: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Técnico Profesional y Cultura, Ciencia y Construcción de Ciudadanía. Cada una de ellas, con sus respectivas modalidades, tiene seis ejes de referencia: inclusión, alfabetización, evaluación, diseños curriculares, gobierno del sistema y relación con la producción y el trabajo. La presente propuesta aborda específicamente el eje de diseños curriculares para los niveles de enseñanza obligatorios.

Estamos respondiendo al derecho de los docentes de trabajar sobre las rutinas del aula en un espacio y tiempo común, con el propósito de intercambiar ideas y prácticas acerca de las diferentes disciplinas y los nuevos diseños curriculares de todos los niveles.

A partir del mes de febrero habrá 751 capacitadores trabajando en los 135 Centros de Investigaciones Educativas distribuidos en los distritos de la Provincia, junto con más de 90.000 docentes por

Se trata de un plan que apunta a consolidar y actualizar la cultura general de nuestros maestros. El objetivo es que en la escuela se recree un clima de vida cultural, actualidad científica y discusión política para que podamos vincularnos mejor con la complejidad y los cambios del mundo en el que nos toca vivir y enseñar.

Desde ya, muchas gracias por el compromiso que asumen como ciudadanos y trabajadores.

Prof. Mario Oporto
Director General de Cultura y Educación
Provincia de Buenos Aires

Introducción

El módulo que presentamos en esta oportunidad fue diseñado como material de apoyo para la capacitación a distancia destinada a docentes de Educación Artística, especialidad Plástica, de la Educación Primaria (EP) de la provincia de Buenos Aires. En este sentido, los encuentros de capacitación y las propuestas de lectura constituyen un acercamiento al nuevo Diseño Curricular para el primer y segundo ciclo de la EP.

La propuesta de capacitación se propone como un espacio de reflexión sobre los fundamentos teóricos y pedagógicos del nuevo Diseño y como un ámbito de producción en el que se abordarán aspectos relacionados con el diseño y la evaluación de proyectos de enseñanza situados y coherentes con las orientaciones propuestas en el Diseño Curricular.

A partir de la confrontación de experiencias, del debate sobre el enfoque de la disciplina y la construcción y análisis de secuencias didácticas, este curso busca hacer visibles los supuestos y teorías que subyacen a la selección de contenidos y a las estrategias que se prevén para abordarlos. Asimismo, propone poner el acento en la construcción de la *planificación*, entendiéndola como un instrumento que permite objetivar la práctica, tomar distancia y posibilitar procesos reflexivos que le den nuevo sentido a la tarea docente.

Fundamentación

Esta propuesta se sustenta en la convicción de que concebir el arte como *conocimiento* implica debatir sobre la metodología de su enseñanza. Las particularidades del área, en la que los aprendizajes se realizan a través de instancias de *producción, recepción y conceptualización* en una praxis indisoluble deberían verse anticipadas y reflejadas en las planificaciones docentes. Sin embargo, muchas veces se observa que su elaboración suele asociarse a situaciones de control por parte de los directivos y expresan tensiones entre los propósitos que se enuncian y las decisiones que se toman para llevarlos a cabo.

Por todo esto se hace necesario, por un lado, resignificar la planificación como una hipótesis de trabajo, abierta a la modificación y, por otro, insistir en el abordaje crítico de los Diseños Curriculares, para que el docente pueda tomar decisiones autónomas y ajustadas a su realidad, que otorguen verdadero sentido a su trabajo en el aula.

La planificación fija y objetiva la propuesta didáctica, a la vez que la hace comunicable, y permite un distanciamiento de la gestión que ayuda a la reflexión, la revisión y la transformación de las prácticas. De allí que su análisis ayudará a reflexionar sobre los supuestos y representaciones que el docente pone en juego a la hora de enseñar y de los modelos pedagógicos a los que conciente o inconcientemente está adhiriendo.

Objetivos del curso

- Reconocer la estructura del nuevo Diseño Curricular como un todo relacional desde donde se deben tomar decisiones tanto de selección y jerarquización de contenidos como de elección de estrategias de enseñanza y evaluación en una articulación coherente con la realidad del aula y con el PEI.
- Resignificar la planificación como instrumento que permite reflexionar sobre la práctica, revisar los modelos de enseñanza que subyacen en las prácticas cotidianas y la vinculación o distanciamiento de éstos con el marco teórico que propone este Diseño.
- Generar espacios de debate y redes de trabajo entre colegas que permitan revisar y enriquecer la gestión en el aula pensando a ésta en un contexto escolar específico.

Contenidos

Unidad 1. El sentido de planificar

El arte como conocimiento. Fundamentos de la educación artística y enfoque de la enseñanza Plástica Visual. La estructura del Diseño Curricular. La lógica interna para pensar en núcleos y ejes.

Unidad 2. Repensar la disciplina. ¿Qué vamos a enseñar y cómo?

Las estrategias didácticas. El proceso de producción como contenido. La planificación áulica: unidades didácticas, unidades temáticas y proyectos. Los modelos pedagógico-didácticos como producto de las diferentes concepciones de arte.

Unidad 3. La evaluación

El problema de la evaluación en la enseñanza artística. Análisis de proyectos y unidades didácticas.

Modalidad de trabajo

La capacitación se desarrollará mediante la modalidad a distancia, con una carga horaria de 32 horas reloj. Todo el trayecto se distribuirá en 3 encuentros presenciales de 4 horas cada uno, más 20 horas de trabajo no presencial, dedicado a la lectura del material de apoyo y a la realización de las actividades.

Este módulo irá pautando ambas instancias, ya que fue pensado para guiar, orientar y acompañar el proceso de aprendizaje. La siguiente tabla sistematiza la modalidad y las características de los trabajos, las actividades a realizar y los tiempos y plazos de entrega.

Modalidad	Característica	Actividad a realizar	Duración
Encuentro presencial 1	Explicitación de la propuesta del curso y acuerdos de trabajo con los docentes.	<ul style="list-style-type: none">• Intercambios de experiencias y representaciones.• Debates sobre el diseño y sobre su implementación en el aula.• Producciones escritas.	4 horas
Trabajo no presencial o autónomo	Individual y/o grupal. El espacio y la temporalidad la definen los cursantes guiados por las propuestas del material impreso.	<ul style="list-style-type: none">• Realización de las actividades propuestas en el material impreso.• Trabajo sobre planificaciones y sobre el PEI de las instituciones.	
Encuentro presencial 2	Grupal. Puesta en común de las producciones realizadas en la instancia no presencial e intercambios de experiencias. Precisiones conceptuales sobre los contenidos de la segunda unidad.	<ul style="list-style-type: none">• Trabajo de producción grupal y planificación de una secuencia didáctica a partir de ella.• Comparación y análisis de proyectos y unidades didácticas.	4 horas
Trabajo no presencial o autónomo	Individual y/o grupal. El espacio y la temporalidad la definen los cursantes guiados por las propuestas del material impreso.	<ul style="list-style-type: none">• Realización de las actividades propuestas en el material impreso.• Trabajos de inserción en la institución (elaboración de proyecto).	

Encuentro presencial 3	Instancia de evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de las unidades didácticas elaboradas. • Ajustes y fundamentación de la propuesta. 	4 horas
------------------------	--------------------------	--	---------

Este material constituye una guía de trabajo y fue organizado en unidades didácticas que incluyen contenidos y actividades que orientarán el análisis del Diseño Curricular para el primer y segundo ciclo de la EP.

Para las instancias no presenciales o autónomas le sugerimos que:

- organice su tiempo de lectura y trabajo;
- cuando reciba el material realice una lectura rápida del módulo para tener una percepción global de los contenidos abordados;
- no postergue la realización de las actividades propuestas; cada una fue pensada desde una secuencia didáctica tendiente a facilitar el proceso de aut Capacitación;
- destaque los conceptos que identifique en cada lectura;
- registre los comentarios, cuestionamientos y/o preguntas que le vayan surgiendo a fin de articular el marco teórico con su experiencia profesional;
- anote las certezas, interrogantes o dudas que se le presenten para poder trabajarlas en los encuentros presenciales;
- al cerrar cada actividad permítase reflexionar sobre lo leído y propóngase relacionar los aspectos novedosos con los ya conocidos.

Al final del módulo se incluye un anexo bibliográfico que complementa y enriquece los contenidos del Diseño Curricular y las actividades propuestas. Recuerde que si lo necesita puede recurrir a la biblioteca del CIE.

En el transcurso del curso se deberán completar las actividades correspondientes a cada parte del módulo y elaborar un trabajo práctico escrito e individual. El mencionado trabajo consistirá en la planificación de una unidad didáctica que:

- contemple la estructura del diseño y el enfoque que se propone para Educación Plástica Visual en primer y segundo ciclo de la EP;
- fundamente el porqué de la selección de contenidos realizada y las estrategias de enseñanza propuestas;
- articule los distintos componentes: propósitos, contenidos, planteo de estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje y criterios de evaluación.

Los encuentros presenciales son instancias de trabajo grupal diseñadas para el intercambio y la comunicación entre los docentes participantes y el docente a cargo de la capacitación. En este espacio podrá compartir ideas, plantear y resolver las dudas surgidas del estudio individual, construir grupos de estudio para analizar los contenidos y discutir las distintas formas de resolución de las actividades de aprendizaje.

Estos encuentros constituyen espacios para desarrollar contenidos no incluidos en este material, por eso se necesita que cada cursante haya realizado las actividades y lecturas propuestas en las instancias de trabajo autónomo previas al encuentro, ya que son los cursantes, con sus inquietudes, preguntas y comentarios, los que irán enriqueciendo el encuentro junto con el docente, otorgándole así una dinámica particular.

Es aconsejable que los grupos de estudio funcionen también en los momentos de trabajo autónomo, para intercambiar experiencias, trabajar cooperativamente y relacionarse con otros cursantes que enriquecerán su aprendizaje y su desempeño laboral en el aula y en su institución.

El CIE será el encargado de atender las cuestiones operativas de la implementación del curso, por lo que podrá comunicarse con sus encargados cuando necesite información respecto de los días y los horarios de los encuentros presenciales, las fechas de entrega de los trabajos y cuestiones relativas a los materiales de estudio, entre otros aspectos.

Evaluación y acreditación

Para lograr la acreditación del curso el docente deberá cumplir con los siguientes requisitos:

- asistir a los tres encuentros presenciales;
- entregar en tiempo y forma las actividades propuestas;
- aprobar un trabajo práctico, escrito e individual –la planificación de una unidad didáctica– que deberá ser entregado al capacitador;
- aprobar la evaluación final en el tercer encuentro presencial.

Unidad 1

El sentido de planificar la enseñanza artística

Concebir el arte como una forma particular de conocimiento implica debatir sobre la metodología de su enseñanza, la que debería verse anticipada y reflejada en las *planificaciones* docentes. Sin embargo, se observa que muchas veces su elaboración presenta no pocas dificultades, no sólo porque suele asociárselas a situaciones de control por parte de los directivos sino, también, porque ellas expresan tensiones entre los propósitos que se enuncian y las decisiones que se toman para llevarlos a cabo. A su vez, en nuestra materia esta *dificultad o resistencia* al proceso de planificar la enseñanza suele agudizarse por aquello de que “a los de artística no nos gusta escribir” o porque “la planificación es algo que encasilla y sujeta...”.

Por todo esto es que creemos necesario resignificar la planificación como un instrumento indispensable para anticipar parcialmente lo que ocurrirá en la clase, como una hipótesis de trabajo abierta a la modificación que se convierta en una ayuda efectiva, de modo que, partiendo de un abordaje crítico de los Diseños Curriculares, podamos tomar responsablemente decisiones para que nuestros alumnos logren tener acceso a los conocimientos seleccionados para todos los niños.

La planificación objetiva la propuesta didáctica, la hace comunicable y permite un distanciamiento de la gestión que ayuda a la reflexión, la revisión y la transformación de las prácticas. Trabajar sobre ella, analizarla y justificarla ayudará a tomar conciencia de los supuestos y representaciones que ponemos en juego a la hora de enseñar y de los modelos pedagógicos a los que estamos adhiriendo. Por otra parte, la institución en la que trabajamos tiene el derecho de conocer nuestras propuestas, las que deberán estar articuladas con los propósitos de un proyecto más amplio en el que se ve involucrada toda la comunidad escolar (PEI). De allí que nuestras decisiones deban construirse en un marco de acuerdos y estrategias comunes a otras áreas.

Pensar la planificación como un instrumento que permite revitalizar la tarea docente y enriquecer a las instituciones forma parte de considerar que la profesionalización se vincula, entre otras cosas, con el reflexionar y el anticipar las acciones a realizar [...].

Ahora bien, esta profesionalización pierde sentido si se pone en juego como una acción individual desconectada de las acciones institucionales. Las instancias de planificación y diseño deben posibilitar el intercambio entre los docentes y con los equipos directivos que coordinan las diversas acciones. De este modo, es posible enriquecerse y recrear las propias ideas en interacción con los demás, reconocidas como otras posibilidades. Valorar el trabajo en equipo como un insumo para las propias decisiones y como potenciador de la propia tarea significa priorizar el interjuego para dar lugar a alternativas diversas (Bixio en Boggino, 2006).

Ahora bien, el acercamiento a los Diseños Curriculares no es simple ni rápido. Se necesita tiempo para volver sobre lo leído, para reflexionar e intercambiar interpretaciones con los colegas. De allí que sea necesario repensar la relación que mantenemos con estos documentos para que puedan ser llevados al aula mediante una práctica que se articule coherentemente con los propósitos y el enfoque de la disciplina y con la realidad de la institución.

El Diseño Curricular para la Educación Primaria señala que se espera que los docentes realicen una lectura profunda y un análisis compartido de los documentos curriculares y de sus propias prácticas para fortalecer su formación profesional. Como se afirma en el Marco General: “Cada docente recrea el curriculum en el contexto de su institución y su grupo particular de alumnos. Dialoga con el texto curricular al ponerlo en práctica y se constituye en su principal usuario crítico”.

La planificación es, en definitiva, lo que permite organizar, sistematizar, prever, facilitar y anticipar la tarea. Desde este lugar, se convierte en un instrumento que por ser *escrito* puede ser comunicado y debatido, y que, por lo mismo, permite alcanzar el distanciamiento necesario para analizar los supuestos que subyacen en la toma de decisiones y posibilita la reformulación permanente de las estrategias utilizadas.

Actividad 1

Teniendo en cuenta lo anterior, debata con sus compañeros sobre los siguientes aspectos:

- ¿Qué sentido le damos a la tarea de planificar?
- ¿Para qué sirve? ¿A quién le sirve?
- ¿Cómo y con quién planificamos?
- ¿Tenemos en cuenta el Proyecto Educativo Institucional (PEI)?
- ¿A partir de qué supuestos, desde qué concepción de arte?
- ¿Contemplamos la inclusión de todos los alumnos?
- ¿Pensamos en los recursos con que contamos y en la viabilidad de lo que proponemos?
- ¿Qué procesos supone la tarea de planificar?
- ¿Qué información necesitamos para comenzar a planificar?
- ¿Realmente planificamos?

Estructura del Diseño de Educación Plástica Visual

El Diseño Curricular de este lenguaje adopta la siguiente estructura:

- Enfoque de la disciplina
- Propósitos generales
- Organización de contenidos
- Orientaciones didácticas
- Orientaciones para la evaluación

Dado que en instancias anteriores ya hemos abordado el modo de organización de este diseño, en esta oportunidad nos detendremos en la relación de coherencia que debe existir entre sus distintas partes a la hora de planificar, poniendo énfasis en algunas cuestiones que lo diferencien de diseños anteriores. Comprender estas relaciones nos permitirá pensar sobre nuestros modos de intervenir en el aula, confrontar prácticas y detectar supuestos teóricos que a veces resultan contradictorios.

Actividad 2

De manera grupal, confeccionar un cuadro que grafique la relación que se establece entre las distintas partes que componen el diseño (los *propósitos* con los que se evalúa y las *formas* de evaluar; la *evaluación* y los *propósitos* con las *orientaciones didácticas*, entre otros aspectos).

Propósitos generales

Conceptual y funcionalmente los propósitos se relacionan con la *intencionalidad educativa* del sistema –que también caracteriza a la evaluación– y expresan qué se espera y hacia dónde se dirige el proceso de aprendizaje. Constituyen metas mínimas a las cuales arribar, mediante la selección y propuesta de los contenidos socialmente legitimados y la implementación de las estrategias didácticas que permitan a los alumnos construir los conocimientos y sus propios modos de aprender.

Como se desprende del Diseño, en este caso no se habla de “expectativas de logro” sino de la responsabilidad que tienen el docente y la institución para facilitar el aprendizaje.

Organización de contenidos

Los núcleos suponen un agrupamiento de temas y problemas centrales desde los cuales se aborda la enseñanza. En el caso de Plástica dichos núcleos son comunes a los dos ciclos:

- espacio plástico-visual bi y tridimensional
- componentes del lenguaje plástico
- imagen y procedimientos compositivos

La enumeración de estos tres núcleos no supone que deban ser trabajados unos después de otros, sino todo lo contrario: al planificar, el docente puede seleccionar contenidos de más de un núcleo, secuenciándolos y otorgándoles prioridades que respondan a los intereses y conocimientos previos de sus alumnos.

La manera en que estos contenidos están enunciados responde a describir grados de complejidad y a que se visualicen distintas perspectivas para abordarlos, según el eje en el que se ponga el énfasis. Esto significa que al planificar el docente podrá proceder con esta lógica sin que exista obligación de que los transcriba tal como aparecen enunciados.

Del mismo modo, al planear su enseñanza deberá tomar decisiones acerca de qué selección realizará y cómo los jerarquizará para organizar las secuencias didácticas, teniendo en cuenta la realidad escolar y los propósitos que se ha propuesto.

Los ejes, en tanto, son maneras de acercarse y problematizar los contenidos, y muchas veces pueden trabajarse de manera simultánea interrelacionando contenidos de más de un núcleo temático. Dentro de estos núcleos se diferencian, a su vez, cuatro ejes: del Lenguaje, la Producción, la Recepción y el Contexto Sociocultural. Como se indica en el Diseño:

Estos ejes ayudan a tener presente que cada contenido de la materia artística está relacionado con un elemento del lenguaje, con las formas de producir, con las formas en que se percibe y se interpreta, y con el entorno en que una manifestación artística circula. Es decir, los ejes indican que en forma simultánea se deben tener en cuenta estas cuatro perspectivas de abordar un contenido para trabajarlo en clase (DGCyE, 2008).

Actividad 3

Si bien en la práctica el análisis de la interrelación que se establece entre núcleos y contenidos puede resolverse en una sola actividad, es importante que los alumnos reconozcan qué eje/s se están enfatizando en cada caso. Para abordar esta cuestión, seleccione un contenido y proponga cómo podría ser trabajado desde los cuatro ejes.

Orientaciones didácticas y Orientaciones para la evaluación

En las Orientaciones Didácticas, el Diseño hace explícitas las prácticas que se requieren para asumir la educación plástica como modo de conocimiento, al tiempo que prescribe las acciones que el docente deberá implementar para propiciar el pensamiento *crítico y reflexivo*, donde la praxis se lleva a cabo mediante los procesos de *producción y recepción* y el docente presenta los componentes del lenguaje plástico visual en *forma global y relacional*, sin separarlos de sus contextos de referencia.

Comenzar a planificar el año

El Diseño para la Educación Primaria pone especial énfasis en la enseñanza y en la necesidad de concebirla como una *secuenciación* de acciones que permite el avance conceptual. Como se sostiene en el Marco General:

Para que los niños/as accedan a los contenidos, se necesita que el/la docente prevea secuencias, es decir, series de propuestas referidas a un mismo núcleo temático, de cierta extensión –ni indefinidas ni efímeras– que den a los niños/as la posibilidad de instalarse en los contenidos, de acercarse a ellos desde distintas miradas, alternando los modos de acercamiento –escuchar la exposición del maestro, resolver en grupo algunos problemas, consultar libros, buscar en Internet, comentar en casa, tomar notas, resolver individualmente ciertas tareas, hacer síntesis junto al maestro...–.

En nuestra materia se torna particularmente necesario pensar en este criterio de secuenciación cuando sabemos que por diferentes razones, al no tener continuidad en la enseñanza de un lenguaje de un año a otro, se producen fragmentaciones en los aprendizajes. Concebir la secuenciación como un proceso donde los contenidos son retomados una y otra vez en distintos momentos del año –o en años diferentes–, cada vez con mayor complejidad, desde diferentes perspectivas y empleando otras estrategias, permitirá que todos los alumnos puedan apropiarse de los saberes, respetando sus tiempos y modos de aprendizaje.

¿Desde dónde y cómo comenzar?

Para comenzar a planificar, la primera tarea consistirá en realizar algunas actividades de *diagnóstico*. ¿Qué saben estos chicos? ¿Qué experiencias han tenido con la plástica en años anteriores? ¿Qué saberes traen desde afuera de la escuela? Indagar en estas cuestiones será el primer paso de la planificación.

Una *evaluación inicial*, que no demande más de dos o tres clases, es un instrumento que permite ubicarnos en el contexto sociocultural, observar lo que los chicos ya conocen, las formas en que se acercan a los conocimientos, las representaciones que tienen de nuestro lenguaje, lo que esperan y lo que desean aprender.

Cuando se trata de una evaluación diagnóstica el docente procura información acerca de los saberes y competencias que poseen sus alumnos en términos de requerimientos necesarios para una secuencia futura de aprendizajes. De este modo, los resultados obtenidos constituyen una información de base para adoptar las decisiones que se estimen más adecuadas: reforzar los contenidos o proseguir con la secuencia iniciada (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1995).

Actividad 4

De manera grupal, y teniendo en cuenta los criterios que se proponen en el apartado “Orientaciones para la evaluación”, proponer algunas actividades que permitan observar los conocimientos previos de los alumnos y obtener información acerca de las características del grupo, sus intereses y las experiencias que tienen o han tenido con la plástica. Para esto, pensar en dispositivos de evaluación que contemplen actividades de producción, recepción y contextualización de los saberes, y generen situaciones de aprendizaje que no se aparten del modo en que vienen trabajando.

Actividades no presenciales

¿Desde qué concepciones planificamos?

Hablar de planificación implica pensar cuál es la postura valorativa que se tiene frente a la enseñanza y al aprendizaje; supone pensar con una visión determinada la escuela, el aula y la práctica educativa; en otras palabras, enmarcar el accionar dentro de una mirada de lo que es educar.

Educar es socializar, es subjetivar, es hacer lugar a la creación con libertad y al pensamiento riguroso, crítico, para transformar y recrear la cultura, la sociedad, este mundo que compartimos niños, jóvenes y adultos (Bixio en Boggino, 2006).

Las actividades que se proponen a continuación buscan reflexionar sobre las relaciones de coherencia que se establecen entre el paradigma general de los diseños curriculares y los fundamentos de la enseñanza artística en la Escuela Primaria. Tener claros estos vínculos, y conocer las nociones en las que se fundamentan los diseños curriculares, permitirá repensar nuestras prácticas y observar en ellas la coherencia con estos marcos.

Actividad 5

En el Diseño Curricular, lea el apartado “La educación artística en la Escuela Primaria” y vincule las ideas que allí se sustentan con las siguientes citas del “Marco General para la Educación Primaria”.

- [...] frente a la crisis, la escuela siguió albergando el sentido de *lo público* pero ha demorado *el propósito de la enseñanza* y de la transmisión de los contenidos que la sociedad consideró válidos durante años [...].
- Esta reforma curricular se fundamenta en la concepción de que el conocimiento científico y el saber cultural, en general, son construcciones colectivas.
- El carácter de provisoriedad atraviesa la mirada sobre los objetos que se estudian: una teoría puede ser reemplazada por otra, existen diversas miradas sobre un mismo fenómeno, múltiples formulaciones de un conocimiento [...].
- Concebir la cultura como producción colectiva tiene un fuerte impacto en la escuela: considerar también el grupo de alumnos como una pequeña comunidad de producción y transformación de conocimientos.
- Si bien el aprendizaje es un proceso individual, la enseñanza está organizada de manera colectiva. Lo grupal y lo individual se interrelacionan permanentemente en la vida del aula.
- La experiencia profunda con los otros encuentra en la escuela un espacio privilegiado.
- Es indispensable, entonces, hacerse cargo de la diversidad reconocida y transformarla en una ventaja pedagógica.
- [...] se requiere que el docente organice un espacio colectivo que permita que los conocimientos se socialicen, que los alumnos comuniquen y expliciten las estrategias que han producido, que todos los niños puedan conocer las estrategias de otros y, eventualmente, reutilizarlas.
- [...] otorgarles a todos los chicos el poder de producir conocimiento. La formación del ciudadano en el ámbito de la institución escolar se concreta en el proceso mismo de la enseñanza.
- [...] la cotidianidad del aula contribuye a acompañar el proceso de construcción de la ciudadanía: respetar el punto de vista del otro, escuchar y esperar, sostener el propio parecer y justificar lo que se piensa, elaborar argumentos a favor o en contra de una idea, poder entender progresivamente que el desacuerdo acerca de las ideas no supone pelea o agresión hacia las personas que piensan diferente, etc.

- La actividad grupal requiere de enseñanza y es necesario entenderla como un proceso.
- En oposición a la idea de que los niños aprenden “sin darse cuenta”, se intenta promover un trabajo reflexivo sobre el propio proceso de estudio.
- En el proceso de construcción del conocimiento el sujeto elabora comprensiones acerca del objeto a conocer. Estas comprensiones son múltiples, dependiendo de los enfoques, preconcepciones, valores, ideologías, entre otros elementos, del sujeto que conoce en el marco de su grupo social de referencia.
- Las mediaciones tecnológicas propiciaron *modos de percibir, de razonar e interpretar el mundo*, que se diferencian de la lógica de la escritura.

Toda planificación debe articularse con el proyecto educativo institucional (PEI). De este modo, al conocer y tener en cuenta los propósitos y subproyectos que lo componen el docente podrá, entre otros aspectos, trabajar con intencionalidades comunes, acordar tiempos y espacios, y establecer acuerdos para generar proyectos con otras materias.

El hecho de que se haya ido naturalizando una relación entre arte y expresión, o actividad artística y recreación, por la instalación de parámetros que devienen de la concepción moderna de arte y artista, define institucionalmente para el área un lugar que tiene más que ver con un momento de esparcimiento que con un aprendizaje de contenidos específicos.

Varias cuestiones se pueden mencionar como reflejo de este problema, una de ellas es que la participación institucional del área suele restringirse a la organización de los actos escolares o a la realización de las carteleras de efemérides.

A partir de un fortalecimiento dentro de marcos teóricos que permitan entender al arte como forma de conocimiento, será posible resignificar la educación artística en la escuela, no sólo dentro del aula sino fundamentalmente en el modo y la calidad de la inserción del área en las instituciones (DGCyE, DEAr, 2006).

Actividad 6

Teniendo en cuenta lo anterior, relea los fundamentos y objetivos del PEI de su escuela e indique:

- ¿Qué lugar y función tiene el área artística en la institución?
- ¿Cómo se constituye en tanto espacio curricular?
- ¿De qué manera se relaciona con las demás áreas?

Actividad 7

Por escrito, y usando como disparadores las siguientes preguntas, relate su experiencia personal de inserción en la escuela.

- ¿Cómo nos ven el equipo directivo y los demás docentes?
- Teniendo en cuenta estas miradas, ¿qué autocrítica podemos hacernos?
- ¿Cómo podríamos lograr modificar situaciones que nos molestan?

Actividad 8

Luego de leer el texto que se transcribe a continuación, y teniendo en cuenta el documento de la Dirección de Educación Artística que se incluye en el Anexo, esboce una justificación de la materia y de la disciplina para que sea incorporada al PEI de su escuela y todos los actores puedan tener conocimiento de su trabajo. Para enriquecer la producción, comparta esta elaboración con otros docentes de educación artística que trabajen en su escuela.

Redefinición del concepto de arte, punto de partida para la toma de decisiones curriculares

El concepto de arte, si se analiza desde una mirada situada histórica y culturalmente, no constituye un universal abstracto, reconocido de la misma forma por todas las culturas. Las diferentes épocas construyeron diversos modos de entenderlo, asignándole funciones y status sociales particulares.

Lo que la cultura occidental, nacida de la tradición griega, ha considerado arte y producción artística también ha variado en función de las diferentes cosmovisiones de época, configurándose socialmente en relación con los acontecimientos políticos, económicos y culturales.

La modernidad consolidó un modo de pensar el arte como una entidad con autonomía respecto de la ciencia y de la moral. El conocimiento científico unidimensionó la racionalidad, la objetividad y la noción de verdad. El siglo XVIII consideró al arte como una producción vinculada al conocimiento sensible, perceptible de la belleza. Con el romanticismo se acentuó el aspecto irracional, subjetivo y su carácter de representación-imagen como contrapuesto al concepto y se le confirieron al artista atributos asociados a la genialidad y a los dones innatos.

Este modelo moderno conlleva valoraciones institucionalizadas en un período histórico determinado que asimilan la idea de arte a expresión, genialidad, talento, sensibilidad, originalidad, subjetividad e instala una concepción según la cual el arte es una actividad reservada a cierto tipo de personas (los artistas) dotadas de cualidades especiales (sensibilidad superior, talento innato) que expresan en la obra de arte (única e irreplicable) lo que su subjetividad les dicta y a quienes la sociedad nunca termina de comprender.

La educación artística en Argentina asumió el modelo occidental de arte, artista y obra, del cual se derivaron dos supuestos de fuerte impacto en los criterios de la enseñanza:

- si el arte es producto del talento de un genio creador, sólo es posible transmitir los aspectos teóricos y técnicos, los que dependen de la razón. El resto, el surgimiento de la obra maestra, depende de la presencia de cualidades innatas. Las estrategias didácticas destinadas a la formación de artistas profesionales están muy apoyadas en tal idea;

- si el arte es expresión, la función de la educación es permitir la expresividad. Ésta se pone por delante de la técnica y de la conceptualización y es el vehículo que permite el surgimiento, aquí también, de los talentos innatos. Y aunque la obra maestra no se produzca, de todos modos a través del arte se accederá a una actividad placentera. Las propuestas de educación artística en la escuela, posteriores a los años 60, y especialmente en el nivel inicial, se han orientado a esta tendencia expresivista.

En el siglo XX, la Estética, junto al aporte de las ciencias humanas, cuestionó esa concepción favoreciendo otros modos de pensar el arte. No obstante, la validación social de la visión moderna (puesta en evidencia por el hecho de que se acepta como "natural" que haya personas dotadas desde su nacimiento para el arte y otras que no lo estén) permanece hasta hoy, y está presente como tal en el sistema educativo formal.

Relativizar este modelo cobra especial importancia para entender que el arte ofrece a todas las personas, desde temprana edad, una forma de acceso al conocimiento, sometiendo a crítica los estereotipos instalados del genio talentoso. También permite poner en primer plano el contexto histórico, social y cultural, propiciando el desarrollo de estrategias didácticas y metodológicas con fuerte anclaje en la realidad regional (DGCyE, DEAr, 2006).

Actividad 9

Sobre la base de lo trabajado con sus colegas en la actividad 4, elabore una unidad didáctica¹ de inicio del año lectivo que tenga como finalidad obtener información para comenzar la planificación anual. Para esto, seleccione algún/os contenido/s que considere que sus alumnos ya han trabajado y proponga actividades simples que permitan ver cómo resuelven situaciones de producción y recepción. A continuación, establezca algunos criterios a tener en cuenta a la hora de evaluar (por ejemplo: ¿Qué uso hacen del espacio bidimensional? ¿Reconocen y nombran algunos elementos del lenguaje? ¿Trabajan bien en grupo?).

Actividad 10

1- En el Diseño Curricular, lea el apartado “Organización de contenidos” y realice las siguientes actividades:

- defina qué tipo de contenidos agrupa cada uno de los núcleos temáticos propuestos;
- sintetice la lógica de complejidad que articula la división en núcleos y la problematización de los contenidos a través de los cuatro ejes, así como su prioridad en cada ciclo.

2- Continuando con lo trabajado en la actividad 3, lea en el Diseño el apartado “Orientaciones didácticas”, seleccione un contenido y proponga estrategias de intervención que permitan problematizarlo desde los cuatro ejes. Para esto:

- diseñe tres actividades con grado creciente de complejidad;
- detalle qué tareas tendrían que realizar los alumnos;
- proponga cómo y cuándo intervendría para ayudar a los alumnos a enfrentarse con el problema a resolver;
- sugiera en qué momento/s y de qué manera estimularía la reflexión de los alumnos sobre el proceso llevado a cabo;
- indique el tiempo que estima le demandará lo que se propone y los recursos que necesitará.

Actividad 11

De manera individual o en pequeños grupos, lea en el Diseño el apartado “Hacia una construcción de la mirada”, donde se aborda el enfoque de la Educación Plástica Visual, y arme un listado de aquellas ideas clave que permiten dar cuenta de las representaciones que sostienen nuestras prácticas. A continuación, indique:

- ¿Por qué se define al arte como una forma particular de conocimiento?
 - ¿Qué capacidades ayuda a desarrollar?
 - ¿Qué implicancias tiene el hecho de comprender la enseñanza artística como una praxis?
- Por último, marque aquellas palabras o expresiones que resulten poco claras, así como las dudas que pudieran aparecer para discutir en el próximo encuentro presencial.

Para el próximo encuentro le solicitamos que lleve elementos simples –como hilos, telas, papeles de diario o pequeños objetos– para realizar una producción bi o tridimensional.

¹ Una Unidad Didáctica que sea continuidad de la que se solicita en esta actividad será la que se considere como trabajo evaluativo de cierre del curso. La misma se irá elaborando durante el transcurso del mismo, teniendo en cuenta la realidad en la que cada docente se encuentre trabajando.

Unidad 2

Repensar la disciplina. ¿Qué vamos a enseñar y cómo?

Actividad 12

Luego de poner en común las ideas clave que surgieron de la lectura del enfoque de la disciplina (actividad 11) y los relatos sobre la inserción de la disciplina en la escuela (actividad 6), debatir en torno a las siguientes ideas:

- importancia de “lo visual”;
- interacción “en” y “con” la cultura;
- noción de mirada como construcción social;
- la plástica como lenguaje específico dentro del campo del arte y productora de sentido;
- desarrollo de capacidades complejas;
- la percepción, la producción y el análisis como modos de conocimiento que constituyen actos de interpretación;
- el trabajo con la metáfora y lo poético;
- la enseñanza artística como *praxis*.

Las estrategias didácticas

Las estrategias didácticas –o estrategias docentes, para diferenciarlas de las estrategias de aprendizaje que construyen los alumnos– son los modos que emplea el docente para llevar adelante sus propósitos, actividades y propuestas, así como para elegir los recursos materiales, los gestos, las miradas y el vocabulario. En consecuencia, toda estrategia se basa en las representaciones que tenemos sobre la educación, la escuela, los alumnos, la enseñanza, el arte y su función, entre otros aspectos, y son nuestras planificaciones las que dejan entrever tales juicios.

La selección y organización de los contenidos que vamos a enseñar también pone de manifiesto el proyecto educativo del que somos parte, la ideología que lo sustenta y que se plasma en lo sustantivo y lo concreto, y las prioridades que guían nuestras decisiones, elecciones, ideas, propuestas y prácticas (Boggino, 2006).

Ahora bien, muchas veces no somos totalmente concientes de las concepciones que impregnan nuestras prácticas y es por eso que debemos comenzar a revisarlas.

Las estrategias tienen que ver con concepciones teóricas de base y con el estilo o la modalidad con la que uno lleva a cabo la actividad. El abrir espacios de reflexión, el estimular al diálogo, el permitir el intercambio, son todas estrategias (Harf, 2003).

Todo proceso de aprendizaje se da en una situación, en consecuencia, esta situación marca los modos en que se produce dicho aprendizaje, y lo que se aprende queda ligado a la situación contextual que lo ha hecho posible. Nos referimos, en este caso, a la institución escolar (Bixio en Boggino, 2006).

Como se señala en el Diseño Curricular, las estrategias metodológicas señalan qué docentes somos o queremos ser.

¿Qué podemos hacer desde la escuela para que el alumno opere en el aula como sujeto cognitivo, para que entable una relación personal con el saber? Esto será posible en la medida en que las situaciones didácticas tiendan a otorgarles a todos los chicos el poder de producir conocimiento. La formación del ciudadano en el ámbito de la institución escolar se concreta en el proceso mismo de la enseñanza.

En la definición de las estrategias que aplicamos en la práctica cotidiana también ponemos en juego *modelos*, es decir, proyectos basados en una concepción de aprendizaje que orienta nuestras intervenciones y las actividades que le proponemos realizar a nuestros alumnos.

Actividad 13

A fin de abordar las instancias de recepción, producción y reflexión que se proponen como estrategias en la enseñanza artística, se presenta a continuación una actividad que persigue los siguientes objetivos:

- pensar el *proceso de producción* como contenido (que, por lo tanto, debe enseñarse);
- comprender la producción como instancia de *interpretación* (donde se toma una serie de decisiones sobre cómo y con qué trabajar, qué mostrar y qué ocultar o sugerir, qué materiales usar y cómo usarlos, cómo operar con las restricciones de espacio, tiempo etc.)
- analizar la propuesta como una *secuencia* de enseñanza (apertura, desarrollo y cierre, donde queden claros los propósitos, los contenidos, las intervenciones del docente, las acciones de los alumnos, etc.).

1- Elija uno de los siguientes poemas de Alejandra Pizarnik (1962):

una mirada desde la alcantarilla
puede ser una visión del mundo

la rebelión consiste en mirar una rosa
hasta pulverizarse los ojos.

.....

(un dibujo de Wols)

estos hilos aprisionan a las sombras
y las obligan a rendir cuentas del silencio
estos hilos unen la mirada al sollozo.

2- Con los materiales que ha traído al encuentro –más los elementos que se encuentren en el lugar, tales como mesas, sillas, etc.– interprete lo que sugiere el poema elegido.

3- Una su trabajo al de otros docentes que hayan elegido el mismo poema y colóquense un título a la producción grupal.

4- Realice una “escritura automática” sobre lo producido (el proceso y el producto).

Hoy los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires ponen el acento en la centralidad de la enseñanza, y una de las preguntas que se desprende de estas orientaciones es: ¿Cómo enseñar para que los alumnos puedan transferir comprensivamente lo aprendido a otras situaciones de enseñanza, y a la vida que les toca transitar en un mundo tan cambiante y distinto a aquel en que nos hemos formado?

Enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento próximo del saber socialmente establecido. Enseñar es, finalmente, promover que los niños se planteen nuevos problemas fuera de la escuela (Lerner, 1996).

Esta mirada propone preguntarse acerca de las posibilidades que tienen los contenidos curriculares de ser desarrollados significativamente y de cómo trabajarlos en el aula, lo que conlleva a pensar al docente como un actor social capaz de problematizar, resignificar, compartir y comunicar, a otros y con otros, los saberes a enseñar.

El marco epistemológico que permite este enfoque de la enseñanza artística concibe al arte como conocimiento pasible de ser enseñado y aprendido, y capaz de ser fuente de conocimientos nuevos. De este modo, al favorecer la producción de competencias interpretativas la experiencia artística hace posible una comprensión más compleja de la realidad.

El arte habla sobre aquello que nos sería imposible experimentar por no poder alcanzarlo o por el peligro que eso significaría. No estamos en un determinado acto, pero sabemos lo que significa aquel acto, cómo se lo vive. Logramos comunicarnos con o a partir de fenómenos y situaciones no vividos por nosotros, pero que mediante el arte serán experimentados. Es como abrir y crear mundos [...].

El arte participa en la producción de la realidad [...] Suya es la tarea de partir de lo dado e interpretar, inventar y ampliar la realidad. Su libertad, no infinita sino condicionada, reside en este proceso (Zátonyi, 2007).

Actividad 14

Teniendo en cuenta lo anterior, y a fin de abordar el trabajo realizado anteriormente como una situación didáctica, responda las siguientes preguntas:

- ¿Considera que la propuesta de trabajo promovió la discusión sobre algún problema?
- ¿Fueron impulsados y valorados diferentes puntos de vista? ¿Se dio lugar para que el grupo cooperara en la resolución de las dificultades?
- ¿Es posible visualizar en el trabajo una situación didáctica de "praxis"? ¿Por qué?
- Considerando que es propio del arte trabajar con los mundos de ficción y con la metáfora, ¿cómo cree que se ha trabajado esto hoy?

Actividades no presenciales

Diferentes modalidades de planificar

Según los acuerdos construidos en la institución, el docente puede realizar la planificación de su tarea de distintas maneras. Mientras algunas escuelas solicitan planificaciones anuales, otras permiten que el docente diseñe su acción a través de proyectos o de unidades didácticas.

En el caso de una **planificación anual** habrá que pensar en una selección de contenidos que, por su enunciación, expliciten de la manera más abarcadora posible los conocimientos que se pretenden enseñar. Un modo de organizar la tarea consiste en dividir el año escolar en períodos de tiempo y ubicar en ellos los contenidos que se enseñarán (teniendo en cuenta que casi todos se retomarán una y otra vez durante todo el ciclo). Si bien en una planificación de este tipo no es posible definir actividades, sí podemos pensar en estrategias que impliquen diferentes maneras de abordar esos contenidos (trabajos grupales, investigaciones, salidas, entrevistas, etc.). En cada uno de estos “tiempos” habrá también un propósito que englobe las intenciones del docente; incluso, en la misma planificación pueden insertarse los títulos y alguna breve descripción de los proyectos que podría realizar solo o con otro docente.

Este no es el único modo de describir la propuesta. Otra forma de organización puede ser aquella que partiendo de cada uno de los ejes desarrolle una secuencia de contenidos básicos con los que trabajará desde cada uno de ellos. En cualquier caso, lo importante es que la planificación constituya un instrumento de ayuda y de comunicación clara.

Las **unidades didácticas** pueden comprenderse como unidades de enseñanza que se organizan alrededor de uno o más contenidos sistematizados en una secuencia didáctica que se inicia, tiene un desarrollo y una finalización que coincide cuando se alcanzan los propósitos para esa unidad. Es una forma de planificar el proceso de enseñanza que responde a todos los elementos del currículum: *qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar*. Por ello, la unidad didáctica supone una unidad de trabajo articulada y completa en la que se deben precisar los propósitos y contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje y evaluación, los recursos materiales y la organización del espacio y el tiempo, así como todas aquellas decisiones encaminadas a ofrecer una más adecuada atención a la diversidad del alumnado.

Las **unidades temáticas**, en cambio, pueden incluir varias unidades didácticas y lo que les otorga sentido es el tema con el que se trabaja, de allí que las actividades puedan ser intercambiadas. Esto las diferencia de los Proyectos, en donde las actividades no pueden intercambiarse ya que están pensadas para la consecución de un fin determinado.

Los **proyectos**² apuntan al logro de un producto final y es esencial en ellos la participación y las decisiones de los alumnos durante todo el proceso. Al pensar en un proyecto es interesante hacerlo desde el marco de una unidad didáctica para definir su estructura como una verdadera secuencia de enseñanza. Tal y como los entendemos, los proyectos forman parte de una tradición en la escolaridad favorecedora de la investigación de la realidad y el trabajo activo por parte del alumno.

La cooperación, el sentido de responsabilidad, la capacidad de relacionar unas cosas y fenómenos con otros, y así descubrir en todo momento los brotes emergentes de lo nuevo [...], a la vez que tiende a formar individuos con una visión más global de la realidad, permite vincular el aprendizaje a situaciones y problemas reales, trabajar desde la pluralidad y la diversidad, preparar para aprender toda la vida (Hernández, 2000).

² Para profundizar en este aspecto, consulte en el Anexo el texto de Fernando Hernández.

En la EP la misma organización escolar facilita el contacto con otros docentes y de allí la posibilidad de generar proyectos de trabajo que rompan los límites de las disciplinas.

La interdisciplina es una filosofía de trabajo. Una perspectiva donde está presente el recorte y conocimiento de la disciplina, conjuntamente con las exigencias de complementar/integrar con otras disciplinas, otras instancias, otros saberes, otros criterios, otros métodos que permiten el trabajo en las fronteras de las disciplinas o en cuestiones que las agrupan (García de Ceretto, 2007).

Pensar en un *proyecto* con otros docentes implica el esfuerzo de trabajar un tema en común que pueda ser abordado desde los contenidos propios de nuestro lenguaje. Por ejemplo, involucrarnos en la realización de un acto escolar podría significar trabajar el concepto de espacio y su modificación, o el color y su función simbólica, el concepto de símbolo, la resignificación de la fecha plasmada en la obra de distintos artistas a través del tiempo, la propia expresión de esa resignificación, un trabajo de investigación o acercamiento a las producciones artísticas de la época en que transcurre el hecho que se conmemora, entre otros aspectos posibles.

Actividad 15

En el texto que sigue encontrará algunas conceptualizaciones sobre el sentido de la planificación escolar y ayuda para realizarla. Léalo solo o con algún colega y anote sus dudas para llevarlas al próximo encuentro presencial.³

¿Qué es "la planificación"?

- Un instrumento de trabajo del docente (flexible, modificable y recreable).
- Una guía y un elemento de trabajo.
- Un organizador de la tarea del docente en el aula.
- Una articulación significativa entre objetivos, propósitos, contenidos, actividades y criterios de evaluación, fundamentada a partir de una coherencia entre prácticas y discursos.

¿Cuándo planificar?

- Antes de iniciar el año, para prever, elegir entre alternativas, seleccionar insumos, etc.
- Durante el proceso, para tomar información del mismo y ajustar la programación.
- Al final, para evaluar la calidad del proceso, los resultados logrados y la validez de la planificación diseñada.

¿Qué sentido tiene planificar?

La primera razón es que la enseñanza es una actividad intencional, con propósitos definidos. De esta manera, es necesario asegurar de algún modo que estos propósitos sean cumplidos o, si es necesario, cambiarlos.

Pero además, más allá de que el docente tenga el deber de comunicar a la institución en la que trabaja las decisiones que ha tomado para llevar adelante su tarea de enseñar, la planificación es el instrumento que le permite reflexionar y teorizar sobre su práctica, tomar distancia, reverla.

La planificación es sólo una anticipación parcial de lo que ocurre en la clase escolar, la cual se caracteriza por su inmediatez e imprevisibilidad. En este sentido, la planificación es tomada como provisoria e hipotética, siendo la primera posibilidad que tiene el docente de *objetivar* su práctica, de convertirla en algo extraño y dejar transitoriamente la rutina y la ritualidad. Del mismo modo, *permite tomar distancia del propio discurso y posibilita la generación de procesos reflexivos que le den sentido a la práctica*. Así, al planificar el docente se ubicará en el curso en que tendrá que actuar, el tiempo del que dispone, el contenido escolar y la metodología a utilizar; todo esto permeado por su perspectiva ideológica (De Pascuale y otros, 2006).

³ Complemente esta lectura con el texto de Rita De Pacuale y otros que se incluye en el Anexo.

Actividad 16

1- Orientándose por las siguientes preguntas, analice los aspectos que se han tenido en cuenta en el trabajo de producción realizado en el encuentro presencial.

- ¿Qué contenidos fueron trabajados? ¿En qué ejes se puso especial énfasis?
- ¿Cómo se plantearon las actividades de inicio?
- ¿Qué incidencia tuvieron los materiales y el espacio en el que se trabajó en los logros y las dificultades del trabajo?
- ¿Qué modelos de intervención docente se propusieron?
- ¿Qué propósitos cree que se persiguen con estas actividades?
- ¿Se pudo ver claramente el momento de cierre?

2- Utilizando la estructura que prefiera, escriba la planificación de la clase desarrollada.

3- Para darle continuidad, elabore una secuencia que pueda ser implementada en tres o cuatro clases. Para esto, tenga en cuenta que:

Toda planificación implica no solo un emisor, sino también un receptor. Por lo tanto, como expresión comunicativa debe ser redactada de tal forma que el receptor comprenda los códigos empleados. Es por esto que es necesario poder especificar lo más exhaustivamente posible las terminologías utilizadas durante la escritura de la planificación (De Pascuale y otros, 2006).

Supuestos que subyacen a la planificación

Actividad 17

Los fragmentos que se ofrecen a continuación resumen los modelos pedagógicos que, a lo largo del tiempo, expresaron en la escuela las distintas concepciones sobre el arte. En cada uno de ellos subyacen concepciones epistemológicas e ideológicas que determinan, entre otros aspectos, objetivos, metodologías de enseñanza, formas de evaluar y, por supuesto, de planificar. Luego de leerlos, realice las siguientes actividades:

- enumere los modelos de enseñanza que se mencionan y describa las concepciones de arte y artista de las que derivan;
- relea en el Diseño el cuadro con las estrategias que “no” debieran estar presentes hoy en la escuela y aquellas que “sí” sería deseable que se instalen e indique: ¿A qué modelos responden tales estrategias? ¿Qué opinión le merece el contenido del cuadro?;
- seleccione un contenido y ejemplifique su enseñanza desde cada uno de estos modelos. Para pensar esto último, quizá le resulte útil recurrir a su memoria como alumno.

A lo largo de la construcción histórica de la educación artística en la escuela ésta ha asumido diferentes sentidos, propósitos y finalidades sustentadas en ideologías estético-pedagógicas identificables que pueden resumirse como sigue:

- la Educación Artística desarrolla aspectos emocionales y afectivos de las personas, brindando a los alumnos un espacio para la autoexpresión;
- proporciona ocasiones para el entretenimiento y el buen uso del tiempo libre, ofreciendo herramientas para optimizar las elecciones recreativas de los sujetos;
- es considerada un área de apoyatura a las asignaturas académicas de la currícula escolar, generando un estado de distensión en respuesta a la exigencia institucional sobre esas asignaturas o, en el mejor de los casos, ayudando a los alumnos a comprender mejor los contenidos de dichas materias;
- se define como el espacio educativo que permite acrecentar la creatividad individual;
- ejercita las capacidades sensoriales y psicomotrices de las personas, centrándose en la enseñanza de técnicas, herramientas y destrezas fundamentales dirigidas a los alumnos con determinadas condiciones para el arte, a fin de potenciar sus aptitudes naturales (DGCyE, DEAr, 2006b).

En el campo de la educación artística se ha vuelto natural que la actividad de taller corresponda al ámbito de la práctica y que las explicaciones históricas, filosóficas y psicológicas del arte integren el ámbito de la teoría. En el primer caso se ha optado por estrategias pedagógicas apoyadas en la operatoria instrumental; en el segundo por estrategias basadas en la exposición verbal enciclopedista. Esto implica que la práctica sería sólo el hacer, apoyado en la destreza técnica, y la teoría un sostén extra disciplinar (proveniente de la historia, la filosofía, la psicología) que intenta explicar algunos aspectos de esa práctica. Queda totalmente fuera de campo el conocimiento que deviene de la praxis artística, del lenguaje artístico, del arte como comunicación.

En cada ciclo y nivel del sistema educativo esta fractura se manifiesta en diferentes grados de relación entre la teoría y la práctica.

En el Nivel Inicial se ha privilegiado el aspecto práctico, asignándole un cariz expresivo y recreativo. El énfasis se ubica en que el niño produzca y se relacione con la experiencia artística casi exclusivamente desde el juego y el placer. Así, se tornan confusos el tratamiento de los contenidos y los criterios de evaluación.

Sin pretender desconocer el efecto lúdico y de gratificación que se suele observar en los niños en las clases de música o plástica estas asociaciones entre actividad artística y recreación devienen también de la permanencia de ese modelo moderno al que se hacía referencia, puesto en combinación con ciertos supuestos de las corrientes pedagógicas expresivistas. Detrás está oculta la idea de que el arte es un misterio reservado sólo a aquellos que, debido a un talento innato, son capaces de producir “verdaderas obras de arte”. Si bien el arte permite que “el niño se exprese”, se abre un abismo (desde el inicio de la formación) entre el arte con mayúsculas, territorio de los genios, y un “arte”, con minúsculas y entre comillas, recreativo, equivalente al juego, decorativo, destinado al resto de las personas.

En la Educación Primaria el énfasis en lo expresivo y lo recreativo comienza a estar atravesado por aprendizajes relacionados con la técnica. Pero ésta aparece desvinculada del lenguaje y, por lo tanto, desprendida de la significación. Por ejemplo: en las clases de música se invierten horas para que los alumnos discriminen entre sonidos graves y agudos; en las clases de plástica se propone a los niños recoger distintos objetos y clasificarlos por su textura. En ambos casos el aprendizaje suele detenerse en la mera clasificación, sin una producción artística concreta.

Además, se han asignado al área artística ciertas funciones, como por ejemplo la hora de expresión artística equivalente al tiempo de esparcimiento y juego (un análogo al recreo), la expresión artística que se diluye en la ornamentación para los actos escolares, o el uso de actividades artísticas como forma de mantener la disciplina.

No se sostiene que no se deba participar en proyectos escolares compartidos, pero sí que las asociaciones entre actividad artística y recreación, o entre producción artística y ornamentación decorativa, devienen también de la permanencia de ese modelo moderno al que se hacía referencia.

La faz conceptual y reflexiva puede estar presente en la EP sin que esto signifique una asociación del aprendizaje a la reproducción de técnicas o a la clasificación de objetos. Las características constitutivas del discurso artístico, esto es, el trabajo con la metáfora, con lo ficcional, con los múltiples sentidos y la relación que existe entre los materiales, las herramientas y las posibilidades de construir discursos comunicables pueden ser materia de estudio en el nivel (DGCyE, DEAr, 2006).

En España, la corriente expresionista ha tratado de sustituirse por la de “lectura de la imagen”, que pone el énfasis en la percepción como base de la identificación de los elementos del lenguaje visual y de la actividad de taller (bajo la influencia, entre otras tendencias, del enfoque analítico de la Bauhaus, la estética formalista y algunos aspectos de la semiología de los años setenta) (Hernández, 2000).

Puede ya observarse el deslizamiento que se ha producido desde una educación artístico-estética hacia una enseñanza de los medios audiovisuales y, en consecuencia, el cambio de referentes disciplinares. Partiendo de los postulados de la Gestalt y de las teorías semióticas, se van imponiendo aquellos autores que podríamos englobar bajo el epígrafe de teóricos de la comunicación visual [...].

En ese deslizamiento ha perdido protagonismo la consideración de los aspectos culturales, sociales e históricos que se relacionan con el concepto de arte en las diferentes épocas y culturas. Con el término "imagen", tal como se trata en la propuesta, se desvincula la producción artística de las visiones del mundo, los significados culturales diversos que el arte nos proporciona [...], estos quedan completamente diluidos en la abrumadora atención a los aspectos más estrictamente formales y descontextualizadores (López Bargados, Hernández y Barragán, 1997).

Para el próximo encuentro le solicitamos que busque y lleve el PEI de su escuela, la resolución de la actividad 9 y la unidad didáctica que le da continuidad.

Unidad 3

La evaluación

De manera simple y amplia, toda evaluación implica una valoración, un juicio de valor. Al evaluar el proceso de aprendizaje de un alumno, o nuestras propias prácticas, hacemos una lectura de la realidad orientada por nuestras representaciones. De ahí la necesidad de un cuestionamiento permanente de lo que esperamos del alumno y de los modelos que implícitamente subyacen en las estrategias didácticas que utilizamos.

Actividad 18

Los fragmentos que se presentan a continuación manifiestan la problemática particular de la evaluación en la enseñanza artística. Luego de leerlos, elabore un texto breve donde vuelque sus opiniones, preocupaciones, dudas y las dificultades que se le presentan a la hora de encarar la evaluación.

La evaluación constituye uno de los elementos más problemáticos de la Educación Artística, por diferentes razones que se centran, en su mayoría, en la razón de ser de la Educación Artística. Estos problemas, que aparecen a partir de las creencias e influencias que se dan en el conjunto de los problemas inherentes al área, se pueden resumir en dos apartados:

- el arte se corresponde con un asunto del genio innato, por lo que su aprendizaje tiene un resultado limitado;
- lo relacionado con la creación artística pertenece al ámbito subjetivo, por lo que es complicado de objetivar en unos contenidos o cometidos determinados, y más difíciles de ser enjuiciados de manera objetiva [...].

En la realidad la presencia de las diferentes tendencias en la educación artística conduce a acciones sobre la evaluación poco claras o contradictorias, así como a la aplicación de criterios basados en la “creatividad” y la “expresión” (DGCyE, DEAr, 2006b).

Los alumnos aprenden a evaluarse si el docente y la escuela plantean situaciones específicas en las que se ponga en juego la elaboración de criterios; se trata de hacer visible lo que se espera de ellos (Puiggrós, 1997).

Actividad 19

Lea el siguiente párrafo y establezca posibles correlaciones entre los diferentes modelos pedagógicos de la enseñanza artística –abordados en la actividad 17– y los criterios y objetivos que se establecen a la hora de evaluar los aprendizajes de los alumnos.

Los resultados de la evaluación tienen relación directa con el objetivo de ella, con la pregunta de *para qué* se evalúa. Cualquiera sea la forma que adopte, **la evaluación se inscribe siempre en un ámbito de decisiones**. Aun en sus formas más frecuentes y simples, como en el caso de la evaluación *implícita*, que tiene lugar en la interacción cotidiana entre maestros y alumnos, aquella sirve al docente para tomar decisiones sobre sus prácticas en el aula (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1995).

Análisis de unidades didácticas y proyectos

Desde la perspectiva de Phillippe Jackson (1995), puede considerarse que la enseñanza tiene tres grandes momentos: una instancia **preactiva** (aquí está la planificación de la tarea), una instancia **interactiva** (ligada a la ejecución de las acciones planificadas) y un momento **posactivo** (de análisis y evaluación de lo realizado).

Pero es importante señalar que la escritura de un diseño es muy potente para imaginar secuencias y sistematizar acciones que la oralidad no puede ofrecer. Es común que podamos relatar a modo de narrativa oral una estrategia metodológica delineada, pero **las verdaderas dudas surgen a partir de un trabajo escrito**, que a su vez permite una discusión entre pares y una reconstrucción conjunta.

En este sentido, es preciso tener en cuenta que el análisis de una secuencia didáctica:

- aporta pistas acerca de la función que tiene cada una de las actividades en la construcción del conocimiento;
- permite valorar la pertinencia, la redundancia y las omisiones de las propuestas de enseñanza en lo que respecta a la selección y organización de los contenidos;
- hace posible interpretar la incidencia de la propuesta de enseñanza en la comunicación y los vínculos afectivos del aula y viceversa;
- brinda criterios para la conformación de los grupos de aprendizaje y para evaluar las ventajas de los grupos fijos o variables de acuerdo a las características de la tarea y del objeto de conocimiento;
- suministra criterios de uso y aprovechamiento de recursos, incluidos el espacio, el tiempo y los materiales curriculares;
- permite ajustar las evaluaciones según criterios coherentes con las concepciones de enseñanza y aprendizaje.

Actividad 20

Intercambie con sus colegas la unidad didáctica que da continuidad a la de inicio del año y que trajo al encuentro. Las miradas de sus compañeros le aportarán datos para realizar los ajustes que considere necesarios a fin de que su propuesta guarde coherencia con el enfoque del área, las orientaciones que se explicitan en el Diseño, el PEI de su escuela, la altura del año, las características de sus alumnos, etc.

Actividad 21

Realice una breve fundamentación teórica de la planificación que ha elaborado, dando cuenta del porqué de sus decisiones en cuanto a la selección de los propósitos, los contenidos y las estrategias de enseñanza.

A modo de cierre

Es hora de volver a la pregunta inicial, fundante de la práctica docente: ¿Para qué educar? ¿Cuál es el sentido de mi función en este salón? ¿Para qué están estos niños sentados, con sus cuadernos sobre la mesa y mirándome? ¿Qué relación hay entre este curso y la planificación que preparé? ¿Qué vínculo existe entre los temas dados y los temas por dar y los contenidos pensados como conceptos y procedimientos que los alumnos habrán de construir?

Recuperar el sentido de ser de la escuela como institución social, y de estar ahí del docente, del estudiante, para reconstruir ideas, conceptos y creencias. El encuentro diario se justifica en la medida en que el maestro pueda propiciar en el aula la vivencia de una experiencia cultural (científica, artística, lúdica o deportiva) y que los estudiantes puedan, mediante tal experiencia, apropiarse de algún modo de esa producción cultural. Y de eso se trata, es para eso que planificamos, evaluamos, secuenciamos estrategias y seleccionamos contenidos.

Ahora sí, volvamos a nuestra mesa de trabajo y revisemos otra vez lo que hemos desplegado allí (Bixio en Boggino, 2006).

Actividad 22

Elabore un escrito donde describa su experiencia en este curso, si sus expectativas fueron satisfechas, qué aspectos deberían profundizarse, las dudas que siguen quedando, qué aspectos le resultaron valiosos y cualquier otro comentario que considere oportuno realizar.

Anexo

Rita De Pascuale y otros

“El currículo y la planificación desde la perspectiva de la enseñanza” (2006)

Pensar en una planificación implica dar un tiempo para pensar la práctica, “representándosela antes de realizar un esquema que incluya los elementos más importantes que intervienen en la misma y que plantea una secuencia de actividades” (Gimeno, 1988). La planificación es un proceso de resolución de problemas que los docentes debemos afrontar teniendo en cuenta varios factores: los alumnos que tenemos, la situación donde se realizará esa práctica, el currículo demandado, los recursos materiales con los que contamos, entre otros. Entendiendo la planificación como una instancia de *producción de conocimiento del docente, en oposición a la improvisación constante y al espontaneísmo eterno*, podemos citar a Estela Cols (s/f), para quien la centralidad de la planificación “articula tres funciones básicas en relación con los procesos de enseñanza:

- una función de **regulación y orientación de la acción**, en la medida en que se traza un curso de acción y se define una estrategia que permite reducir la incertidumbre y dar un marco visible a la tarea;
- una función de **justificación, análisis y legitimación de la acción**, en la medida en que permite otorgar racionalidad a la tarea y dar cuenta de los principios que orientan las decisiones;
- una función de **representación y comunicación**, en la medida en que permite plasmar y hacer públicas las intenciones y decisiones pedagógicas en un plan, esquema o proyecto que puede presentar grados de formalización variable”.

[...]

Toda planificación habrá de articular significativamente los objetivos, los contenidos, las actividades y los criterios de evaluación, de manera tal que la secuencia y ordenación de la planificación mantenga una coherencia explícita respecto al proceso de enseñanza que se pretende sostener.

Elementos a tener en cuenta en una planificación:

Fundamentación: debe expresar las concepciones de enseñanza, aprendizaje, docente, alumno y contenido sostenidas por el docente. Por lo tanto, tendrá coherencia con el Marco teórico general del Diseño Curricular y con el enfoque que éste hace de la materia; con las expectativas de logro de la disciplina y con el PEI.

También incluirá el porqué del recorte de contenidos y la metodología utilizada en relación con el grupo de alumnos con el que se trabajará, el tiempo para la enseñanza y cualquier otro condicionante. Asimismo, podrá mostrar la relación con otras unidades didácticas previas y posteriores.

Propósitos: se relacionan conceptual y funcionalmente con la *intencionalidad* educativa que también caracteriza a la evaluación. En ellos se expresa *qué se espera* y hacia *dónde se dirige* el proceso de aprendizaje.

Contenidos: aluden a qué es lo que se va a enseñar. Deben seleccionarse, organizarse y secuenciarse teniendo en cuenta la realidad en la que trabajamos y los saberes previos de los alumnos. Para su enunciación mencionaremos desde qué Núcleos estamos trabajando y desde cuáles Ejes los abordaremos, como forma problematizadora que ayudará a tener presente que cada contenido de la disciplina artística está relacionado con un elemento del *lenguaje*, con la formas de producir (*producción*), con las maneras que se percibe e interpreta (*recepción*) y con el entorno en que una manifestación estética circula (*contexto sociocultural*).

Actividades: para su formulación tendremos en cuenta tanto las Orientaciones didácticas de la disciplina como las indicaciones que el diseño menciona con respecto a las acciones que debe realizar el profesor. Propondremos acciones variadas, pensando en momentos de trabajo individual y grupal, que impliquen la resolución de situaciones problemáticas, instando a que los alumnos las puedan

resolver a través de distintos caminos, sin olvidar los momentos de reflexión sobre los procesos que permitieron la comprensión de los contenidos.

Recursos: son específicos para el desarrollo de la unidad y para su selección tendremos en cuenta que son los medios que facilitarán a los alumnos la apropiación de los contenidos y que por lo tanto estamos hablando no sólo de soportes materiales sino de otros como pueden ser la voz, los gestos, determinadas preguntas, etc. El recurso didáctico se presenta como indispensable cuando no resulta posible tener un contacto directo con el objeto a estudiar, por lo que su elección tiene que ser pensada cuidadosamente.

Evaluación: la pensamos como un proceso que permite a los docentes obtener información para la toma de decisiones sobre la propuesta de enseñanza, y a los alumnos para la reconstrucción de su propio proceso de aprendizaje con el fin de detectar dificultades y revertirlas. Al enunciar las estrategias para llevarla adelante tendremos en cuenta las Orientaciones del diseño, recordando que lo que nos proponemos evaluar tendrá que estar en estrecha relación con las expectativas de logro que nos habíamos propuesto para esta unidad didáctica.

Fernando Hernández

“Tres proyectos de trabajo para la comprensión de la cultura visual” (2000)

Para realizar un proyecto:

- se parte de un tema o problema negociado con la clase;
- se inicia un proceso de investigación;
- se buscan y seleccionan fuentes de información;
- se establecen criterios de ordenación e interpretación de las fuentes;
- se recogen nuevas dudas y preguntas;
- se establecen relaciones con otros problemas;
- se representa el proceso de elaboración del conocimiento que se ha seguido y se recapitula (evalúa) lo que se ha aprendido;
- se conecta con un nuevo tema o problema.

Un proyecto siempre es:

- un recorrido por un tema-problema que favorece el análisis, la interpretación y la crítica (como contraste de puntos de vista);
- un recorrido donde predomina la actitud de cooperación y el profesor es un aprendiz y no un experto (pues ayuda a aprender sobre temas que ha de estudiar con los alumnos);
- un recorrido que busca establecer conexiones y que cuestiona la idea de una versión única de la realidad;
- cada recorrido es singular y se trabaja con diferentes tipos de información;
- el docente enseña a escuchar: de lo que los otros dicen también podemos aprender;
- lo que queremos enseñarles y hay diferentes formas de aprenderlo (y no sabemos si aprenderán eso y otras cosas);
- un acercamiento actualizado a los problemas de las disciplinas y los saberes;
- una forma de aprendizaje en la que se tiene en cuenta que todos los alumnos pueden aprender si encuentran el lugar para ello.

Por eso no se olvida que el aprendizaje vinculado al hacer, a la actividad manual y a la intuición también es una forma de aprendizaje.

Dirección de Educación Artística
Fundamentos del área en el Sistema Educativo (2005)

A la hora de fundamentar el área de Plástica es necesario repensar su significación a la luz de las concepciones que se sostienen sobre el área.

Nos movemos en un mundo de imágenes, de informaciones y transformaciones visuales, somos más que nunca una civilización de la imagen; la imagen fotográfica, digital, virtual, en vivo posee la potencialidad de generar opinión, construir posicionamiento, transformar realidades. Hablar del mundo de la plástica hoy es hablar del mundo de la imagen, de “lo visual”. Esta apreciación marca caminos también a la hora de enseñar, entonces cabe preguntarnos: ¿qué enseñaremos en este espacio didáctico?, ¿Plástica?, ¿Educación visual?, ¿Análisis y producción de la imagen? En principio enseñaremos a “mirar”, es decir, a salir de nuestros esquemas dejándonos penetrar por otras realidades, por el objeto que modifica al sujeto que soy.

El carácter dinámico de la percepción se caracteriza por su intencionalidad (apuntar hacia) y por su función selectiva (atención), mecanismo que resulta indisociable del nivel simbólico cultural en que se inscribe. Por tanto, las formas de percibir, significar y representar están siempre específicamente configuradas en el contexto cultural en el que se producen. Esto implica captar lo que está más allá de mí y producir, en un ida y vuelta, respuestas “plástico-visuales”. En esas respuestas se da de por sí una interpretación, se “dice”, por lo tanto en el arte siempre hay un decir, consiente o no; el arte es un decir del hombre y su esencia.

Cuando pensamos en aquello que se configura como “los contenidos de Plástica” solemos sostener que hoy son los mismos que fueron siempre: la imagen en las cuevas de Altamira tienen los mismos elementos que el arte digital, o incluso el llamado arte conceptual. Es necesario reflexionar sobre los aspectos que hacen a la sensibilización y la intencionalidad que tuvo el hombre de Altamira, y los que tiene el artista que hace arte web, sobre la posibilidad de percibir el mundo y de manifestarse ante el mundo. Podríamos preguntarnos, entonces, ¿ser docente de plástica no implicará enseñar a percibir, enseñar a decir en el producir y a analizar las producciones propias y de otros?

Producción implica tomar decisiones con respecto a la composición con diversos elementos, elaborando una respuesta visual propia que estará conformada por saberes que se construyen por medio del desarrollo de la *percepción* conocimiento de la forma, del color, del volumen, de la luz y sombra, y con saberes relacionados con el manejo de la metáfora y del mundo de los símbolos; en esto se verá implicada la *reflexión*, el análisis crítico y la lectura de la producción.

Producir imagen implica, entonces, producir sentido, dar origen a un mundo ficcional. A lo largo de la historia, los productores de sentido se han valido de múltiples lenguajes comunicacionales y de diversas herramientas y sistemas de registro, circulación y distribución de imágenes, más o menos socializadas. Es tarea de la educación plástica favorecer en los alumnos la construcción de conocimientos que les permitan interactuar con el mundo simbólico.

Bibliografía

Bertoni, Alicia; Poggi, Margarita y Teobaldo, Marta, *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires, Kapelusz, 1995.

Bixio, Cecilia, "Cómo planificar y evaluar en el aula", en Boggino, Norberto (comp.), *Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula*. Rosario, Homo Sapiens, 2006.

De Pascuale, Rita y otros, "El currículo y la planificación desde la perspectiva de la enseñanza", en *Cuadernos universitarios*, segunda etapa, N° 2. Neuquén, Universidad Nacional del Comahue, octubre de 2006.

DGCyE. *Diseño Curricular para la Educación Primaria, Primer y Segundo Ciclo*. La Plata, 2008.

DGCyE, Dirección de Educación Artística, Documento de Trabajo: "Problemas de la enseñanza artística". La Plata, 2006.

— — —, "Educación Artística. Aportes para el debate" (por Marcela Mardones). La Plata, 2006b.

— — —, *Fundamentos del área en el Sistema Educativo*. La Plata, 2005.

García de Ceretto, Josefa, *El conocimiento y el currículo en la escuela*. Rosario, Homo Sapiens, 2007.

Harf, Ruth, "La estrategia de enseñanza es también un contenido", en *Novedades Educativas* N° 149. Buenos Aires, mayo de 2003.

Hernández, Fernando, "Tres proyectos de trabajo para la comprensión de la cultura visual", en *Educación y cultura visual*. Barcelona, Octaedro, 2000.

Jackson, Phillippe, *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Amorrortu, 1999.

Lerner, Delia, "La enseñanza y el aprendizaje escolar: alegato contra una falsa opción", en Castorina, José Antonio y otros, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós, 1996.

López Bargados, Alberto; Hernández, Fernando y Barragán, José María, *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. Barcelona, Angle, 1997.

Pizarnik, Alejandra, *Árbol de Diana*. Buenos Aires, Sur, 1962.

Puiggrós, Adriana, *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires, Galerna, 1997.

Zátonyi, Marta, *Arte y Creación*. Buenos Aires, Capital Intelectual, 2007.

Provincia de Buenos Aires

Gobernador
Sr. Daniel Scioli

Director General de Cultura y Educación
Prof. Mario Oporto

Subsecretario de Educación
Lic. Daniel Belinche

Director Provincial de Gestión Educativa
Prof. Jorge Ameal

Director Provincial de Educación de Gestión Privada
Dr. Néstor Ribet

Directora Provincial de Educación Primaria
Prof. María de las Mercedes González

Directora Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa
Lic. María Verónica Piovani

Directora de Capacitación
Lic. Alejandra Paz

Dirección General de
Cultura y Educación



Buenos Aires
LA PROVINCIA