

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN

ESCUELA DE HUMANIDADES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, LENGUAJES Y MEDIOS

Tesis de maestría

“Formación docente inicial y educación mediática. Un estudio exploratorio sobre los Espacios de Definición Institucional (EDI) de 3 (tres) Escuelas Normales Superiores en la ciudad de Buenos Aires durante el período 2009-2012”

Tesista: Lic. Carolina Pantanali

cpantanali@hotmail.com

Cohorte 2008-2009

Directora de tesis: Dra. Mónica Pini

Fecha de presentación: Diciembre de 2012

Índice

Agradecimientos	pág. 4
Introducción	pág. 5
Capítulo I: Marco teórico	pág. 9
Formación docente inicial y contexto socio-histórico	pág. 9
Formación docente inicial: génesis y tradiciones	pág. 10
Formación docente inicial: oportunidades y desafíos	pág. 13
El currículum como propuesta pedagógica y cultural	pág. 16
El currículum como instrumento	pág. 18
El currículum como aquello que la escuela puede ofrecer	pág. 19
El currículum como ámbito de reflexión	pág. 21
Educación mediática: perspectivas y definiciones	pág. 23
Perspectivas que inauguran la discusión	pág. 25
Las distintas etapas de la perspectiva crítica	pág. 26
Capítulo II: Marco metodológico	pág. 31
Aspectos generales	pág. 31
Delimitación del tema/problema y selección de casos	pág. 33
El acceso a los casos	pág. 38
La recolección de información	pág. 39

La bitácora del investigador	pág. 40
Selección, clasificación y análisis de documentos	pág. 41
Las entrevistas	pág. 42
El análisis y la triangulación de la información	pág. 44
Consideraciones metodológicas finales	pág. 46
Capítulo III: Presentación de casos	pág. 48
Formación docente inicial en la ciudad de Buenos Aires	pág. 48
Acerca de la propuesta curricular	pág. 52
Sobre los Espacios de Definición Institucional	pág. 56
Los casos: características y particularidades	pág. 58
Caso I	pág. 59
Caso II	pág. 68
Caso III	pág. 75
Capítulo IV: Análisis	pág. 85
Dimensión institucional	pág. 85
Dimensión curricular	pág. 89
Dimensión teórica-contextual	pág. 94
Capítulo V: Conclusiones	pág. 98
Bibliografía	pág. 102
Anexo I	pág. 109
Anexo II	pág. 148

Agradecimientos

A la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín.

A la Dra. Mónica Pini, directora de la *Maestría en Educación, Lenguajes y Medios* y tutora de tesis, por asumir la responsabilidad de guiarme en este arduo proceso, por su acompañamiento constante, por la precisión de sus comentarios y sugerencias metodológicas.

A los docentes de la *Maestría en Educación, Lenguajes y Medios* por la calidad y calidez de sus clases.

A los distintos actores institucionales de las Escuelas Normales Superiores que, en el marco del presente trabajo, se constituyen como informantes clave, por haberme recibido en las instituciones en las cuales se desempeñan y permitirme entrevistarlos. Asimismo, por el intercambio enriquecedor de opiniones que, a través de un diálogo cordial y reflexivo, mantuvimos oportunamente sobre las características de los Espacios de Definición Institucional (EDI) y las particularidades que presenta la formación docente inicial en la actualidad.

A mis familiares, amigos, compañeros de trabajo y estudio por la contención ofrecida en los distintos momentos que implicó el tránsito por este recorrido. En especial, agradezco a Viviana Proserpio por ayudarme a conseguir las entrevistas en las Escuelas Normales Superiores. A Julia Campos y a Roberto Tassi por la asistencia técnica. A Sara Müller por las reuniones quincenales de tesis que mantuvimos durante un año.

Introducción

“La investigación tiene mucho de lógica, algo de técnica y mucho de creatividad. Las dos primeras son transmisibles; a la creación, en cambio, sólo se la puede mostrar en el hacer”
(Wainerman, 1998: 33)

Esta investigación se propone explorar de qué manera se incorpora la educación mediática a la propuesta curricular de formación docente inicial, en la jurisdicción de la ciudad de Buenos Aires, durante el período 2009-2012. Para ello, se seleccionan los proyectos que formulan tres Escuelas Normales Superiores (ENS), a través de los Espacios de Definición Institucional (EDI), destinados al tratamiento del arte, las imágenes, la formación de espectadores críticos y los medios masivos de comunicación desde el campo cultural.

En primer lugar, se sistematizan las características generales de la formación docente inicial en Argentina de acuerdo a los lineamientos políticos nacionales y jurisdiccionales que conforman el marco normativo vigente. En segundo lugar, se aborda la relación entre formación docente, cultura y comunicación. Por un lado, a partir del análisis de los planes de estudio de las carreras correspondientes al Profesorado de Educación Inicial (PEI) y al Profesorado de Educación Primaria (PEP) en el contexto local. Por otro lado, a través de la identificación de los enfoques teóricos más relevantes vinculados con la perspectiva conceptual de la educación mediática y/o audiovisual en la formación docente.

En tercer lugar, se presentan, describen y comparan los casos seleccionados como objeto de estudio a partir de sus dimensiones institucionales; curriculares y teórico-contextuales. Finalmente, en función de los resultados obtenidos, se esboza una síntesis analítica sobre la incorporación de la educación mediática y/o audiovisual durante la instancia de formación docente inicial en la ciudad de Buenos Aires.

La presente indagación responde a la necesidad de trabajar con una problemática relevante y específica, inherente al campo académico y profesional en el cual se configura y sustenta la intersección de la educación, los lenguajes y los medios. Por tal motivo, se combinan perspectivas teórico-analíticas y contenidos abordados en los distintos seminarios de la maestría. A saber: los procesos de reformas educativas (Pedró y Puig, 1999), las renovaciones y/o actualizaciones curriculares de los planes de estudio en las carreras de formación docente vinculadas con las transformaciones sociales, culturales y educativas actuales (Fernández Enguita, 2001; Esteve, 2006; Quiróz, 2003); el diseño y análisis de propuestas destinadas a la integración de los lenguajes audiovisuales y nuevas tecnologías en

educación (Buckingham, 2005; Ferrés, 2004; Martín Barbero, 1999); la reflexión sobre las prácticas docentes y las nuevas alfabetizaciones (Dussel, 2006; Kress, 2005); el rol que ocupa el Estado y las instituciones educativas en la definición de las propuestas curriculares (Hillert, 2011).

Desde la sanción de las Resoluciones N° 6626/MEGC/09 y N° 6635/MEGC/09, que regulan la actualización de los planes de estudio para las carreras de formación docente de nivel inicial y primario, en la ciudad de Buenos Aires, han transcurrido tres años. En este contexto, se propone explorar desde qué perspectiva teórica, de qué manera (cómo) y con qué propósitos distintas Escuelas Normales Superiores decidieron incorporar, en tanto contenido curricular obligatorio, el abordaje del arte, las imágenes y los medios masivos de comunicación a través de sus Espacios de Definición Institucional.

Sumado a ello, se identifican cuáles son las particularidades que, en cada caso, se explicitan a través de las *dimensiones institucionales, curriculares y teórico-contextuales* con el propósito de comparar las similitudes y diferencias que se destaquen como relevantes. Se advierte así que, en términos generales, la realización de un estudio de tales características responde a la necesidad de contribuir con la documentación, el análisis y la sistematización de propuestas educativas destinadas a la integración de los lenguajes audiovisuales, artístico-expresivos y los medios masivos de comunicación en la formación docente inicial.

Durante el proceso de elaboración, maduración y reflexión que implica el desarrollo del presente trabajo se recuperan y surgen distintos interrogantes, tales como: ¿En qué consiste la formación docente en el siglo XXI? ¿Cuáles son las temáticas prioritarias, los enfoques y las tendencias que la formación docente debería considerar en la actualidad? ¿Qué saberes resulta necesario abordar en el presente para la formación de los docentes? ¿De qué manera las instituciones de formación docente se relacionan con las necesidades del mundo contemporáneo y con las características que presentan los sujetos de la época? En la instancia destinada a la formación inicial de un docente ¿se contempla la inclusión de la educación mediática como objeto de estudio? ¿De qué manera, desde qué perspectiva y con qué objetivos se propone tratarla?

La recurrencia de tales preguntas plantea una inquietud a resolver con relación al tema propuesto y motoriza la búsqueda de posibles respuestas que se ensayan y configuran a través de un entramado complejo, en el que intervienen y se imbrican características teóricas, metodológicas, normativas y contextuales. En tal sentido, se propone la realización de un estudio de carácter exploratorio con la intención de trabajar sobre un recorte particular, profundo y específico, delimitado por la selección de tres casos relevantes.

En el *Capítulo I* se presenta un marco teórico-contextual cuya organización se consolida a partir de la articulación entre los conceptos de formación docente, currículum y comunicación, en el marco de la cultura contemporánea. Para ello, se rastrean distintas definiciones, perspectivas de análisis y enfoques conceptuales vinculados con la *formación docente inicial*, el *currículum* y la *educación mediática* que resultan significativos, ya sea por su impronta en la conformación de las áreas de estudio implicadas o por la relevancia que, en la actualidad, aportan para iluminar la comprensión de los términos y sus posibles intersecciones.

En el *Capítulo II* se explicitan las características del marco metodológico compuesto por las distintas preguntas-foco o hilos conductores que estructuran y orientan el curso de la investigación. De esta manera, se despliegan los instrumentos para la recolección de datos. Se destaca el trabajo con diversos documentos normativos e institucionales, las entrevistas con actores institucionales clave y el cuaderno de campo. Además, se exponen las estrategias de análisis que permiten abordar al objeto de estudio de una manera seria, confiable y rigurosa, de acuerdo a los criterios establecidos para la *investigación con estudio de casos* (Stake, 1998). Con la intención de identificar, acotar y seleccionar los casos que se constituyen como objeto de estudio, en el marco de la presente investigación, se formulan algunas preguntas tales como: ¿Cuáles son los ejes de contenidos que se plantean para los Espacios de Definición Institucional (EDI) de las Escuelas Normales Superiores (ENS), en la ciudad de Buenos Aires, durante el período 2009-2012? ¿Cuántas y cuáles de ellas formulan propuestas vinculadas con el abordaje de la alfabetización audiovisual y/o mediática?

En el *Capítulo III* se contextualizan y describen los casos seleccionados para el análisis con el objetivo de dar cuenta de sus características y sus particularidades de manera exhaustiva. Se construyen tres dimensiones de análisis a través de las cuales se propone conducir el estudio de los casos implicados. A saber: la *dimensión institucional*; la *dimensión curricular* y la *dimensión teórico-contextual*. Entre las cuestiones de interés que se plantean al momento de describir y profundizar sobre las características de los casos de estudio se destacan las siguientes: ¿Por qué se considera a la alfabetización audiovisual/mediática como un contenido curricular relevante? ¿Cuáles son los objetivos de enseñar medios de comunicación en la formación docente de nivel inicial y primario? ¿Por qué enseñarla y cómo? ¿Cuáles son las particularidades institucionales, curriculares y contextuales que se explicitan en la formulación de dichas propuestas? ¿De qué manera se plantea la relación formación docente/cultura/comunicación en cada una de las propuestas seleccionadas como objeto de estudio?

En el *Capítulo IV*, se tamizan, cotejan y triangulan las particularidades institucionales, curriculares y teórico-contextuales que se presentan en tres Escuelas Normales Superiores para la elaboración de sus Espacios de Definición Institucional vinculados con el abordaje de los medios masivos de comunicación, las imágenes y el arte, en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires, durante el período 2009-2012. A partir de la triangulación entre la información documental y la proporcionada por las entrevistas, que surge tanto de los instrumentos diseñados para la recolección de datos como de las técnicas de análisis seleccionadas para tal fin, se destacan aspectos específicos, regularidades y diferencias.

En el *Capítulo V* se exponen las consideraciones finales que, a modo de conclusión, surgen como posibles respuestas a los interrogantes iniciales, de acuerdo al recorrido delineado durante el desarrollo de la investigación. Finalmente, se conforma un apartado con las referencias bibliográficas y dos Anexos compuestos por la selección de materiales que se utilizan durante las distintas etapas implicadas en esta tesis de maestría. En el Anexo I se adjuntan los documentos institucionales de las 3 (tres) Escuelas Normales Superiores y en el Anexo II se presenta la guía de preguntas diseñada para las entrevistas con los distintos informantes clave.

Capítulo I: Marco teórico

En las páginas que siguen a continuación se desarrolla un acápite teórico-contextual cuya organización se consolida a partir de la articulación entre los conceptos de formación docente, currículum y comunicación, en el marco de la cultura contemporánea. Se sistematizan distintas definiciones, enfoques y perspectivas de análisis vinculadas con la *formación docente inicial*, el *currículum* y la *educación mediática* que resultan significativas ya sea por su impronta en la conformación de las áreas de estudio implicadas o por la relevancia que, en la actualidad, aportan para iluminar la comprensión de los términos y sus imbricaciones posibles.

1.1 Formación docente inicial y contexto socio-histórico

“(…) Educar es una manera de entender los tiempos, (...) un modo de dar trámite a tradiciones y circunstancias, un posicionamiento frente a la gramática de lo plural, una elaboración de continuidades y rupturas, trabajo del entre dos que señala permanentemente los bordes entre pasado y futuro, entre institución y subjetividad, entre lo singular y lo universal”
(Frigerio, 2002: 7)

De acuerdo a lo explicitado por la Ley de Educación Nacional N° 26. 206, se define la instancia de formación docente como una parte constitutiva del nivel de Educación Superior y se le asigna la misión de “(...) preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa” (LEN, 2006; Art. 71: 26). En tal sentido, se implementa una política nacional de formación docente que, entre otros propósitos, establece “(...) la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea” (LEN, 2006; Art. 71: 27).

El objeto del presente trabajo de investigación se circunscribe a una parte del subsistema terciario o no universitario de la Educación Superior, en la ciudad de Buenos Aires, conformado por los denominados Institutos de Educación Superior y/o Escuelas Normales Superiores, de gestión estatal, cuyas carreras se orientan a la formación de maestros para nivel inicial y primario. En este marco, por *formación docente inicial* se hace referencia al “(...) proceso pedagógico sistemático que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo” (IESLAC, 2004: 34).

De conformidad con lo expresado en las citas anteriores, la relación entre formación docente y contexto socio-histórico se destaca como uno de los aspectos clave para fundamentar los motivos, la pertinencia y la inclusión de aquellos saberes que resultan sustanciales en una instancia inicial o básica. El conjunto de competencias, teorías y prácticas que se abordan en la formación docente inicial no está dado de una vez y para siempre sino que posee cierto margen de contingencia vinculado con los cambios socioculturales y situacionales propios de cada época.

Con la intención de relevar cuáles son las particularidades que orientan y configuran las conceptualizaciones de la formación docente inicial en el contexto socio-histórico local, a continuación se sistematizan algunas de las principales tradiciones en la materia trabajadas por Davini (1995). En primer lugar, se releven algunos de los rasgos más significativos asociados con las tradiciones, los mandatos y los sentidos fundantes que inician la organización del sistema educativo en Argentina. Posteriormente, se identifican los cambios, las demandas y los desafíos que caracterizan a la instancia de formación docente inicial, de acuerdo a las transformaciones que el sistema educativo despliega en la actualidad. En síntesis, se reflexiona sobre las peculiaridades del tema/problema desde el presente con el objetivo de considerar cuáles son algunas de las estrategias que se proyectan a corto y mediano plazo, teniendo en cuenta la impronta, la incidencia y la vigencia de algunas directrices instituidas en su devenir, desde sus orígenes hasta hoy.

1.1.2 Formación docente inicial: génesis y tradiciones

Davini y Birgin (1998), dos destacadas investigadoras dedicadas al estudio de la formación docente en nuestro país, señalan que la creación de la primera Escuela Normal Nacional, en la ciudad de Paraná, en el año 1870, se constituye como el acontecimiento inaugural para el tratamiento del tema en cuestión al menos por dos motivos. Por un lado, porque es el momento a partir del cual el Estado comienza a ocupar un lugar central en los asuntos vinculados con la educación y la formación docente, razón por la cual incentiva una rápida expansión de las escuelas normales hacia el interior del país. Por otra parte, porque el surgimiento histórico de la formación docente en Argentina inicia tanto la conformación y el desarrollo del sistema educativo moderno como la regulación, por parte del Estado, de las condiciones para el ejercicio de la enseñanza (Davini y Birgin, 1998).

Con posterioridad, en el año 1875, se establece la Escuela Normal de Maestras y a partir de este episodio se consolida la institucionalización del *normalismo* en el país. De este modo, se propicia “(...) la homogeneización de un modelo docente y de un modelo de institución educativa con identidad social propia e íntimamente relacionada con el cientificismo y la universalidad del conocimiento” (IESLAC, 2004: 11).

Con relación a las tradiciones y tendencias que definen a la formación docente en Argentina, según las características propias de cada época, Davini (1995) sistematiza algunos de los principales modelos que tienen lugar en el país desde fines del siglo XIX hasta las últimas décadas del siglo XX. Desde la perspectiva con la que trabaja la autora, en el campo de la formación docente, el término *tradiciones* hace referencia a “(...) configuraciones de pensamiento y acción que se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (Davini, 1995: 20).

En tal sentido, se postula que la *tradición normalizadora-disciplinadora* está vinculada con los orígenes históricos de la formación docente y se corresponde con una concepción de la educación en tanto “(...) proceso de socialización o de endoculturación transmisor de patrones de comportamiento, pensamiento y valoración, -y de la escuela- como hipersistema capaz de consolidar matrices ideológicas” (Davini, 1995: 24). En otros términos, este enfoque alude a una formación docente de carácter instrumental y técnico, ligado a un saber hacer que se explicita a través del dominio de estrategias y rutinas propias de un modelo disciplinante, normativo, regulador de prácticas homogéneas y homogeneizadoras.

En cuanto al eje conocimiento y acción, propio de la formación del maestro en la corriente normalista, se destaca que “(...) disponía de rutinas y procedimientos para dar formato a la situación pedagógica, no para responder a ella” (Terigi, 2012: 52). Es en este sentido que se asocia a la *tradición normalista* con la implementación de propuestas direccionadas a neutralizar lo que saliera de la norma, teniendo en cuenta que “(...) era parte del ideario de la escuela difundir cierta cultura por la vía de la incorporación de todos a una institución única e igualitaria” (Terigi, 2012: 52).

Por otra parte, la *tradición académica* sostiene como lo más significativo para la instrucción de los maestros que “(...) conozcan sólidamente la materia que enseñan; la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aun obstaculiza la formación de los docentes” (Davini, 1995: 29). Aquí se destaca la influencia positivista, se desestima el componente pedagógico, en tanto aspecto destacado de la enseñanza, y se prioriza una formación de corte racionalista-científica. En el marco de esta perspectiva, el docente es un

enseñante experto “(...) con profundos conocimientos disciplinarios en la materia que enseña” (Davini, 1995: 29). Relacionada con esta definición se citan los orígenes de la enseñanza universitaria en Argentina, como así también los profesorados de nivel secundario. Si bien el enfoque academicista comienza a desarrollarse a principios del siglo XX, principalmente en Estados Unidos, Europa y América Latina, su presencia y continuidad se despliegan a través de algunas emergencias significativas que atraviesan varias décadas, con intensidad destacada durante la década de 1980 -de la mano de proyectos democratizadores- hasta la actualidad (Davini, 1995).

Con referencia a la *tradición eficientista*, cuyo momento de mayor expansión se contextualiza a principios de 1960, Davini (1995) argumenta su caracterización a partir del eje economía/educación, en tanto clave de lectura para el período en cuestión. En este contexto, se concibe al docente como un técnico mecanizado, sin autonomía, encargado de ejecutar la enseñanza, y a la escuela como una institución clave para el desarrollo económico. El centro de esta concepción se constituye a través de la planificación, en el marco de un proceso de modernización, desarrollo, eficiencia y formación de recursos humanos. Las políticas de perfeccionamiento docente del período proponen tecnificar la enseñanza, implementar una división específica del trabajo escolar y establecer un control burocrático sobre la escuela (Davini, 1995). En la actualidad, se mantienen varias de las características de la concepción eficientista que, tanto en la formación docente como en las prácticas escolares, se evidencian a través de “(...) los organismos de conducción educativa, la creciente burocratización de la escuela y la lógica de controles externos sobre las escuelas y sobre las instituciones de formación de grado” (Davini, 1995: 41).

Por último, Davini (1995) señala la búsqueda de caminos alternativos a través de *tendencias* que no consiguen transformarse en *tradiciones*. En estos términos, la autora menciona los diversos proyectos de carácter ideológico y pedagógico que se plantean como formas de resistencia a las tradiciones hegemónicas que, si bien circulan en el imaginario y en los discursos de los docentes, no llegan a plasmarse en planes concretos de formación. En general, sus manifestaciones responden a propuestas emancipadoras, de corte crítico y sociocultural que suponen un abordaje de la diversidad como punto de partida y de llegada para cualquier proceso pedagógico (Davini, 1995: 42 a 48).

1.1.3 Formación docente inicial: oportunidades y desafíos

El escenario educativo vinculado con los orígenes del sistema escolar y la vigencia de las distintas tradiciones, en materia de formación docente, se caracteriza por la necesaria re-definición de los mandatos y sentidos fundantes a partir de los cuales se ha configurado. Se reconoce así que la aceleración de los cambios sociales y el surgimiento de nuevos tiempos plantean nuevas demandas para la formación docente (Torres, 1999; Fernández Enguita, 2001; Tedesco y Tenti Fanfani, 2002; Esteve, 2006; Terigi, 2012).

Varios autores coinciden en señalar que la contemporaneidad se distingue por la emergencia de profundas transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales (García Canclini, 1999; Bauman, 2000; Fernández Enguita, 2001; Esteve, 2006). Los sistemas educativos, insertos en la esfera de la cultura, también se caracterizan por la incidencia de múltiples reconfiguraciones vinculadas con los nuevos desafíos y la formulación de nuevas prácticas socioculturales que interpelan a sus protagonistas (Esteve, 2006). En este marco, se instala en la agenda de la política educativa local la prioridad de actualizar, o al menos reflexionar sobre, las instancias de formación docente inicial con la intención de favorecer el abordaje integral y sistemático de las distintas problemáticas educativas, culturales y contextuales que convergen en el tiempo actual. Asimismo, corresponde problematizar los alcances y los límites que se le atribuyen a dichas re-configuraciones, en tanto “(...) estrategia central para la mejora de la educación” (Terigi, 2012: 48).

Con relación a lo anterior, Terigi (2012) llama la atención sobre la formulación de una paradoja; una tensión en la cual parecieran coexistir dos opiniones opuestas que se amalgaman y solapan una a otra. De esta manera, la autora explicita cómo, al mismo tiempo que se advierte la crisis del sistema educativo y se reconoce al trabajo docente signado por la incertidumbre y la pérdida de prestigio, se le asigna a la instancia de formación inicial la responsabilidad de realizar el aporte crucial, central y estratégico para mejorar las condiciones del sistema educativo. El tratamiento de la paradoja toma un cauce de resolución posible en tanto no se tienda a la “hipertrofia” (Terigi, 2012), es decir, que se conciba a la formación docente inicial como el único y principal frente para mejorar la calidad del sistema educativo. Si bien se pondera la instancia de formación docente inicial como un aspecto clave, entre otros, se considera que las re-formas, en tanto posibilidad de “dar nuevas formas” (Terigi, 2012), aun son incipientes en el nivel y no aportan soluciones por sí mismas, sin contemplar las características del contexto y de los otros factores que intervienen en él de manera encadenada y procesual.

Dilucidar el grado de complejidad que presenta el cambio cultural actual implica, necesariamente, identificar cuáles son los lineamientos prioritarios para direccionar aquellas modificaciones que las instancias de formación docente inicial debieran contemplar con el fin de preparar maestros capaces de desempeñarse y enseñar en los nuevos escenarios educativos. Corresponde explicitar que la revisión de la literatura demuestra un aspecto fundamental: la validez de las respuestas sólo puede plantearse como provisoria, dado que se encuentra en estrecha vinculación con las características cambiantes y flexibles del tiempo presente (Terigi, 2012).

En el contexto local, la reformulación y/o actualización de los contenidos curriculares que se diseñan para la instancia de formación docente inicial plantean algunas directrices y/o estrategias de acción a corto y mediano plazo. En primer lugar, se reconoce la envergadura, la intensidad y la aceleración de los cambios en las sociedades contemporáneas como algunos de los principales elementos que inciden en la crisis que atraviesan a los saberes profesionales de los docentes. Se considera que “(...) esos cambios han producido transformaciones en las formas de producción y transmisión de saberes, y frente a ellos la escuela y la docencia, estructuradas en otro tiempo, experimentan dificultades” (Terigi, 2012: 42).

En sintonía con lo anterior, cabe destacar que “(...) el mundo de las tecnologías tal como lo conocemos hoy en día, el mundo de la imagen tal como se ha extendido en la cultura del siglo XX (...) no eran parte de la perspectiva cultural de fines del siglo XIX” (Terigi, 2012: 42). Por lo tanto, ciertos desajustes entre el conocimiento profesional docente y las nuevas demandas que se plantean para sus instancias de formación resultan esperables y atendibles. A continuación se destacan algunas de las propuestas diseñadas para favorecer otra relación entre los docentes y los saberes culturales que resultan significativos en el presente. A saber: el diseño de nuevos contenidos vinculados con las tecnologías de la información y la comunicación y los medios de comunicación audiovisual; la actualización de las estrategias didácticas para el abordaje de las características de las nuevas infancias y adolescencias; la promoción de aprendizajes para comprender y participar en la sociedad contemporánea (LEN, 2006).

En segundo lugar, las especificidades que se presentan, tanto para el *currículum*¹ de la formación docente como para el trabajo de los docentes en ejercicio, se imbrican con los saberes típicos de la cultura contemporánea, tales como las propuestas de alfabetización digital, alfabetización mediática y/o audiovisual. Al respecto, se postula que en esta dirección

¹ En el punto 1.2 del presente capítulo se abordan distintas definiciones, perspectivas y concepciones vinculadas con este concepto.

se intenta “(...) aproximar el mundo de la escuela y la sociedad contemporánea (...)” (Dussel, 2006: 13).

En términos generales, en la instancia de formación docente inicial se instala la necesidad de ampliar el horizonte cultural de los futuros docentes (OEI, 2010). En tal sentido, se propone: re-significar las formas de leer y comprender el mundo a partir de la diversidad de sentidos y la multiplicidad de lenguajes disponibles; asignar un espacio mayor para el trabajo de la práctica en el aula con el propósito de favorecer el contacto y la experiencia práctica, de acuerdo a las particularidades de las escuelas en la actualidad; abordar y problematizar tanto los escenarios como las condiciones contemporáneas en las que la escolaridad tiene lugar (OEI, 2010). Se considera oportuna la posibilidad de ampliar las opciones culturales en la instancia de formación docente inicial a través del tratamiento de diversas experiencias artísticas, mediáticas y expresivas relacionadas con el “(...) conocer, ver, sentir y producir” (Gamarnik, 2010: 5). Se destaca así que uno de los desafíos vigentes para los docentes en formación consiste en experimentar prácticas, manifestaciones y expresiones culturales, teniendo en cuenta que son los potenciales encargados de su transmisión hacia las futuras generaciones.

La posibilidad de entrar en diálogo con otras instituciones y con otros saberes, que si bien exceden el espacio escolar marcan una presencia ineludible en las escuelas, también se instaure como un desafío para la instancia de formación docente inicial. A modo de ejemplo se citan las asociaciones barriales, las organizaciones comunitarias y otras instituciones cercanas a las escuelas, con las que se comparte el territorio, el ámbito de pertenencia y los sujetos con los que trabajan (Terigi, 2012).

Finalmente, vincular la formación docente inicial con las transformaciones y particularidades del entorno educativo y sociocultural supone ensayar algunas rupturas con las *tradiciones* que constituyen, modelan y delimitan al área en cuestión. El cruce entre temporalidades pasadas, presentes y futuras se concibe como un pasaje, un punto de articulación a partir del cual, en materia de formación docente inicial, las *tendencias* se flexibilizan, renuevan y redefinen en cada contexto y con cada generación (Davini, 1995; Dussel, 2006).

1.2 El currículum como propuesta pedagógica y cultural

“El currículum es lugar, espacio, territorio. El currículum es relación de poder. El currículum es trayectoria, viaje, recorrido. El currículum es texto, discurso, documento. El currículum es documento de identidad”
(Da Silva, 2001: 187)

A continuación se sistematizan distintas concepciones teóricas relacionadas con la definición del currículum en tanto explicitación de una construcción, un recorte y/o una selección intencional de distintos aspectos -técnicos, sociales, políticos y/o culturales- que componen una totalidad. En términos generales, el currículum se define como “(...) la expresión de un modelo educativo delineado por la confluencia de múltiples factores en un tiempo y en un espacio histórico determinado” (Sanjurjo y Vera, 1996: 89).

Se reconoce como una definición técnica o clásica del currículum a aquella que lo propone como “(...) un conjunto de conocimientos organizados en asignaturas o materias que el alumno debe promover en el transcurso de un ciclo, nivel o modalidad de enseñanza” (Sanjurjo y Vera, 1996: 89). Desde esta perspectiva, el currículum es un documento que declara y fundamenta la pertinencia de los contenidos a enseñar, define una organización secuenciada y gradual a través del plan de estudios y brinda orientaciones metodológicas generales para su abordaje.

Por otra parte, una definición del currículum centrada en los aspectos políticos, económicos y culturales entiende que su explicitación no es una operación neutral sino parte de un proceso relacionado con la imposición, la autoridad y el poder que detentan quienes están en condiciones de definir como válidos y significativos un conjunto de saberes y excluir otros. Para la perspectiva crítica, el currículum es “(...) un instrumento de legitimación de las formas culturales privilegiadas por los grupos dominantes” (Terigi, 1999: 57).

Dino Salinas (1998), un investigador dedicado al estudio de las problemáticas curriculares, releva de manera amplia y sistemática distintas definiciones del currículum de acuerdo a los cinco aspectos que se enumeran a continuación:

- a) El currículum como instrumento, es decir, como discurso o plan oficial de estudios que explicita un conjunto de materias y/o disciplinas establecidas para tal fin.
- b) El currículum como práctica, vinculado con aquello que “ocurre en el aula”, en tanto contenidos y diseño de actividades que surgen en las aulas de las instituciones educativas, en el marco de un contexto social, político y económico determinado.

- c) El currículum como aquello que “la escuela puede ofrecer”, en tanto planificación, proyecto o propuesta cultural cuyo diseño está a cargo de cada institución educativa.
- d) El currículum como “cruce de prácticas”, es decir, como relación entre lo que ocurre en las aulas, lo planificado, lo improvisado, las limitaciones y los obstáculos.
- e) El currículum como “ámbito de reflexión”, de teorizaciones, estudios analíticos y de investigación.

En síntesis, hablar de currículum supone asumir un posicionamiento sobre las dimensiones que a través de su diseño se manifiestan y aparecen estrechamente imbricadas con el qué, el cómo, el por qué, el para qué y el para quién se enseña una selección de contenidos. En tal sentido, el currículum es una decisión pedagógica, ideológica, social y cultural que establece qué conocimientos resulta significativo transmitir en contexto, es decir, en un momento histórico y para un conjunto de sujetos determinado, en el seno de la sociedad en la que viven, según los problemas que la caracterizan (Salinas, 1998).

En el marco del presente trabajo se considera que el análisis de la propuesta curricular vigente destinada a la formación docente inicial permite relevar información sustantiva sobre sus particularidades y problemáticas. Desde este punto de vista, se postula que “(...) al posibilitar el análisis de las competencias específicas que se le adscriben a la docencia, a través de la selección y jerarquización cultural que materializan para el proceso de formación de grado (...)” es posible identificar “(...) qué maestro se desea formar y, de manera extendida, qué se espera de la escuela” (Davini, 1998: 19).

En las próximas páginas se abordan algunas definiciones, tensiones y discusiones inherentes al currículum en la actualidad. Se recuperan tres de los ejes nodales que identifica Salinas (1998) al momento de sistematizar las consideraciones más significativas relacionadas con el término en cuestión. En principio, se parte de la relevancia del *currículum como instrumento* y selección de contenidos, en tanto explicitación pública y oficial acerca de qué enseñar y cómo hacerlo. Luego, se identifican y describen brevemente los tres niveles que intervienen en la concreción o materialización del currículum para la formación docente inicial de magisterio. En este punto, se mencionan los Espacios de Definición Institucional cuyo diseño curricular queda a cargo de cada establecimiento educativo, en tanto propuesta o proyecto que *la escuela puede ofrecer*. Por último, el currículum como *ámbito de reflexión* - en construcción y debate- de acuerdo a las particularidades de la cultura contemporánea.

1.2.1 El currículum como instrumento

La definición del currículum como instrumento implica concebirlo en tanto “(...) marcos regulatorios y anticipatorios de las prácticas, (...) enmarcados en el contexto histórico e institucional que los originan y contienen” (Davini, 1998: 12). El currículum constituye una normativa que clasifica, organiza, delimita, establece un recorrido o trayecto de formación y, en consecuencia, realiza una jerarquización de saberes. El currículum como instrumento además del qué (contenidos) establece el cómo (forma o manera) enseñar. En otros términos, el currículum explicita los parámetros del saber que pretende transmitir y sugiere una metodología para su abordaje. Al respecto, se advierte que “(...) cuando se piensa en el currículum, no se puede separar forma y contenido. El contenido está siempre envuelto en cierta forma y los efectos de ésta pueden ser tan importantes como los comúnmente destacados efectos del contenido” (Da Silva, 1995; en Gvirtz y Palamidessi, 1998: 49).

En sintonía con lo anterior, el cómo del currículum, la forma o modalidad sugerida para enseñar un conjunto de conocimientos determinados, tiene que ver con el orden, la secuencia, la interrelación, la gradualidad, la integración y el margen de elección establecidos en un período de tiempo (ritmo) determinado como posible y adecuado para su adquisición (Davini, 1998: 13 a 21). En otros términos, el currículum para la formación de maestros recorta “(...) qué deberá aprender el estudiante para ser integrante legítimo de la docencia, adopta una lógica en su secuencia y determina cuánto tiempo se invierte para aprender” (Davini, 1998: 14).

La definición del currículum como instrumento de carácter normativo o prescriptivo, en tanto documento público y oficial que regula aquello que todos los aspirantes a la docencia deben aprender, se encuentra en estrecha relación con los procesos de configuración y construcción de lo común, en un tiempo y un espacio social determinado (Dussel, 2006). En síntesis, el currículum como instrumento, como aspecto material en el que se plasma una propuesta educativa, representa la planificación que “(...) organiza y regula el proceso de formación, define los límites del conocimiento a transmitir, considerado necesario para el desempeño del rol” (Davini, 1998: 13).

Finalmente, en tanto plan integral para la enseñanza, el currículum es una manifestación *unificada, sistémica y escrita* de aquello que se debe transmitir en las instituciones educativas. El currículum es un cuerpo, un conjunto autorizado, acotado, secuenciado y planificado de conocimientos que estructuran la cursada, el tránsito, el recorrido de un ciclo determinado de formación (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

1.2.2 El currículum como aquello que la escuela puede ofrecer

De conformidad con lo establecido por la Ley Nacional de Educación N° 26.206, en la concreción y materialización del currículum destinado a la formación docente inicial se distinguen 3 (tres) niveles o instancias, organizadas según su ámbito de intervención, que funcionan de manera articulada. De este modo, se explicitan y reconocen lineamientos curriculares de carácter nacional, jurisdiccional e institucional.

El Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), a través de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución CFE N° 24/07), regula los criterios y las formas de organización de los diseños correspondientes a las distintas jurisdicciones del país, con la intención de fortalecer un abordaje integral para la formación docente inicial. Una segunda instancia de concreción curricular se plantea a nivel provincial. Si bien los lineamientos curriculares nacionales se constituyen como un punto de partida, o de referencia básica, se observa un margen de flexibilidad en cuanto al desarrollo de propuestas y acciones que resulten significativas para cada contexto particular.

En una tercera etapa, se destaca que las definiciones de carácter institucional se realizan de acuerdo a los márgenes de plasticidad que otorguen los desarrollos curriculares jurisdiccionales, en articulación con las necesidades y posibilidades que se presenten en cada institución formadora. Es decir, en estrecha relación con las características de la comunidad educativa y las propuestas que se especifiquen para el desarrollo cultural o profesional de sus alumnos, estudiantes de magisterio. Tal como sucede en otras jurisdicciones, en el caso de las Escuelas Normales Superiores ubicadas en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires, el nivel de concreción curricular, a cargo de cada unidad pedagógica, se denomina Espacios de Definición Institucional².

Es así como los lineamientos generales de las políticas relacionadas con la formación docente inicial se concretizan, completan y complementan una vez que se logra identificar cuál es el marco organizacional e institucional más adecuado para satisfacer las necesidades de cada contexto específico y su población destinataria. En tal sentido se destaca que “(...) las jurisdicciones, al definir sus diseños curriculares, podrán optar por dejar hasta un máximo del 20% de la carga horaria para la instancia de definición institucional” (Resolución CFE N° 24/07: 10).

² En el Capítulo III se trabaja sobre este eje con mayor particularidad y detalle.

En el marco del presente trabajo, se destaca que el nivel institucional “(...) afirma la necesidad de que cada institución formule un proyecto curricular e institucional propio, que debe garantizar y enriquecer lo establecido en los niveles nacional y jurisdiccional” (Gvirtz y Palamidessi, 1998: 94). Se observa, entonces, que el currículum no se gestiona sobre la base de un modelo único y centralizado en su totalidad. Si bien se reconocen los lineamientos y las directivas nacionales como un punto de partida común, las iniciativas locales e institucionales se constituyen como la oportunidad para gestionar una propuesta de contenidos a enseñar de carácter abierto, según las particularidades, prioridades y necesidades que se identifiquen en cada institución educativa, en sintonía con las características propias de cada comunidad y su contexto (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

Se sostiene que abordar la definición del currículum, desde una dimensión institucional, implica “(...) atender a los modos de habitar la escuela y a los sujetos que la habitan. Es en ese entramado de historia y territorio donde el currículum se construye y es allí donde hay que intervenir, ese es el centro de la gestión curricular” (Gamarnik, 2010: 12). La explicitación de una propuesta institucional se define como el punto de articulación entre el qué, el cómo y el para quién, en un contexto situado, en términos históricos y sociales, de acuerdo a “(...) las características de las escuelas y las comunidades, y de los intereses, necesidades y de las demandas de los sujetos que pueblan las escuelas” (Gamarnik, 2010: 16).

La complejidad del nivel institucional se distingue por la convergencia y el cruce entre múltiples factores que intervienen en la definición de cada propuesta. Entre ellos, se citan los siguientes: lineamientos curriculares del nivel nacional y jurisdiccional; dispositivos que se definen en la planificación de la política curricular; demandas de los diferentes actores de la comunidad educativa; características de la escuela (relacionadas con su historia, su tradición, su identidad institucional); aquello que a través de los alumnos se identifique como necesario y significativo, en tanto contenido que merece ser aprendido (Gamarnik, 2010).

Desde esta perspectiva, se argumenta que “(...) en el ámbito institucional y en el áulico un directivo puede ayudar a resistir, a través de diversas estrategias, las pautas y elementos culturales que le son ajenos; interrumpir su transmisión lineal, e inaugurar constantemente la posibilidad de construir nuevos sentidos de manera colectiva” (Gamarnik, 2010: 32). En otros términos, la gestión curricular se configura como un instrumento de gobierno escolar, al mismo tiempo que la construcción de un proyecto curricular constituye una de las principales estrategias para lograrlo.

La relevancia de la propuesta curricular a nivel institucional radica en que “(...) no puede ser solamente una reorganización de los contenidos propuestos por el currículum de

cada jurisdicción, sino que debe tomar en cuenta que cada escuela es formadora particular de cultura, de valores, de convivencia social y política” (Gvirtz y Palamidessi, 1998: 101). Para ello, la definición institucional de los distintos espacios curriculares debiera contemplar instancias de participación, debate y discusión entre los actores que intervienen en cada caso.

Finalmente, la formulación de propuestas curriculares en el nivel institucional, en términos generales, suele destacarse por “(...) el enriquecimiento de los contenidos, las posibilidades de apertura a mayores niveles de participación, así como el importante grado de formación de los profesionales de la educación involucrados” (Hillert, 2011: 41). Al respecto, se advierte sobre la necesidad insoslayable de “(...) discriminar cuáles son los sujetos participantes en distintas instancias, cuáles los contenidos a privilegiar, y cuáles los procedimientos públicos adecuados para diversos aspectos del trabajo pedagógico” (Hillert, 2011: 41).

1.2.3 El currículum como ámbito de reflexión

En sintonía con lo explicitado hasta el momento, en este punto se hace referencia a la necesidad de relevar, sistematizar y reflexionar sobre la articulación entre los textos curriculares puestos en contexto, sea a nivel institucional y/o sociocultural, en el marco de la contemporaneidad. Se reconoce así la relevancia de vincular el currículum con las distintas problemáticas, cuestiones y tensiones que definen, caracterizan y atraviesan a la instancia de formación docente inicial en la actualidad.

Según Dussel (2006), desandar la brecha entre la escuela y lo contemporáneo constituye, aunque sea en parte, un tema ineludible para la agenda que organiza el debate. En otros términos, manifiesta la importancia de “(...) discutir cuáles son las renovaciones y aperturas que habría que plantear en el currículum actual, en el marco de transformaciones políticas, culturales y tecnológicas muy importantes” (Dussel, 2006: 1).

De conformidad con esta consideración, Salinas (1998), expresa que hablar de currículum como ámbito de reflexión implica la posibilidad de analizarlo, interpretarlo, criticarlo y, al mismo tiempo, formular propuestas para mejorarlo. En tal sentido, se indica la necesidad de conformar un entramado a partir del cual “(...) la organización pedagógica y curricular de las escuelas se estructure a partir de un diálogo más fluido, más abierto con los saberes que se producen y circulan en la sociedad” (Dussel, 2006: 3).

En consecuencia, el currículum como ámbito de reflexión implica la posibilidad de abordarlo con cierto margen de apertura y flexibilidad con el propósito de identificar, pensar, validar y discutir el qué y el cómo enseñar, así como también el para qué, el para quién y en qué contexto resulta relevante incorporar un conjunto de nuevos saberes. La propuesta curricular destinada a la formación docente inicial posee la responsabilidad de ofrecer las condiciones necesarias para “(...) hacerle mejor frente a los desafíos actuales vinculados con la transmisión de la cultura” (Dussel, 2006: 14).

El currículum como ámbito de reflexión implica debatir y repensar distintos aspectos que en torno a él se configuran. En el marco del presente trabajo de investigación, se considera especialmente una de las tensiones que destaca Dussel (2006), con relación al carácter prescriptivo del currículum (en tanto documento público que explicita aquello que todos deben aprender de manera conjunta y homogénea) y el carácter abierto (en tanto propuesta que se re-crea en cada escuela), para dar cuenta de su particularidad. Es decir, entre la definición de lo común, el aporte singular de las instituciones y los actores que la habitan, de acuerdo a las características propias de cada contexto y población.

1.3 Educación mediática: perspectivas y definiciones

“Si una escuela no enseña a ver televisión, ¿para qué mundo educa? La escuela tiene la obligación de ayudar a las nuevas generaciones de alumnos a interpretar los símbolos de su cultura. ¿Qué símbolos ayuda a interpretar hoy la escuela? ¿Los de qué cultura?”
(Ferrés, 1995: 15)

En los últimos años, los alcances y las transformaciones asociadas al fenómeno comunicacional se constituyen en una arista ineludible para la interpretación de procesos históricos, sociales y culturales. En especial, su relevancia se observa a partir de la incorporación de nuevos espacios disciplinares vinculados con la comunicación en los distintos niveles del sistema educativo. El cruce entre comunicación, educación y cultura se configura como un territorio propicio para indagar, explorar, conocer y sistematizar experiencias institucionales, producciones áulicas y propuestas de investigación relacionadas con el eje en cuestión (Margiolakis y Gamarnik, 2011).

La posibilidad de establecer un diálogo entre la cultura escolar (letrada) y la cultura audiovisual (mediática) implica, entre otras cosas, la oportunidad de trabajar, experimentar y apropiarse de los lenguajes que, en términos socioculturales, resultan significativos para la época actual. Se destacan, de este modo, iniciativas orientadas a reflexionar sobre: el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación; el rol de los medios de comunicación social en el campo cultural; el tratamiento de los lenguajes audiovisuales, sus características estético-expresivas y la formación de los alumnos como espectadores críticos y productores creativos de medios (Martín Barbero, 1999; Huergo y Fernández, 2000; Buckingham, 2005).

Distintos autores especializados en el área (Masterman, 1993; Aparici, 1993; Ferrés, 1995; Aguaded, 1999; Buckingham, 2005) coinciden en señalar que los medios masivos de comunicación son importantes agentes socializadores de información y, por lo tanto, ocupan un lugar destacado en la difusión de valores, estilos de vida y consumos culturales. Sin duda, sea por aquello que se decida seleccionar, mostrar y socializar, por los temas, cuestiones o problemáticas que se prefieran omitir y/o por los códigos y convenciones vinculados con los lenguajes y las estéticas que se utilicen para hacerlo, en la actualidad los medios de comunicación se presentan como un objeto de estudio insoslayable.

Durante el transcurso del siglo XX y las primeras décadas del siglo XXI, la relación entre los medios de comunicación, la cultura y la educación habilita distintos debates, tratamientos y concepciones. A continuación se reseñan los enfoques teóricos más significativos asociados con el abordaje de la *educación mediática*. En principio, se rastrean

las concepciones que se establecen a partir de la dicotomía *apocalípticos/integrados* (Eco, 1977).

Posteriormente, se reseña una tercera perspectiva vinculada con las posibilidades de la recepción crítica y la *formación de espectadores críticos* a través de un tratamiento reflexivo y de-velador de las intencionalidades implícitas en las propuestas de los medios masivos de comunicación (Masterman, 1993; Morduchowicz, 1997). De manera relativamente reciente, se postula que la educación mediática supone un doble desafío. No sólo implica una recepción crítica sino que, a su vez, requiere de una instancia activa, participativa y creativa relacionada con la producción de medios (Buckingham, 2005).

Durante los últimos años el debate se incrementa y complejiza a medida que el campo -dinámico, abierto, en construcción continua- conformado por la intersección entre educación, cultura y comunicación experimenta renovados procesos de cambio que transforman tanto las prácticas socioculturales como las experiencias educativas-comunicacionales. Se reconoce así la pertinencia y la vigencia de discusiones académicas relacionadas con el uso de los términos “educación mediática” y/o “alfabetización mediática”³ (Buckingham, 2005; Kress, 2005; Dussel, 2006).

Finalmente, se relevan distintas definiciones posibles para la *educación mediática* provenientes de experiencias de educación formal que ponen el énfasis en los medios masivos de comunicación. En esta línea se inscriben los aportes de la *Educación en Medios Audiovisuales*, disciplina reconocida en el ámbito académico y en el currículum escolar de diversos países (Aparici, 1993; Ferrés, 1994; Masterman, 1993; Morduchowicz, 1997). En el desarrollo del presente trabajo se postula una concepción amplia de la *educación mediática* entendida como la posibilidad de estudiar y comprender las “(...) formas contemporáneas más significativas de la cultura y la comunicación” (Buckingham, 2005: 12).

³ Corresponde aclarar que ahondar en las discusiones académicas sobre las distintas definiciones y posturas que plantea el uso de este término excede los objetivos pautados en el presente trabajo. Por tal motivo, se emplea una definición amplia de la “alfabetización mediática” vinculada con la capacidad para interpretar (leer) y producir (escribir) con otros sistemas simbólicos de imágenes y sonidos (Buckingham, 2005).

1.3.1 Perspectivas que inauguran la discusión

De acuerdo a la premisa que sostiene Eco (1977), uno de los autores que sistematizan las relaciones entre cultura y medios masivos de comunicación, en los inicios de esta puesta en contacto se identifican dos posturas: la de los *apocalípticos* y la de los *integrados*. Según Morduchowicz (1997), el primer término desarrolla un enfoque que se pronuncia en contra de los medios de comunicación. Se considera que ellos distribuyen información engañosa y que su principal objetivo consiste en manipular al público. En el período comprendido entre 1930 y mediados de 1960, los apocalípticos sostienen la necesidad de proteger, defender e inmunizar a las audiencias sobre los efectos negativos y los placeres superficiales que promocionan los medios (Morduchowicz, 1997).

La tensión que subyace en este enfoque se vincula con el lugar que ocupa la escuela, en tanto espacio privilegiado y distinguido para la difusión del saber y la cultura letrada (Martín Barbero, 1999), y el rol de los medios de comunicación, en tanto agentes de masificación y popularización de la información audiovisual. En tal sentido, se sostiene que “(...) las acciones que desarrolló la escuela se inscribieron en una perspectiva hostil y reflejaron una actitud defensiva” (Morduchowicz, 1997: 9).

Desde esta óptica, los medios de comunicación funcionan como vehículos de promoción y acceso a otra cultura, alejada de los clásicos del arte o los nóveles de la literatura; una cultura degradada, destinada a la evasión, “diversión”, “distracción”, “ficción” (Pérez Tornero, 1993 en Morduchowicz, 1997:10). Por tal motivo, en la escuela se implementa una pedagogía de corte *paternalista* y *apocalíptica*, que sólo identifica en los medios audiovisuales atributos “(...) comerciales, manipuladores y negativos” (Morduchowicz 1997: 10). Finalmente, en la escuela se proponen dos alternativas para el tratamiento de los medios de comunicación: la opción de ignorarlos o la de desarrollar estrategias para proteger a los alumnos de sus peligros y sus influencias perjudiciales.

Algunos años más tarde, en contraposición al enfoque anterior, los *integrados* (Eco, 1977) se pronuncian a favor de los medios masivos de comunicación. Realizan una ponderación positiva sobre los “efectos liberadores”, “plurales” y “democratizadores del saber” (Morduchowicz, 1997: 13). A grandes rasgos, desde esta perspectiva, se les otorga a los medios de comunicación un valor inigualable para ampliar los sentidos y potenciar el aprendizaje, al punto de presentarlos como “(...) un instrumento de salvación (...)” (Buckingham, 2005: 32). Se advierte así que la tensión entre cultura superior y cultura popular no desaparece sino que cambia de sentido (Buckingham, 2005).

Distintos autores dedicados a la sistematización de este enfoque (Eco, 1977; Ferrés, 1994; Morduchowicz, 1997; Buckingham, 2005) coinciden en reconocer una *actitud idealizadora* respecto de los medios de comunicación que olvida la discusión y el cuestionamiento necesario para el desarrollo de prácticas significativas y representativas de una educación mediática. Los *integrados* consideran que “(...) los medios de comunicación reflejan la cultura de la diversidad, de la libertad y las múltiples opciones (...) por lo tanto (...) representan, en sí mismos, el máximo acceso al saber y al conocimiento” (Morduchowicz, 1997: 13).

A partir de la comparación entre ambas concepciones, que sostienen argumentos antagónicos para el abordaje de los medios de comunicación en instancias educativas, se identifica una coincidencia. Tanto los enfoques apocalípticos como los integrados configuran una reacción en torno a los medios de comunicación sustentada en un juicio de valor previo a su tratamiento. Tal como lo plantea Morduchowicz (1997), los resultados redundan en la falta de fundamentación, estrategias y metodologías para el trabajo sustantivo con el objeto de estudio sobre el cual se posicionan, ya sea en contra o a favor.

Finalmente, los alcances, las influencias y los debates sobre las posturas apocalípticas e integradas, relacionadas con la inclusión de los medios de comunicación en la educación, alcanzan un límite, entran en crisis y quedan perimidos. Es en este momento cuando surge un tercer enfoque para la educación mediática asociado, en términos generales, con la necesidad de propiciar una actitud crítica frente a los medios masivos de comunicación.

1.3.2 Las distintas etapas de la perspectiva crítica

Durante la década de 1970 emerge una tercera propuesta que, aun con variantes, matices y divergencias a través del tiempo, se constituye como un enfoque dominante hasta el período actual. La educación mediática destaca la importancia de trabajar con estrategias de análisis que favorezcan la formación de una actitud crítica por parte de los alumnos (Morduchowicz, 1997). En este punto, confluyen aportes teóricos provenientes de distintas disciplinas tales como: la sociología de la cultura, los estudios culturales relacionados con la relevancia de lo ideológico, en clave marxista, el ámbito de la semiótica, el análisis del discurso y la pedagogía crítica (Buckingham, 2005).

El punto nodal sobre el cual se articula la educación mediática consiste en identificar y problematizar la relación entre medios de comunicación y poder. El cuestionamiento, la

investigación y el des-cubrimiento de las lógicas, modalidades y tensiones que sostienen el funcionamiento de los medios de comunicación se postulan con la intención de comprender “(...) quién, cómo, en base a qué criterios y para quién se producen los mensajes” (Morduchowicz, 1997: 14).

El develamiento de las ideologías implícitas en los mensajes que difunden los medios y la explicitación del entramado de *redes de poder* -económico, político y social- conforman el punto de partida orientado a de-construir la estructura del emisor (Masterman, 1993; Buckingham, 2005). En otras palabras, “(...) el análisis, la comprensión y la identificación del modo en que los medios operan, se organizan y producen mensajes, son ejes esenciales en esta formación” (Morduchowicz, 1997: 15). A continuación, se puntualizan dos de los abordajes más significativos.

Por un lado, se encuentran las propuestas que enfatizan las características del *paradigma representacional*, orientado a la identificación y al análisis crítico de las variables político-económicas vinculadas con la propiedad de los medios de comunicación, el mercado y la industria cultural. Se considera que las re-presentaciones de la realidad siempre son construcciones, en tanto implican una selección intencional, sesgada y motivada por los intereses y valores de aquellos que comunican (Masterman, 1993). La educación mediática postula “(...) el estudio de los medios de comunicación en contextos educativos con el fin de conocer las construcciones de la realidad que hacen los diferentes medios” (Aparici, 1993: 1).

Por otro lado, se identifican propuestas más relacionadas con los alcances de un *paradigma estético*, destinado a trabajar con las características, particularidades y composiciones que aportan los distintos lenguajes audiovisuales, en el uso y la re-creación de códigos y convenciones (Buckingham, 2005). Se advierte que los medios de comunicación “(...) no transmiten la realidad sino que de cierta forman la crean y la recrean (...)” siendo “(...) las posibilidades de tergiversación y manipulación de la realidad más altas, en cuanto que los medios emplean unos lenguajes y códigos poco conocidos y dominados por la mayor parte de la población” (Aguaded, 1999: 135).

En esta línea, se consideran como estrategias de trabajo pertinente las siguientes: identificar en recepción el punto de vista, el posicionamiento ideológico, la propiedad de los medios de comunicación, su relación con la industria cultural y la reflexión sobre aquello que se dice de los hechos, como aquello que se omite acerca de ellos; analizar las características de las imágenes, audios y efectos sonoros que se incorporan en el proceso de difusión de los mensajes para reconocer la construcción de sentido que se sugiere a partir de la combinación de distintos elementos del lenguaje audiovisual.

En otros términos, sostener el carácter representacional de los mensajes audiovisuales implica considerar que “(...) los medios no nos ofrecen una ventana transparente sobre el mundo. Los medios intervienen: no nos ponen en contacto directo con el mundo, sino que nos ofrecen versiones selectivas del mismo” (Buckingham, 2005: 19). El énfasis de la perspectiva crítica consiste en rechazar la pretendida objetividad de los mensajes que transmiten los medios de comunicación con el propósito de cuestionar “(...) la influencia de la mediación, es decir, del punto de vista del emisor” (Pérez Tornero, 1994: 148).

En definitiva, una lectura crítica de los textos mediáticos⁴ promueve “(...) una operación de distanciamiento, de subversión semántica que va más allá de la propuesta y, generalmente, denuncia o rechaza algo de la misma. La lectura crítica milita contra el texto” (Pérez Tornero, 1994: 147). Un posicionamiento crítico implica la posibilidad de cuestionar la interpretación monolítica, unívoca y homogénea para dar lugar a la reinterpretación, la reformulación y la reflexión sobre la multiplicidad del sentido propia del lenguaje audiovisual.

En el marco de esta perspectiva, Ferrés (1994) propone abordar la educación mediática en tanto puesta en relación e imbricación entre educación y medios de comunicación a partir de dos dimensiones. En primer lugar, *educar en medios* supone abordar sus características generales vinculadas con el funcionamiento, sus lenguajes y dinámicas específicas. En segundo lugar, *educar con medios* implica considerar una metodología, es decir, un abordaje propicio para su tratamiento y la selección de criterios didácticos que se articulen desde una perspectiva relacional, de mutua influencia y complementariedad.

En las últimas décadas del siglo XX, se produce una apertura que plantea un desplazamiento, una renovación y un reordenamiento de los argumentos que fundamentan la configuración de la perspectiva crítica. Principalmente, a través de los aportes de Buckingham (2005), se postula que una educación mediática significativa requiere de una propuesta más amplia, que analice la relación de los sujetos contemporáneos con los distintos medios de comunicación desde el reconocimiento y la oportunidad de enseñar otras formas de ser usuarios y productores (Buckingham, 2005). El desafío que se presenta consiste en la posibilidad de indagar y trabajar en instancias de producción mediática, dado que otorgan un lugar destacado al potencial expresivo y creativo de los estudiantes. Es decir, requiere poner en primer plano la experimentación de los lenguajes audiovisuales con la intención de

⁴ El uso del término referencia al conjunto de textos o productos que circulan por los distintos medios de comunicación. Por ejemplo: programas, videos, películas, compilados de audio, imágenes fijas o en movimiento.

favorecer la apropiación de “(...) otros sistemas simbólicos de imágenes y sonidos (...)” (Buckingham, 2005: 21).

Las acciones que se realizan en el marco de la educación mediática se configuran a partir de las características y los conocimientos que los alumnos ya poseen, en tanto lectores y escritores genuinos de distintos textos mediáticos. El aspecto central de esta propuesta gira en torno a la oportunidad de combinar, sistematizar y amalgamar las capacidades críticas, estéticas y expresivas que se plasman en producciones creativas, participativas y colectivas más allá de instancias exclusivamente destinadas a la recepción crítica (Buckingham, 2005).

En esta concepción de la *educación mediática* se distingue un aspecto relevante vinculado con el tratamiento de “(...) las formas contemporáneas más significativas de la cultura y la comunicación” (Buckingham, 2005: 12). En este contexto, los medios de comunicación se postulan como *formas culturales* (Buckingham, 2005). Por lo tanto, son “(...) artefactos que nos atraviesan como personas y como ciudadanos, y configuran nuestras formas de saber. Son formas de representación de la experiencia y del conocimiento y no puertas o ventanas que nos conducen al verdadero conocimiento” (Dussel, 2006: 178).

Dussel (2006), argumenta la necesidad de *educar la mirada*. En tal sentido, indica que una de las principales tareas de la *pedagogía de la imagen* implica concebirla más allá de sus atributos visuales o icónicos. Vale decir, en tanto “(...) práctica social material, que produce una cierta imagen y la inscribe en un marco social particular (...)”, conformado por la totalidad de los actores que intervienen, sean creadores y receptores, productores y consumidores, “(...) poniendo en juego una serie de saberes y disposiciones que exceden en mucho a la imagen en cuestión” (Dussel, 2006: 11).

Por lo expuesto, una perspectiva amplia de la educación mediática es aquella que identifica y problematiza los siguientes aspectos: la convergencia entre lo audiovisual y lo digital; el debate integral de los nuevos medios de comunicación; las particularidades de sus lenguajes; los aspectos sociales y culturales que se ponen en juego a partir del acceso y la apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación, en tanto formas relevantes y transformaciones características de la cultura contemporánea (Buckingham, 2005; Dussel, 2006; Margiolakis y Gamarnik 2011).

Esta visión de la educación mediática se presenta como una instancia propicia para redefinir las estrategias y peculiaridades propias de la recepción crítica que, en la actualidad, se asocian con el acceso a la información, la globalización, la creciente fragmentación de las audiencias, la concentración de capitales y la conformación de multimedios. En síntesis, una actitud crítica implica “(...) tanto un movimiento de reflexión como instancias de

proposición, es decir, requiere no sólo el análisis, sino también un momento de materialización sobre una propuesta alternativa a lo que se cuestiona” (Gamarnik, 2011: 12).

Con la intención de concluir, al menos de manera provisoria, se detecta que las propuestas de educación mediática que resultan relevantes y significativas en el contexto cultural contemporáneo no se reducen al análisis en recepción de los medios masivos de comunicación sino que también incluyen propuestas y experiencias mediáticas de carácter alternativo y/o comunitario (Gamarnik, 2011). En tal sentido, se considera que el acceso y la apropiación de tecnologías digitales constituyen un desafío y una oportunidad dado que como *formas culturales* favorecen la comunicación y puesta en circulación de otras voces, propuestas e intereses (Buckingham, 2005).

Capítulo II: Marco Metodológico

“Las metodologías cualitativas son apropiadas cuando el investigador se propone investigar la construcción social de significados, las perspectivas de los actores sociales, los condicionantes de la vida cotidiana o brindar una descripción detallada de la realidad”
(Denzin y Lincoln, 1994)

2.1.1 Aspectos generales

El presente trabajo propone investigar cuáles son las características de los Espacios de Definición Institucional (EDI), especialmente diseñados con la intencionalidad de incluir la educación mediática y/o audiovisual, correspondientes a los planes de estudio de tres Escuelas Normales Superiores (ENS) de la ciudad de Buenos Aires, durante el período 2009-2012. Al momento de comenzar con esta indagación se detecta que desde la sanción de las Resoluciones N° 6626/MEGC/09 y N° 6635/MEGC/09, que regulan la actualización curricular de las carreras de formación docente de nivel inicial y primario en la jurisdicción, han transcurrido tres años.

En este contexto, se plantea explorar desde qué perspectiva teórica, de qué manera (cómo) y con qué propósitos, distintas Escuelas Normales Superiores deciden incorporar, en tanto contenido curricular obligatorio, el abordaje del arte, las imágenes y los medios masivos de comunicación a través de sus Espacios de Definición Institucional. Para ello, se rastrean cuáles son las particularidades que, en cada caso, se explicitan a través de las dimensiones institucionales, curriculares y teórico-contextuales con el propósito de comparar las similitudes y diferencias que se adviertan como relevantes. La elaboración de una tesis de tales características responde a la necesidad de contribuir con la documentación, el análisis y la evaluación sistemática de propuestas educativas destinadas a la integración de los lenguajes audiovisuales, artístico-expresivos, y los medios masivos de comunicación durante la formación docente inicial.

En términos metodológicos se propone una investigación de carácter cualitativo y exploratorio dado que “(...) el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido investigado antes” (Hernández Sampieri, 1998: 58). Se reconoce que estudios de esta índole requieren paciencia, serenidad y receptividad por parte del investigador tanto para conducir un proceso de indagación válido como para obtener la información pertinente y documentarla de manera ordenada, adecuada y sistémica.

Una investigación exploratoria también se distingue por ser flexible en su metodología. Tanto en su proceso de diseño como de desarrollo, se pueden combinar distintos tipos de abordajes y fuentes de información. En otras palabras, “(...) es un estudio sistemático en el que se utilizan todos los recursos disponibles para poder tener mayor precisión en la descripción del fenómeno que se estudia” (Yuni y Urbano, 2003: 46).

A continuación se detallan los aspectos metodológicos de la presente investigación cualitativa y exploratoria basada en el estudio de casos. De acuerdo a la perspectiva de Robert Stake⁵, los estudios de casos se destacan por la indagación de lo particular y lo único. Su relevancia epistemológica consiste en aprovechar la oportunidad que presenten los casos para iluminar, conocer y comprender fenómenos con cierta densidad y poco explorados hasta el momento. En síntesis, la investigación con estudio de casos se propone partir desde lo singular con la intención de conocerlo en profundidad, tanto para relevar las interacciones de los casos en sus contextos como para dar cuenta de su propia complejidad (Stake, 1998).

Se considera que la investigación con estudio de casos resulta una metodología adecuada para el tratamiento del tema propuesto. En primer lugar, debido a la posibilidad que representa para explorar y comprender -cómo, desde qué perspectiva, con qué objetivos, por qué y en qué contexto- distintas Escuelas Normales Superiores, en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires, deciden implementar Espacios de Definición Institucional destinados a la educación mediática y/o audiovisual en la instancia de formación docente inicial, durante el período 2009-2012. En segundo lugar, porque cada una de las propuestas seleccionadas para el análisis se construye como un “caso” a investigar. Aquí se destaca que “(...) el caso es algo específico, algo complejo en su funcionamiento” (...) “el caso tiene una entidad, una vida única. Es algo que no entendemos suficientemente, que queremos comprender” (Stake, 1998: 116). Por último, se reconoce que todo estudio de casos supone una construcción, una invención, un escenario que se diseña y configura a partir de la intervención del investigador, encargado de des-naturalizar lo cotidiano, visibilizar lo subyacente y reflexionar a partir de aquello que parece obvio.

Según Stake (1998), existen al menos tres posibilidades para realizar estudios de casos. Las diferencias se asocian con los objetivos de la investigación, los problemas o las tensiones teóricas que se decidan priorizar. Cuando se necesita aprender sobre un caso particular porque se posee un interés inherente a él, se realiza un *estudio intrínseco de casos*.

⁵ Psicólogo y catedrático norteamericano destacado en el área de educación. Desde 1963 dirige el Centro de Referencia Internacional en Evaluación Educativa (CIRCE) de la Universidad de Illinois, en Urbana-Champaign. Se dedica a la evaluación institucional y cualitativa de programas educativos.

En estas ocasiones el caso está dado por el objeto de estudio, la problemática o el ámbito que se propone indagar y el interés de la investigación se focaliza en ese caso puntual, en aquello que se puede conocer a partir de su análisis, sin necesidad de establecer relaciones con otros casos ni con otros problemas.

El *estudio instrumental de casos* resulta relevante cuando el interés de la investigación no se agota en el tratamiento del propio caso sino que, por el contrario, el caso se concibe como un instrumento para favorecer la resolución de una situación paradójica, de una problemática más amplia. En este sentido, “(...) el caso es la vía para la comprensión de algo que está más allá de él mismo, para iluminar unas condiciones que afectan no sólo al caso seleccionado sino también a otros” (Grupo LACE, 1999: 2).

Por último, Stake (1998) destaca la posibilidad de realizar un *estudio instrumental y colectivo de casos* cuando, para la comprensión del tema/problema a dilucidar, resulta enriquecedor trabajar con los casos en tanto colectividad, en la cual cada uno de ellos se constituye como un instrumento relevante para entender la complejidad que en su conjunto representan. Aquí la relación entre cada uno de los casos se distingue como el principal eje de atención. Las características de la presente investigación se corresponden con esta tercera categoría o clasificación.

2.1.2 De-limitación del tema/problema y selección de casos

“La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio es comprender ese caso” (Stake, 1998: 17). Con estas palabras, el autor señala que el propósito real del estudio de casos enfatiza la particularidad, el detalle y la profundidad sobre la generalización, con la intención de reconocer un entramado para dar cuenta de sus matices y tensiones. Asimismo, la cita resulta significativa porque define el criterio principal para la selección de los casos: la posibilidad que nos ofrece para aprender de ellos. Entre otras pautas a considerar al momento de elegir los casos definidos como objeto de estudio se destaca que sean viables, significativos, accesibles y permeables al trabajo de indagación (Stake, 1998).

Para comprender la particularidad del caso resulta necesario identificar su vinculación con los distintos contextos -políticos, históricos, normativos, culturales, económicos y sociales- que intervienen en su configuración. El desafío de conocer cada uno de los casos de manera intensiva consiste en construir un punto de vista descriptivo, detallista, reflexivo sobre

las características de la particular intersección entre educación, cultura y comunicación que a partir de ellos se propone y argumenta. Con relación al estado de la cuestión del tema/problema que se define como objeto de estudio, en el presente trabajo de indagación se establecen como punto de partida los siguientes supuestos. A saber:

-La formación docente inicial se instala como un tema central y prioritario para la agenda de la política educativa nacional y local. La definición de los contenidos que se considera necesario enseñar a los futuros docentes resulta una cuestión nodal porque en ella confluyen dimensiones políticas, socioculturales y pedagógicas (LEN, 2006).

-El análisis de los planes de estudios para la formación docente inicial puede suministrar información relevante sobre las particularidades y problemáticas que la caracterizan en un momento histórico y en un contexto determinado (Davini, 1998).

-En la actualidad, la inclusión de la educación mediática y/o audiovisual se presenta como un contenido curricular relevante y significativo durante la formación docente inicial (Dussel, 2010).

-Los Espacios de Definición Institucional (EDI) constituyen una instancia de apertura curricular que favorece la inclusión de nuevas alfabetizaciones vinculadas con los lenguajes artísticos expresivos, audiovisuales, las imágenes y los medios de comunicación en el período de formación docente inicial (Fundamentación EDI, 2011).

Por otra parte, Stake (1998) sostiene que las investigaciones basadas en el estudio de casos aportan una comprensión precisa y elaborada del tema/problema que se propone explorar. Aquí resulta fundamental el rol del investigador como así también su pericia para formular preguntas significativas, capaces de direccionar la atención a lo largo del proceso y de las distintas etapas madurativas que estructuran el desarrollo de la investigación.

Luego de identificar el tema/problema y definir los objetivos de investigación, se procede a seleccionar los casos de estudio. El primer criterio utilizado para delimitar, acotar y orientar la elección de los casos está dado por la relevancia que presenta reflexionar sobre el conjunto de las instituciones de formación docente de gestión estatal. En tal sentido, se destaca que “(...) trabajar el tema de lo público en relación con la educación, puede admitir

abordajes diversos. Por ejemplo, (...) un abordaje procesual y contextualizado, de procesos históricos y contemporáneos (...)” (Hillert, 2011: 33).

Los criterios que sustentan la decisión de seleccionar instituciones educativas de gestión estatal responden a distintos motivos. Entre ellos se destaca la oportunidad para reflexionar sobre las transformaciones, las tensiones entre *tradiciones*, y *tendencias* (Davini, 1995) que, en materia de formación docente, se presentan en el contexto local. Asimismo, porque las Escuelas Normales Superiores de gestión estatal conforman un conjunto de instituciones impregnadas de historia, que traban relación directa con lo público como aquello que es de todos, como el ámbito en el que se constituye y expresa la ciudadanía, como el espacio propicio para la manifestación de lo diverso (Follari, 2003; Hillert, 2003; Feldfeber, 2003).

La elección del escenario y el recorte geográfico de las instituciones que se proponen como casos de estudio se sitúa en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires, dado que la localidad se presenta como una posibilidad de acceso permeable y estratégico al momento de pautar la investigación. Con posterioridad, se plantean los siguientes interrogantes: ¿Qué Escuelas Normales Superiores de la ciudad de Buenos Aires han implementado los Espacios de Definición Institucional? ¿Cuántas y cuáles de ellas destinan estos espacios curriculares al abordaje de la educación mediática y/o audiovisual? ¿Cómo lo hacen? ¿Por qué lo hacen?

Luego de reflexionar sobre las primeras preguntas y de acuerdo a los datos que aporta el registro de establecimientos educativos, según la Dirección de Investigación, dependiente de la Dirección General de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires, en la jurisdicción porteña se identifica un total de 12 (doce) Escuelas Normales Superiores. A continuación se relevan los ejes curriculares que las distintas ENS proponen para los Espacios de Definición Institucional.

En términos generales, se observa una diversidad de propuestas para la enseñanza de los siguientes contenidos: Políticas de la infancia; Alfabetización académica (lectura, escritura y oralidad); La ciudad de Buenos Aires desde una mirada educativa; El juego en la educación primaria; Tejiendo redes en el mundo actual: Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC); Prácticas docentes y construcción de ciudadanía; Nuevos escenarios en las prácticas docentes; La educación popular en la formación docente; Educación permanente de jóvenes y adultos; Diversidad, Cultura y Educación; Formación Cultural de los Alumnos; Cultura, Arte y Escuela.

Posteriormente, se reconocen y seleccionan 3 (tres) Escuelas Normales Superiores que destinan Espacios de Definición Institucional para el tratamiento de la educación mediática

y/o audiovisual, la formación de espectadores críticos, las imágenes y el cine, en el marco de los planes de estudio del Profesorado de Educación Inicial (PEI) y del Profesorado de Educación Primaria (PEP). De este modo, se definen los casos de estudio para el presente trabajo de investigación.

Más allá de la particularidad y complejidad de cada caso, a partir de esta investigación, se busca comprender una problemática de carácter general: qué presencia tiene (o qué lugar ocupa) la educación mediática en los planes de estudio vigentes para la formación docente inicial en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires y de qué manera se plantea su implementación a nivel institucional. En definitiva, la selección de casos responde a la posibilidad que presentan para reflexionar sobre un tema específico: la incorporación de la educación mediática y/o audiovisual, a través de los Espacios de Definición Institucional, en la formación docente inicial, en Escuelas Normales Superiores de la ciudad de Buenos Aires, durante el período 2009-2012. Por lo expuesto, los casos seleccionados como objeto de estudio son los siguientes:

-Caso 1: “Diversidad, cultura y educación. El arte en la dinámica social. El rol de los medios de comunicación en el campo cultural: una mirada crítica. El cine entre el arte y la industria. La imagen: tradiciones y rupturas”, en el marco de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria.

-Caso 2: “Formación Cultural de los Alumnos”; “Taller de espectadores críticos: cine y teatro”; “Taller de espectadores críticos de espectáculos infantiles”, en el marco de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria.

-Caso 3: “Cultura, Arte y Escuela”; “Espectadores críticos”; “Arte, imágenes y medios”, en el marco del Profesorado de Educación Inicial.

Los tres casos resultan de interés por sus rasgos particulares y específicos. Asimismo, por las consideraciones que surgen de la comparación y la documentación sistemática de sus peculiaridades, similitudes y diferencias, en estrecha relación con el estado actual de la problemática que se define como objeto de estudio. ¿De qué manera se proponen incluir la educación mediática y/o audiovisual durante la formación docente inicial? ¿Cuáles son las características institucionales que inciden en la formulación de estas propuestas? ¿Por qué se deciden abordar esos contenidos? ¿Cuáles son las características de las propuestas a nivel

curricular? ¿Cuáles son las particularidades que presentan los Espacios de Definición Institucional a nivel teórico-contextual? ¿Cuál es la relación que se propone entre formación docente, cultura y comunicación en cada uno de ellos?

Luego de identificar los temas focales, los campos de interés y seleccionar los casos, se continúa con otra etapa clave para avanzar con la investigación. Con la intención de hallar respuestas significativas para los interrogantes que guían el estudio instrumental y colectivo de casos se construyen tres dimensiones de análisis. Ellas son:

-La *dimensión institucional*, orientada a identificar las especificidades de cada Escuela Normal Superior y de su población destinataria a partir de las cuales se decide implementar Espacios de Definición Institucional vinculados con la educación mediática y/o audiovisual;

-La *dimensión curricular*, construida para abordar la explicitación de contenidos, la definición de los objetivos propuestos y la elección de los enfoques sugeridos para su tratamiento; ¿Qué? ¿Para qué? ¿Por qué? Y cómo enseñar ciertos temas, problemas, tensiones inherentes a los medios de comunicación. ¿Cuáles son los objetivos de enseñar comunicación en la carrera de formación docente de nivel inicial y primario?

-La *dimensión teórico-contextual*, en tanto punto de articulación que permite analizar la pertinencia de la fundamentación pedagógica de cada una de las propuestas, a partir de la relación entre educación/cultura/comunicación en la contemporaneidad.

Además de explicitar y validar las preguntas de investigación como apropiadas y relevantes se las define como hilos conductores, ejes o guías de otras aristas centrales para direccionar el proceso de indagación. Al respecto, se argumenta que “(...) unas pocas preguntas nos ayudan a estructurar las observaciones, las entrevistas y el análisis de los documentos”. De tal modo, “(...) las preguntas no sólo son el punto de referencia durante la recogida de datos (...)” sino que “(...) clarifican la utilidad diferencial de los posibles descubrimientos” (Stake, 1998: 28 a 39).

2.2 El acceso a los casos

Stake (1998) señala que, para la realización de investigaciones con estudio de casos, resulta indispensable tramitar permisos o presentar cartas formales que habiliten la presencia del investigador en las instituciones educativas y el contacto con los distintos actores de la comunidad. De esta manera, gestionar un aval institucional, previo al acceso, constituye un aspecto fundamental. En el ámbito de la ciudad de Buenos Aires, la Resolución N° 3.906/GCABA/04 regula la implementación de trabajos de campo en los establecimientos educativos de la jurisdicción. La normativa establece un conjunto de requerimientos mínimos y pasos a seguir al momento de solicitar la autorización para iniciar acciones que requieran la intervención de un equipo de investigación en campo.⁶

La tramitación de los permisos y el acceso a los casos se caracterizan por graduales y continuas negociaciones entre el investigador y los actores involucrados, sea a través del contacto telefónico, vía mail y/o de visitas presenciales, espontáneas o pautadas con anterioridad. En todas las ocasiones se aconseja aceptar las condiciones y los tiempos que las instituciones establezcan para ingresar y permanecer en ellas. Se advierte que “(...) la negociación del acceso es un proceso más largo de lo que parece, puesto que comienza con los primeros contactos informales con la institución y las personas que allí se encuentran” (Stake, 1998: 59).

Existen otras cuestiones metodológicas vinculadas con el estudio de casos y el planteo de sus condiciones “éticas” que se definen y ponderan como significativas para el desarrollo adecuado del trabajo. El investigador que estudia casos asume un doble desafío: por un lado el compromiso con el conocimiento y, por otra parte, una responsabilidad pública con relación a la comunidad educativa sobre la cual interviene. A continuación se enumeran algunas consideraciones oportunas para la realización de la investigación. Ellas son: “negociación”; “confidencialidad”, en tanto resguardo de las instituciones y sus actores, “protección de los informantes” y el “compromiso con el conocimiento” (Grupo LACE; 1999: 5). De conformidad con los criterios que hacen a la “ética del caso” (Stake, 1998; LACE, 1999) y la normativa vigente, a nivel nacional y jurisdiccional, se propone respetar el anonimato tanto de las instituciones educativas como así también de los sujetos entrevistados (Ley N° 25.326 de Protección de Datos Personales y Resolución N° 3.906/GCABA/SED/04).

⁶ Información extraída del sitio web del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/calidadeducativa/normativusodatos.php?menu_id=34860
Accedido: 03/09/2012.

2.3 La recolección de información

Al momento de diseñar un plan para el relevamiento de los datos resulta pertinente retomar los interrogantes centrales o las preguntas foco que se definen en la formulación escrita del proyecto de investigación. Stake (1998), señala algunas acciones esenciales para recolectar la información. Entre ellas se destacan las siguientes: identificar a los ayudantes que pueden colaborar en alguna instancia del proceso; disponer de fuentes variadas de datos y tramitar sus accesos (a documentos, observaciones, entrevistas); distribuir el tiempo; presupuestar los recursos necesarios desde el inicio hasta la redacción del informe final.

Luego, se especifican los núcleos o las unidades de observación que se contemplan en el presente trabajo de investigación y se explicitan cuáles son las estrategias propicias para avanzar con la obtención de información. En primer lugar, se seleccionan 3 (tres) propuestas institucionales de formación docente inicial destinadas a la educación mediática o audiovisual (lenguajes artísticos, imágenes, medios de comunicación y formación de espectadores críticos). En segundo lugar, se realizan 5 (cinco) entrevistas en profundidad con la intención de conocer en detalle de qué manera se elaboran e implementan las propuestas a nivel institucional y cuáles son los motivos que acreditan la relevancia de los contenidos curriculares para los Espacios de Definición Institucional.

Se decide entrevistar a distintos actores clave que, por su grado de implicancia o intervención en las propuestas seleccionadas como objeto de estudio, se encuentren en condiciones de aportar testimonios interesantes y significativos para la comprensión de los casos. Puntualmente, se dialoga con los actores institucionales que se detallan a continuación:

- 1 (un) Regente - Caso I;
- 1 (una) Coordinadora del Campo de la Formación Específica (CFE) del Profesorado de Educación Inicial (PEI) - Caso III;
- 1 (una) Coordinadora del Campo de la Formación Específica del Profesorado de Educación Primaria (PEP) - Caso I;
- 2 (dos) docentes a cargo de las propuestas curriculares que se desarrollan en el marco de los Espacios de Definición Institucional - Casos I y II.

La selección de los informantes clave responde al propósito de relevar y sistematizar los distintos puntos de vista, los testimonios, las voces y consideraciones que aportan los actores institucionales involucrados en su implementación. En todas las oportunidades, la

intención es dar con “(...) las mejores personas, lugares y ocasiones (...)” y, en términos generales, “(...) lo mejor significa aquello que mejor nos ayude a comprender el caso” (Stake, 1998: 57).

Con posterioridad, se vinculan las características de los proyectos institucionales, los datos de las entrevistas con los informantes clave y la sistematización de documentos relevantes con el objetivo de obtener información completa y robusta. La combinación y sumatoria de datos favorece la comprensión de los casos en un contexto más amplio, en el cual se contemplan las configuraciones históricas, políticas, normativas, sociales, institucionales, culturales, guiadas por las posibilidades interpretativas del investigador.

2.3.1 La bitácora del investigador

Desde el inicio hasta el final de esta investigación, en las distintas etapas de su desarrollo, se registran por escrito impresiones generales, hipótesis, preguntas y observaciones que se consideran pertinentes y se vinculan con el planteo del tema/problema. Se utiliza un cuaderno en el que se escribe todo aquello que resulte de interés. Por ejemplo: calendarios, números de teléfono, direcciones, reseñas breves de material teórico, bibliografía sugerida para ampliar algún punto específico, notas y comentarios sobre las reuniones con la directora de tesis, ideas a desarrollar, palabras significativas, nuevas preguntas, impresiones generales y particulares que surgen después de realizar las entrevistas con los distintos actores institucionales, nodos conceptuales que organizan el trabajo con la información recabada en las distintas instancias.

La importancia de la bitácora como instrumento clave para la investigación radica en la posibilidad de plasmar una especie de testimonio o memoria del proceso y maduración de los interrogantes que emergen durante la realización del trabajo. El registro de las fechas, las anotaciones sobre los márgenes y los mapas conceptuales que se diagraman para poner en relación las ideas también forman parte de la evolución periódica y sistemática inherente a todo proceso de exploración reflexiva (Grupo LACE, 1999).

El diario del investigador suele ser “(...) la fuente y el espacio donde permanecen con vida datos, sentimientos y experiencias” (Grupo LACE, 1999: 15). El cuaderno expresa la voz del investigador más allá de lo formal. Además de datos precisos y concretos también explicita: preocupaciones, vacilaciones, decisiones y valoraciones por parte de quien desarrolla el estudio. De este modo, “(...) el diario constituye la cara personal del trabajo,

incluye las reacciones de los informantes, así como el afecto que uno siente que le profesan otros” (Grupo LACE, 1999: 15).

2.3.2 Selección, clasificación y análisis de documentos

En el transcurso del presente estudio se relevan diversos documentos con la intención de sistematizar los datos disponibles vinculados con el estado de la cuestión que se propone profundizar. La investigación documental se presenta como una técnica destacada para la recolección de información al menos por dos motivos: porque permite realizar una revisión sustantiva de los antecedentes del objeto de estudio y porque posibilita su re-construcción teórica, conceptual y contextual.

La selección y el análisis de documentos no pueden desestimar el contexto en el cual ellos se producen y circulan, es decir, la clave de lectura que cada época imprime sobre los textos. El trabajo con documentos se considera relevante dado que “(...) permiten reconstruir una realidad determinada (...)”, en la cual el investigador se posiciona como el responsable de validar “(...) su autenticidad, confiabilidad, representatividad para interpretar su significado” (Yuni y Urbano, 2003: 73).

Por lo expuesto, resulta indispensable recolectar distintos documentos que propicien la comprensión del contexto general en el que se inscriben los casos seleccionados como objeto de estudio, signado por múltiples dimensiones. A continuación se enumera un conjunto de documentos que se considera imprescindible por sus características escritas, públicas, oficiales, normativas y vigentes en la actualidad. A saber:

-Selección de documentos oficiales que constituyen el marco normativo en materia de formación docente inicial.

- Ley de Educación Superior N° 24.521/95;
- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06;
- Plan Nacional de Formación Docente (a través de la Resolución CFE N° 23/07);
- Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (a través de la Resolución CFE 24/07);
- Resoluciones N° 6626/MEGC/09 y N° 6635/MEGC/09, que regulan la actualización de los planes de estudio para el Profesorado de Educación Inicial (PEI) y el Profesorado de Educación Primaria (PEP) en la ciudad de Buenos Aires;

- Resolución N° 2453/MEGC/2008 que establece el reglamento Orgánico Funcional para las Escuelas Normales Superiores en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires.

-Clasificación de tres propuestas curriculares para los Espacios de Definición Institucional de las Escuelas Normales Superiores en la jurisdicción de la ciudad de Buenos Aires durante el período 2009-2012.

-Relevamiento de información destacada a través de distintos sitios web institucionales en los cuales se explicitan características particulares de cada Escuela Normal Superior, su historia, tradición académica y su perfil en la actualidad.

Por último, la selección de los documentos mencionados resulta adecuada y oportuna porque representa la posibilidad de “(...) ampliar el campo de observación y enmarcar la realidad objeto de investigación dentro del acontecer histórico”, con el fin último de mirar, comprender y problematizar esa realidad “(...) desde una perspectiva más global y holística” (Yuni y Urbano, 2003: 73).

2.3.3 Las entrevistas

El criterio para la realización de entrevistas responde a la necesidad de establecer un diálogo con los actores principales y/o informantes clave que, por su nivel de participación en el diseño y/o implementación de las propuestas a nivel institucional y por su predisposición a ser entrevistados, aporten información sustantiva para la comprensión y sistematización de los casos definidos como objeto de estudio. Se sostiene que mediante las entrevistas “(...) el investigador obtiene descripciones e informaciones que proveen las mismas personas que actúan en una realidad social dada” (Yuni y Urbano, 2003: 59).

En la presente investigación se considera que las entrevistas constituyen una instancia propicia para la manifestación de las distintas voces y opiniones de quienes participan en el diseño de las propuestas curriculares para los Espacios de Definición Institucional relacionadas con la educación mediática y/o audiovisual. En otras palabras, mediante esta técnica se puede acceder al conocimiento de hechos o situaciones reales, así como a “(...) la expresión de deseos, expectativas, fantasías, anticipaciones y creencias que forman el mundo interno de las personas” (Yuni y Urbano, 2003: 59).

Las entrevistas que se realizan son presenciales, individuales y semi-estructuradas. En todas las oportunidades se entrega al entrevistado un listado impreso y acotado de preguntas con la idea de organizar el diálogo a partir de la dimensión institucional, curricular y teórico-contextual. La información obtenida como resultado de cada entrevista es variable, en términos cualitativos y de duración, de acuerdo a las condiciones y situaciones que intervienen en la configuración del clima para el diálogo. Para el registro de las conversaciones con los distintos actores institucionales se utiliza un grabador de audio en formato digital. De manera previa a la grabación se consulta a los entrevistados si acuerdan con esta modalidad.

Las preguntas que estructuran las entrevistas poseen distintas características. La elaboración de los cuestionarios se organiza a partir de dimensiones y sub-dimensiones, con la intención de facilitar la recolección de datos y su posterior proceso de clasificación. Se establecen tres grandes ejes de indagación que se corresponden con la *dimensión institucional; la dimensión curricular y la dimensión teórico-contextual*.

En primer lugar, con el propósito de obtener información significativa para dar cuenta de la dimensión institucional en la cual se enmarcan las propuestas seleccionadas como objeto de estudio, se plantean sub-dimensiones relacionadas con *las particularidades, las tradiciones y las características de la población que asiste a cada Escuela Normal Superior*. Al mismo tiempo, se considera que iniciar las entrevistas con preguntas amplias o de carácter general suele facilitar la confianza en el diálogo y las posibilidades de expresión por parte de los entrevistados.

En segundo lugar, en tanto sub-dimensiones curriculares se explicitan interrogantes vinculados con las *perspectivas, concepciones, enfoques* definidos para el tratamiento de los contenidos a trabajar como así también sobre su *modalidad y pertinencia* durante la formación docente. Posteriormente, se formulan preguntas asociadas con la experiencia del entrevistado y su recorrido profesional en el área de la formación docente. El objetivo consiste en relevar cuáles son las *características del contexto actual* que el entrevistado considera de interés al momento de reflexionar sobre la *intersección entre formación docente, cultura y comunicación*. Finalmente, se formulan algunas preguntas con la intención de relevar las visiones personales, las opiniones y valoraciones de los informantes, en tanto actores que desempeñan una función destacada para la implementación de las propuestas seleccionadas como objeto de estudio.

Luego de consensuar, realizar y registrar las entrevistas se procede a su transcripción. Se inicia así una nueva fase de trabajo con la información, de acuerdo a las dimensiones

establecidas para tal fin. Es necesario aclarar que se reconoce al período posterior a la entrevista como un tiempo propicio para la reflexión, la formulación de indicadores, ejes, hilos conductores del análisis y de aproximación hacia las conclusiones de carácter provisorio.

2.4 El análisis y la triangulación de la información

Al finalizar con la etapa destinada a la recolección de datos -el relevamiento de documentos, la selección de las propuestas y la realización de las entrevistas- se profundiza, de manera procesual y continua, sobre un aspecto peculiar de la investigación inherente al modo de trabajar con la información obtenida. Es decir, se define una estrategia para procesarla, tamizarla, ponerla en relación. Resulta propicio destacar que “(...) el análisis de datos es una de las actividades principales en la investigación cualitativa. No es una etapa precisa y temporalmente delimitada en una fase concreta de la investigación” sino que, por el contrario, “(...) opera por ciclos que tienen lugar a lo largo de todo el proceso de investigación” (Yuni y Urbano, 2000: 251).

Según Yuni y Urbano (2000), durante las distintas etapas que implica el análisis de la información, se procura desestimar procesos rígidos y mecánicos para facilitar un movimiento analítico constante y dialéctico, en sentido riguroso. Desde esta perspectiva, se desarrolla el análisis de datos en tanto oportunidad para “(...) reducir, categorizar, clasificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una información lo más completa posible del fenómeno observado” (Yuni y Urbano, 2000: 253). En este punto resulta de interés destacar la importancia destinada al trabajo de análisis intertextual a partir de las entrevistas, los documentos normativos e institucionales.

Se considera así la posibilidad de diseñar una matriz de análisis con el objetivo de organizar la lectura de los datos relevados con mayor pericia y fiabilidad. A su vez, en tanto oportunidad para identificar y desplegar las diversas particularidades que se identifiquen en cada caso y entre los casos. Para ello, se procede a categorizar toda la información recolectada a través de *la dimensión institucional; la dimensión curricular y la dimensión teórico-contextual*.

La confección de cuadros de doble entrada se presenta como una constante al momento de sistematizar la información que se constituye en una matriz de análisis porque permite visualizar las relaciones más importantes entre los principales ejes de investigación.

En esta instancia el investigador se dedica a “(...) establecer algunas conexiones entre diferentes fenómenos, observar regularidades, detectar patrones de interacción entre propiedades de una situación” (Yuni y Urbano, 2000: 256).

Con el fin de realizar una “triangulación” (Stake, 1998; Grupo LACE, 1999) significativa, intertextual y potente de la información obtenida, se comparan los datos relevados a través de los documentos normativos, la formulación de las propuestas institucionales y los testimonios registrados en las entrevistas con los distintos informantes clave. Por otra parte, el trabajo con las *dimensiones institucionales, curriculares y teórico-contextuales* posibilita una doble triangulación. En primer lugar, para sistematizar la información relevada en cada uno de los casos seleccionados como objeto de estudio. En segundo lugar, con el propósito de identificar y comparar las particularidades, similitudes y diferencias que se observan entre las propuestas de las tres Escuelas Normales Superiores, a partir de la implementación de los Espacios de Definición Institucional.

De conformidad con Stake (1998), el investigador que trabaja con estudio de casos se convierte en un “intérprete” dado que relaciona las cuestiones nodales con los aspectos más significativos del tema/problema a investigar. Al mismo tiempo que confirma significados previos, consigue des-entramar nuevas significaciones. Por otra parte, el investigador de casos también puede actuar por momentos como un “evaluador” dado que se propone buscar los aspectos positivos y los negativos que se observan en los casos. Es decir, discernir los aciertos o las fortalezas y los errores o dificultades de aquellos programas que se propuso estudiar (Stake, 1998).

Finalmente, se destaca que la triangulación implica un modo analítico y recursivo de proceder durante distintas etapas de la investigación. Por ejemplo, cuando se trabaja a partir de la consideración de múltiples puntos de vista y el cruce intertextual entre las distintas fuentes de datos con la intención de verificar si la información obtenida se corresponde con lo observado, relevado y sistematizado. Esta modalidad permite dar cuenta de las regularidades que se detectan a través de la interpretación.

En síntesis, la triangulación define la validación y la fiabilidad de la investigación. Este proceso permite, en sentido amplio, “(...) combinar resultados obtenidos por diferentes instrumentos o por distintos observadores, por ambos a la vez o por someter un mismo cuerpo de datos a distintos análisis teóricos” (Yuni y Urbano, 2003: 29). Por último, una vez que se sistematiza el análisis se continúa con el diseño de un plan textual con la intención de organizar la presentación escrita del informe final.

2.5 Consideraciones metodológicas finales

De acuerdo a lo explicitado en este apartado, se reconoce que el principal alcance del presente trabajo exploratorio consiste en identificar, documentar y sistematizar algunas de las *tendencias* relacionadas con el abordaje de los medios masivos de comunicación, las imágenes, los lenguajes audiovisuales y la formación de espectadores críticos, durante la cursada del Profesorado de Educación Inicial y del Profesorado de Educación Primaria. Para ello, se indagan, recolectan y comparan las particularidades y similitudes que presentan las propuestas correspondientes a los Espacios de Definición Institucional, en un tiempo y en un espacio determinado. Se trabaja con 3 (tres) Escuelas Normales Superiores de una totalidad de 12 (doce), en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires, que durante el período 2009-2012 discuten, diseñan e implementan los EDI.

Al respecto, se advierte que una investigación de carácter cualitativo, con una metodología basada en el estudio de casos, no pretende ser un estudio representativo o de muestras (Stake, 1998). Por el contrario, se sostiene que la relevancia de un trabajo de tales características radica en la posibilidad de explicitar o dar cuenta de la particularidad. Vale decir, de los aspectos específicos y característicos que inciden y definen la importancia de abordar cada uno de los casos seleccionados en profundidad.

El principal logro de un *estudio colectivo e instrumental de casos* (Stake, 1998), consiste en hallar la oportunidad para observar, registrar y reflexionar sobre un fenómeno reciente, único, poco estudiado o trabajado hasta el momento. En este punto se destaca la documentación sistémica de los casos seleccionados como objeto de estudio; la triangulación entre distintas fuentes de información (documentos normativos, proyectos institucionales, entrevistas con informantes clave) y entre las dimensiones de análisis. De esta manera, se aprovecha la posibilidad de comprender los casos en sus contextos (institucionales, curriculares, teórico-contextuales), guiada por la intención de desarmar la complejidad, reconocer la particularidad y dar cuenta de ella de manera exhaustiva.

En cuanto a las dificultades que se han manifestado durante el transcurso de la investigación, se reconoce que el proceso de contacto y solicitud de las entrevistas a los distintos actores institucionales implicó un período que excedió a lo estimado. Entre los inconvenientes que suelen presentarse durante la realización de los estudios de casos se reitera la falta de tiempo, es decir, que suele haber menos tiempo que el deseable (Stake, 1998). Frente a la posibilidad de planificar estudios de investigación a futuro, se explicita la necesidad de disponer de una estructura de mayor envergadura con la intención de ampliar la

cantidad de recursos destinados a la realización de las entrevistas. A modo de ejemplo, se menciona la posibilidad de contar con la participación de otros investigadores que colaboren para alcanzar el objetivo propuesto y enriquezcan el proceso de triangulación entre pares.

Con relación a las contrariedades que se presentaron al momento de acordar, pautar y concretar las entrevistas con los informantes clave, se menciona el peculiar conflicto de índole político-educativo vinculado con la “toma” de las escuelas del nivel secundario. Ante el anuncio de una reforma en los planes de estudios que abarca a las distintas modalidades del nivel (Escuelas Medias, Técnicas y Artísticas), los alumnos de la jurisdicción decidieron organizarse y suspender las clases por tiempo indeterminado. La medida se extendió por un período próximo a los 30 días, la mitad del tiempo destinado a la realización de las entrevistas en el marco del presente trabajo.

Por otra parte, la “toma” implicó la reorganización de los espacios compartidos entre los distintos niveles educativos que se dictan en las Escuelas Normales Superiores como así también los tiempos destinados al desarrollo de las actividades pedagógicas y administrativas. En síntesis, además de las dificultades relacionadas con el tiempo, de carácter más o menos previsible, se presentó una contingencia que dificultó aún más el acceso a las instituciones en un momento de movilización, discusión y reclamo por parte de los estudiantes del nivel secundario.

3.1 Formación docente inicial en la ciudad de Buenos Aires

Los antecedentes de investigación vinculados con la organización de la formación docente, en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires, señalan que en la jurisdicción se combina “(...) una importante tradición con cierta novedad para su gestión” (Ruiz y Rodríguez, 2011: 1). Tradición, en tanto que una cantidad significativa de instituciones formadoras de docentes, ubicadas en la localidad porteña, se constituyen históricamente como referentes nacionales. Novedad, en tanto que en el año 1992 se traspasa la responsabilidad de las instituciones educativas de nivel superior a la órbita de los estados provinciales y a la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires, en el marco de un proceso de Transferencia de Servicios Educativos, implementado a través de la Ley N° 24.049.⁷

La reforma constitucional de 1994 le otorga a la ciudad de Buenos Aires su autonomía jurisdiccional y habilita a su gobierno para la elaboración de una constitución propia a través del documento que, finalmente, se sanciona en el año 1996. En este contexto, “(...) la transferencia de los servicios educativos nacionales constituyó uno de los desafíos más importantes para las nuevas autoridades” (Ruiz y Rodríguez, 2011: 2). Desde entonces y durante los años siguientes, los autores mencionados sostienen que el curso de las políticas educativas vinculadas con la organización de la formación docente se distingue por una dispersión normativa y orgánica dado que, a diferencia de las jurisdicciones provinciales, la ciudad de Buenos Aires “(...) no contaba con una Constitución que sustentara las bases de su sistema jurídico normativo, ni poseía una legislación educativa integral que estableciera las bases legales de su sistema educativo” (Ruiz y Rodríguez, 2011: 3).

Durante el año 1996, en sintonía con la impronta del primer gobierno autónomo de la ciudad de Buenos Aires, se crea la Dirección de Educación Superior que asume las funciones clave para la formación y capacitación de los docentes. Tal como lo indican Ruiz y Rodríguez (2011), recién hacia fines de la década se advierte un cambio en la conformación de la Educación Superior de acuerdo a los indicadores que se enumeran a continuación. A saber: el fortalecimiento de las instituciones de formación docente; el acompañamiento desde la

⁷ Las instituciones de formación docente dependieron, históricamente, del gobierno nacional. Desde la sanción de la Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° 24.049, en el año 1992, se transfieren los servicios nacionales de educación media y superior a los gobiernos jurisdiccionales y locales. Ruiz y Rodríguez (2011) señalan que, sumado a ello, con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195, en el año 1993, y Ley de Educación Superior N° 24.521, en el año 1995, se completa un proceso de transferencia de servicios nacionales educativos iniciado de manera asistemática durante la década de 1960.

gestión para la elaboración de los proyectos educativos institucionales; la implementación de instancias y procesos de discusión orientados hacia la transformación curricular; la reglamentación de los estatutos correspondientes propios del nivel para la jurisdicción; la creación de la Unidad de Evaluación de la Formación Docente; la conformación de la Comisión Asesora de la Calidad de la Formación Docente Continua.

Ruiz y Rodríguez (2011), señalan que durante los primeros años de 2000 se comienza a trabajar de manera significativa en el área de formación docente. Por ejemplo, se diseñan e implementan nuevos lineamientos curriculares para los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria. Se postula una organización de los planes de estudio en trayectos formativos de cursada paralela y simultánea; se jerarquiza la práctica docente como eje vertebrador del recorrido formativo en su totalidad y se conforma un recorrido común de formación general para los alumnos de ambos profesorados (Resoluciones N° 270 y N° 271/2001).

Según Marzoa, Rodríguez y Schoo (2011), en el área de formación docente se percibe un cambio estructural a partir del año 2004. En líneas generales, se destaca que “(...) este proceso de fortalecimiento y acreditación de los institutos de formación se produjo durante los años 2000 y 2005” (Ruiz y Rodríguez, 2011: 9); período durante el cual se desempeñan en la Secretaría de Educación de la jurisdicción distintos funcionarios y especialistas en educación.⁸

Hacia fines del año 2006 se sanciona e implementa la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que derogó la Ley Federal de Educación, la Ley de Financiamiento Educativo, la Ley de Educación Técnica y que, en materia de formación docente, se destaca por la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), organismo responsable de la planificación y ejecución de políticas en el área de incumbencia. Desde entonces, se reconoce que “(...) se orientan políticas públicas de integración nacional opuestas a los dictados neoconservadores” (Hillert, 2011: 209), característicos de la década de 1990.

Durante el último mes del año 2007, en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires, se reestructuran distintas áreas de la Secretaría de Educación que, desde ese momento y hasta la actualidad, pasa a constituirse en un Ministerio, en el marco de un cambio de autoridades ministeriales que coincide con una ruptura. Es decir, con un cambio de signo político en la

⁸ Desde que la ciudad de Buenos Aires adquiere su autonomía hasta la actualidad se suceden distintos Jefes de Gobierno que, en cada caso, imprimen un signo político particular a la gestión. El período 1996/2000 está a cargo de Fernando De la Rúa (UCR), siendo el Vice Jefe de Gobierno, Enrique Olivera, quien termina el cuarto año del mandato. Desde el año 2000 hasta el 2007 se inicia el período a cargo Aníbal Ibarra (FREPASO). En marzo de 2006, durante su segundo período de gestión, Ibarra es destituido y culmina el mandato el Vice Jefe de Gobierno, Jorge Telerman. Desde fines de 2007 hasta fines de 2011 Mauricio Macri (PRO) gobierna la ciudad de Buenos Aires. Al finalizar su primer mandato re-asume el cargo por otro período previsto hasta fines de 2015.

gestión gubernamental. Los criterios que caracterizan a la administración de la cartera educativa en la jurisdicción porteña, durante el período 2007-2012, se oponen a los de la política nacional. Se distinguen así principios de corte neoliberal, relacionados con el uso eficiente y racional de los recursos que, a mediano y largo plazo, conllevan hacia el empobrecimiento o vaciamiento de los servicios públicos como estrategia orientada hacia su posible privatización.

En este contexto, la Dirección de Formación Docente y la Dirección de Formación Técnica Superior sustituyen a la antigua Dirección de Educación Superior. “La gran cantidad de cambios se explicaría, en parte, por los cambios gubernamentales, pero también por la ausencia de un consenso político educativo que diera lugar a la conformación de un marco normativo integral para el sector” (Ruiz y Rodríguez, 2011: 10).

A modo de síntesis, se elabora el siguiente cuadro con el objetivo de sistematizar las consideraciones generales de los distintos documentos que se utilizaron para la conformación del marco normativo vigente, en materia de Formación Docente Inicial, a nivel nacional y, en particular, en el ámbito de la ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Cuadro N° 1: “Normativa nacional y de la ciudad Autónoma de Buenos Aires vigente para la Formación Docente Inicial”

Normativa	Consideraciones generales
<p>Ley de Educación Superior N° 24.521/95</p>	<p>Establece los criterios de alcance y funcionamiento para las instituciones de educación superior, sean universitarias o no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, estatales o privadas. Dentro de las instituciones de educación superior no universitarias se encuentran incluidas las Escuelas Normales Superiores destinadas a la formación de docentes de nivel inicial y primario.</p>
<p>Ley de Educación Nacional N° 26.206/06</p>	<p>Derogó la Ley Federal de Educación. A través de los Títulos IV, V y VI explicita: -La necesidad de establecer un vínculo entre formación docente, cultura y sociedad contemporánea; -La formación docente constituye un factor relevante para la mejorar la calidad educativa; -La extensión a 4 (cuatro) años de los planes de estudios para los profesorado de nivel inicial y primario; -La creación del Instituto Nacional de Formación Docente; -La definición de espacios curriculares institucionales a cargo de las instituciones educativas de acuerdo a las realidades sociales, culturales, productivas del contexto y con las pautas comunes definidas por esta Ley.</p>

<p>Res. CFE N° 23/07</p>	<p>Plan Nacional de Formación Docente: -Sistematiza los principales desafíos y necesidades de la formación docente inicial y continua en la Argentina para el período 2007-2010. -Establece el desarrollo institucional, el desarrollo curricular y el desarrollo profesional (formación continua) como áreas de acción prioritaria para la mejora de la formación docente. -Enuncia 10 (diez) problemas y formula 10 (diez) estrategias principales de acción, a corto y mediano plazo, con el propósito de mejorar la calidad de la formación docente. -Constituye un instrumento de jerarquización del Sistema de Formación Docente.</p>
<p>Res. CFE N° 24/07</p>	<p>Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial: -Constituyen el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. -Define un marco curricular (establece principios y criterios de selección, organización y distribución del conocimiento y las recomendaciones centrales para su diseño). -Regula la gestión jurisdiccional e institucional del currículo que define los principios, criterios y condiciones para su diseño e implementación, el seguimiento y la evaluación curricular. -Explicita recomendaciones para la conformación jurisdiccional de la oferta de formación docente de acuerdo a sus distintas especialidades y orientaciones. -Enuncia indicaciones centrales de capacitación y asistencia técnica para el desarrollo de los diseños y la implementación de las diversas iniciativas.</p>
<p>Res. CFE N° 73/08</p>	<p>Recomendaciones para la adecuación de ofertas y títulos de Formación Docente Inicial sugeridas para la Resolución del CFE N° 24/07 y en articulación con ella. A partir del año 2009 establece que: -La formación docente inicial tendrá una duración de 4 (cuatro) años. -Los planes de estudio de los profesorados tienen un mínimo de 2.600 horas reloj. -El cumplimiento de los requisitos enunciados en esta resolución rigen la validez nacional de los títulos expedidos por las instituciones no universitarias de formación docente, de gestión estatal o privada, de todo el país. -Se implementen nuevos planes de estudio para los Profesorados de Nivel Inicial y Primario de acuerdo a los lineamientos establecidos por la Res. CFE N° 24/07.</p>
<p>Res. N° 2453/MEGC/2008</p>	<p>Reglamento Orgánico para Escuelas Normales Superiores a través del cual se regula: el funcionamiento general, la organización y gestión tanto institucional como administrativa, las pautas para la conducción académica, los derechos y deberes de la comunidad educativa así como también las condiciones del régimen electoral para el acceso a los cargos.</p>
<p>Res. N° 407/MEGC/2009</p>	<p>Establece las equivalencias curriculares y las homologaciones pertinentes para los planes de estudio vigentes a partir de las Resoluciones N° 6626 y N° 6635/MEGC/2009 para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria.</p>
<p>Res. N° 6626/MEGC/2009</p>	<p>Plan de estudio para la formación de docentes de nivel inicial en las instituciones educativas de nivel superior no universitario, de gestión estatal, en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires, en vigencia a partir del ciclo lectivo 2009.</p>
<p>Res. N° 6635/MEGC/2009</p>	<p>Plan de estudio para la formación de docentes de nivel primario en las instituciones educativas de nivel superior no universitario, de gestión estatal, en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires, en vigencia a partir del ciclo lectivo 2009.</p>

3.1.2 Acerca de la propuesta curricular

La Dirección de Formación Docente, dependiente de la Dirección General de Gestión Educativa Estatal y de la Subsecretaría de Inclusión Escolar y Gestión Pedagógica del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, es la unidad encargada de gestionar el conjunto de instituciones educativas conformado por las Escuelas Normales Superiores (ENS)⁹, los Institutos de Enseñanza Superior (IES)¹⁰ y los Institutos Superiores de Profesorado (ISP)¹¹. A su vez, es el organismo que asume la responsabilidad de propiciar un sistema integrado de formación inicial y profesionalización docente en el seno de la jurisdicción porteña.

En el año 2009, la Dirección de Formación Docente explicita la decisión de implementar, de manera gradual y progresiva, nuevos planes de estudio a través de las Resoluciones N° 6635/MEGC/2009 y N° 6626/MEGC/2009, que “(...) habrán de aplicarse en las Escuelas Normales Superiores e Institutos de Educación Superior que dicten las Carreras de Formación Docente de Educación Primaria y de Educación Inicial” (Resolución N° 407/09: 1). Se observa que, a nivel jurisdiccional, se sostiene una propuesta curricular orientada a reflexionar sobre las prácticas docentes y la necesidad de actualizar los contenidos a enseñar.¹²

A grandes rasgos, los planes de estudio para la formación docente de nivel inicial y primario se organizan en tres etapas consecutivas y sistemáticas que dialogan y se articulan entre sí. En primer lugar, se define el **Campo de la Formación General** como una instancia de reflexión común para todos los alumnos de los profesorados, orientada a comprender el contexto del trabajo docente desde una perspectiva integral y multidisciplinaria. El principal propósito del trayecto es identificar de qué manera se imbrican su carácter histórico, político y cultural con las particularidades específicas del escenario contemporáneo. Las distintas unidades curriculares que conforman la totalidad de este tramo concentran su carga horaria

⁹ En las Escuelas Normales Superiores se cursan el Profesorado de Educación Inicial (PEI) que acredita el título correspondiente para el desempeño como maestros/as de sala de nivel inicial y el Profesorado de Educación Primaria (PEP) que acredita el título correspondiente para el desempeño profesional como maestros/as de grado para la educación de nivel primario.

¹⁰ En los Institutos de Enseñanza Superior se cursan los estudios de formación docente, humanística, social, técnico-profesional o artística. Junto a las ENS, los IES se caracterizan por la formación integral de docentes profesionales y técnicos.

¹¹ En los Institutos Superiores de Profesorado se cursan distintos planes de estudio que habilitan el ejercicio de la docencia en el nivel medio y nivel superior ya sea de carácter universitaria como no universitaria.

¹² Al respecto Marzoa, Rodríguez y Schoo (2011) advierten que las modificaciones introducidas en los planes de estudio para las carreras de formación docente de nivel inicial y primario son parciales ya que mantienen y reivindican las transformaciones curriculares que se introdujeron a partir del año 2002.

durante los primeros años del plan de estudios dado que en ellos se prioriza la necesidad de abordar “(...) marcos disciplinares y conceptuales sustantivos para comprender la complejidad del hecho educativo y asumir los desafíos que implica la profesión” (Resolución N°6635/09: 8).

Luego, se establece un **Campo de Formación Específica** para la enseñanza en el nivel inicial y/o primario, según corresponda. Se plantea aquí el abordaje de las “teorías”, las “metodologías” y los “procedimientos” que le aporten a los futuros docentes aquellas herramientas imprescindibles para realizar intervenciones vinculadas con las especificidades de la enseñanza. Las características distintivas de los espacios curriculares que constituyen este recorrido se orientan a la conformación de “(...) una visión interpretativa y conceptual del fenómeno educativo” (Resolución N°6635/09: 8).

Finalmente, se esboza un **Campo de Formación en las Prácticas Docentes** que se compone por distintas instancias destinadas a propiciar, en contextos reales y a modo de práctica o residencia, un conjunto de competencias necesarias para el desempeño profesional del futuro docente en las instituciones educativas que le corresponda intervenir a corto plazo. Se destaca que el campo de la práctica “interpela al sujeto” con el propósito de ofrecerle oportunidades para “(...) desnaturalizar la mirada sobre la escuela, analizar y comprender la historicidad de las prácticas escolares (...)” como así también “(...) sus atravesamientos éticos, políticos, institucionales y contextuales” (Resolución N°6635/09: 9).

En el documento curricular vigente para la formación docente inicial, en la jurisdicción de la ciudad Autónoma de Buenos Aires, subyacen un conjunto de decisiones de índole epistemológica, política, pedagógica y cultural que inciden en la configuración, presentación, distribución y organización del conocimiento considerado válido para la formación de un futuro docente, en el marco de la sociedad actual. Se enuncia que dicha elaboración curricular “(...) ha sido el resultado de un proceso de construcción social desarrollado en un marco impregnado de tradiciones de pensamiento pedagógico y curricular, frecuentemente diversas” (Resolución N° 6635/MEGC/09: 5). En los documentos aludidos se explicita la intencionalidad de formar “docentes críticos y reflexivos” que estén en condiciones de propiciar propuestas pedagógicas significativas para la educación de sus alumnos y de “(...) fortalecer sus prácticas con las contribuciones de los diferentes marcos conceptuales proporcionados y de la experiencia construida” (Resolución N° 6635/09: 5).

Tal como se ha señalado en el *Capítulo I*, la indagación sobre los aspectos curriculares de la formación docente inicial supone considerar no sólo qué se enseña sino de qué manera se plantea su estructura y cuál es la lógica de articulación entre sus instancias. Implica,

además, revisar tanto la organización de los campos definidos para la formación (general, específica y profesional, orientada a las prácticas docentes) como la vinculación que entre ellos se postula (secuenciada, correlativa, simultánea y/o en paralelo). Por último, contempla la distinción entre las diversas modalidades que puede asumir cada espacio curricular (asignaturas, seminarios, talleres, trabajos de campo, prácticas docentes y residencias).

En otras palabras, la propuesta curricular actual para la formación docente inicial, en la ciudad Autónoma de Buenos Aires, parte del supuesto de que la enseñanza debería promover el aprendizaje de modos de pensamiento, de indagación y de estudio. Para ello se diseñan distintos tipos de unidades curriculares, relacionados con la estructura conceptual y los propósitos educativos a desarrollar en cada caso. A continuación se confecciona un cuadro con sus denominaciones, una síntesis de sus principales características y algunos ejemplos.

Cuadro N° 2: “Espacios curriculares y trayectos de formación - Profesorado de Educación Inicial y Primaria”

UNIDAD CURRICULAR	CARACTERÍSTICAS GENERALES – EJEMPLOS
ASIGNATURAS	<p>Supone la enseñanza de marcos disciplinarios y aportes metodológicos específicos para la intervención educativa. Se caracterizan por el tratamiento sistemático de los objetos disciplinares que ofrece a los estudiantes la posibilidad de comprender las lógicas de construcción de los objetos, la especificidad metodológica de cada disciplina, los problemas a los que se ha intentado dar respuesta, aportando elementos para el trabajo intelectual. Poseen la mayor cantidad de dedicación horaria durante el proceso de formación.</p> <p>El campo de formación general se compone de las siguientes asignaturas: Pedagogía; Psicología institucional; Historia social y política de la educación argentina; Instituciones educativas; Filosofía y educación; Didáctica I y II; Nuevos escenarios, cultura, tecnología y subjetividad.</p> <p>En el campo de la formación específica se cursan las siguientes asignaturas: Enseñanza de la matemática I, II y III; Enseñanza de la lengua I y II; Alfabetización inicial; Enseñanza de las ciencias naturales I, II y III; Enseñanza de las ciencias sociales I, II y III; Ética, derechos humanos y construcción de la ciudadanía; sujetos de la educación; Definición institucional.</p>
SEMINARIOS	<p>Propone el estudio sistemático y profundo de problemas relevantes para la formación profesional de los futuros docentes. Plantea un trabajo reflexivo y de análisis bibliográfico sobre un tema o problema.</p> <p>Trabajo docente; Literatura en la educación; Problemáticas actuales de la educación; Definición institucional.</p>
TALLERES	<p>Propicia la práctica experiencial para la acción profesional vinculada con la resolución práctica de situaciones y la adquisición de habilidades. Estimula el desarrollo de capacidades para la búsqueda de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones para encarar problemas. A modo de ejemplo se citan los siguientes talleres: Nuevas tecnologías; Educación sexual integral; Lenguajes artísticos expresivos I y II; Las TIC en la educación; Definición institucional.</p>
TRABAJO DE CAMPO	<p>Alcanza las tareas y decisiones necesarias de ser tomadas cuando se produce conocimiento sobre educación (recorte de objeto, definición de problema, hipótesis previas, recolección de empiria, definición de marcos teóricos e interpretativos para el abordaje del objeto, análisis e interpretación, conclusiones provisorias).</p> <p>A modo de ejemplo se cita el trabajo de campo denominado “Experiencias de investigación educativa”.</p>
PRÁCTICAS DOCENTES	<p>Presentan una unidad de sentido particular y están integradas a una instancia de significación mayor que es el Campo de las Prácticas Docentes. Representan el aprendizaje en el ejercicio de la profesión desde las primeras experiencias grupales e individuales hasta asumir la responsabilidad completa de la tarea docente en la residencia pedagógica. Se organizan en diferentes bloques: experiencias de campo, prácticas de enseñanza y la residencia pedagógica.</p>
EXPERIENCIAS DE CAMPO	<p>Permiten la articulación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos.</p>
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	<p>Conforman un conjunto de experiencias que posibilita a los alumnos ejercitar tareas vinculadas con el trabajo docente en el aula, en un tiempo determinado, a través de la supervisión de un tutor. Prácticas de la enseñanza I y II.</p>
RESIDENCIA PEDAGÓGICA	<p>Implica una etapa del proceso formativo en la cual los estudiantes diseñan, desarrollan e implementan proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo y con continuidad en distintas áreas. En forma gradual y progresiva asumen las tareas docentes propias del maestro a cargo del grupo. Residencia I y II; Definición institucional.</p>

Fuente: Planes de estudio - Resoluciones N°6626/09 y N°6635/09 - Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

3. 1.3 Sobre los Espacios de Definición Institucional (EDI)

Tal como se comentara en páginas anteriores, con la actualización de los planes de estudio vigentes, a través de las Resoluciones N° 6626 y N°6635/MEGC/2009, en el ámbito de la ciudad Autónoma de Buenos Aires, desde el año 2009 y de acuerdo a los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente, cada institución formadora tiene la capacidad de diseñar Espacios de Definición Institucional (EDI) que resulten significativos al momento de atender las necesidades y demandas de su comunidad. Las mencionadas Resoluciones establecen un lapso de tres años para los EDI. Una vez que vence ese plazo, las instituciones tienen la obligación de revisar, confirmar y/o re-definir los contenidos correspondientes a los espacios institucionales.

Para comenzar a implementar los EDI, cada unidad educativa debe contar con una disposición de la Dirección de Formación Docente que habilite su concreción y funcionamiento, previo cumplimiento de dos requisitos. Ellos son los siguientes: la discusión de las propuestas al interior de la comunidad educativa, el consecuente acuerdo entre los distintos actores institucionales involucrados y la fundamentada articulación que, en cada caso, se establece con las unidades curriculares obligatorias pertenecientes a los distintos campos de formación.

En pocas palabras, la relevancia de los EDI radica en la posibilidad que adquieren las distintas Escuelas Normales Superiores (ENS) para delinear recorridos formativos, de acuerdo a las necesidades de sus alumnos y a las particularidades históricas y contextuales de cada institución. Los EDI se presentan como una instancia que favorece la articulación entre los perfiles de los alumnos, futuros docentes, la situación particular de cada institución y las demandas genuinas de su comunidad educativa.

En el ámbito de la ciudad de Buenos Aires, cada institución de formación docente para nivel inicial y/o primario, dependiente de la Dirección de Formación Docente porteña, se encuentra en condiciones de elaborar los EDI de acuerdo a las consideraciones que se citan a continuación. Para el Profesorado de Educación Inicial corresponden “(...) 237 horas para el Campo de la Formación Específica y 99 horas para el Campo de Formación en las Prácticas Docentes” (Resolución N° 407/09: 4). En el caso del Profesorado de Educación Primaria se enuncia que las horas de definición institucional son “(...) 200 horas para el Campo de Formación Específica y 200 horas para el Campo de la Formación en las Prácticas Docentes” (Resolución N° 407/09: 5).

En términos generales, la estructura curricular de los Espacios de Definición Institucional, si bien se reconoce que puede variar de acuerdo a las particularidades de implementación de cada institución educativa, es la que se expresa a través de la siguiente tabla.

Cuadro N° 3: “Estructura curricular de los Espacios de Definición Institucional”

Espacios de Definición Institucional – Profesorado	Campo de la Formación Específica	Campo de la Formación de las Prácticas Docentes
Nivel Inicial	2 seminarios obligatorios 3 talleres electivos Total: 237 horas	1 taller obligatorio Total: 99 horas
Nivel Primario	2 seminarios obligatorios 2 talleres electivos Total: 200 horas	2 talleres obligatorios Total: 200 horas

Fuente: Resolución N° 407/09. Ministerio de Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Con relación a los requisitos para la cursada de los Espacios de Definición Institucional indicados para el Campo de la Formación Específica se establecen, en ambos planes de estudio, dos seminarios obligatorios que se pueden cursar de manera simultánea o sucesiva. Luego, se sugiere la inscripción a los talleres electivos que correspondan a cada profesorado. Una vez que se acreditan los seminarios obligatorios y los talleres electivos de los EDI, pertenecientes al Campo de la Formación Específica, y regularizada la cursada de los Talleres I y II del Campo de la Formación en las Prácticas Docentes, los estudiantes están en condiciones de inscribirse para los talleres de los EDI que corresponden al Campo de la Formación de las Prácticas Docentes. En el caso de los estudiantes del profesorado de nivel primario que tengan la necesidad de acreditar dos talleres no se estipula un orden o correlatividad entre los espacios.

3.2 Los casos: características y particularidades

A continuación se expone, de manera organizada y sistemática, la descripción de cada uno de los casos seleccionados como objeto de estudio. De acuerdo a lo expresado en el *Capítulo II*, destinado a las consideraciones metodológicas, se elabora un texto que recopila la información obtenida a través de una selección de documentos institucionales, entrevistas en profundidad con los informantes clave y el cuaderno del investigador.

En sintonía con la metodología sugerida para el estudio de casos, la intención principal de este apartado consiste en identificar, documentar y sistematizar las características de tres propuestas correspondientes a los Espacios de Definición Institucional (EDI) que realizan tres Escuelas Normales Superiores de la ciudad de Buenos Aires durante el período 2009-2012, que se diseñan especialmente para el abordaje de la educación mediática y/o audiovisual. La disposición de la información se estructura a partir de los ejes de análisis, ya mencionados.

-La *dimensión institucional*, orientada a identificar las especificidades de cada Escuela Normal Superior y de su población destinataria a partir de las cuales se deciden implementar Espacios de Definición Institucional vinculados con la educación mediática y/o audiovisual;

-La *dimensión curricular*, construida para abordar la explicitación de contenidos, la definición de los objetivos propuestos y la elección de los enfoques sugeridos para su tratamiento; ¿Qué? ¿Para qué? ¿Por qué? Y cómo enseñar ciertos temas, problemas y tensiones inherentes a los medios de comunicación. ¿Cuáles son los objetivos de enseñar comunicación en la carrera de formación docente de nivel inicial y primario?

-La *dimensión teórico-contextual*, en tanto punto de articulación para identificar la pertinencia de la fundamentación pedagógica de las propuestas, a partir de la vinculación entre educación/cultura/comunicación, en la contemporaneidad.

Caso I: “Diversidad, Cultura y Educación”

Dimensión Institucional

Desde 1910 hasta el presente, “(...) multitudes de historias, anécdotas y personalidades, han pasado por estas aulas o reído en estos corredores; (...) los cambios y las transformaciones fueron parte, y siguen siéndolo, de su cultura institucional; y la juventud, junto con la esperanza, sigue viva y pujante”

(Extractado del sitio web institucional).

El proyecto de la Escuela Normal Superior menciona la existencia de una trayectoria institucional que propone, a docentes y estudiantes, espacios propios de aprendizaje, más allá de los establecidos formalmente en el currículum. Los Espacios de Definición Institucional (EDI) constituyen una oportunidad para recuperar parte de la tradición institucional y, al mismo tiempo, favorecer su desarrollo y continuidad. Al respecto, se explicita que “(...) esta definición institucional viene a imprimir a la formación de nuestros estudiantes una particularidad que, desde el diseño, pretende responder a intereses y necesidades específicas, y recuperar una historia de trabajo institucional” (Documento institucional, 2011: 2).

Con relación al proceso de definición, debate y discusión para la posterior implementación de los espacios institucionales se esboza que, durante el año 2010, se comienza a pensar la propuesta desde la regencia y las coordinaciones. Desde allí surge la convocatoria para una reunión de personal con todos los profesores y la invitación a participar en distintas reuniones de trabajo con el propósito de acordar la temática de los EDI. En primera instancia, se advierte que “(...) hubo consenso en que los EDI debían centrarse en la diversidad” (Documento institucional, 2011: 2). Además, se expresa que “(...) como resultado de las reuniones de personal que realizamos con los docentes surge, básicamente, la necesidad de trabajar a partir de la cuestión cultural y la cuestión de la diversidad” (Entrevista a informante clave I).

Luego del pacto inicial se presenta otra necesidad entre los docentes que participan del plenario y consiste en acotar el sentido polisémico del término “diversidad”. En tal sentido, se propone vertebrar las propuestas desde las dos perspectivas que se enumeran a continuación. Por un lado, “(...) la diversidad de los sujetos que aprenden, de las experiencias, de los espacios y de los formatos donde se aprende” (Documento institucional, 2011: 2). Con relación a este punto, en la fundamentación de la propuesta se sostiene que la diversidad cultural es una característica compartida entre los ingresantes a las carreras de formación docente de esta institución.

Por otro lado, desde “(...) las diversas manifestaciones culturales y las herramientas para descifrar, comprender las diferentes dimensiones del arte y la cultura” (Documento institucional, 2011: 2). En términos generales, los estudiantes suelen ser portadores de un capital cultural que no siempre se articula de manera significativa con los planes de estudio. En otras palabras, se afirma que “(...) hay experiencias que si no se proponen desde la institución los alumnos no las conocen, no las transitan, no acceden a ellas. En las reuniones con los docentes, se identifica que los alumnos no habían visitado un teatro, entre otros espacios artísticos y culturales” (Entrevista a informante clave I).

Los EDI son una instancia clave para complejizar y diversificar el capital cultural de los alumnos. En tal sentido, se los concibe como “(...) una puerta de entrada para la apropiación (simbólica) de los bienes culturales y experiencias sociales pasadas y presentes, escolares y comunitarias” (Documento institucional, 2011: 4). A nivel institucional, se enfatiza que la particularidad tiene que ver con la posibilidad de “(...) circular por otros espacios, que no sean estrictamente escolares. En primera instancia, la propuesta apunta a la formación de los alumnos como sujetos, ciudadanos, y luego a su formación como docentes” (Entrevista a informante clave I).

Se identifica como imprescindible la oportunidad que presenta para el futuro maestro la posibilidad de “(...) conocer diferentes procesos culturales, sociales y políticos de su época, acercarlo a diversos contextos de formación e incorporar otros lenguajes tradicionales y no tradicionales” (Documento institucional, 2011: 5). Se considera que “(...) las experiencias culturales hacen a los alumnos sujetos más críticos y eso, por sí mismo, resulta válido para que sean mejores docentes” (Entrevista a informante clave I).

Finalmente, en los planes de estudio vigentes, se observa que la formación de docentes propone el desarrollo de los aspirantes en tanto “(...) sujetos sociales que asumen una posición activa frente a la sociedad y la cultura que les toca transitar”¹³ (Documento institucional, 2011: 5). En esta Escuela Normal Superior se decide estructurar los EDI a partir del eje “Diversidad, Cultura y Educación”, con especial énfasis en la articulación entre las particularidades institucionales y las características de los estudiantes que a ella asisten.

¹³Más adelante se desarrolla la *dimensión teórico-contextual* especialmente destinada al abordaje de la articulación entre formación docente, cultura y comunicación. Allí se recupera y profundiza este eje de análisis.

Dimensión Curricular

A continuación se reseñan y sistematizan las propuestas curriculares que se implementan en el marco de los Espacios de Definición Institucional (EDI).

Cuadro N° 4 “Caso I: Espacios de Definición Institucional”

Tramo/Carácter	Obligatorio	Electivos
Campo de Formación Específica (CFE)	Seminarios¹⁴: “El arte en la dinámica social”; “El rol de los medios de comunicación en el campo cultural: una mirada crítica”	Talleres¹⁵: “El cine entre el arte y la industria”; “La imagen: tradiciones y rupturas”; “El cuerpo y las teatralidades”; “La música y sus manifestaciones”
Campo de Formación de las Prácticas Docentes (CFPD)	Talleres¹⁶: “Educación en contextos diversos: Escuela e inclusión”; “Educación en contextos diversos: Aprender más allá de la escuela”	

En términos curriculares, en las propuestas de los EDI se observan áreas destinadas al teatro, cine, danza y música en tanto expresiones artísticas que favorecen la reflexión sobre “(...) el lugar que ocupan los medios de comunicación en la cultura contemporánea y en la construcción de los lenguajes artísticos” (Documento institucional, 2011: 2). Asimismo, supone valorar dichos lenguajes en tanto “(...) alternativas de expresión, formas de llegar al otro y ayudarlo a conocer a través de diferentes lenguajes, en definitiva, valorar lo artístico como acceso al conocimiento” (Documento institucional, 2011: 3).

El eje general que se propicia a través de los EDI es la construcción de puentes para que, alumnos de diferentes culturas o comunidades “(...) se aproximen, conozcan, descifren diversas manifestaciones culturales” (Documento institucional, 2011: 3). En tal sentido, se propone “(...) ampliar el universo de los hechos culturales y artísticos a los que acceden los estudiantes” (Documento institucional, 2011: 3); guiados por la intencionalidad de contribuir

¹⁴ De acuerdo a lo expresado en el documento institucional, se postula una mirada crítica de los procesos de producción y difusión cultural en el ámbito social, a partir del estudio de las expresiones artísticas y los medios masivos de comunicación.

¹⁵ En el documento institucional, se propone acercar a los futuros docentes a diferentes manifestaciones artísticas a partir de la reflexión sobre las presencias/ausencias que circulen por los medios masivos de comunicación. Además, se propicia el conocimiento de múltiples manifestaciones artísticas tanto desde sus diversas formas de producción como desde el rol de espectadores.

¹⁶ Si bien no se plantean correlatividades entre los talleres sí se considera requisito haber cursado previamente los espacios curriculares del CFE de los EDI y los Talleres I y II del CFPD.

al ejercicio de una mirada crítica, reflexiva, alternativa a la habitual, sobre las propuestas y el tratamiento de los medios masivos de comunicación, a partir del cruce entre los campos culturales y artísticos.

La premisa fundamental sobre la cual se sustentan los EDI constituye un punto de articulación entre la dimensión institucional y la dimensión curricular. Las propuestas se estructuran con la decisión de propiciar las condiciones institucionales para “(...) formar docentes más sensibles y más críticos, capaces de leer la realidad, comprenderla y actuar en ella como sujetos políticos” (Documento institucional, 2011: 3).

Entre otros de los propósitos que se enuncian para fundamentar la definición de los EDI se destacan los que siguen: “Contribuir a la formación del estudiante como sujeto político y cultural al desarrollar y profundizar una mirada crítica de las relaciones entre educación, medios de comunicación, cultura y sociedad”; “Promover el desarrollo de distintos lenguajes culturales”; “Brindar a los futuros docentes diversas herramientas que les permitan lograr una mejor comunicación con el contexto social y cultural en el que desempeñarán su tarea y con los diversos sujetos sociales con los que le tocará interactuar” (Documento institucional, 2011: 5).

Los objetivos generales de los EDI se orientan a que los futuros docentes logren: “Interpelar a sujetos que provengan de contextos culturales y sociales diversos”; “Identificar y apreciar formas de conocimiento acerca del mundo en general y del arte en particular mediante estrategias diferentes a la formalidad escolar: articulación con proyectos educativos no escolares, asistencia a espectáculos y a otros eventos relevantes”; “Idear, planificar y poner en marcha propuestas educativas vinculadas con los diversos lenguajes artísticos, destinadas a sujetos diversos y en contextos diferentes a la escuela común” (Documento institucional, 2011: 5).

La estructura curricular de los EDI, los contenidos de las propuestas y las condiciones de la cursada, se estipulan como espacios comunes para el Profesorado de Educación Inicial y el Profesorado de Educación Primaria. Al respecto se expresa que “(...) nos parecía que una mirada conjunta, de intercambio, de puesta en común que reuniera a la población de ambos profesados era una propuesta interesante” (Entrevista a informante clave I).

En el marco del Campo de Formación Específica se estipula la cursada obligatoria de los seminarios “El arte en la dinámica social” y “El rol de los medios de comunicación masiva en el campo cultural: una mirada crítica”. A continuación se presentan las características generales y los ejes de contenidos que se definen para cada uno de ellos con la intención de identificar sus particularidades, y los ejes posibles de análisis que favorezcan la visión de las

propuestas como una totalidad, teniendo en cuenta que los seminarios constituyen la llave de entrada para cursar el resto de los talleres que componen los EDI.

Cuadro N° 5 “Caso I: Características generales y ejes de contenidos de los EDI de cursada obligatoria”

Seminario	Características generales	Ejes de contenidos
<p>El arte en la dinámica social</p>	<p>Plantea la identificación y el análisis de los factores sociales que inciden y contextualizan la producción artística, la percepción de las imágenes, la circulación del arte, la instauración de ciertos patrones para la legitimación de algunos bienes simbólicos. Trabaja con tradiciones y concepciones sobre el campo artístico.</p> <p>Propicia el pensamiento relacional, a través de los aportes de diversas disciplinas tales como: antropología, sociología de la cultura, estética, diseño, historia del arte, con la intención de ampliar las posibilidades comprensivas.</p>	<p>-El arte en el espacio social. Condiciones sociales para la producción y expectación del arte. El lugar de la escuela en la apropiación del arte.</p> <p>-El campo artístico y el campo cultural. Tradiciones y concepciones.</p> <p>-Expresiones artísticas y significación.</p> <p>-El mercado de los bienes culturales.</p> <p>-Los espacios de circulación del arte: lo público y lo privado. Las posibilidades que ofrece la ciudad de Buenos Aires.</p>
<p>El rol de los medios de comunicación masiva en el campo cultural: una mirada crítica</p>	<p>Propone cuestionar la capacidad de los medios en la producción y transmisión de un discurso hegemónico. El análisis del lugar que ocupa el arte en los medios masivos se constituye en un punto de partida para reflexionar sobre qué se muestra, qué se incluye y qué se oculta o queda por fuera de la cobertura mediática.</p> <p>Propicia que los estudiantes conozcan los caminos para apropiarse de “otras” manifestaciones artísticas y ampliar sus experiencias culturales.</p> <p>Plantea de-velar el rol que ocupan los medios en el campo cultural y en la construcción de sentidos hegemónicos desde una perspectiva sociológica.</p>	<p>-Diferentes medios (televisión, radio, cine, etc.); formas (documentales, anuncios, etc.); géneros (ciencia ficción, comedias, etc.); tipos de tecnologías.</p> <p>-Agencia de los medios (¿quién comunica y para qué?) Medios: construcción de la realidad, uso de códigos y convenciones; estructuras narrativas. Los sentidos en el campo cultural: “cultura hegemónica” y “cultura popular”.</p> <p>-La construcción de la agenda y de las representaciones en torno a “lo cultural”.</p> <p>-El papel de los medios en la construcción de representaciones sociales: los estereotipos y sus consecuencias.</p>

En cuanto a las características compartidas que se observan en ambos seminarios se destaca la necesidad de situar, definir, delimitar los factores que intervienen tanto en la producción artística como en la construcción de las re-presentaciones mediáticas sobre los consumos artísticos y culturales en el contexto contemporáneo. Se identifican así ejes en común y cruces posibles entre los contenidos a partir del lugar que ocupa el mercado y la industria cultural en la generación y difusión de propuestas artísticas y mediáticas. De acuerdo a las características de los estudiantes, se considera pertinente el abordaje de los medios de

comunicación masiva “(...) como lugar de acceso a la cultura. De ahí, entonces, la necesidad de construir una mirada crítica, reflexiva” (Entrevista a informante clave I).

Las posibilidades de relevar y cuestionar las presencias (qué se dice, qué se muestra, qué circula, qué se conoce) y las ausencias (qué se excluye, qué no se dice, qué se omite, qué se des-conoce) con relación a las manifestaciones artísticas y a las producciones mediáticas se constituyen como ejercicios que aportan a la construcción de una mirada crítica. Desde allí se propone reflexionar sobre lo masivo, lo hegemónico, lo alternativo, lo popular y lo diverso, tanto en términos artísticos como mediáticos. Se espera “(...) desarrollar un análisis crítico del poder de los medios de comunicación en la construcción del discurso social y en la imagen que cada grupo social forma de sí mismo a partir de los consumos culturales que los medios promueven” (Documento institucional, 2011: 12).

Se propone sistematizar las características de los talleres que se cursan con posterioridad a los seminarios obligatorios. Se presentan las características generales y los ejes de contenidos que se definen para cada uno de ellos, en el marco de la propuesta “Diversidad, Cultura y Educación” que estructura a los EDI. La intención principal consiste en identificar de qué manera se conforma el entramado curricular y conceptual, cuáles son las relaciones que se establecen entre ellos y cuáles los ejes que se observan como claves de lectura para la propuesta.

Cuadro N° 6 “Caso I: Características generales y ejes de contenidos de los EDI de cursada electiva”

Taller	Características generales	Ejes de contenidos
El cine: entre el arte y la industria	Recupera la emergencia del cine en tanto manifestación cultural del siglo XX y recorre ejes vinculados con la industria, las vanguardias artísticas y los grandes directores. Trabaja aspectos característicos del cine nacional durante el siglo XX y XXI. Enfatiza la relación: medios de comunicación y consumos culturales vinculados con el cine. Propicia el abordaje del cine en tanto herramienta de identidad y de inclusión social.	-El cine como lenguaje. Elementos y procesos. -El cine y su historia: los inicios, la imagen en movimiento, el cine no parlante; el cine sonoro. -El cine y la industria cultural: Hollywood y <i>Star System</i> . -Características del cine argentino. -Géneros cinematográficos.
La imagen: tradiciones y rupturas	Aborda el universo de las imágenes que construyen y transmiten los medios masivos de comunicación, en un sentido amplio. Trabaja con diferentes vertientes discursivas y distintos contextos tales como: la imagen artística, la publicitaria, la imagen documental y la imagen digital. Propicia la reflexión crítica a partir de la	-Cultura visual y presencia de las imágenes en la actualidad. -La imagen visual como signo y objeto estético. -Lenguaje visual: elementos, organización y características. -La imagen en el arte: distintos sentidos a través del tiempo. -Imagen y tecnología: el impacto de

	relación entre la imagen y el creciente protagonismo de los medios masivos de comunicación en la constitución de identidades culturales y sociales.	la tecnología en la producción del artista y en la mirada del espectador. -Imagen y medios masivos de comunicación: características e interacción con la palabra.
El cuerpo y las teatralidades	Trabaja diferentes interpretaciones de los textos teatrales. Propicia la apertura a las nuevas teatralidades que cruzan el espacio urbano, fuera del circuito teatral tradicional tales como: intervenciones en espacios públicos, en transportes públicos, danza-teatro, teatro comunitario, murga, circo moderno. En síntesis, propone comprender las “teatralidades” como elementos que enlazan el arte con la necesidad de comunicar otros mensajes sociales en un contexto de globalización cultural.	-El teatro como lenguaje. -Elementos del lenguaje teatral: el texto dramático, la puesta en escena. -Distintas poéticas teatrales. -Teatro y contexto en diferentes épocas. El teatro tradicional. -Relación entre las manifestaciones de lo teatral y los medios masivos de comunicación.
La música y sus manifestaciones	Propone vivenciar la música a partir de la construcción de instrumentos y explorar así distintas materialidades sonoras para crear climas. Con relación a la música y la difusión de sus manifestaciones se plantea una mirada crítica y reflexiva sobre el rol de los medios masivos de comunicación y su incidencia en la circulación de grupos y/o tendencias musicales en el contexto actual.	-La ciudad, atravesada por las manifestaciones sonoras. -Texturas sonoras y la Música. -El mercado de la música: las industrias culturales. -Relación entre los medios masivos de comunicación y la construcción de estereotipos musicales. -Música y Educación musical.

En términos generales, el eje/núcleo que estructura y recorre las distintas propuestas curriculares, sean de cursada obligatoria o electiva, se establece a partir de la tensión entre lo homogéneo y lo heterogéneo; lo masivo y lo popular; lo hegemónico y lo alternativo; las tradiciones y las rupturas; el arte, lo artístico; el rol de los medios masivos de comunicación, la industria cultural y el mercado; la exploración de experiencias comunitarias en tanto diversidad de manifestaciones, formas culturales y lenguajes artístico-expresivos (sea a través de la música, las imágenes, el cine, la danza y las teatralidades, en tanto entramado espeso de signos, significaciones, materialidades, corporalidades).

De tal modo, se argumenta y sostiene la pertinencia de un enfoque crítico que atraviesa la propuesta de los EDI. El propósito principal consiste en cuestionar, de-velar, descifrar, contactar a los alumnos con manifestaciones artístico-expresivas en sentido amplio (musical, teatral, cinematográfico). Se propicia la de-construcción de las re-presentaciones mediáticas, cristalizadas y estereotipadas relacionadas con los consumos artísticos y culturales. En otros términos se explicita que “(...) la diversidad tiene muchas aristas, y nos

proponemos darle oportunidades a los futuros docentes para que conozcan, pongan en tensión saberes, e intervengan en contextos diversos, más allá de lo escolar” (Documento institucional, 2011: 22).

Se expresa que en la propuesta de los EDI “(...) no queríamos que nada que tuviera que ver con lo cultural tuviera estricta relación con la escuela. La particularidad de los EDI tiene que ver con la posibilidad de circular por otros espacios que no son necesariamente escolares” (Entrevista a informante clave I). El enfoque no se plantea desde la didáctica del cine, la didáctica de la imagen o cómo enseñar arte en la escuela primaria dado que “(...) en los planes de estudio de ambos profesorados los alumnos ya cuentan con materias didácticas correspondientes al nivel” (Entrevista a informante clave I).

Finalmente, la intencionalidad que se observa como recurrente y atraviesa a los EDI consiste en trascender lo conocido. Es decir, des-cubrir, explorar, experimentar, ubicarse más allá de las ofertas que efectivamente circulan a través de los medios masivos de comunicación, las industrias culturales y los multimedios, en un contexto signado por la transnacionalización económica, la fragmentación social y la globalización cultural.

Dimensión teórico-contextual

La propuesta de los EDI se sitúa en el marco de la complejidad y densidad que define a la época actual, es decir, por los múltiples procesos de cambio social, cultural y educativo, característicos de los últimos años. Con los EDI se articulan distintas propuestas que, a través del eje “Diversidad, Cultura y Educación”, recuperan las particularidades de la comunidad durante su proceso inicial de formación como docentes. Se asume así el desafío de repensar de qué manera se vinculan las transformaciones socioculturales con las educativas desde las necesidades que se detectan en las instituciones encargadas de formar a los futuros maestros.

Los EDI se conciben desde una perspectiva crítica dado que problematizan aspectos teóricos centrales en tensión con las prácticas y/o consumos socioculturales. Esto implica trabajar aquello que la población de la institución ya conoce como así también aquello que se busca propiciar, de-velar o des-cubrir. La fundamentación de los EDI “Diversidad, Cultura y Educación” se sustenta y contextualiza a partir de los aportes teóricos de Martín Barbero (2002); Tenti Fanfani (2000); Giroux (1994); Bourdieu (1997; 2000).

La argumentación teórico-contextual de los EDI aparece atravesada por el tratamiento y la discusión de los ejes que se detallan a continuación. En primer lugar, se identifica la

tensión entre los términos escuela/modernidad/homogeneidad y se asume una perspectiva que cuestiona su relevancia y pertinencia en el contexto actual. En segundo lugar, se postula y fundamenta la necesidad de trabajar, en las instancias de formación docente en general y a través de los EDI en particular, con la tríada diversidad/cultura/educación.

En términos teóricos-contextuales la fundamentación de los EDI sistematiza las características de la escuela, en tanto institución clave de la modernidad, dispositivo homogeneizador y aglutinante que materializa formas escolares estandarizadas, “(...) vinculadas con una imagen de infancia, un modelo de hombre y de sociedad preestablecido, estereotipados, que suponen un arbitrario cultural que no siempre coincide con el de los diferentes sujetos sociales que pasan y han pasado por ella” (Documento institucional, 2011: 3). Desde este punto de vista, se sostienen ciertas estrategias de enseñanza, propias de otro tiempo y otros espacios socioculturales que, en la actualidad, no resultan significativas para alumnos y docentes.

En los EDI se destaca la importancia de “(...) pensar nuevas estrategias para interpelar, de manera significativa, a los sujetos que asisten a las instituciones educativas” y que, al mismo tiempo, contribuyan a repensar las prácticas escolares. En la actualidad, de acuerdo a lo expresado en la propuesta institucional que se construye como un caso de estudio, se considera indispensable “(...) re-construir las configuraciones escolares, en particular las destinadas a la formación de docentes, en términos socioculturales”. Para ello, se plantea contemplar, además de los saberes específicamente pedagógicos, al conjunto de conocimientos que “(...) contribuyen al posicionamiento frente a los diversos asuntos de su época” (Documento institucional, 2011: 4).

Asumir la responsabilidad de formar a los futuros docentes implica prepararlos para que estén en condiciones de “(...) intervenir en un escenario signado por la exclusión y la fragmentación social, las innovaciones tecnológicas y las transformaciones en las subjetividades infantiles” (Documento institucional, 2011: 4). He aquí la argumentación teórico-contextual de por qué resulta relevante diseñar EDI tales como: el arte en la dinámica social; el rol de los medios masivos de comunicación; el cine: entre el arte y la industria; la imagen: tradiciones y rupturas. Con relación a las características de la época en el cual se sitúan, tanto las escuelas como los sujetos que en ella se desempeñan, los EDI se formulan con la intención de priorizar “(...) la formación de los docentes como agentes de desarrollo socio-cultural e impulsores de la apertura hacia nuevos desafíos vinculados con el compromiso de la escuela, con los contextos en los que está inserta y a los que pertenece” (Documentos institucional, 2011: 5).

Caso II: “Formación cultural de los alumnos”

Dimensión Institucional

“En el año 1914 se dispuso por decreto que este establecimiento comenzara a funcionar como Escuela Normal. La destacada maestra Rosario Vera Peñaloza fue quien tuvo a cargo su formación. Durante mucho tiempo sólo se formaron en sus aulas mujeres”
(Extractado del sitio web institucional)

La propuesta para los Espacios de Definición Institucional (EDI) que formula esta Escuela Normal Superior se estructura a partir de una premisa general que tiene que ver con “(...) el trazado de un recorrido que enriquezca al alumno, futuro docente, las dimensiones que refieren a su capital cultural” (Documento institucional, 2011: 1). Se destaca que el trayecto propicia una articulación significativa entre el interior/ exterior, es decir, entre lo conocido y lo alternativo o aquello que se proponga explorar a partir de la circulación de los alumnos por diversos espacios socio-culturales de la ciudad de Buenos Aires tales como: museos históricos, de ciencias, artísticos, espacios verdes.

Los EDI responden a la posibilidad de atender las particularidades de la población de cada institución educativa. En esta ocasión se prioriza que los estudiantes, futuros docentes, puedan descubrir y apropiarse de experiencias culturales, propuestas y espacios hasta el momento poco frecuentados. El documento institucional que formaliza la presentación de los EDI expresa “(...) el planteo nos sitúa ante la necesidad de pensar en instancias de formación que superen aquellos saberes y competencias propios de la tarea docente en un sentido restringido” (Documento institucional, 2011: 1).

Con relación a los consumos culturales de los estudiantes se destaca que “(...) participan de actividades y espacios urbanos que habitualmente son ofrecidos por los medios de comunicación masivos (...)”. Del mismo modo, es frecuente que se remitan a “(...) espectáculos o eventos que se difunden de la mano de campañas comerciales o actividades puntuales que se plantean desde los organismos estatales” (Documento institucional, 2011: 7). Se define así la intencionalidad de interpelar a los alumnos como espectadores de otro tipo de actividades, de otros recorridos posibles, de visitas a espacios socio-culturales que no resulten habituales, convencionales o típicos del circuito comercial.

En cuanto a los rasgos particulares que definen a la institución y a su población destinataria, se destaca, enfáticamente, la relevancia de trabajar la vinculación entre la formación personal y profesional, como una posibilidad para incluir y contemplar las

características que, en la actualidad, presenta el contexto socio-cultural¹⁷. Desde esta perspectiva, se emplean términos tales como “recorrido”, “circulación”, “trayecto”, en tanto implican “transitar el camino de la experiencia personal al abordaje didáctico”, con el propósito de configurar espacios y oportunidades que propicien el posicionamiento “en situación de”, como instancias que favorecen el “(...) entrenamiento experiencial para la acción profesional” (Documento institucional, 2011: 11).

Los EDI diseñan itinerarios de formación que contactan a los alumnos con “(...) el amplio espectro que la oferta cultural les ofrece, para que se apropien del mismo, lo compartan y lo puedan re-significar en su futura tarea como docentes” (Documento institucional, 2011: 3). La concepción que subyace y que hilvana a la totalidad de los EDI asevera que “(...) formarse es transformarse en el contacto con la realidad y, en el transcurso de la formación, es volverse capaz de administrar uno mismo su camino de formación” (Documento institucional, 2011: 1).

El rasgo distintivo de la propuesta, a nivel institucional, consolida una relación recurrente, articulada, recíproca entre el adentro y el afuera; entre la exploración y apropiación de espacios socio-culturales; entre las experiencias personales/profesionales que se configuran y re-significan a partir de la imbricación entre dos momentos. Por un lado, con la explicitación de propuestas pedagógicas que se desarrollen a través de la circulación por distintos espacios alternativos o “(...) ambientes alfabetizadores que enriquezcan al individuo, futuro docente”- y lo preparen para- “(...) ir más allá de la escuela” (Documento institucional, 2011: 2). Por otro lado, como posibilidad para recuperar el recorrido transitado y el desarrollo acontecido desde una perspectiva amplia con la intención de favorecer el trabajo del futuro docente en “(...) espacios de implementación alternativos, jardines de infantes y/o maternales como así también escuelas primarias comunitarias, cooperativas, comedores infantiles, jardines y escuelas primarias orientadas al arte” (Documento institucional, 2011: 11).

Finalmente, los propósitos generales que atraviesan la organización y el tránsito por los EDI plantean que los alumnos: “Participen de experiencias culturales enriquecedoras”; “Reconozcan sus referentes culturales a partir de las oportunidades de contacto con el medio socio-cultural”; “Transfieran estas experiencias a la elaboración de propuestas pedagógicas”; “Participen en prácticas educativas referidas a estas propuestas en instituciones formales e informales de nivel inicial, primario y terciario”; “Recuperen y socialicen la participación en prácticas culturales” (Documento institucional, 2011: 3).

¹⁷ Más adelante, en el desarrollo de la *dimensión teórico-contextual* se retoma y profundiza este eje de análisis.

Dimensión Curricular

A continuación se reseñan y sistematizan las propuestas curriculares que se implementan en los Espacios de Definición Institucional (EDI). Para ello se proponen “(...) distintas ofertas, algunas obligatorias y otras optativas con diferentes modalidades de cursada” (Documento institucional, 2011: 1).

Cuadro N° 7 “Caso II: Espacios de Definición Institucional”

Tramo/Carácter	Obligatorio	Electivo
Campo de Formación Específica (CFE)	“Taller de espectadores críticos: cine y teatro” “Taller de espectadores críticos de espectáculos infantiles”	“Taller de espacios urbanos” “Taller de folklore”
Campo de Formación para las Prácticas Docentes (CFPD)	“Taller de elaboración e implementación de proyectos vinculados al contexto cultural en espacios educativos”	

En términos curriculares, los EDI poseen un denominador común que se presenta en los distintos talleres y apunta a “(...) enriquecer la formación personal de los alumnos en espacios culturales (...) que puedan funcionar como ambientes alfabetizadores para enriquecer al individuo, futuro docente” (Documentos institucional, 2011: 1). De esta manera, se articulan las propuestas curriculares con los ejes de contenidos sugeridos para cada uno de los talleres de los EDI. Con la intención de recuperar tanto las características particulares de cada espacio como así también sus relaciones y posibles imbricaciones en tanto totalidad, en adelante se describen los rasgos específicos de cada taller.

Cuadro N° 8 “Caso II: Características generales y ejes de contenidos de los EDI”

Taller	Características generales	Ejes de contenidos
Espectadores críticos: cine y teatro	Trabaja con lecturas de obras, proyección de películas, visitas a cines y teatros que se sugieran en el marco del taller. Plantea la posibilidad de realizar paneles o entrevistas a personas relacionadas con los temas a tratar. Propone “situar” a los alumnos en tanto “espectadores críticos y activos de hechos culturales” con la intención de incentivarlos a expresarse, ampliar su mundo cultural. Sugiere la formulación de propuestas didácticas referidas al área/tema en cuestión.	-El espectador como sujeto activo en el proceso de la comunicación mediática. -El espectador como coautor, reconstructor y conformador de una obra. -Estilos en cine y teatro: Realismo, grotesco, absurdo, sub-realismo, expresionismo, neo-realismo social y psicológico. -Los estilos en su contexto político, histórico y sociocultural.

Espectadores críticos de espectáculos infantiles	Frente a la homogeneidad del mercado, la insistencia de los productos de la industria cultural y la presencia de los medios masivos de comunicación en el cotidiano infantil se propone re-descubrir y trabajar a partir de la diversidad y las particularidades locales. Se propicia la asistencia de los estudiantes a distintos espectáculos de la oferta cultural destinados a la infancia, el diseño de estrategias para su abordaje didáctico y la inclusión de las obras en itinerarios de enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> -El espectador y la obra artística. Criterios de análisis y selección. -Alfabetización audiovisual: El mundo construido por la industria cultural. Características y de-construcción de las propuestas. -Lenguajes artístico-expresivos: valores éticos y estéticos en las propuestas destinadas a la infancia.
Espacios urbanos	Propone la participación activa en espacios socio-culturales que existen y se ofrecen dentro de la ciudad. Recupera las actividades y espacios urbanos que se difunden a través de los medios masivos de comunicación y trabaja sobre la posibilidad de diseñar otro tipo de actividades, recorridos alternativos, no convencionales. Incentiva la articulación entre la formación personal y profesional de los alumnos situados en el contexto socio-cultural.	<ul style="list-style-type: none"> -Espacios y valores histórico-culturales: museos, monumentos, esculturas, parques temáticos -Criterios para la exploración y apropiación de espacios socio-culturales. -El visitante como participante activo y crítico de los espacios.
Folklore	Releva vivencias relacionadas con el folklore: danzas, coros, leyendas, cuentos, costumbres. Propicia el contacto con los saberes tradicionales, la identidad y la cultura local, en un contexto signado por la globalización.	<ul style="list-style-type: none"> -Particularidades y características del folklore. -Folklore, identidad, saberes populares y culturales. -El folklore y sus modalidades: el folklore vivo y el folklore extinto.

En términos generales, los EDI se estructuran como propuestas curriculares destinadas a la “Formación Cultural de los Alumnos”. Se presenta un conjunto de talleres con la premisa de tratar contenidos que “(...) privilegian los procesos sociales por sobre los individuales, en los cuales se accede a las distintas ofertas culturales, en interacción con otros sujetos, con la posibilidad de generar un rico intercambio de saberes y sentires” (Documento institucional, 2011: 1).

Desde esta perspectiva, se define un enfoque que “amplíe” las posibilidades de contacto con las ofertas culturales y la “circulación” por distintos espacios socioculturales de la ciudad de Buenos Aires. La intención principal de los EDI es la de desarrollar experiencias y prácticas alternativas, des-naturalizar las miradas, las percepciones, las sensibilidades de los alumnos. En otros términos, se expresa que los EDI presentan “(...) la posibilidad para que los alumnos se puedan contactar, mirar y ver, algo más que la televisión” (Entrevista a informante clave IV). Y que desde ahí puedan reflexionar sobre el modo en que “(...) ese universo entra en sus historias y de qué manera ellos lo pueden recuperar como conocimiento, más allá del conocimiento instrumental o específico para la enseñanza de la lengua o la matemática” (Entrevista a informante clave IV).

En este marco, se propone reflexionar sobre las características, competencias y el nivel de participación que alcanza el “espectador”, sea teatral, cinematográfico, musical, con particular énfasis en las ofertas culturales destinadas a la infancia y con la intencionalidad de establecer algunos criterios relacionados con los estilos, sus características éticas y estéticas. Se fundamenta la definición de un enfoque “activo”, y “crítico”, en tanto se trabaja con la noción del espectador como “co-autor, reconstructor, hacedor y conformador de una obra” (Documento institucional, 2011: 3). En el mismo sentido se expresa que “(...) la idea que manejo en el taller tiene que ver con que la posibilidad de ser espectador desde el hacer, el producir, el elaborar” (Entrevista a informante clave IV).

Se considera que el abordaje curricular de los contenidos definidos para cada uno de los talleres “(...) ubicarán a nuestros alumnos, en un plano de espectadores críticos y activos de hechos culturales, acercándolos a un lugar protagónico que los habilite a que puedan expresarse, ampliar su mundo cultural y que les otorgue la palabra” (Documento institucional, 2011: 2). En consecuencia, los EDI promueven la “Formación Cultural de Alumnos” como una instancia relevante y destacada, en la cual los alumnos se encuentran con una doble oportunidad.

En principio, desde una lectura personal destinada a experimentar, vivenciar, ampliar sus consumos culturales. A modo de ejemplo se comenta que “(...) propiciamos la práctica de tomar el diario y pensar en qué lugar se sitúan los alumnos dentro de ese mundo vinculado al espectáculo. Es decir, qué recorrido conocen, qué identifican como algo nuevo y de qué manera circulan ellos por ese trayecto (Entrevista a informante clave IV). En segundo lugar, como potenciales docentes “(...) formadores del capital cultural de sus futuros alumnos”, es por ello que se plantea “(...) una modalidad de trabajo basado en el intercambio de capital cultural propio y ajeno” (Documento institucional, 2011: 2).

Con relación al tratamiento de los medios masivos de comunicación y su imbricación con la difusión y promoción de espectáculos culturales, en especial, los destinados a la infancia, se propone partir de los criterios y conceptos de la “alfabetización audiovisual”. En tanto “(...) herramienta indispensable para formar ciudadanos críticos, que sepan aprovechar las múltiples posibilidades que la comunicación mediática ofrece para el conocimiento, la información y el entretenimiento” (Documento institucional, 2011: 5). En tal sentido, se esboza que “(...) entendemos que las diversas producciones audiovisuales pueden ser tan válidas como otras producciones discursivas, verbales, escritas” (Entrevista a informante clave IV).

En la cursada de los talleres se proponen distintas actividades para problematizar, cuestionar y debatir cuáles son las características del mundo construido por la industria cultural, por qué se dice que la propuesta del mercado es homogénea y de qué manera, desde la escuela y como futuros docentes, se puede contemplar y trabajar la diversidad en términos culturales. Vale decir, de qué modo se incentiva el recorrido por otro tipo de experiencias menos convencionales o que no alcanzan una difusión masiva, cómo se abordan distintos aspectos de la cultura que no forman parte de lo hegemónico sino que pertenecen a experiencias locales, populares, comunitarias, propias de una época histórica, política y social.

En tales términos se esboza un criterio nodal o una clave de lectura para la propuesta de los EDI en su totalidad. Desde las prácticas audiovisuales, teatrales, cinematográficas, musicales, los espacios socioculturales de la ciudad de Buenos Aires, la intencionalidad que insiste en cada uno de los talleres tiene que ver con la responsabilidad de la escuela para abrir, ampliar, desplegar “(...) el abanico de posibilidades en las que se privilegie el encuentro con otra cultura, con la cultura de los lenguajes artístico-expresivos, como un modo de recuperar la formación en valores éticos y estéticos” (Documento institucional, 2011: 5).

Finalmente, se detecta que la implementación curricular de los EDI se proyecta como relevante porque responde de manera significativa al propósito de “(...) situar a los alumnos en tanto espectadores críticos y productores activos”. A modo de ejemplo, se destaca que para el diseño de actividades en espacios escolares, sean formales o informales, se incentiva la socialización de producciones tales como: materiales didácticos, guías didácticas de lugares que se sugiera visitar en la ciudad de Buenos Aires, exhibición de trabajos realizados en el marco de los talleres y la participación activa para la conformación colectiva de un museo que recopile objetos históricos de la institución (Documento institucional, 2011: 2).

Dimensión teórico-contextual

La propuesta de los EDI se sitúa en un contexto caracterizado por “(...) la cultura de la inmediatez, del zapping, de saberes fragmentados, del consumo inmediato” (Documento institucional, 2011: 2). Desde allí se propone la posibilidad de incentivar otras prácticas, encontrar otros tiempos, dar con otros ritmos que, más allá de lo habitual, propicien la oportunidad de “(...) escuchar un concierto, observar una obra artística y reflexionar a partir de ella, circular por espacios alternativos, trazar nuevos recorridos para las manifestaciones culturales” (Documento institucional, 2011: 2).

El trabajo con la formulación de criterios éticos y estéticos responde a la intención de detectar, seleccionar y desarrollar propuestas significativas para un “(...) nuevo universo cultural y tecnológico en el que viven los niños y adolescentes en la actualidad” (Documento institucional, 2011: 5). Se advierte, así, sobre la necesidad de abordar, durante la instancia destinada a la formación docente, algunas de claves para la lectura y la intervención con los potenciales alumnos, “(...) niños nacidos y socializados en la cultura audiovisual-digital” (Documento Institucional, 2011: 5).

Se sostiene como un lineamiento de trabajo indispensable que la escuela identifique, interactúe y problematice los contenidos culturales en relación con un entorno comunicacional dinámico, complejo, vertiginoso en el cual se encuentra inserta. Desde esta perspectiva, se considera que “(...) la alfabetización audiovisual es, hoy, una herramienta indispensable para formar ciudadanos críticos”-que estén en condiciones de reconocer e interpretar- “(...) las múltiples posibilidades que la comunicación mediática ofrece para el conocimiento, la información y el entretenimiento, sobre todo en el caso de la infancia” (Documento Institucional, 2011: 5).

La articulación teórico-contextual que se establece para fundamentar el abordaje del eje educación/cultura/comunicación, en la actualidad, se sustenta con autores tales como Ferry (1996); Tedesco (2000); Bourdieu (2003); Aumont (1992); Sormani (2004). Se explicitan y enfatizan cuáles son las concepciones que intervienen en la definición del rol de las escuelas, las instituciones de formación docente y de los docentes en general en tanto nexos, puentes entre generaciones, agentes socioculturales e interlocutores a cargo de la transmisión cultural, en estrecha relación con las particularidades históricas, políticas y sociales de una época. En tal sentido, los EDI incentivan un recorrido orientado a “(...) ampliar la subjetividad y así poder entender la realidad y los cambios implícitos en ella” (Documento institucional, 2011: 4).

Caso III: “Cultura, Arte y Escuela”

Dimensión Institucional

“Es innegable el impacto social provocado por la Escuela Normal en su radio de influencia. La actividad académica específica y la comunitaria convirtieron a la institución en un centro de radiación cultural para el barrio”
(Extractado del sitio web institucional)

La formulación de los Espacios de Definición Institucional (EDI) responde a la necesidad de delinear recorridos formativos para los futuros docentes, de conformidad con “(...) el ideario de cada institución particular, las demandas de su comunidad educativa, brindando esto una identidad y acentuando el perfil institucional del futuro egresado” (Documento institucional, 2010: 1). Los EDI representan una oportunidad para que, a partir de una evaluación institucional, “(...) sea la propia institución la que pueda identificar qué vacancias hay y de qué manera articularlas para lograr una formación más potente, más pertinente, más ajustada a las reales necesidades de la población que a ella asiste” (Entrevista a informante clave V).

Con relación a lo anterior, se destaca que “(...) un grupo de profesores de la institución veníamos pensando y detectando ciertas necesidades en el alumnado y ciertas cuestiones relacionadas con su formación cultural que nos parecía importante poder profundizar” (Entrevista a informante clave V). Además, porque desde el seno de la institución se considera que “(...) es muy poco posible que el docente pueda trabajar de una manera coherente y significativa con sus alumnos si no tiene incorporado y aprehendido en su propia formación algo vinculado con estos saberes culturales” (Entrevista a informante clave V).

Luego de identificar, detectar y reconocer las áreas de vacancia que caracterizan a la población estudiantil de la institución, se decide avanzar con la formulación de una propuesta que atendiera a las necesidades relevadas. En este contexto “(...) armamos un proyecto, lo presentamos ante el rectorado y la comunidad institucional. Una vez que obtuvimos las aprobaciones pertinentes, lo elevamos a la Dirección de Formación Docente” (Entrevista a informante clave V), con el propósito de obtener el aval para implementarlo con el alumnado.

El “fortalecimiento del bagaje cultural” se destaca como una prioridad que define la orientación de los EDI, su estructura y fundamentación teórica. En otras palabras, los EDI proponen “(...) brindar a los alumnos/as un recorrido integrado que apunte a enriquecer su

bagaje cultural a través de la oportunidad de acceder a diferentes espacios de nuestra cultura y a la apropiación de saberes y experiencias genuinas que los mismos implican” (Documento institucional, 2010: 1).

Los EDI favorecen la articulación entre formación personal y formación profesional del alumno, aspirante a la docencia. De este modo, se postula que “(...) el acceso a diferentes espacios culturales, permitiría ofrecer a los futuros docentes oportunidades de enriquecerse tanto a nivel personal como profesional, ya que no es posible ser trasmisor de la cultura y abrir espacios a los alumnos cuando los docentes los desconocen” (Documento institucional, 2010: 2). La premisa que organiza los EDI se destaca por la decisión de priorizar cuestiones próximas a las expresiones culturales y artísticas durante la instancia de formación docente. Se plantea así una imbricación significativa entre la tarea de enseñar y los EDI al afirmar que “(...) la enseñanza es una actividad con alto contenido artístico” (Documento institucional, 2010: 3).

El eje “Cultura, Arte y Escuela” vertebra la impronta institucional y se imprime en cada una de las propuestas diseñadas para tal fin. A través de ellas se presentan distintas aristas que conforman la intersección entre “formación cultural y formación docente”, y entre “enseñanza y arte” o el arte de enseñar. Desde esta perspectiva, se argumenta que la formulación de los EDI constituye una instancia clave para “(...) ampliar el capital cultural de los alumnos, (...) incluir lo diverso, lo nuevo lo que aun transitando los bordes es parte de la cultura (...)” con la premisa de replantear “(...) diferentes modos de intervención pedagógico-didáctica” (Documento institucional, 2010: 4).

Por otra parte, resulta oportuno señalar que la conformación de los EDI se decide a partir de una consideración especial sobre el contexto, los grupos y los alumnos con los cuales se trabaja, con la intención de “(...) atender a los matices que la realidad nos plantea para construir propuestas significativas para los sujetos a quienes están dirigidas” (Documento institucional, 2010: 3). En este marco se expresa que “(...) desde la singularidad de nuestro contexto, intentamos formular un proyecto que apunte a fortalecer los procesos de renovación pedagógica y reflexión sobre la enseñanza” (Documento institucional, 2010: 3).

Por último, se destaca que a través de los EDI, además de favorecer el contacto de los alumnos con instancias, experiencias y ámbitos culturales en sentido amplio, se apunta a “(...) profundizar su abordaje didáctico” con la intención de propiciar las condiciones necesarias para “(...) garantizar el derecho de los niños de generar y cultivar diversas formas de expresión y, de conocer, frecuentar y apropiarse de las manifestaciones culturales” (Documento institucional, 2010: 1), que los interpelan como sujetos activos, participativos y

críticos. Los EDI articulan instancias escolares y extraescolares a través del diálogo entre sujetos e instituciones con la intención de favorecer “(...) un mejor desarrollo educativo/cultural” (Documento institucional, 2010: 5).

Dimensión Curricular

A continuación se presentan las propuestas curriculares que constituyen la totalidad de los EDI. De acuerdo a lo explicitado en el plan de estudio vigente para el Profesorado de Educación Inicial¹⁸, se establece un recorrido que implica la cursada de 4 (cuatro) instancias obligatorias, conformadas por espacios presenciales y semi-presenciales dado que se propician las salidas didácticas, las visitas a distintos ámbitos artísticos o culturales y la asistencia a diversos espectáculos (cine, teatro, recitales de música).

La inscripción para cursar las asignaturas y talleres de los EDI se realiza a partir del cuarto cuatrimestre de la carrera, es decir, hacia el final del segundo año, en el trayecto que se corresponde con el Campo de la Formación Específica. Se destaca que el propósito rector del proyecto es “identificar la diversidad de sentidos de la experiencia cultural de los alumnos (...) y de la reflexión crítica que se intentará desarrollar a través de diversos dispositivos de interacción” (Documento institucional, 2010: 1).

Cuadro N° 9 “Caso III. Espacios de Definición Institucional”

Tramo/Carácter	Obligatorio	Electivo
Campo de Formación Específica (CFE)	Asignatura: “Cultura, Arte y Escuela” Taller: “Espectadores críticos”	Talleres: “Narrativa y literatura” “Títeres” “Teatro y juegos teatrales” “Arte, imágenes y medios” “Música popular”

En cuanto a las correlatividades entre las distintas instancias se aclara que la Asignatura “Cultura, Arte y Escuela” y el Taller “Espectadores críticos” pueden cursarse de forma simultánea o bien primero la asignatura, dado su carácter de puente articulador o

¹⁸ Cabe aclarar que las propuestas de los EDI para el Profesorado de Educación Inicial y para el Profesorado de Educación Primaria que se implementan en la ENS no coinciden, diseñándose contenidos curriculares particulares para cada uno de ellos.

vertebrador del recorrido, y luego el taller. La aprobación de ambos constituye un requisito para la inscripción a dos de los talleres que figuran como electivos y puede realizarse en paralelo.

En adelante se reseñan las características generales y los ejes de contenidos que se definen para las instancias obligatorias con la intención de identificar cuáles son las perspectivas y enfoques propuestos que sostienen la intersección entre educación, cultura y comunicación. También se identifican cuáles son los aspectos nodales que se propician en las instancias electivas y de qué manera se explicitan los objetivos propuestos.

Cuadro N° 10 “Caso III. Características generales y ejes de contenidos de los EDI de cursada obligatoria”

Asignatura/Taller	Características generales	Ejes de contenidos
Cultura, Arte y Escuela	Desde una perspectiva socio-cultural se define la “cultura” y los diferentes espacios culturales como objetos de estudio, mediadores y posibilitadores de significación. Se reflexiona sobre el lugar de la escuela y la enseñanza en relación con el arte y la cultura.	-Conceptualización y enfoques sobre la noción de “cultura”. -Identificación e interpretación de diferentes expresiones culturales. -El arte como construcción simbólica.
Espectadores críticos	Se propone favorecer el contacto de los alumnos con expresiones, espacios culturales y producciones artísticas más allá de la escuela. La cursada se estructura a partir de salidas didácticas, visitas y exploración de espacios culturales tales como: obras de teatro, funciones de cine, muestras de artes visuales, conciertos y otras manifestaciones artísticas.	-¿Qué significa ser espectadores críticos? -Miradas, enfoques, ideologías: valores éticos y estéticos. -De-codificar mensajes implícitos y explícitos de la producción cultural y artística, en tanto espectadores activos y productores de sentido.

La Asignatura “Cultura, Arte y Escuela” y el Taller “Espectadores críticos” son de cursada obligatoria porque en ellos se abordan los ejes fundamentales para la organización del recorrido durante las instancias posteriores a los EDI. Es decir, se los concibe como encuentros propicios para identificar, ejercitar y problematizar la concepción de una alfabetización en sentido amplio, múltiple, contextual que a veces sucede en la escuela y otras veces se genera más allá de ella, pero que siempre interpelan al alumno, ya sea en su formación personal como en su formación profesional.

Al respecto, se puntualiza que “la estructura curricular que diseñamos parte de una concepción de alfabetismos múltiples y está en directa relación con la posibilidad de trascender los espacios institucionales para visitar otros ámbitos, descubrir, vivenciar, reflexionar y construir una mirada crítica, articuladora y no instrumental de las distintas

propuestas culturales” (Entrevista a informante clave V). Por lo tanto, el enfoque desde el cual se organiza la propuesta de los EDI supone el reconocimiento de múltiples escenarios de aprendizaje.

Del mismo modo, se presenta y desarrolla esta perspectiva en tanto posibilidad para “(...) aprender a tener un acceso significativo a las formas de vida que distintos sistemas de significados hacen posibles” (Documento institucional 2010: 2). Se trabaja a partir de la tensión entre los estudios culturales, la trasmisión de significados inherentes a las diferentes formas de representación y el ejercicio que implica aprender a de-codificar cuáles son sus criterios éticos y estéticos. Vale decir, de qué manera se expresan, por qué se plantea la intervención de los espectadores como “críticos”. Es en este punto donde se explicita una de las intersecciones que organizan y consolidan el recorrido curricular y el sentido pedagógico de los EDI.

Los propósitos curriculares vinculados con las manifestaciones artísticas que en ambas instancias de formación se reiteran son los siguientes. A saber: Identificar, explorar, des-naturalizar “(...) miradas y enfoques ideológicamente teñidos”; “Aprender que toda producción humana requiere formas particulares de apreciación que deben ser contextualizadas” en términos históricos y culturales; “Reconocer el poder simbólico, el valor ético y estético de aquello que se aprecia” (Documento institucional, 2010: 7).

Con relación a los talleres electivos se destaca que los alumnos optan por dos de las propuestas que a continuación se describen, con el objetivo de profundizar los ejes temáticos o de contenidos que resulten de interés para su formación personal y profesional, con especial énfasis sobre su potencial didáctico como futuros docentes.

Cuadro N° 11 “Caso III. Características generales y ejes de contenidos de los EDI de cursada electiva”

Talleres optativos	Características generales	Ejes de contenidos
Arte, imágenes y medios	Plantea un abordaje crítico sobre los nuevos medios, formas culturales y nuevas tecnologías a partir de la reflexión sobre las transformaciones culturales, sociales, comunicacionales y educativas que caracterizan el contexto contemporáneo. Se propone discutir el lugar que ocupan los medios de comunicación en tanto ambientes en los cuales se recrean y producen lenguajes, conocimientos y valores.	-Cultura escolar y cultura mediática. -Claves culturales para el abordaje de las imágenes y los medios de comunicación. -De la recepción crítica hacia la producción de medios de comunicación.
	A partir de la reflexión sobre el uso de los títeres con los alumnos se propone	-¿Cuándo, por qué y para qué trabajar con títeres en la clase?

Títeres	relevar cuáles son sus posibilidades didácticas para: favorecer la creatividad, propiciar procesos de identificación y de expresión.	-Posibilidades y expresiones vinculadas con las sensaciones, emociones y conflictos.
Narrativa y Literatura	Propone abordar la problemática de la escritura como un aspecto central de la práctica profesional. En la línea de los postulados de Bruner, se problematiza la cuestión de la narrativa desde una doble dimensión: el exterior de la acción y el interior del pensamiento y las intenciones. Así se recupera la narración en tanto recurso para captar y pensar tanto el mundo como la propia experiencia.	-La escritura y el rol docente en tanto profesional de la educación. -La narrativa como forma de comprender y transmitir la cultura. -Características de la narrativa en tanto género.
Teatro y juegos teatrales	Ofrece distintas herramientas para explorar diversas posibilidades expresivas, a través del cuerpo y la voz, recursos indispensables para el desarrollo de la tarea docente.	-Herramientas para acceder, comprender y disfrutar manifestaciones del arte escénico. -Posibilidades de expresión verbal, gestual y corporal.
Música popular	Contacta a los alumnos con diversidad de repertorios. Se comparten experiencias con pares y profesores, con la intención de: vivenciar la calidez del canto compartido a partir de la relación entre cuerpo, ritmo y melodía.	-Músicas, canciones y bailes, en tanto expresiones culturales de la vida cotidiana. -Formulación de propuestas didácticas con música popular.

La cursada de los talleres es de carácter semi-presencial dado que se propone a los alumnos la asistencia a clases en la institución y a distintos espacios artísticos o culturales que se relacionen de manera significativa con el taller que elijan. En concordancia con los propósitos definidos para los EDI, se destaca la posibilidad de alternar los espacios y los tiempos de los encuentros para que “(...) los estudiantes puedan salir de los marcos del instituto y contactarse con los espacios culturales que ofrece la ciudad”, otorgándoles la oportunidad de “(...) apropiarse activamente de los contenidos culturales en circulación” (Documentos institucional, 2010: 7).

El criterio que organiza la elección de los distintos espacios culturales que se visitan, en el marco de los distintos talleres, se opone a la delimitación de un recorrido único, unidireccional. Los docentes a cargo de los EDI consideran más interesante y significativo “abrir las puertas para que los alumnos empiecen a descubrir esos espacios y que, a su vez, estén en condiciones de organizar sus propios recorridos, dado que eso los sitúa en un lugar distinto al que se encontraban antes de pasar por los EDI” (Entrevista con informante clave V).

En algunas ocasiones las visitas a los espacios artísticos y/o culturales se establecen sólo para los alumnos. En otras oportunidades, asisten acompañados por profesores especializados en lenguajes artísticos. La asignación de docentes por curso se distingue por

una particularidad: existe un coordinador permanente, encargado de llevar adelante “el hilo conductor del taller”, sistematizar las acciones y el análisis sobre los diferentes dispositivos.

Además, se plantea la asistencia rotativa de distintos “asesores”, “especialistas” en áreas específicas, con la intención de “(...) cubrir espectros de los diferentes espacios ofrecidos; museos, muestras, espectáculos, ciencias, entre otros” (Documento institucional, 2010: 7). Por tal motivo es que “(...) se cuenta con un docente central, que maneja el eje del cuerpo teórico, que trabaja con la posibilidad del aprender a mirar, de ser espectadores críticos. También hay asesores a cargo del acompañamiento en las visitas a los espacios culturales con el objetivo de orientar la construcción conjunta y andamiada de múltiples recorridos posibles” (Entrevista con informante clave V).

En cuanto al taller de “Arte, imágenes y medios” se especifica un criterio que sistematiza la cursada y la impronta de los EDI. Se argumenta que “(...) no queríamos que quedara ligado exclusivamente a lo instrumental. Por el contrario, nos parecía que un enfoque más relevante para su tratamiento tenía que estar ligado a lo simbólico, en tanto herramientas disponibles en el universo cultural” (Entrevista a informante clave V).

En términos curriculares, se observa que el recorrido por las asignaturas y talleres de los EDI se realiza con el propósito de “(...) abrir un núcleo de experiencias enriquecedoras para los alumnos” (Documento institucional, 2010: 1). Se considera así la inclusión de estos espacios como una oportunidad para que “(...) los futuros docentes incrementen el bagaje cultural desde distintos puntos de vista”, con la perspectiva de transferir sus prácticas y vivencias al diseño de actividades que resulten significativas para sus potenciales alumnos. En otras palabras, se expresa que la intención es “(...) brindar experiencias alfabetizadoras, ricas para nuestros alumnos, en diversidad de sentidos y promotoras de aprendizajes y experiencias” (Documento institucional, 2010: 2).

En primer lugar, como una característica recurrente de los talleres se observa la intención de favorecer dos aspectos fundamentales para la formación docente: el cultural y el expresivo, de acuerdo a la relevancia que la apropiación de estos contenidos representa para el trabajo de futuros profesionales en el campo de la infancia. Dicha articulación se relaciona con la posibilidad de ofrecer a los estudiantes “(...) herramientas para acceder, comprender y disfrutar manifestaciones del arte escénico (...)”, y al mismo tiempo, “(...) brindar la oportunidad de enriquecer sus posibilidades de expresión verbal, gestual y corporal” (Documento institucional, 2010: 8).

En segundo lugar, se advierte sobre la pertinencia de la intersección entre los talleres propuestos a partir del eje que los vertebra en los espacios de cursada obligatoria. Se recupera

la tríada “Cultura, Arte y Escuela”, desde las diversas manifestaciones culturales asociadas con el arte, las imágenes, los medios de comunicación y los consumos musicales. En todos los casos, las propuestas de los EDI se proponen transitar “(...) un abordaje crítico sobre los nuevos medios y formas culturales atravesados especialmente por la tecnología y las problemáticas surgidas en su relación con la cultura escolar” (Documento institucional, 2010: 9).

En tercer lugar, se destaca la imbricación entre la cultura escolar y la cultura mediática y se sugieren diversas estrategias ligadas con la producción y recepción crítica de los medios de comunicación. Se propone trabajar con el reconocimiento de las imágenes y los medios dado que constituyen una instancia significativa para “(...) re-crear y producir lenguajes, conocimientos, valores” (Documento institucional, 2010: 9).

Por último, se distingue la posibilidad que representan los EDI en términos curriculares, en tanto “(...) flexibilizan las instancias de la cursada del recorrido a transitar”. Al mismo tiempo, porque “(...) se propone un espacio que permite una relación diferente a la habitual, que muestra otras cosas, otra bibliografía, otros modos de expresarse, otros lenguajes, otros aprendizajes para los alumnos en formación como futuros docentes” (Entrevista con informante clave V).

Dimensión teórico-contextual

La fundamentación de los EDI agrupados bajo el título “Cultura, Arte y Escuela” se destaca por un abordaje particular de la intersección entre educación, cultura y comunicación, en tanto se la identifica como un tópico de tratamiento insoslayable durante la instancia de formación docente. Para ello, se recuperan y sistematizan aportes teóricos de diversos autores especializados en la temática, tales como: Bourdieu (1991); Eisner (1994); Perrenoud (1999); Arfuch (2002); Tenti Fanfani (2005); Birgin (2006); Dussel (2010).

En cuanto a las características del contexto, se reconoce que “(...) nos movemos en un mundo cambiante, pleno de elementos en interacción que forman parte de nuestra cultura emergente” (Documento institucional, 2010: 2). Del mismo modo, se destaca que “(...) nos encontramos inscriptos en una época en la que se manifiesta una nueva experiencia del espacio y de la temporalidad (...)” en la cual pareciera que “(...) el énfasis identitario sobreviene justamente en un momento de crisis, desarraigo, inseguridad de presentes y de futuros” (Documento Institucional, 2010: 4).

Desde este punto de vista, se asume el desafío que supone para los docentes el trabajo pedagógico con nuevos contenidos, relacionados con prácticas y consumos socioculturales, que exceden los escenarios educativos, que trascienden las paredes del aula, que se generan fuera de la institución educativa y, sin embargo, se insertan en ella de manera cotidiana, continua y constante. Más precisamente, se hace referencia a todas aquellas experiencias que se encuentran relacionadas con “(...) el surgimiento de nuevos lenguajes; el lenguaje visual que imponen los medios masivos de comunicación; las diferentes formas de representación y producción de saberes que ofrecen las nuevas tecnologías” (Documento institucional, 2010: 2).

En otras palabras, se llama la atención sobre la necesidad de formular propuestas pedagógicas destinadas a generar un punto de encuentro entre las instancias de educación formal y aquello que sucede más allá de la escuela, en varios ámbitos que alfabetizan de manera informal porque permiten el acceso a diversos significados. A modo de ejemplo se citan, entre otras posibilidades, las que siguen: prácticas, consumos y manifestaciones socioculturales, formas de representación relacionadas con los lenguajes artísticos-expresivos, ya sean visuales (plástica, arquitectura), audiovisuales (cine, video), mediáticos, multimodales y/o digitales. De acuerdo con Eisner (1994), se concibe que estar alfabetizado implica “(...) aprender a tener un acceso significativo a las formas de vida que diversos sistemas de significados hacen posible” (Documento institucional, 2010: 2). He aquí una primera aproximación a la intersección entre educación, cultura y comunicación que plantean los EDI.

Se afirma que las escuelas, en su carácter de instituciones transmisoras de la cultura, desempeñan un rol fundamental para “(...) la inclusión o exclusión de determinadas formas de saber y poder” (Documento Institucional, 2010: 3). El planteo de los EDI propone “(...) acercarse a esos espacios culturales en los que los niños, y los futuros docentes, están encontrando hoy muchas de sus referencias para construir la propia identidad” y que, con frecuencia, suelen calificarse como irrelevantes “(...) desde una consideración de la enseñanza centrada en un cúmulo de contenidos disciplinares, objetivistas y descontextualizados” (Documento Institucional, 2010: 2).

De acuerdo a las particularidades de la ENS, la fundamentación teórica-contextual de los EDI destaca que resultan centrales “(...) las relaciones con los otros, las experiencias a compartir, los aprendizajes construidos en las instituciones escolares y en otros espacios” (Documento Institucional, 2010: 4). Sumada a lo anterior, se reconoce a los docentes como los encargados de transmitir la cultura y de propiciar en el presente lazos significativos con el

pasado y el futuro. He aquí una segunda aproximación para el abordaje de la intersección entre formación docente, cultura y comunicación que plantean los EDI.

En sintonía con lo expuesto hasta el momento, según las características que configuran al tiempo actual, se plantea la necesidad de re-pensar la instancia de la formación docente. En la explicitación de los EDI se citan los aportes teóricos de Dussel (2010) y Birgin (2006), en tanto que la tarea de pensar la formación de formadores implica “(...) preguntarnos por las infancias y juventudes actuales, escuchando las voces de estudiantes, profesores y la comunidad en que estamos inmersos, con la intención dereflexionar acerca de las identidades y replantear diferentes modos de intervención pedagógica” (Documento Institucional, 2010: 3). Por último, se postula que “(...) por las edades que tienen nuestros alumnos, en su gran mayoría, los reconocemos como protagonistas de una época en la cual los medios de comunicación, las imágenes y la multiplicidad de lenguajes con los que están en contacto adquieren una relevancia central” (Entrevista a informante clave V). Por lo tanto, “(...) poder acercarlos a la realidad desde un lugar diferente y poder pensar la realidad desde un lugar que aporte un potencial diferente se constituye en una oportunidad para darle un sentido nuevo a lo que está pasando” (Entrevista a informante clave V). He aquí una tercera aproximación para el abordaje de la intersección entre formación docente, cultura y comunicación que proponen los EDI.

Capítulo IV: Análisis

“En nuestra búsqueda de precisión y de explicaciones alternativas, necesitamos disciplina, necesitamos estrategias que no dependan de la simple intuición y de las buenas intenciones de hacerlo bien. En la investigación cualitativa, esas estrategias se denominan triangulación”
(Stake, 1998: 94)

En las páginas que siguen a continuación se sistematiza y triangula la información recabada a través de los documentos normativos, las propuestas curriculares correspondientes a los Espacios de Definición Institucional (EDI), de las tres Escuelas Normales Superiores (ENS), seleccionadas como objeto de estudio, y las entrevistas realizadas con los distintos actores institucionales. Se propone una lectura transversal y diagonal de los datos obtenidos a partir del cruce de las dimensiones de análisis, definidas como los principales hilos conductores del presente trabajo. La intención primordial del apartado consiste en identificar regularidades o diferencias entre los casos descritos en el *Capítulo III*.

4.1 Dimensión institucional

Con relación a esta dimensión, orientada a relevar las especificidades de cada Escuela Normal Superior y de su población destinataria, a partir de las cuales se diseñan Espacios de Definición Institucional vinculados con la educación mediática y/o audiovisual, en los tres casos se presenta una referencia explícita a la normativa que los origina, contempla y enmarca. La fundamentación de cada una de las propuestas comienza con la mención de las Resoluciones N° 6626/MEGC/2009 y N° 6635/MEGC/2009, que actualizan los planes de estudio correspondientes al Profesorado de Educación Inicial (PEI) y al Profesorado de Educación Primaria (PEP), en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires.

Ahora bien, en la práctica, en las distintas instituciones, se comienza a trabajar con las Resoluciones a partir del año 2010. En otras palabras, se afirma que “(...) los nuevos planes de estudio inician su implementación en el año 2010. Comenzamos a trabajar con los EDI de manera tardía. Tenemos algunos EDI cubiertos a partir del 2011 y otros se cubren recién en 2012” (Entrevista a informante clave I, Caso I).

Las propuestas de los Espacios de Definición Institucional de las tres Escuelas Normales Superiores, seleccionadas como objeto de análisis, se postulan como una instancia clave durante el período destinado a la formación docente al menos por dos motivos. Por un lado, porque se presentan como una oportunidad para recuperar o profundizar aspectos

pedagógicos relacionados con la trayectoria, la impronta y la identidad de cada institución, es decir, con lo que hace de ella una unidad pedagógica única y particular.

Al respecto, en una de las Escuelas Normales Superiores se destaca una experiencia que antecede a los EDI y que, a partir de ellos, se re-significa y complejiza, adquiere otra dimensión y relevancia. En referencia al *Caso I* se expresa que “(...) existía un trabajo previo relacionado con la organización de Jornadas Institucionales para los docentes y la visita de los alumnos a distintos espacios culturales y artísticos, tales como el cine y el teatro” (Entrevista a informante clave I, Caso I). Por lo tanto, al resultar una experiencia y un espacio valorado por los docentes y alumnos participantes, “(...) surgió la posibilidad de darle continuidad, básicamente, a la necesidad de trabajar a partir de la cuestión cultural” (Entrevista a informante clave I, Caso I).

Por otro lado, porque los EDI permiten diversificar las propuestas curriculares destinadas a la formación docente, sean del Profesorado de Educación Inicial y/o del Profesorado de Educación Primaria (PEP), de acuerdo a las características de la población estudiantil que reciben las instituciones. Vale decir, en función de las principales áreas de vacancia que se releven e identifiquen en cada contexto, en tanto líneas de intervención prioritarias a las que resulte posible y relevante atender. A partir de un estudio detallado, exhaustivo y comparativo, en los tres casos se reconocen necesidades comunes orientadas a profundizar, en primera instancia, la *formación cultural* de los alumnos y luego su formación profesional, en tanto consecuencia lógica de sus experiencias como ciudadanos, sujetos sociales y culturales de una época determinada.

En cuanto a los *aspectos particulares* que intervienen en la definición de los espacios institucionales, en los tres casos se destacan las regularidades que se enumeran a continuación. Ellas son: la posibilidad que representan los EDI para trabajar con los rasgos específicos de cada institución; la oportunidad para delinear un recorrido o trayecto de formación alternativo y propio, a cargo de cada Escuela Normal Superior, en sintonía con sus especificidades contextuales; la instancia de discusión y puesta en común entre los intereses del cuerpo docente que se plantean al interior de cada comunidad educativa.

A nivel institucional, uno de los actores clave expresa que “(...) el proyecto de los EDI fue discutido, muy discutido. En un momento se nos presentó la necesidad de acotar, acordar, consensuar porque cada vez opinaban más actores y el proyecto no se cerraba. No fue un proceso sencillo” (Entrevista a informante clave I, Caso I). En cuanto a la participación e intervención de los actores en los EDI se genera una tensión entre las autoridades de la ENS (Rector y Vice-rectora) y el equipo de coordinadores. En tal sentido, se comenta que “(...) fue

una cuestión políticamente peleada o peleada políticamente, donde se presentó un contexto de cambio de autoridades que favoreció, en definitiva, la definición de los espacios institucionales” (Entrevista a informante clave II, Caso I). El enfrentamiento de concepciones y puntos de vista entre los distintos actores se debe, en principio, a que “(...) en aquel momento, nos incorporamos varios profesores sin demasiada tradición en el nivel superior, y queríamos, justamente, romper con lo más tradicional de la Escuela Normal Superior” (Entrevista a informante clave II, Caso I). Finalmente, se concluye que la participación efectiva de los actores en la definición de los espacios institucionales “(...) implicó a un grupo pequeño, si bien fue una cuestión discutida no llegó a ser consensuada con toda la institución” (Entrevista a informante clave II, Caso I).

En los *Casos I y II* se pactan las mismas propuestas de EDI para los alumnos del Profesorado de Educación Inicial y Primaria. Aquí se argumenta que “(...) no quisimos una propuesta diferente. Consideramos que si bien cada instancia de formación convoca a sujetos distintos, el abordaje de la relación *Diversidad, Cultura y Educación* se presenta como un espacio común y pertinente para reunirlos” (Entrevista a informante clave I, Caso I). En el mismo sentido, se expresa que “(...) siempre evaluamos que era positiva la reunión de los alumnos de distintos profesorados en los mismos espacios para que compartan experiencias” (Entrevista con informante clave II, Caso I). En referencia al *Caso II*, se comenta que “(...) en sus inicios, los EDI estaban destinados a los alumnos del Profesorado de Educación Primaria pero, en un período de tiempo muy breve, la propuesta se extendió a los alumnos del Profesorado de Educación Inicial” (Entrevista a informante clave IV, Caso II)

En cambio, en el *Caso III* se detecta que la propuesta de los EDI se realiza sólo para el Profesorado de Educación Inicial. Aquí resulta interesante recuperar que “en un primer momento nuestra intención era que la propuesta fuera compartida por ambos Profesorados. Esto finalmente no fue posible porque los coordinadores de nivel primario, de alguna u otra manera, prefirieron trabajar desde otro lugar” (Entrevista con informante clave V, Caso III). Se identifica, de tal modo, una diferencia sutil entre los casos que aporta a la particularidad de cada institución, a los intereses de atención prioritaria y a los niveles de discusión, disputa, consenso o negociación que se alcanzan entre los distintos actores que intervienen en ella.

En términos institucionales, el trayecto de los EDI propicia una articulación significativa entre el interior y el exterior, entre lo escolar y lo extra escolar, como así también entre lo que se conoce y las alternativas a conocer. Es decir, a partir de la exploración y circulación de los alumnos por ámbitos relacionados con las diversas manifestaciones culturales y comunitarias, en el marco de los procesos sociales y políticos de la época. A

modo de ejemplo, se citan los espectáculos infantiles, musicales, teatrales, audiovisuales, cines, museos, fundaciones, galerías de arte, radios comunitarias, fábricas recuperadas, entre otras posibilidades.

En los tres casos seleccionados como objeto de estudio se observa que los Espacios de Definición Institucional representan una instancia de apertura, en tanto oportunidades para que los alumnos puedan ir más allá de lo establecido y trascenderlo con el propósito de descubrir, contactarse y apropiarse de una diversidad de experiencias, propuestas mediáticas, audiovisuales, artístico-expresivas y espacios culturales que, hasta el momento de la cursada, se identifiquen como ámbitos de visita poco frecuente.

Asimismo, se postula la necesidad de profundizar la formación personal y, como consecuencia de ella, el enriquecimiento profesional de los alumnos. Este punto sobresale como una constante en la dimensión institucional de las tres propuestas analizadas. En especial, se reitera el propósito de incluir y contemplar las transformaciones que configuran la *intersección entre formación docente, cultura y comunicación* en la contemporaneidad.

Por lo expuesto, el *fortalecimiento del bagaje cultural* de los alumnos asistentes a las tres instituciones, seleccionadas para la realización del presente estudio de casos, se destaca como un lineamiento prioritario que define y guía la orientación de los Espacios de Definición Institucional, su estructura y fundamentación teórica. Se encuentra aquí un punto de articulación con las estrategias de intervención enunciadas en los distintos documentos normativos que, a nivel nacional, establecen líneas generales de intervención durante la instancia de formación docente. A saber: la Ley de Educación Nacional N° 26.206; las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 23/07 y N° 24/07.

Con relación a las *características de los alumnos* que asisten a las tres Escuelas Normales Superiores, seleccionadas y construidas como casos para el análisis, se identifica que la *diversidad cultural* constituye un rasgo compartido por los ingresantes a la carrera docente. En los documentos institucionales analizados se explicita que “(...) suelen ser portadores de un capital cultural que no siempre se articula de manera significativa con las propuestas planteadas en los planes de estudio de manera centralizada” (Documento Institucional, 2011; Caso I).

La lectura comparativa de los datos más relevantes que convergen en la *dimensión institucional* de las tres propuestas seleccionadas como objeto de estudio permite identificar las siguientes regularidades. A saber: la intencionalidad de interpelar a los alumnos como espectadores de otro tipo de actividades, de otros recorridos posibles, de otros espacios socio-culturales que no resulten habituales, convencionales o típicos del circuito comercial. De

acuerdo a los rasgos particulares y a las áreas de vacancia identificadas, en este nivel de análisis, se destaca la necesidad de “(...) trabajarlas, profundizarlas y enriquecerlas para darles otra vuelta de tuerca” (Entrevista con informante clave V, Caso III).

En síntesis, en los tres casos seleccionados como objeto de estudio se propicia el contacto de los alumnos con experiencias, instancias y ámbitos culturales, en sentido amplio, con el propósito de desarrollar un posicionamiento distinto al habitual. Es decir, con la intención de conformar una mirada crítica que posibilite “(...) una formación más potente, más pertinente, más ajustada a las reales necesidades de la población” (Entrevista con informante clave V, Caso III).

4.2 Dimensión curricular

En el proceso de triangulación que implica esta dimensión, construida para identificar la explicitación de contenidos, la definición de los objetivos propuestos y la elección de los enfoques sugeridos para su tratamiento, se detectan ejes y lineamientos de trabajo similares como así también diferencias, particularidades y especificidades vinculadas con los recorridos que se propone en cada uno de los casos seleccionados como objeto de estudio. Con el fin de organizar la información recabada y sistematizarla, se clasifican los datos obtenidos a partir de dos sub-dimensiones o categorías de análisis. Por un lado, se identifican los *ejes de contenidos*, es decir, los *temas, problemas y tensiones*, relacionados con la educación mediática o la enseñanza de los medios de comunicación audiovisual, que se presentan en las distintas propuestas de los Espacios de Definición Institucional, como así también las *perspectivas, concepciones y enfoques* de trabajo explicitados para su tratamiento.

Por otro lado, se relevan las *modalidades* establecidas para la cursada de cada instancia curricular, el carácter de “obligatoria” o “electiva”, y la pertinencia de su inclusión en tanto contenidos a trabajar durante la formación docente inicial. En cada caso se identifica *el qué y el cómo enseñar* los contenidos propuestos en el marco de un recorrido o trayecto de formación. Es decir, en relación con la secuencialidad y la gradualidad del currículum, en tanto propuesta que conforma una totalidad, de acuerdo a los planes de estudio vigentes para el Profesorado de Educación Inicial y Primaria. Finalmente, se realiza el análisis de la dimensión curricular con la intención de explicitar las regularidades y diferencias registradas entre las propuestas definidas como casos de estudio.

En cuanto a los *contenidos* curriculares asociados a la *enseñanza de los medios de comunicación*, sus *problemas y tensiones* estructurales, en los tres casos se observa la presencia de los siguientes *ejes temáticos*: el rol que ocupan los medios masivos de comunicación en el campo cultural; los factores que intervienen en la construcción de la agenda mediática: presencias y omisiones; las re-presentaciones sobre “lo cultural” y “lo artístico”; la industria cultural y el rol del mercado; elementos, características, códigos y convenciones de los distintos lenguajes audiovisuales; el espectador como sujeto activo en el proceso de comunicación mediática; ideologías, valores éticos y estéticos de las propuestas mediáticas destinadas a la infancia y la conformación de estereotipos; el tratamiento de las imágenes y los medios de comunicación en clave cultural.

La enseñanza de los medios de comunicación a partir de la tensión entre lo hegemónico, lo masivo, lo alternativo, lo popular y lo comunitario se identifica como una característica compartida entre los tres casos de estudio. Se reitera el cruce entre los medios de comunicación y las manifestaciones artístico-expresivas al menos desde dos perspectivas. En principio, a través de los contenidos mediáticos de carácter masivo y el lugar que ocupa el mercado o la industria cultural. Luego, desde la particularidad que poseen los lenguajes en sentido amplio (artísticos, audiovisuales, mediáticos). Es decir, en tanto combinación de elementos, códigos y convenciones que configuran y explicitan criterios éticos y estéticos.

En sintonía con lo anterior, resulta propicio comparar la *perspectiva o el enfoque teórico* desde el cual, los tres casos seleccionados como objeto de estudio, deciden trabajar los ejes temáticos inherentes a los medios masivos de comunicación. En las tres propuestas analizadas se presenta como una constante la *necesidad de construir una mirada, un posicionamiento, una actitud crítica frente a los textos mediáticos*. Ahora bien, también resulta significativo reconocer que entre los casos analizados se despliegan algunos matices y diferencias a destacar.

Por ejemplo, en el *Caso I*, la decisión de trabajar los contenidos mediáticos desde un *enfoque crítico* se contextualiza y relaciona con la intención de formar “sujetos políticos y culturales”, capaces de interpretar los puntos de contacto entre medios de comunicación, cultura y sociedad. En particular, se destaca la intencionalidad de “(...) desarrollar un análisis crítico del poder de los medios de comunicación en la construcción del discurso social y en la imagen que cada grupo social forma de sí mismo a partir de los consumos culturales que los medios promueven” (Documento institucional, 2011: 12). El enfoque crítico se sustenta en la necesidad de de-velar y reflexionar sobre el rol que ocupan los medios en el campo cultural y en la construcción de sentidos hegemónicos desde una perspectiva sociocultural.

En otros términos se expresa que “(...) de manera general, se apunta a poner en juego las experiencias cotidianas relacionadas con los medios de comunicación, en tensión con las ideas previas, las inquietudes, las posibilidades de reflexionar desde lo singular sobre esos consumos” (Entrevista a informante clave III, Caso I). Como resultado de este proceso se observa que “(...) surgen discusiones, preguntas, sorpresas. Y, finalmente, una mirada distinta a la que teníamos al comienzo del seminario” (Entrevista a informante clave III, Caso I). La particularidad que distingue a esa mirada aparece asociada a “(...) la distancia que permite des-naturalizar los consumos culturales y a la vez poner en tensión los pre-supuestos que trae cada uno. En suma: ampliar la percepción y empezar a desarrollar un posicionamiento crítico” (Entrevista a informante clave III, Caso I).

En el *Caso II*, la *perspectiva crítica* que se explicita al momento de fundamentar la enseñanza de los medios de comunicación se focaliza en la *formación de espectadores* de distintos espectáculos (artísticos, teatrales, infantiles, mediáticos, audiovisuales). Aquí, la particularidad que se observa como un rasgo diferencial se encuentra en la definición de aquello que implica ser un espectador crítico. Es decir, en tanto sujeto activo en el proceso de la comunicación mediática, co-autor, reconstructor y conformador de una obra o producto alternativo (Documento institucional, 2011). El tratamiento de los medios masivos de comunicación, la difusión y promoción de espectáculos culturales, en especial aquellos destinados a las infancias, se propone desplegar los criterios y conceptos vinculados con la *alfabetización audiovisual*. Se explicita la necesidad de “(...) formar ciudadanos críticos que sepan aprovechar las múltiples posibilidades que la comunicación mediática ofrece para el conocimiento, la información y el entretenimiento” (Documento institucional, 2011: 5).

Finalmente, el propósito que articula la cursada de los EDI supone la posibilidad de posicionar a los alumnos como *espectadores críticos y productores activos* de hechos culturales. Se propicia la asistencia de los estudiantes a distintos espectáculos de la oferta cultural destinados a las infancias, se diseñan estrategias para su abordaje didáctico y se incluye la posibilidad de experimentar, explorar y producir a través de los lenguajes artístico-expresivos, en el transcurso que implican los distintos itinerarios de la formación docente inicial. He aquí una diferencia que resulta interesante señalar en función de las diversas posturas y definiciones que se exponen para la argumentar la educación en medios de comunicación.

En el *Caso III*, la particularidad que destaca al proceso de formación de espectadores críticos se vincula con una *concepción de la alfabetización en sentido amplio*, de carácter múltiple, contextual, audiovisual, que se desarrolla en diversos escenarios de aprendizaje.

Para ello, se trabaja a partir del contacto entre los estudios culturales y los lenguajes artístico-expresivos, sus códigos, convenciones, sus criterios éticos, estéticos. Se explicita aquí el tratamiento de las producciones audiovisuales como entramados, herramientas simbólicas y culturales, en oposición a una perspectiva instrumental que los define como meros artefactos. Se afirma que “(...) la estructura curricular que diseñamos parte de una concepción de alfabetismos múltiples” (Entrevista a informante clave V, Caso III). Por lo tanto, favorece la posibilidad de “(...) trascender los espacios institucionales, visitar otros espacios, descubrir, vivenciar, reflexionar y construir una mirada crítica, articuladora y no instrumental de las distintas propuestas culturales” (Entrevista a informante clave V, Caso III).

En el diseño y la implementación de la propuesta se destaca la imbricación entre la cultura escolar y la cultura mediática, a partir de diversas estrategias ligadas con la producción y recepción crítica de los medios de comunicación. De conformidad con lo anterior, se propone trabajar con el reconocimiento de las imágenes y los medios de comunicación en tanto espacios de importancia significativa que “(...) re-crean y producen lenguajes, valores y conocimientos” (Documento institucional, 2010: 9).

Por otro lado, en cuanto a las *modalidades* que se establecen para la cursada de cada instancia curricular vinculada con los medios masivos de comunicación, el cine, las imágenes y la formación de espectadores críticos, en los distintos recorridos formativos que ofrecen los Espacios de Definición Institucional, se relevan dos alternativas. En el *Caso I* se alterna una propuesta de cursada obligatoria como el *Seminario* “El rol de los medios masivos de comunicación en el campo cultural: una mirada crítica” que, a su vez, se completa y complementa con la elección de distintos *Talleres* tales como “El cine entre el arte y la industria” y “La imagen: tradiciones y rupturas”.

En los *Casos II y III* se establece la cursada bajo la modalidad de distintos *Talleres*. La propuesta del *Caso II* contempla la cursada obligatoria de los siguientes Talleres: “Espectadores críticos: cine y teatro” y “Espectadores críticos de espectáculos infantiles”. Por último, en el *Caso III* el trayecto se estructura a partir del *Taller* “Espectadores críticos”, de carácter obligatorio, y del *Taller* “Arte, imágenes y medios” de carácter electivo y cursada semi-presencial.

De acuerdo a lo expresado en el *Capítulo III*, se advierten algunas diferencias entre las modalidades de las unidades curriculares denominadas *Seminario* y *Taller* en el marco de los EDI seleccionados como objeto de estudio. En el *Caso I*, el *enfoque* para la enseñanza de los medios masivos de comunicación en el campo cultural se corresponde con las características de un *seminario*. Durante la cursada de las unidades curriculares de tales características se

propone el estudio sistemático y profundo de problemáticas relevantes para la formación profesional de los estudiantes, aspirantes a la docencia, desde una modalidad que requiere un trabajo reflexivo y analítico sobre un tema o problema (Resolución N° 6635/09/MEGCBA).

En los *Casos II y III* se indica que las características de las *unidades curriculares*, relacionadas con el tratamiento de los medios de comunicación audiovisual, se corresponden con una *modalidad* de trabajo inherente a los *talleres*. Se habilitan aquí aspectos de corte más experiencial, relacionados tanto con la formación personal como con la acción profesional. Asimismo, se identifica la resolución práctica de situaciones y la adquisición de habilidades para la conformación de una postura crítica, teniendo en cuenta el desarrollo de capacidades relacionadas con la búsqueda de alternativas, la experiencia y la toma de decisiones (Resoluciones N° 6626/09 y 6635/09/MEGCBA).

Con la intención de concluir el análisis de la *dimensión curricular*, de conformidad con las características sistematizadas entre los tres casos que se proponen como objeto de estudio, se resalta una última regularidad de índole general. En los planes de estudio, correspondientes al Profesorado de Educación Inicial y al Profesorado de Educación Primaria, la cursada de las distintas unidades curriculares inherentes al tratamiento de los medios de comunicación, eje nodal de los Espacios de Definición Institucional, se realiza durante trayecto que comprende el *Campo de Formación Específica*. Es decir, durante el segundo año de la carrera.

En este punto, se recuerda que, tal como se indicara en el *Capítulo III*, la orientación del Campo de Formación Específica apunta al abordaje de las *teorías*, las *metodologías* y los *procedimientos* que les aporten a los futuros docentes aquellas habilidades y herramientas imprescindibles para realizar intervenciones vinculadas con las especificidades de la enseñanza. He aquí una articulación con las características de los espacios curriculares que configuran este recorrido y comparten la intencionalidad de propiciar “(...) una visión interpretativa y conceptual del fenómeno educativo” (Resolución N°6635/09: 8).

Finalmente, se explicita que los *seminarios* y *talleres* de los Espacios de Definición Institucional de las tres Escuelas Normales Superiores seleccionadas como objeto de estudio, se relacionan con las problemáticas de otras unidades curriculares de cursada obligatoria durante el *Campo de Formación General*. A saber: “Asignatura: Nuevos escenarios, cultura, tecnología y subjetividad”; “Taller: Lenguajes artístico-expresivos I y II” y “Asignatura: Políticas de las infancias”. Ahora bien, la vinculación entre los contenidos y las propuestas de los distintos campos de formación resulta una perspectiva de trabajo a profundizar a corto y mediano plazo. Al respecto se sostiene que “(...) estamos pensando en una propuesta

especialmente destinada a articular los distintos campos de formación a través de los EDI” (Entrevista a informante clave II, Caso I). Por otra parte, se observa que en los *Casos I y II* se propicia la relación de los Espacios de Definición Institucional con el *Campo de Formación de Prácticas Docentes*, a través de los siguientes talleres: “Educación en contextos diversos: Escuela e inclusión”; “Educación en contextos diversos: aprender más allá de la escuela”, en el *Caso I*; “Elaboración e implementación de proyectos vinculados al contexto cultural en espacios educativos”, en el *Caso II*.

4.3 Dimensión teórico-contextual

La información relevada a partir de esta dimensión se sistematiza y sintetiza en los dos ejes que se indican a continuación. Primero se presentan las regularidades y particularidades que emergen a partir de la articulación entre la *fundamentación pedagógica* de cada una de las propuestas seleccionadas como objeto de estudio y las principales características que configuran al *contexto contemporáneo*. Luego, se destaca la importancia que, en la actualidad, adquiere el tratamiento de la *intersección educación/cultura/comunicación*, durante el período destinado a la *formación docente inicial*. Para ello, se conforma un entramado con las referencias más significativas que, en cada caso, se explicitan a través de los Documentos Institucionales y/o las opiniones relevadas en las distintas entrevistas con los informantes clave.

La referencia al conjunto de transformaciones sociales, culturales, educativas, políticas y económicas que caracterizan al *contexto contemporáneo* resulta un punto nodal y común en la *fundamentación teórica* de las tres propuestas seleccionadas como objeto de estudio. En tal sentido, se describe un escenario signado por la exclusión; la fragmentación social; la cultura de la inmediatez relacionada con las innovaciones tecnológicas y un entorno comunicacional dinámico, complejo, vertiginoso; los rasgos que presentan las subjetividades infantiles, en la actualidad, se destacan como una constante.

Entre las principales referencias teóricas que argumentan y consolidan la formulación de las propuestas se explicitan las ideas de distintos autores especializados en la temática. La mención de Bourdieu (1997; 2000); Tedesco (2000) y Tenti Fanfani (2000) se detecta como una característica compartida entre los casos de estudio. Sumado a ello, se identifican otras alusiones teóricas de acuerdo a la impronta particular que se priorice en cada caso. A modo de ejemplo, en la *fundamentación* del *Caso I* se destacan las concepciones de Giroux (1994) y

Martín Barbero (2002) relacionadas con el campo cultural y la pedagogía crítica. En el *Caso II*, en cuanto a la configuración de un nuevo universo cultural y tecnológico, a través de las voces de Aumont (1992); Ferry (1996) y Sormani (2004), se argumenta la pertinencia de implementar espacios destinados a la alfabetización audiovisual.

Finalmente, en el *Caso III*, se destaca la centralidad que adquiere la lectura de Eisner (1994); Birgin (2006) y Dussel (2010) para fundamentar la articulación entre infancia, subjetividades, lenguajes y escuela, como así también el reconocimiento del concepto de alfabetización en sentido amplio. Es decir, en tensión con los conocimientos formales que se imparten en ámbitos escolares pero también con aquellos saberes y prácticas que tienen lugar en espacios extra-escolares. En especial, con las potencialidades que aportan el universo de lo audiovisual y lo digital.

De acuerdo a las *características de la época actual*, en la que se sitúan tanto las instituciones educativas como los sujetos que a ella asisten y en ella se desempeñan, los Espacios de Definición Institucional de las tres Escuelas Normales Superiores presentan la intersección entre *educación/cultura/comunicación*, como una regularidad clave. A partir de una lectura analítica, transversal, diagonal, oblicua de las tres propuestas seleccionadas como objeto de estudio sobresalen algunos rasgos específicos, inherentes a la impronta particular y única que se postula en cada caso.

Como se ha señalado, las tres propuestas explicitan la necesidad de abordar la intersección entre *educación/cultura/comunicación* como una línea de acción prioritaria durante el período destinado a la formación docente. De este modo, se destaca que asumir la responsabilidad de formar a los futuros maestros implica prepararlos para interpretar las características históricas, sociales y culturales de la contemporaneidad. Se definen algunas concepciones relacionadas con su rol en tanto “agentes de desarrollo socio-cultural” y/o “transmisores culturales”, situados en la complejidad que conforma a las instituciones educativas (Dussel, 2010).

A continuación se subrayan los aspectos particulares de cada uno de los casos seleccionados como objeto de estudio con la intención de recuperar y distinguir sus peculiaridades. A saber: la tensión teórico-contextual que se sostiene en la fundamentación del *Caso I* refiere a la conformación de dos tríadas conceptuales. Desde esta perspectiva se postula la crisis del dispositivo “Escuela, Modernidad, Homogeneidad” y la necesidad de trabajar a partir del eje “Diversidad, Cultura y Educación”, en función de los rasgos y las transformaciones características del período contemporáneo. Se asume así el desafío de repensar de qué manera inciden los cambios en la esfera socio-cultural en el ámbito educativo,

a partir de las necesidades que se relevan en las instituciones dedicadas a formar a los futuros docentes. Al respecto se asevera que “(...) los rasgos que caracterizan a la instancia de formación docente siguen siendo aquellos que están vinculados con el normalismo. Esto es algo que nos proponemos cambiar a través de los EDI” (Entrevista a informante clave II, Caso I). En otras palabras, se concluye que “(...) este cambio presenta focos de resistencia, está en tensión permanente con lo institucional, con las tradiciones, que implica tanto a las autoridades como así también a las dinámicas propias de esta casa de estudios” (Entrevista a informante clave II, Caso I).

En el *Caso II*, el trabajo con la formulación de criterios éticos y estéticos, durante la instancia de formación docente, responde a la intencionalidad de seleccionar y desarrollar propuestas significativas en el marco de “(...) un nuevo universo cultural y tecnológico en el que viven los niños y adolescentes en la actualidad” (Documento institucional, 2011: 5). Se advierte aquí sobre la necesidad de disponer de variadas claves de lectura y de intervención que propicien el vínculo con los potenciales alumnos, “(...) niños nacidos y socializados en la cultura audiovisual-digital” (Documento institucional, 2011: 5).

Desde esta óptica, “(...) la alfabetización audiovisual es, hoy, una herramienta indispensable para formar ciudadanos críticos (...)” que estén en condiciones de reconocer e interpretar “(...) las múltiples posibilidades que la comunicación mediática ofrece para el conocimiento, la información y el entretenimiento, sobre todo en el caso de la infancia” (Documento institucional, 2011: 5).

Para finalizar, en la fundamentación del *Caso III* se afirma que las escuelas, en su carácter de instituciones transmisoras de la cultura, desempeñan un rol fundamental para “(...) la inclusión o exclusión de determinadas formas de saber y poder” (Documento institucional, 2010: 3). El planteo de los Espacios de Definición Institucional propone incluir, problematizar y reflexionar sobre distintos ámbitos, prácticas y consumos culturales, las expresiones artísticas, las imágenes y los medios de comunicación, en términos experienciales, y en tensión con los procesos de configuración identitaria de los niños, los adolescentes y los aspirantes a la docencia.

De conformidad con lo anterior, se afirma que “(...) por las edades que tienen nuestros alumnos, en su gran mayoría, los reconocemos como protagonistas de una época en la cual los medios de comunicación, las imágenes y la multiplicidad de lenguajes con los que están en contacto adquieren una relevancia central” (Entrevista a informante clave V, Caso III). Por lo tanto, “(...) poder acercarlos a la realidad desde un lugar diferente y poder pensar la realidad

desde un lugar que aporte un potencial diferente se constituye en una oportunidad para darle un sentido nuevo a lo que está pasando” (Entrevista a informante clave V, Caso III).

En síntesis, se asume el desafío que supone para los docentes el trabajo pedagógico, criterioso y reflexivo con un conjunto de contenidos, prácticas y consumos socioculturales, que exceden los escenarios educativos tradicionales, que trascienden las paredes del aula, que se generan fuera de la institución educativa y, sin embargo, conviven en ella de manera cotidiana, continua y constante. En otras palabras se expresa que “(...) la experiencia de los EDI resulta sumamente significativa porque permite la inclusión de las singularidades, de la experiencia de lo sensible, de la creatividad pero sin dejar de lado el anclaje en lo cotidiano y en el contexto socio-cultural” (Entrevista a informante clave III, Caso I). En el mismo sentido, se expone que “(...) la propuesta de los EDI, los contenidos que trabajamos en nuestra ENS, presenta una instancia interesante para la formación inicial de los docentes” (Entrevista a informante clave IV, Caso II). Sumado a lo anterior, se concluye que “los EDI también presentan una apertura para docentes que provienen de otros ámbitos, con otros recorridos de formación, no necesariamente ligados al normalismo” (Entrevista a informante clave IV, Caso II).

Capítulo V: Conclusiones

“Terminar un estudio de casos es la consumación de una obra de arte. Debido a que se trata de un ejercicio de tal profundidad, el estudio de casos es una oportunidad de ver lo que otros no han visto aún, de dedicar nuestras mejores capacidades interpretativas, y de hacer una defensa, aunque sólo sea por su integridad, de aquellas cosas que apreciamos”
(Stake, 1998: 116)

Al finalizar el recorrido por las distintas etapas implicadas en el transcurso de la investigación y con la intención de establecer un cierre provisorio para la problemática puesta en cuestión, en las próximas páginas se recuperan los ejes y las observaciones que se consideran más relevantes. En cuanto a las características de los Espacios de Definición Institucional (EDI), correspondientes a tres Escuelas Normales Superiores (ENS) de la ciudad de Buenos Aires, diseñados con el propósito de incluir la educación mediática y/o audiovisual, durante el período 2009-2012, por distintos motivos se concluye que configuran una instancia reciente, novedosa y oportuna para la formación docente inicial.

De acuerdo a la sistematización y triangulación de datos realizada en el desarrollo del presente trabajo, los tres casos seleccionados se constituyen como experiencias significativas que permiten reconocer de qué modo, en los últimos años, los alcances y las transformaciones asociadas al fenómeno comunicacional se consolidan como una de las aristas ineludibles para la interpretación de procesos históricos, sociales y culturales (Margiolakis y Gamarnik, 20011). En especial, en este estudio se manifiesta su importancia y magnitud a partir de la incorporación de nuevos espacios disciplinares, destinados al tratamiento de los medios masivos de comunicación, la formación de espectadores críticos, las imágenes y los lenguajes artísticos expresivos, en el marco de la formación docente inicial. En tal sentido, el cruce entre *educación, cultura y comunicación* emerge como un territorio fértil y propicio para indagar, explorar, investigar y documentar las características de tres propuestas institucionales que se formulan con el propósito de favorecer y fortalecer su abordaje.

En primer lugar, la incorporación de la educación mediática y/o audiovisual, en los tres casos seleccionados como objeto de estudio, se plantea con el objetivo principal de ampliar el horizonte cultural de los alumnos, aspirantes a la docencia en el nivel inicial y primario. La inclusión de contenidos curriculares relacionados con la enseñanza de los medios masivos de comunicación, las imágenes, el tratamiento del lenguaje audiovisual y la formación de espectadores críticos, a través de los Espacios de Definición Institucional (EDI), se presenta como un aspecto novedoso para los planes de estudio del Profesorado de Educación Inicial (PEI) y del Profesorado de Educación Primaria (PEP). En otras palabras,

constituye una prioridad o área de vacancia que detecta el equipo de coordinadores y docentes de las distintas instituciones. El trabajo realizado advierte que, en los tres casos, se espera que los contenidos aprehendidos durante el período destinado a la formación como futuros docentes se incluyan y re-signifiquen en sus prácticas profesionales, cuando llegue el momento de transmitirlos a sus potenciales alumnos. En síntesis, con relación a la didáctica de la comunicación, la pedagogía de la imagen y la metodología para *educar con medios* (Ferrés, 1995), se observa que no constituyen el punto nodal a partir del cual se originan y formulan los EDI sino que, en rigor de verdad, conforman uno de los ejes derivados, secundarios, consecuentes, que completan y complementan su fundamentación.

En segundo lugar, porque la decisión de trabajar desde una perspectiva crítica, analítica y reflexiva sobre los medios masivos de comunicación que sostienen y argumentan, las propuestas seleccionadas como objeto de estudio, resulta genuina, adecuada y pertinente, en concordancia con las necesidades y características de los destinatarios. En términos generales, se destaca el tratamiento de los medios de comunicación y los lenguajes audiovisuales desde un enfoque que implique pensarlos como herramientas simbólicas, prácticas materiales y sociales (Dussel, 2006), como “formas culturales” (Buckingham, 2005: 195). Ahora bien, en este punto se señala una tensión que resulta necesario subrayar. Por un lado, se plantea la intencionalidad de construir una mirada crítica y formar espectadores críticos, de acuerdo a lo postulado por el *paradigma representacional*, orientado a la identificación y al análisis exhaustivo de las variables política y económica, vinculadas con la propiedad de los medios de comunicación, el mercado y la industria cultural (Masterman, 1993). A su vez, la construcción de una mirada reflexiva, dialógica y analítica se combina con las consideraciones del *paradigma estético*, a través del tratamiento de las particularidades propias de cada lenguaje, sus códigos, convenciones, como así también de las articulaciones entre los aspectos éticos y estéticos de los diversos textos mediáticos (Buckingham, 2005). Por otro lado, resulta interesante observar que además de la formación de espectadores críticos se posiciona a los alumnos como co-autores, productores activos y creativos. En síntesis, una actitud crítica implica “(...) tanto un movimiento de reflexión como instancias de proposición, es decir, requiere no sólo el análisis, sino también un momento de materialización sobre una propuesta alternativa a lo que se cuestiona” (Gamarnik, 2011: 12).

En tercer lugar, si bien se determina que las distintas propuestas trabajan desde una perspectiva próxima a los alfabetismos múltiples, hasta el momento en el cual se concluye este trabajo de investigación, predomina una labor incipiente de los lenguajes visuales, audiovisuales y artístico-expresivos en articulación con los lenguajes digitales. Es decir, entre

los medios masivos de comunicación y las posibilidades que presentan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en tanto herramientas culturales clave de la época actual y de acuerdo a las transformaciones que en el contexto contemporáneo configuran la intersección entre *educación, cultura y comunicación*.

El trabajo analítico que se ha realizado sobre los Espacios de Definición Institucional (EDI) permite ponderarlos como instancias sustantivas para la implementación y el desarrollo de *tendencias* renovadas y auspiciosas durante la formación docente inicial. En tal sentido, el conjunto de competencias, teorías y prácticas que se abordan durante la carrera docente inicial no está dado de una vez y para siempre sino que, por el contrario, posee cierto margen de contingencia vinculado con los cambios sociales y culturales, contextuales e institucionales que resulte preciso atender y considerar (Terigi, 2012).

En los términos que lo expresa Davini (1995), se concibe a los Espacios de Definición Institucional como *tendencias*, en tanto reconocimiento de necesidades o áreas de vacancia que se manifiestan durante la formación docente inicial, en sintonía con las transformaciones que el sistema educativo despliega en la actualidad. En esta línea, los EDI seleccionados como objeto de estudio se formulan como proyectos de carácter ideológico y pedagógico que plantean formas disruptivas y alternativas a las tradiciones hegemónicas. Sus configuraciones responden a propuestas emancipadoras, de corte crítico y sociocultural, que suponen un abordaje de la diversidad como punto de partida y de llegada durante el desarrollo del proceso pedagógico (Davini, 1995: 42 a 48).

Los rasgos del entramado teórico-contextual que se sistematizan en el presente estudio exploratorio, permiten dar cuenta de otras articulaciones que atraviesan y entrelazan los ejes o nodos conceptuales en cuestión. Los Espacios de Definición Institucional se incorporan al currículum del Profesorado de Educación Inicial (PEI) y Primaria (PEP), en tanto propuestas pedagógicas y culturales, como aquello que la escuela puede ofrecer, como ámbitos que favorecen la reflexión sobre qué, cómo, para quién y en qué contexto se decide enseñar una selección, un recorte, una propuesta de contenidos considerados válidos y significativos.

En el análisis de las distintas propuestas que componen los Espacios de Definición Institucional, seleccionados como objeto de estudio, se observa una tensión entre el carácter prescriptivo y abierto del currículum. Con la reglamentación de los EDI, las instituciones encuentran una oportunidad para diseñar un conjunto de contenidos y formular un trayecto de formación único, relacionados con las particularidades y las necesidades de su población destinataria. Al mismo tiempo, el diálogo entre la cultura escolar y la cultura mediática,

permite potenciar y favorecer el lugar de la escuela como institución encargada de propiciar la transmisión cultural entre las distintas generaciones.

Como resultado de la sistematización y reflexión sobre las características de los Espacios de Definición Institucional seleccionados para la realización del presente estudio, se explicita la tensión entre el carácter prescriptivo (homogéneo) y abierto (diverso) del currículum. Es decir, la articulación entre los contenidos hegemónicos, comunes, que todos deben aprender y los contenidos de carácter heterogéneo, plural o múltiple, aquellos que surgen en función de las particularidades de los sujetos, las instituciones y el contexto. En consecuencia, se resalta la relevancia que presentan los EDI al propiciar el tratamiento de la intersección entre *educación, cultura y comunicación*, durante la instancia de formación docente inicial y de acuerdo a las características del contexto contemporáneo.

Proyecciones a futuro

En otro orden de consideraciones, a mediano plazo, se plantea la pertinencia de diseñar un estudio de mayor cobertura o nivel de complejidad, a través de la formulación de nuevos interrogantes y con el propósito de trabajar junto con otros investigadores. Por ejemplo, al momento de proyectar una investigación, se esboza la posibilidad de ampliar la cantidad de casos a estudiar, con el objetivo general de conocer los contenidos que explicitan los Espacios de Definición Institucional, tanto para el Profesorado de Educación Inicial como así también para el Profesorado de Educación Primaria, en la totalidad de las Escuelas Normales Superiores de la jurisdicción porteña, durante el período 2009-2012.

En la actualidad, se destaca que la reflexión sobre las características de la formación docente inicial constituye un área de vacancia, un ámbito fecundo para la manifestación de preguntas renovadas, teniendo en cuenta el lugar clave, protagónico y estratégico que la temática ocupa en la agenda de las políticas educativas, ya sea a nivel jurisdiccional y/o nacional. Finalmente, se pondera la necesidad de fomentar y fortalecer la investigación en los Institutos Nacionales de Formación Docente con el propósito de documentar, sistematizar y ensayar respuestas posibles para aquellas problemáticas y desafíos que los caractericen y atraviesen. Por lo expuesto, se advierte que el presente trabajo realiza una aproximación, un avance inicial, delimita un trayecto inaugural sobre un amplio, intrincado y extenso camino a recorrer.

Bibliografía

AGUADED, I. “La integración curricular de la televisión en el aula”. En: *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona, Paidós, 1999.

APARICI, R. *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1993.

BIRGIN, A. “Pensar la formación de los docente en nuestro tiempo”. En: TERIGI, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2006.

BAUMAN, Z; “Introducción” y “Tiempo y clase”. En: *La Globalización. Consecuencias Humanas*. Buenos Aires; Fondo de Cultura Económica; 2000.

BUCKINGHAM, D; *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, Paidós, 2005.

BUCKINGHAM, D; *Más allá de la tecnología. El aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires, Manantial, 2008.

CARLI, S; *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires, Paidós, 2011

CARBONE, G; *Educación, medios de comunicación social y transposiciones*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004.

DA SILVA, T; *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículo*. Barcelona, Ediciones Octaedro, 2001.

DAVINI, MC; *La formación docente en cuestión*; Buenos Aires, Paidós, 1995.

DAVINI, MC; *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires, Ediciones Miño y Dávila, 1998.

DAVINI, MC; BIRGIN, A; “Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones”. En: *Políticas y sistemas de formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1998.

DEBORD, G; *La sociedad del espectáculo*. Buenos Aires, Editorial La Marca, 1995.

DÍAZ BARRIGA, A; *Docente y programa*. Buenos Aires, Aique, 1994.

DUSSELL, I. y BIRGIN, A; *Formación docente, cultura, escuela y política*. Buenos Aires, Troquel, 1998.

DUSSEL, I. y GUTIERREZ, D. (Comps.); *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Manantial; FLACSO; OSDE, 2006.

DUSSEL, I; ABRAMOWSKI, A; IGARZÁBAL, B; LAGUZZI, G. *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Buenos Aires, Proyecto Red de actualización e innovación educativa (C.A.I.E), 2010.

DUSSEL, I; “Las nuevas alfabetizaciones en el Nivel Superior”. Seminario Virtual. Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente, 2010.

DUSSEL, I; “El currículum: Aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy”. Versión Preliminar. Mimeo, Buenos Aires, FLACSO, 2006.

DUSSEL, I; SOUTHWELL, M; “El currículum”. En: *Explora las ciencias del mundo contemporáneo*. Colección Pedagogía. Programa de capacitación multimedial. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Argentina, 2006.

ECO, U; *Apocalípticos e integrados*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1977.

EISNER, E; *Cognición y currículum. Una nueva visión*. Buenos Aires, Amorrortu, 2007.

ESTEVE, JM; “Identidad y desafíos de la condición docente”. En: *El oficio del docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2006.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; *Educación en tiempos inciertos*, Madrid, Morata, 2001.

FERREIRO, E; *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

FERRÉS, J. *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós, 1994.

FOLLARI, R. “Lo público revisitado: paradojas del estado, falacias del mercado”. En FELDFEBER, M (Comp.); *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires, Novedades educativas, 2003.

FREIRE, P. “La importancia del acto de leer”. En: *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI, 1986.

FRIGERIO, G. “Las instituciones del conocer y la cuestión del tiempo”. En: *Ensayos y experiencias*- N° 44, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Junio de 2002.

FUNES, V. “Espectadores, los alumnos del siglo XXI” en *Revista Comunicar N° 24*, Huelva, 2005.

GAMARNIK, C. “La formación docente y la comunicación en la Argentina. Apuntes para un debate”. En: *Revista Iberoamericana de Educación N° 53/4*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Buenos Aires, 2010.

GAMARNIK, R. “La generación de condiciones institucionales para la enseñanza”. En: *Entre Directores de la Escuela Primaria*, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Argentina, 2010.

GARCÍA CANCLINI, N; “La globalización: objeto cultural no identificado”. En: *La globalización imaginada*. Buenos Aires, Paidós, 1999.

GIROUX, H. *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI, 1992.

GOODSON, I. *La historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Traducción de de Joseph M. Apfelbäume. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.

GRUPO L.A.C.E (Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo). *Introducción al estudio de caso en educación*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz, 1999.

GUTIÉRREZ MARTÍN, A; TYNER, K. “Alfabetización mediática en contextos múltiples”. *Revista Comunicar N° 38*, XIX, Huelva, 2012.

GVIRTZ, S; PALAMIDESSI, M. *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique, 1998.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill, México, 2000.

HILLERT, F. *Políticas curriculares*. Buenos Aires, Colihue, 2011.

HUERGO, J. y FERNÁNDEZ, MB. “Cultura escolar y Cultura mediática”. En: *Territorios. Comunicación/Educación*. Ed. Universidad Pedagógica Nacional, Sante Fe de Bogotá, Colombia, 2000.

JENKINS, H. *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios*. Barcelona, Paidós, 2008.

KRESS, G. *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada, Ediciones Aljibe, 2005.

MANOVICH, L. *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Barcelona, Paidós, 2006.

MARGIOLAKIS, E y GAMARNIK, C. (coord.) *Enseñar comunicación*. Buenos Aires, La Crujía, 2011.

MARTÍN BARBERO, J. “La educación en el ecosistema comunicativo”. En: *Rev. Comunicar*, N° 13, Andalucía, Grupo Comunicar, Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación, octubre de 1999.

MARTÍN BARBERO, J; *La educación desde la comunicación*; México, Norma 2002.

MARZOA, K; RODRÍGUEZ, M; SCHOO, S. “Dos décadas de reformas educativas. El impacto de los ciclos de reformas en las políticas de formación docente de dos jurisdicciones”. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación ¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda. Buenos Aires, Argentina, 2011.

MASTERMAN, L. *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1993.

MINZI, V; “Eje 2. Uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación: Alfabetización Audiovisual”. Módulo para docentes. Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa. (FOPIIE). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires, 2007.

MORDUCHOWICZ, R; *La escuela y los medios. Un binomio necesario*. Buenos Aires, Aique, 1997.

MOREIRA, M. A. *Investigación en Enseñanza: Aspectos Metodológicos*. Textos de Apoyo 14, 18. Programa de doctorado. Universidad de Burgos y Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pre-Print, 2002.

OROZCO GÓMEZ, G. “Educación, imágenes, palabras y tecnología”. En: *Televisión, audiencias y educación*. Buenos Aires, Norma, 2001.

PEDRÓ, F; PUIG, I. *Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada*. Barcelona, Paidós, 1999.

PÉREZ TORNERO, JM. *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona, Paidós, 1994.

QUIRÓZ, MT; “Educación, cultura y medios de comunicación” y “Hacia una educación intercultural y democrática”. En: *Aprendizaje y comunicación en el siglo XXI*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, 2003.

RUIZ, G; RODRÍGUEZ, M; “La construcción de la política de formación docente en la Ciudad de Buenos Aires: 1992-2006”; *Revista Iberoamericana de Educación* N° 55/1; OEI, 2011.

SABINO, C. A. *Cómo hacer una tesis. Guía para elaborar y redactar trabajos científicos*. Humanitas, Buenos Aires, 1986.

SALINAS, D. “Currículum, racionalidad y discurso didáctico”. En: POGGI, M (comp.) *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires, Editorial Kapeluz, 1998.

STAKE, R. *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata, 1998.

TEDESCO, J. C y TENTI FANFANI, E. “Nuevos tiempos y nuevos docentes”. IIPPE Buenos Aires, junio de 2002.

TENTI FANFANI, E. *Culturas juveniles y cultura escolar*. Documento presentado al seminario “Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio”, organizado por el Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio (Brasilia, junio 7-9 de 2000).

TERIGI, F. *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Santillana, 1999.

TERIGI, F; *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación.* Documento Básico. Buenos Aires, Fundación Santillana, 2012.

WAINERMAN, C; SAURU, R. (Comps.) *La trastienda de la investigación.* Belgrano, Buenos Aires, 1998.

WAINERMAN, C; DI VIRGILIO, MM. (Comps.) *El quehacer de la investigación en educación.* Manantial, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, 2010.

YUNI, J; URBANO, C. *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción.* Brujas, Córdoba, 2000.

YUNI, J; URBANO, C. *Técnicas para investigar I y II.* Brujas, Córdoba, 2003.

Documentos oficiales relevados:

Documentos de Formación Docente. Instituto de Formación Docente. Ministerio de Educación Nacional, Argentina, 2008.

IESLAC – UNESCO “La formación docente en la República Argentina”. Consultor: Dr. Oscar Cámpoli. Buenos Aires, 2004.

IPE – UNESCO “Formación Docente Inicial”. Informe periodístico para su publicación N° 5, sede Buenos Aires, octubre de 2001.

IPE – UNESCO “Modelos innovadores en la formación docente inicial”; Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe; Santiago de Chile, 2006.

Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° 24.049, Poder Ejecutivo Nacional. Buenos Aires, Argentina, 1992.

Ley de Educación Superior N° 24.521, Poder Ejecutivo Nacional. Buenos Aires, Argentina, 1995.

Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada y promulgada por el Poder Ejecutivo Nacional. Buenos Aires, Argentina, diciembre de 2006.

OEI; *Metas Educativas 2021* – Documento Final; Madrid, 2010.

Plan Nacional de Formación Docente. Resolución CFE N° 23/07. Noviembre de 2007.

Resolución N° 2453/08 Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales Superiores, dependientes de la entonces Dirección General de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Resolución N° 407/2010. Homologación, equivalencias y correlatividades curriculares 2009. Reglamentación del Plan de Estudios. Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Resolución N° 6626/MEGC/2009. Lineamientos Políticos Curriculares para el Profesorado de Nivel Inicial. Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica. Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Currícula y Enseñanza. Buenos Aires, noviembre de 2009.

Resolución N° 6635/09. Lineamientos Políticos Curriculares para el Profesorado de Nivel Primario. Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica. Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Currícula y Enseñanza. Buenos Aires, noviembre de 2009.

Documentos institucionales

Caso I - “Diversidad, cultura y educación”. Propuesta para Espacios de Definición Institucional (EDI).

Disponible en: <http://normal8.edumoot.com/mod/resource/view.php?id=1202>

Accedido: 09/11/2011.

Caso II - “Justificación de la inclusión de los Espacios de Definición Institucional (EDI) a nivel formativo”.

Disponible en:

http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/llama_ens9.php?menu_id=20597

Accedido: 09/11/2011.

Caso III - “Introducción y planteos iniciales”. Espacios de Definición Institucional (EDI) para la carrera de Profesorado en Educación Inicial.

Disponible en: <http://ens10.caba.infed.edu.ar/bitacora/index.cgi?wIdPub=67>

Accedido: 09/11/2011.

Sitios web consultados:

Centro de documentación virtual (CEDOC). Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación.

http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9&wid_item=118

Dirección de Formación Docente – Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/docentes/superior/index.php?menu_id=20596

Red Comenius

<http://redcomenius.buenosaires.edu.ar/puelche-rd>

Biblioteca del Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/>

Biblioteca del Maestro del Ministerio de Educación y Cultura de la República Argentina

<http://www.bnm.me.gov.ar/>

Coordenadas en Investigación Educativa.

<http://www.educared.org.ar/biblioteca/coordenadas>

Anexo I – Documentos institucionales

Caso I - Documento Institucional - Junio de 2011.

Propuesta de Espacios de Definición Institucional “Diversidad, Cultura y Educación”

INTRODUCCIÓN: contexto de producción

“La escuela ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales y no le piden permiso a la escuela para expandirse socialmente. Esta diversificación y difusión del saber, por fuera de la escuela, es uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo”
Barbero, Jesús (2002)

El presente documento es la propuesta de la Escuela Normal Superior para los Espacios de Definición Institucional que prevén los planes de estudio vigentes en la Ciudad de Buenos Aires para la formación de docentes de nivel inicial y primario (Resoluciones N° 6626 y 6635/MEGC 2009). Los nuevos diseños curriculares para la formación docente establecen una propuesta común para la jurisdicción y, a la vez, contemplan espacios que deberán ser definidos por cada institución, otorgando así cierta apertura al recorrido en la formación de los estudiantes. En nuestro caso, esta definición institucional -que forma parte de un diseño curricular común en el que se encuadra- viene a imprimir a la formación de nuestros estudiantes una particularidad que desde el diseño pretende responder a intereses y necesidades específicas, y recuperar una historia de trabajo institucional.

El nivel terciario de la Escuela Normal Superior se ha caracterizado, a lo largo de su historia, por proponer a sus docentes y a sus estudiantes espacios propios de aprendizaje, más allá de los establecidos en el currículum. Como institución creemos importante recuperar ese trabajo y avanzar en las cuestiones consensuadas largamente y que ahora vemos con posibilidades de desarrollar. A partir de 2010, los profesores del nivel hemos realizado un trabajo conjunto en la definición de los espacios institucionales. Como primera medida, al iniciarse el año se convocó a los profesores a pensar la temática que estos espacios propios ofrecerían a nuestros estudiantes. Hubo consenso en que los EDI debían centrarse en la diversidad. Sin embargo, como resulta ser un término polisémico, se fueron definiendo las perspectivas que deberían abordarse respecto de la diversidad. Fundamentalmente, fueron dos: por un lado, la diversidad de los sujetos que aprenden, de las experiencias, de los espacios y de los formatos donde se aprende; y, por otro, las diversas manifestaciones culturales y las herramientas para descifrar, comprender las diferentes dimensiones del arte y la cultura.

En este sentido, surgieron propuestas de espacios dedicados al teatro, cine, danza y demás expresiones artísticas que permitieran reflexionar sobre “el lugar que ocupan los medios en la cultura contemporánea y en la construcción de los lenguajes artísticos” y “valorar los lenguajes expresivos como alternativas de expresión, crear formas de llegar al otro y ayudarlo a conocer a través de diferentes lenguajes, en definitiva, valorar lo artístico como acceso al conocimiento”. El objetivo planteado era la construcción de nuevos puentes para “alumnos de

diferentes culturas o comunidades”. A partir de esta reflexión colectiva se elaboró la propuesta para los Espacios de Definición Institucional que aquí se desarrolla.

FUNDAMENTACIÓN

“Hoy resulta imposible separar el mundo de la vida del mundo de la escuela”
Tenti Fanfani, E. (2000)

El acercamiento a hechos culturales y manifestaciones artísticas genera una sensibilidad y aporta herramientas no sólo válidas sino deseables para desempeñar el rol docente. A partir de esta consideración es enriquecedor que los estudiantes se aproximen, conozcan, descifren diversas manifestaciones culturales. A la vez, es necesario ampliar el universo de los hechos culturales y artísticos a los que se accede, por eso la propuesta supone abarcar la diversidad de estos hechos, superar los que circulan en los medios de comunicación masiva y ponerlos en cuestión a partir de la crítica y la reflexión.

Así, se intenta que estos Espacios aproximen a nuestros estudiantes a diversos campos culturales y artísticos y contribuyan al desarrollo y profundización de una mirada crítica acerca del tratamiento con el que aparecen en los medios masivos. Esta premisa sustenta el propósito fundamental de nuestros EDI y direcciona su estructura curricular pues crea las condiciones institucionales para formar docentes más sensibles y más críticos, capaces de leer la realidad, comprenderla, y actuar en ella como sujetos políticos. Consideramos que este primer objetivo puede ser muy potente para el desempeño del rol docente con los niños, y sobre todo con los niños en diversos contextos. Contextos que están cuestionando al docente y esperando otras respuestas de él. En este sentido, la propuesta pretende brindar el espacio de acción a los futuros docentes para ser autores de estas producciones y adquirir las estrategias necesarias para trabajar estas propuestas con sujetos y en contextos diversos.

Los procesos de cambio social, cultural y educativo acontecidos en los últimos años han puesto en tela de juicio tanto a las instituciones sociales como a las categorías con las que solíamos pensarlas y esto por supuesto involucra a la escuela. Los docentes, no podemos permanecer al margen de estos cambios y como institución formadora de docentes, asumimos el desafío de repensar la formación de los mismos, promoviendo una perspectiva crítica acerca de la función de la escuela en el escenario actual.

La Escuela surge como institución moderna y materializa formas escolares homogéneas vinculadas a una imagen de infancia y a un modelo de hombre y de sociedad preestablecido, estereotipados, que suponen un arbitrario cultural que no siempre coincide con el de los diferentes sujetos sociales que pasan y han pasado por ella. En función de esto, se constituyen dispositivos pedagógicos tendientes a configurar un sujeto definido como deseable. Estos dispositivos configuran lo que conocemos como escuela, institución que se ha generalizado a punto tal que se vuelve sinónimo de práctica educativa. En las aulas se desarrollan por lo general estrategias de enseñanza que fueron concebidas en contextos sociales que han perdido actualidad y en función de sujetos determinados. Esas mismas estrategias no logran incluir a un sujeto del aprendizaje profundamente diferente. Por lo tanto es necesario pensar nuevas estrategias que los interpelan y que contribuyan a repensar las prácticas escolares.

El formato escolar estandarizado en nuestro sistema educativo, fuertemente homogeneizador, así como las prácticas de enseñanza que allí se despliegan, no parece responder a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes que asisten a ellas, y esto genera fuertes alteraciones en sus trayectorias formativas, que en ocasiones los lleva a abandonar (tarde o temprano) la escuela. Es necesario volver a construir una escuela inclusiva y la formación de los docentes debe tener este horizonte. Para lograrlo, deberemos contemplar no sólo los saberes específicamente pedagógicos, sino también a un conjunto de conocimientos que contribuyen al posicionamiento frente a los diversos asuntos de su época.

“Parece claro que la escuela es rica en aportaciones que se refieren a los aprendizajes escolares (digamos, aprendizajes académicos). Pero parece igualmente claro que hoy en día nadie se conformaría con eso. Siendo importante lo académico (desarrollar nuevos aprendizajes relacionados con los contenidos escolares convencionales) resulta insuficiente si lo que se está buscando es un desarrollo global y equilibrado de nuestros estudiantes. Otros ámbitos “educables” están reclamando atención y tienden a convertirse en los nuevos referentes para una forma distinta de orientar la escuela: el enriquecimiento del “encuentro” con los demás, el enriquecimiento del propio equipamiento personal en todos los ámbitos, la apertura a un proyecto personal (vital) interesante y acorde con lo que serán las opciones y condiciones básicas de su futuro próximo. Ejercer la docencia a comienzos del siglo XXI implica intervenir en un escenario signado por la exclusión y la fragmentación social, las innovaciones tecnológicas y las transformaciones en las subjetividades infantiles.

“Los espacios de definición institucional- según el Plan de Estudios 2009- permiten delinear recorridos formativos atendiendo a las necesidades y demandas de cada institución”. Los ingresantes a las carreras de formación docente de la ENS, se caracterizan por su diversidad, son portadores de su propio capital cultural que suele ser cada vez más diferente de las propuestas planteadas en los Planes de estudio. Los EDI jugarían un rol importante en la complejidad y diversificación de este capital cultural, al transformarse en una puerta de entrada para la apropiación (simbólica) de los bienes culturales, las experiencias sociales pasadas y presentes, escolares y comunitarias. Más aún, si los pensamos en pos de un proceso democratizador en la medida que se garantizaría su socialización al vincularlo con la tarea profesional que nos convoca, la docencia.

Lo que quiere decir que, en función de lo planteado más arriba sobre el nuevo rol de escuela y las nuevas subjetividades del niño y adolescente, se asume la formación de los docentes como agentes de desarrollo socio-cultural que construyen proyectos de inclusión social e impulsores de la apertura y desarrollo de las instituciones educativas hacia nuevos desafíos vinculados con el compromiso de la escuela con los contextos en los que está inserta y a los que pertenece. Desde esta perspectiva, es imprescindible que la formación permita conocer al futuro maestro diferentes procesos culturales, sociales y políticos de su época, acercarlo a diversos contextos de formación e incorporar otros lenguajes tradicionales y no tradicionales.

Debemos considerar, además, en concordancia con lo planteado en el Nuevo Plan de estudio, que la formación de docentes también implica el desarrollo de éstos como sujetos sociales que asumen una posición activa frente a la sociedad y la cultura que les toca transitar. Por esta razón, aún considerando las instancias curriculares del plan de estudios que proponen abordar diversos aspectos de las problemáticas sociales y culturales de nuestro tiempo, nos parece necesario, en función de las características particulares de las trayectorias educativas de nuestros estudiantes, habilitar espacios específicos que atiendan a la diversidad en dos de sus múltiples dimensiones:

-Acercar al futuro docente a hechos culturales y manifestaciones artísticas diversas con el objetivo de aprehender nuevos lenguajes que enriquezcan su subjetividad y sus capacidades comunicacionales (entre ellas la enseñanza).

-Explorar diferentes prácticas culturales y educativas que se desarrollan en nuestro entorno, comprender su especificidad, las particulares necesidades a las que responden y a los sujetos que interpelan.

PROPÓSITOS

-Contribuir a la formación del estudiante como sujeto político y cultural al desarrollar y profundizar una mirada crítica de las relaciones entre educación, medios de comunicación, cultura y sociedad;

-Promover experiencias de formación que permitan a los futuros docentes poner en tensión las formas escolares establecidas;

-Promover el desarrollo de distintos lenguajes culturales;

-Desarrollar una metodología que transforme el capital teórico del estudiante en capital activo;

-Brindar a los futuros docentes diversas herramientas que les permitan lograr una mejor comunicación con el contexto social y cultural en el que desempeñarán su tarea y con los diversos sujetos sociales con los que le tocará interactuar.

OBJETIVOS

Que los futuros docentes logren:

-Interpelar a sujetos que provengan de contextos culturales y sociales diversos;

-Conocer otros espacios sociales en los que se desarrollan prácticas educativas que interpelan a niños y niñas en edad escolar e implementar estrategias de intervención en ellos;

-Identificar y apreciar formas de conocimiento acerca del mundo en general y del arte en particular mediante estrategias diferentes de la formalidad escolar: articulación con proyectos educativos no escolares, asistencia a espectáculos y a otros eventos relevantes, como conferencias, congreso, etc.;

-Analizar situaciones de formación destinadas a la infancia por fuera de la escuela;

-Idear, planificar y poner en marcha propuestas educativas vinculadas con los diversos lenguajes artísticos, destinadas a sujetos diversos y en contextos diferentes a la escuela común.

Estructura curricular de los Espacios de Definición Institucional

La propuesta es común para ambos profesorados y se propondrá una cursada también común, de modo de enriquecer la mirada a partir de diferentes perspectivas al interior de cada espacio curricular. Respecto de los espacios pertenecientes al Campo de la Formación Específica, todos los estudiantes deberán cursar dos seminarios obligatorios, luego los estudiantes del Profesorado de Nivel Inicial deberán optar por tres de los espacios electivos, y los estudiantes del Profesorado de Nivel Primario por dos de ellos. En el caso de los espacios pertenecientes al Campo de la Formación en la Prácticas Docentes, los estudiantes del Profesorado de Educación Inicial deberán acreditar uno de estos espacios, y los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria, los dos ofrecidos.

La estructura propuesta consta de:

1. Dos instancias obligatorias para todos los estudiantes de ambas carreras

2. Cuatro espacios curriculares de los cuales los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria deberán elegir dos y los estudiantes del Profesorado de educación inicial deberán elegir tres.

3. Dos espacios del Campo de las prácticas docentes, ambos obligatorios para los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria, y sólo uno a elección para los estudiantes del Profesorado de Educación Inicial.

1. Instancias curriculares obligatorias:

Tienen el propósito de favorecer una mirada crítica de los procesos de producción y difusión cultural en el ámbito social a partir del estudio de dos perspectivas, la de las expresiones artísticas y la de los medios de comunicación.

Los seminarios obligatorios son:

-El arte en la dinámica social

-El rol de los medios de comunicación masiva en el campo cultural: una mirada crítica.

2. Instancias curriculares electivas:

Tienen el propósito de acercar a los futuros docentes a diferentes manifestaciones artísticas y a sus formas de existencia social a partir de los medios de comunicación. Por lo tanto, favorecerán el conocimiento de estas manifestaciones artísticas tanto desde sus diversas formas de producción como desde su rol como espectadores.

Los estudiantes elegirán dos de las siguientes propuestas:

-El cine entre el arte y la industria

-La imagen: tradiciones y rupturas

-El cuerpo y las teatralidades

-La música y sus manifestaciones

3. Espacios curriculares centrados en las prácticas docentes:

Tienen como propósito favorecer experiencias en espacios diversos y con sujetos sociales diversos y el contacto con formas alternativas al formato escolar dominante.

-“Escuela e inclusión”: centrado en experiencias educativas desarrolladas en el marco de diferentes programas gubernamentales centrados en contextos de vulnerabilidad social. A manera de ejemplo se mencionan las diferentes acciones del programa “Inclusión Educativa en Zonas de Acción Prioritarias” (ZAP) como “Primera Infancia” o “Puentes Escolares” del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, o del programa Cátedra Abierta de Juego (CAJ), o el “Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios” (FinEs) entre otros del Ministerio de Educación de la Nación.

-“Aprender más allá de la escuela”: en organizaciones sociales no específicamente educativas donde se desarrollan propuestas formativas: organizaciones barriales, cooperativas.

De igual manera, se considerarán actividades que se desarrollan en ámbitos escolares: talleres, clubes infantiles, ludotecas, entre otros. En ambos casos los estudiantes deben participar de las experiencias formativas; en principio, observando y acompañando y, finalmente, aportando a través de una propuesta de actividad en la que recuperen lo trabajado en los talleres optativos. Sin la experiencia de los seminarios obligatorios y los talleres, los alumnos reproducirían en estos espacios diversos las formas de intervención tradicionales, homogéneas, las que preponderan en los contextos escolarizados. Nuestro objetivo, por el contrario, es que enriquezcan esta práctica construyendo formas de intervención, novedosas y creativas, que atiendan a la diversidad. En definitiva, se considera que a través de estos

espacios se favorecerá la construcción de formas alternativas de trabajo, de considerar y llegar “al otro” y ayudarlo a conocer, construyendo nuevos puentes con niños de diferentes culturas o comunidades, y en diferentes contextos.

REQUISITOS DE CURSADA: CORRELATIVIDADES

Para los espacios del Campo de la Formación Específica:

Los espacios que deben cursarse en primera instancia son los dos seminarios, a través de cuales se somete al estudio sistemático y a la reflexión crítica problemáticas consideradas de relevancia para los EDI. Estos seminarios tienen carácter obligatorio y pueden cursarse simultánea o sucesivamente. Para comenzar a cursar los talleres optativos, es requisito haber cursado previamente los seminarios obligatorios. Estos talleres ofrecerán a los estudiantes la oportunidad de adquirir entrenamiento experiencial para la acción y la resolución práctica de situaciones.

Para los espacios del Campo de la Formación de las Prácticas Docentes:

La propuesta no plantea correlatividades entre estos dos espacios de definición institucional; sin embargo, sí se considera requisito haber cursado previamente los espacios curriculares del Campo de la Formación Específica de los EDI y los Talleres I y II del Campo de la Formación en la Prácticas Docentes.

ESPACIOS CURRICULARES - EL ARTE EN LA DINÁMICA SOCIAL

Seminario perteneciente al Campo de la Formación Específica - Obligatorio

H. Giroux sostiene que el campo cultural constituye una compleja unidad integrada por todas aquellas prácticas cuya función principal es la significación así como por las instituciones que las organizan y por los agentes que las dirigen. Las distintas producciones y las prácticas vinculadas al arte forman parte de este campo cultural; lo constituyen e interactúan con otro tipo de prácticas y producciones culturales, y esta interacción conforma las condiciones sociales de la producción y recepción del arte. Este espacio está orientado a analizar los factores sociales que inciden y contextualizan la producción artística, la percepción de las imágenes, la circulación del arte, la instauración de ciertos “habitus” y la legitimación de ciertos bienes simbólicos, tradiciones y concepciones acerca del campo artístico.

Se espera que los estudiantes puedan apropiarse, desde una perspectiva crítica, de las múltiples referencias sociales que construyen los múltiples lenguajes y discursos; los diferentes códigos y experiencias artísticas, que operan en los procesos de producción de las obras y otros bienes simbólicos y en las disposiciones del espectador para su recepción y valoración. Para ello se tomarán, como punto de partida sus propias ideas para ponerlas en diálogo con distintas experiencias concretas en relación con el arte y con los aportes conceptuales de distintos autores, permitiendo así la construcción de las herramientas necesarias para arribar a nuevas interpretaciones y concepciones a partir de la ampliación del marco de referencias. Se propiciará el pensamiento relacional, superando visiones unidimensionales, recurriendo a los aportes de diversas disciplinas tales como la antropología, la sociología de la cultura, la estética, el diseño, la historia del arte, para ampliar las posibilidades comprensivas.

Ejes de contenidos

- El arte en el espacio social. Condiciones sociales para la producción y expectación del arte. El lugar de la escuela en la apropiación del arte.
- El campo artístico y el campo cultural. Tradiciones y concepciones.
- Expresiones artísticas y significación.
- El mercado de los bienes culturales.
- Los espacios de circulación del arte: lo público y lo privado. Las posibilidades que ofrece la Ciudad de Buenos Aires.

Bibliografía de referencia

- Bourdieu, P. (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2000): “Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística”. En *Sociología del arte*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Martinelli Sempere, A. (2000): “Proyección educativa de las instituciones y de los recursos culturales de la ciudad”. En *La ciudad educadora*. Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona.

Evaluación

- Asistencia y participación activa en los distintos espacios en que se desarrollará el taller (en el Instituto, en museos, galerías, centros culturales, etc.);
- Elaboración de trabajo/s escritos que contemplen los contenidos trabajados;
- Defensa oral de la/s producción escrita.

EL ROL DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN MASIVA EN EL CAMPO CULTURAL: UNA MIRADA CRÍTICA

Seminario perteneciente al Campo de la Formación Específica - Obligatorio

Siguiendo la concepción de Giroux citada en el apartado anterior, este seminario se centrará en el estudio de instituciones que organizan las prácticas culturales, específicamente, nos referimos a los medios de comunicación masivos. La relevancia de esta elección radica, por un lado, en su potencialidad para el desarrollo de la capacidad crítica de los futuros maestros, indispensable tanto para su formación como ciudadanos como para el ejercicio de su profesión. Por otro, en el papel que cumplen los medios de comunicación en la conformación del imaginario social y, por lo tanto, en las disposiciones de los espectadores. De hecho, aquellos cumplen el papel de mediadores entre el conjunto de la población y los productores de arte; entre la emisión y la recepción, entre la sociedad civil y las políticas culturales.

Desde esta perspectiva, el seminario se propone desarrollar un análisis crítico del poder de los medios de comunicación en la construcción del discurso social, en general, y en la imagen que cada grupo social forma de sí mismo a partir de los consumos culturales, en particular los artísticos, que los medios promueven. En definitiva, se tratará de poner en cuestión la capacidad de los medios de producir y transmitir, cada vez a mayor cantidad de público, un discurso hegemónico en lo cultural, presentado ingenuamente, como verdad absoluta. Se partirá del análisis del lugar que ocupa el arte en los medios de comunicación masivos. Luego, se propone identificar la brecha entre lo que aparece como un arte “más popular” y uno más “culto”.

Finalmente, retomar el concepto de diversidad a partir del estudio de la escasa difusión que imponen algunos medios de comunicación a “otras” manifestaciones, analizando lo que se muestra, lo que se incluye y lo que se oculta, se excluye. Justamente, se espera que los

estudiantes puedan superar las propuestas que ofrecen los medios de comunicación masiva, conocer los caminos para apropiarse de estas “otras” manifestaciones artísticas y ampliar así, sus experiencias culturales. En síntesis, se propone develar el papel de los medios de comunicación masivos en la producción cultural y su papel en la construcción de sentidos sociales hegemónicos desde una perspectiva sociológica, estudiando críticamente las prácticas sociales de los medios de comunicación a fin de comprender su rol en la dinámica social en relación a lo cultural.

Ejes de contenidos

- Diferentes medios (televisión, radio, cine, etc.); formas (documentales, anuncios, etc.); géneros (ciencia ficción, comedias, etc.); tipos de tecnologías. La comunicación a través de las redes sociales.
- Agencia de los medios (¿quién comunica y para qué?) Los medios construyen significados y sentidos; identificación de códigos y convenciones; estructuras narrativas. Intenciones del emisor. Los sentidos en el campo cultural: la “cultura hegemónica” y la “cultura popular”; los estereotipos y sus consecuencias.
- La censura en nuestra historia; los distintos modos de censura.
- Política cultural: la construcción de la agenda y la construcción de representaciones en torno a “lo cultural”.
- El papel de los medios en la construcción de representaciones sociales.

Bibliografía de referencia

- Martín Barbero, J. (2002): “Jóvenes: comunicación e identidad”. En *Pensar la cultura. Revista de Cultura*. OEI, Nro. 0, febrero de 2002. Disponible en Web en [http:// www.oei.es /pensariberoamerica/ ric00a03.htm](http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm), consulta mayo 2008.
- Ferrer, Joan (2000): *Educación en la cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós.
- Huelgo, J., Fernández, MB. (2000): *Cultura escolar y cultura mediática. Intersecciones*. Universidad Pedagógica Nacional. Horizontes de la Educación y la Comunicación.
- Wolton; D. (2006): “Pensar la incomunicación”. En *Salvemos la comunicación. Aldea Global y cultura. Una defensa de los ideales democráticos y la cohabitación mundial*. Cap. 4. Barcelona, España. Editorial Gedisa. Pág. 125-156.
- Carbone G. M. (2004): *Escuela, medios de comunicación social y transposiciones*. Madrid, España. Miño y Dávila Editores.
- Eco U. *Apocalípticos e Integrados*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1977.
- Ferguson, R. (1997): *Los medios de Comunicación y la representación cultural*. Buenos Aires, ADIRA.
- Morduchowicz, R. compiladora (2003): *Comunicación, Medios y Educación*. Barcelona, Octaedro.

Evaluación

- Asistencia y participación activa en los distintos espacios en que se desarrollará el taller (en el Instituto, en museos, galerías, centros culturales, etc.);
- Elaboración de trabajo/s escritos que contemplen los contenidos trabajados;
- Defensa oral de la/s producción escrita.

EL CINE: ENTRE EL ARTE Y LA INDUSTRIA

Taller perteneciente al Campo de la Formación Específica - **Optativo**

“El camino para llegar a una verdadera apreciación del arte pasa a través de la educación. No la simplificación violenta del arte, sino la educación de la capacidad de juicio estético es el medio por el cual podrá impedirse la constante monopolización del arte por una pequeña minoría”
Arnold Hauser

Desde Melliés y Chaplin y atravesando el siglo XX, el siglo XXI fortaleció la industria cultural del cine, el video desplazó gradualmente a las salas teatrales, y las nuevas técnicas digitales transformaron la manufactura, así como hoy pueden registrarse y editarse imágenes en movimiento con una cámara fotográfica y acceso a internet. Esta posibilidad, sumada a la rápida difusión del cine por internet, trae costos de diferente tipo en la comercialización de películas.

Nuestro país ha desarrollado en las últimas décadas la fábrica del cine nacional, ha articulado la promoción del cine con países como Norteamérica y España, así como el INCAA (Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales) ha retomado el Festival Nacional de Cine como instancia de promoción y de articulación con el mundo; ello ayuda a fortalecer la industria nacional. En estos procesos los medios de comunicación jugaron un rol fundamental, por ejemplo, al promocionar el Festival Nacional de Cine en la década del '90, o ignorarlo en otros momentos.

Este taller optativo tiene como propósito acercar a los jóvenes a la historia del cine, -historia de la cultura del siglo XX-, promover la toma de conciencia de esta gran industria y su impacto colonizador. Estudiar, además, el proceso del cine nacional a lo largo del siglo pasado y en los inicios del XXI y comprender el papel de los medios de comunicación en la elección de diferentes consumos culturales cinematográficos de los distintos grupos socioeconómicos. De esta manera, se espera que este desarrollo pueda contribuir a la formación de una mirada crítica sobre los medios masivos de comunicación para que los futuros docentes puedan reflexionar autónomamente respecto de sus propios consumos cinematográficos y los materiales filmicos a incorporar en la escuela. Por ese motivo, se favorecerá la posibilidad de analizar y compartir los conocimientos sobre las técnicas y las etapas involucradas en la factura de películas, el cine de los grandes directores, las relaciones que se establecen entre el cine y la literatura, el cine infantil y sus especies, el género documental-testimonial, antropológico, que tuvo en la Argentina de los '60 grandes creadores, así como conocer de cerca buenas prácticas sociales en las que se involucra hoy el cine, como herramienta de identidad y de inclusión social, más allá de lo que, en especial la televisión, excluye porque no responde a la hoy hegemónica cultura del espectáculo “*hollywoodense*” o a los estereotipos del cine infantil.

Ejes de contenidos

- El cine como lenguaje: elementos de la realización cinematográfica: los procesos filmicos, fotografía y cámara, el sonido. Posproducción: el montaje.
- El cine y su historia: los inicios, el cine no parlante; el cine sonoro. La industria cinematográfica: los grandes estudios de Hollywood. El cine en la Argentina.

-Distintos tipos de géneros cinematográficos.

Bibliografía de referencia

- Cassetti, F. (1989): *El film y su espectador*. Barcelona, Ediciones Cátedra.
- Cassetti, F. y otros (1994): *Cómo analizar un film*. Barcelona, Paidós.
- Santos Zunzunegui (1995): *Pensar la imagen*. Madrid, Ediciones Cátedra.

Evaluación

- Asistencia y participación activa en los distintos espacios en que se desarrollará el taller (en el Instituto, en museos, galerías, centros culturales, etc.);
- Elaboración de trabajo/s prácticos y/o producciones referidos a los contenidos trabajados que defina el profesor a cargo del taller.

LA IMAGEN: TRADICIONES Y RUPTURAS

Taller perteneciente al Campo de la Formación Específica - **Optativo**

“(…) la lectura de una imagen es cosa de tres: de su productor, del texto icónico y de su lector”
Román Gubern

Resulta incuestionable la relevancia que la imagen ha alcanzado en la cultura contemporánea, así como la multiplicación de sus alcances y la diversificación de sus manifestaciones. Este espacio ha sido pensado para abordar el universo de las imágenes construidas por y transmitidas a través de los medios de comunicación masivos, en un sentido amplio, tomando diferentes vertientes discursivas y producciones pertenecientes a distintos contextos e intencionalidades, como lo son la imagen artística, la publicitaria, la imagen documental o la digital, entre otras.

Los contenidos de este espacio estarán orientados a desarrollar distintas concepciones en lo que a la imagen se refiere, vinculadas a sus contextos de producción, planteando su presencia como movimientos complejos y cambiantes, cuyos límites, extensiones e intencionalidades están en permanente proceso de modificación. En este sentido, se incentivará la reflexión crítica sobre la relación entre la imagen y el creciente protagonismo de los medios de comunicación en la constitución de identidades culturales y sociales.

Se espera también que los alumnos entren en contacto con algunas de estas producciones y puedan establecer un diálogo a la vez sensible y conceptual, tomando como punto de partida sus propias ideas y construyendo las herramientas necesarias para arribar a nuevas interpretaciones y modos de ver. En este sentido se propiciará el pensamiento relacional y la conexión con otros lenguajes artísticos y con otras disciplinas tales como la antropología, la sociología de la cultura, la estética, el diseño, la historia del arte, etcétera, para ampliar las posibilidades comprensivas, perceptuales, para valorizar la diversidad su valor, su comprensión y significación.

Ejes de contenidos

- La cultura visual, su presencia en el mundo contemporáneo. Caracterización de la imagen visual. La imagen visual como signo, símbolo, índice, representación y como objeto estético. Imagen e ícono. El lenguaje visual: sus elementos, su organización y características.
- La imagen en el arte: distintos sentidos a través del tiempo. El arte como imitación de lo real (la *mimesis*); el arte y las religiones, las rupturas de la modernidad y del arte contemporáneo.

La abstracción –no figuración. Imagen y tecnología: el impacto de la tecnología en la producción del artista y en la mirada del espectador.

-La imagen publicitaria: la imagen como información y como mensaje. El diseño: estética y funcionalidad; la presencia del diseño en el mundo contemporáneo. Distintos tipos de diseños.

-La imagen en los medios de comunicación, sus características e interacción con la palabra.

Bibliografía de referencia

-Gubern, R. (1996): *Del bisonte a la realidad virtual*. Barcelona, Anagrama.

-Joly, M. (2003): *La imagen fija*. Buenos Aires, Argentina. La marca.

-Santos Zunzunegui (1995): *Pensar la imagen*. Madrid, Ediciones Cátedra.

Evaluación

-Asistencia y participación activa en los distintos espacios en que se desarrollará el taller (en el Instituto, en museos, galerías, centros culturales, etc.);

-Elaboración de trabajo/s prácticos y/o producciones referidos a los contenidos trabajados que defina el profesor a cargo del taller.

EL CUERPO Y LAS TEATRALIDADES

Taller perteneciente al Campo de la Formación Específica - **Optativo**

La teatralidad, hoy, un espesor de signos. En las ciudades en que vivimos, las formas de lo teatral son dignas de ser comprendidas y apropiadas por los futuros docentes, de tal modo de vivenciar sus prácticas, sus técnicas y reflexionar sobre ellas. Por un lado, vivenciar y reflexionar sobre las formas del teatro tradicional-obras teatrales en espacios convencionales para tal fin. En este sentido, es importante trabajar con las diferentes interpretaciones de los textos teatrales, la ópera, comedia musical-tanto para niños como para adultos. También, los títeres están integrados en la propuesta de este taller: el tradicional retablo, en su historia como hecho artístico-cultural, así como en las nuevas formas y manifestaciones. Visitas a La calle de los títeres, por ejemplo, enriquecerán el lenguaje de los futuros docentes más allá de (...). Hay, además, tantas formas plásticas de construir títeres (...). Y es todo un entrenamiento manipularlo, construirlo, imaginarlo. Y es que los títeres, como personajes de una obra, sugieren muchas realidades que favorecen el desarrollo de la imaginación y la creatividad, propician procesos de identificación, invitan a los niños a compartir sus aventuras.

Por otra parte, el taller propone a los futuros docentes la apertura a las nuevas teatralidades que cruzan el espacio urbano, fuera del circuito teatral tradicional: Intervenciones en espacios públicos, en transportes públicos, la danza-teatro, el teatro comunitario, la murga porteña (que aparece una vez por año, con mayor énfasis, con su lenguaje crítico), el lenguaje del circo moderno (...). Y, también, las manifestaciones culturales que estas teatralidades conllevan. Acciones solidarias, encuentros de carácter nacional, regional, internacional, publicaciones, la formación como espectador, cursos, talleres, seminarios, con el fin de comprender las “teatralidades”, como un elemento que enlaza el arte y la necesidad de comunicación de nuevos mensajes sociales en la sociedad globalizada.

Un aspecto a explorar es la relación entre las manifestaciones de lo teatral y los medios masivos de comunicación. ¿Cómo se expresan y difunden las manifestaciones de lo teatral en los medios? Relación con procesos de producción cultural y comunicación en el marco de una cultura mediática en la que predominan pautas culturales globalizadas. Frente a un

predominio cada vez más excluyente de las comunicaciones virtuales, en las que el cuerpo no está presente, la propuesta de “El cuerpo y las teatralidades” apunta también a poner a los estudiantes del profesorado en contacto a través de la vivencia y de la reflexión sobre el mismo, con experiencias teatrales que tienen en común la construcción de un espectador colectivo, en contraste con el aislamiento que propone la televisión o el uso de un computador individual. Nuevamente aquí, se impone un análisis crítico de las manifestaciones teatrales que difunden o excluyen los medios de comunicación pero también, del lugar que éstas le dan al cuerpo y a la subjetividad de los espectadores. Ello colaborará para que los docentes formados hoy acrecienten su capital cultural y comprendan, desde la reflexión y la vivencia, los nuevos lenguajes expresivos que circulan por la ciudad.

Ejes de contenidos

- El teatro como lenguaje.
- Elementos del lenguaje teatral: el texto dramático, la puesta en escena.
- Distintas poéticas teatrales.
- Teatro y contexto en diferentes épocas. El teatro tradicional.

Bibliografía de referencia

- Arana Grajales, T. (2007): *El concepto de teatralidad*. En *Artes, la revista*, N° 13, vol. 71, enero-junio de 2007. Medellín, Universidad de Antioquía.
- Barthes, R. (1978): *Ensayos críticos*. Barcelona, Seix Barral Editores.
- De Toro (1989): *Semiótica del teatro*. Buenos Aires, Galerna.
- Geriola, G. (2000): *Teatralidad y experiencia política en América Latina*. Saline, Ediciones Gestos.
- Ubersfeld, A. (1989): *Semiótica teatral*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- Vega, R. (1993): *El teatro en la comunidad: instrumento de descolonización cultural; de la acción a la reflexión*. Buenos Aires: 2° ed. Espacios.

Evaluación

- Asistencia y participación activa en los distintos espacios en que se desarrollará el taller (en el Instituto, en museos, galerías, centros culturales, etc.);
- Elaboración de trabajo/s prácticos y/o producciones referidos a los contenidos trabajados que defina el profesor a cargo del taller.

LA MÚSICA Y SUS MANIFESTACIONES

Taller perteneciente al Campo de la Formación Específica - Optativo

“Y lo mismo sucede con la sonoridad, con la manera como los jóvenes se mueven entre las nuevas sonoridades: esas nuevas articulaciones sonoras que para la mayoría de los adultos marcan la frontera entre la música y el ruido, mientras para los jóvenes es allí donde empieza su experiencia musical”
Jesús M. Barbero

Las manifestaciones musicales cruzan el tiempo del espacio de la ciudad desde la apreciación de los sonidos en conjunción de una orquesta o de una banda de música hasta un concierto de música contemporánea, la ópera moderna, la comedia musical. Las sonoridades también atraviesan la ciudad interviniendo espacios urbanos, como, por ejemplo, un concierto de campanas o una orquesta en El Rosedal de Palermo o en una fábrica recuperada. En el tango, por ejemplo, la música se entrecruza con la literatura, la poesía, las historias de otros tiempos. Patrimonio rioplatense y de la humanidad, ha sido recuperado por las nuevas generaciones,

por la sociedad entera, y se ha sumergido también en nuevas sonoridades, fusiones, como el tango electrónico, por ejemplo.

Vivenciar la música con instrumentos contruidos artesanalmente, explorando su materialidad sonora que crea climas; expresar la música a través del movimiento, entrando en diálogo con la danza, en la que ambos lenguajes improvisan, repentizan. Expresamos con Jesús Barbero, especialista en la comunicación y la cultura: “Desde los años 80, el rock ha adquirido una capacidad especial de *traducir* la brecha generacional y algunas transformaciones claves en la cultura política de nuestros países. Transformaciones que lo convierten en vehículo de una conciencia dura de la descomposición de los países, de la presencia cotidiana de la muerte en las calles, de la sin salida laboral y la desazón moral de los jóvenes, de la exasperación de la agresividad y lo macabro”.

Por otra parte, no dejamos de considerar que el “movimiento del *rock latino*” rompe con la mera escucha juvenil para despertar creatividades insospechadas de mestizajes e hibridaciones (...) Atravesado por los movimientos que le impone el mercado, desde las disqueras a la radio, en el rock latino se superan las subculturas regionales en una integración ciertamente mercantilizada pero en la que se hacen audibles las percepciones que los jóvenes tienen hoy de nuestras ciudades: de sus ruidos y sus sonos, de la multiplicación de las violencias y del más profundo desarraigo”. Y no olvidemos la comprensión en nuestras ciudades de “ese otro fenómeno cultural que son las mezclas de las músicas étnicas y campesino-populares con ritmos, instrumentos y sonoridades de la modernidad musical como los teclados, el saxo y la batería.” (Barbero, Jesús M., 2002)

Más que en las otras esferas del arte, la imbricación entre medios de comunicación, grandes empresas productoras y la imposición de determinados grupos y tendencias musicales es un hecho incuestionable de la realidad actual. La construcción de estereotipos musicales desde los grandes medios, tiende también a reproducir la escisión entre música “cultura” y “popular” en detrimento de una experiencia democrática en la que todos y todas puedan acercarse a la inmensa variedad de creaciones musicales que la humanidad elaboró a lo largo de la historia. De ahí, la importancia de que el futuro docente pueda reflexionar sobre propuestas musicales que enriquezcan y complejicen su propio capital cultural.

Ejes de contenidos

- La ciudad, atravesada por las manifestaciones sonoras.
- Texturas sonoras y la Música.
- El mercado de la música: las industrias culturales.
- Música y Educación musical.

Bibliografía de referencia

- Hebdige, D. (2004) *Subcultura: el significado del estilo*. Paidós, Barcelona.
- Alabarces, P. (1993) *Entre Gatos y Violadores. El rock nacional en la cultura argentina*. Colihue, Buenos Aires.
- Adorno, T. (2009) *Disonancias. Introducción a la sociología de la música*. Ediciones Akal
- Marchi, S. (2005) *El rock perdido*. Capital intelectual, Buenos Aires.
- Martín Barbero, J. (2002) *Jóvenes: comunicación e identidad*, en *Pensar la cultura. Revista de Cultura*. OEI.

Evaluación

- Asistencia y participación activa en los distintos espacios en que se desarrollará el taller (en el Instituto, en museos, galerías, centros culturales, etc.);
- Elaboración de trabajo/s prácticos y/o producciones referidos a los contenidos trabajados que defina el profesor a cargo del taller.

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DIVERSOS: “ESCUELA E INCLUSIÓN”

Taller perteneciente al Campo de la Formación en las Prácticas Docentes - **Obligatorio**

Este taller tiene como propósito la inserción de los estudiantes en experiencias educativas desarrolladas en el marco de diferentes programas gubernamentales centrados en contextos de vulnerabilidad social. A manera de ejemplo se mencionan las diferentes acciones del programa “Inclusión Educativa en Zonas de Acción Prioritarias” (ZAP) como “Primera Infancia” o “Puentes Escolares” del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, o del programa Cátedra Abierta de Juego (CAJ), o el “Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios” (FinEs) entre otros del Ministerio de Educación de la Nación. Con este objetivo se establecerán convenios con los organismos de los cuales dependen estos programas.

Se parte de la importancia que supone brindar la posibilidad a los futuros docentes de conocer estos ámbitos educativos, conocer otras realidades de vida de los niños, de modo de contribuir a formar una mirada crítica y sensible que le permita no sólo intervenir en estos contextos sino enriquecer y potenciar sus competencias para intervenir en cualquier ámbito educativo. Pensamos este taller de la práctica como una aproximación a estas realidades, donde los estudiantes tengan oportunidades de observar, conocer y describir situaciones educativas diversas. A la vez, el planteo supone poner en acción saberes y conocimientos adquiridos en otras instancias formativas, reflexionando acerca de ellos y reconstruyéndolos a partir de la realidad particular. Se trata de acercar a los estudiantes a realidades diferentes que contemplan condiciones y características diversas de los niños; en este sentido, estos Espacios Institucionales se piensan para que los futuros docentes elaboren propuestas vinculadas con lo artístico como una manera posible y deseable de acercarse a estos niños y a sus realidades.

Considerando al recorrido de los Espacios Institucionales como un camino coherente y con propósitos propios, más allá de la necesaria relación con el diseño curricular todo, se plantean para el Campo de la Práctica intervenciones particulares, diferentes de aquellas que tienen lugar en los talleres del Campo que están definidos en los Planes de Estudio; intervenciones relacionadas con las manifestaciones culturales y artísticas diversas que estos Espacios intentan recuperar para la formación docente. Es por ello que las prácticas de los estudiantes van a suponer: conocer, observar, describir las realidades en las que se inserten; conocer, observar, analizar propuestas educativas vinculadas con el arte elaboradas por quienes se dedican a estas temáticas en educación; y planificar, diseñar, poner en marcha propuestas educativas vinculadas con el arte para los niños y las escuelas en contextos de vulnerabilidad social en las que se inserten.

Para ello los estudiantes van a recuperar saberes de los talleres cursados (cine, teatro, imagen, música) pensando estas artes en sus múltiples manifestaciones y, por eso mismo, en sus potencialidades para comunicarse con otros. Porque creemos que los diversos lenguajes artísticos posibilitan la comunicación en situaciones adversas, porque creemos en la posibilidad de todos los niños de expresarse de diversas maneras, porque creemos que

compartir experiencias artísticas y culturales nos acercan al otro y por lo tanto nos permiten conocerlo, es que planteamos en estos espacios que los estudiantes elaboren propuestas para los niños vinculadas con el arte. En este sentido, el planteo es mantener una relación con los talleres electivos, de modo que se puedan recuperar esos saberes teóricos y prácticos para elaborar propuestas para los niños. El planteo supone que los profesores de esos talleres electivos desempeñen un rol de acompañantes o asesores en los momentos de análisis de propuestas artísticas y en los de producción de propuestas en los talleres de la práctica. En este sentido, se espera un trabajo conjunto entre el profesor del taller de la práctica y los profesores de los talleres del campo de formación específica.

Se considerarán para este espacio curricular los siguientes contenidos:

- Programas destinados a sujetos en vulnerabilidad social. Características, estructura, organización y pautas para la inserción de docentes y estudiantes. Relación con escuelas y otras instituciones.
- Rol docente: particularidad de la organización de espacios y tiempos didácticos en la atención a población destinataria.
- Observación, descripción y análisis de estas realidades educativas.
- Observación, descripción y análisis de propuestas educativas vinculadas con el arte.
- Elaboración de propuestas educativas vinculadas con el arte como alternativa para conocer e intervenir en estas realidades.
- Implementación de propuestas educativas.
- Reflexión y evaluación de las diversas intervenciones en los programas conocidos.
- Las propuestas artísticas como mecanismo para lograr la inclusión social de niños en situaciones vulnerables.
- Evaluación y reflexión sobre las prácticas de intervención.

Bibliografía de referencia

- Acha, J., Colombres, A., Escobar, T. (1991): *Hacia una teoría americana del arte*. Serie Antropológica. Ediciones del Sol.
- García Canclini, N; (1997): *Ideología, cultura y poder. Cursos y Conferencias, Segunda Época*. Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Filosofía y Letras. Ciclo Básico Común. Universidad de Bs.As.
- Gentili, P; (2003): *Pedagogía de la esperanza y escuela pública en una era de desencanto*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Tenti Fanfani, E; (2000): *Culturas juveniles y cultura escolar*. Documento presentado al seminario “Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio”, organizado por el Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio (Brasilia, junio 7-9 de 2000).
- Terigi, F., Spravkin, M., Akoschky, J., Calvo, M., Chapato, M.E., Kalmar, D., Wiskitski, J., (1998): *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Paidós.

Evaluación

- Asistencia y participación activa en los distintos espacios en que se desarrollará el taller: en el Instituto, en las escuelas destino, en ámbitos culturales que ofrezcan propuestas educativas.
- Relevamiento de información referida a las ofertas gubernamentales: sus fundamentos, organización y funcionamiento concreto.
- Elaboración de propuestas educativas y su relación con el campo artístico elegido.
- Implementación de cada propuesta educativa: autoevaluación y evaluación colectiva.

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DIVERSOS: “APRENDER MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA”

Taller perteneciente al Campo de la Formación en las Prácticas Docentes - **Obligatorio**

Este taller del Campo de las Prácticas implica la inserción de los futuros docentes en contextos educativos diversos por fuera del sistema educativo. Supone, como el otro taller de las prácticas, la incorporación de los estudiantes en terreno, la observación participante y la intervención a través de propuestas no convencionales, artísticas y culturales que involucren a los niños y a ellos mismos en una comunicación sensible y potente para conocer y para aprender. En este caso, lo que varía son los ámbitos propuestos como receptores de nuestros estudiantes para que realicen sus prácticas.

La diversidad tiene muchas aristas, y nos proponemos darle oportunidades a los futuros docentes para que conozcan, pongan en tensión saberes, e intervengan en contextos diversos en los que suceden prácticas educativas con niños más allá de lo escolar. Pensamos en las organizaciones sociales, barriales, cooperativas, que nuclean niños y desarrollan propuestas formativas. De igual manera, se considerarán actividades que se desarrollan en ámbitos escolares (talleres, clubes infantiles, ludotecas, entre otros). Este es un fenómeno que viene sucediendo en nuestra ciudad y consideramos muy enriquecedor que nuestros estudiantes se aproximen a él, lo conozcan, se sientan interpelados y desarrollen criterios para la intervención en estos contextos. En estos contextos diversos, por fuera de la escuela y no formales el planteo para los futuros docentes es acercarse a estas realidades, observarlas, describirlas e intervenir con propuestas educativas vinculadas con lo artístico. Estableciendo así una relación necesaria entre estos talleres de la práctica y los talleres artísticos, ya que serán el sustento teórico con el que proyectarán y diseñarán las propuestas para los niños.

Este taller de las prácticas supone para los estudiantes: conocer, observar, describir las realidades en las que se inserten; conocer, observar, analizar propuestas educativas vinculadas con el arte elaboradas por quienes se dedican a estas temáticas en educación; y planificar, diseñar, poner en marcha propuestas educativas vinculadas con el arte para los niños que concurren a estas instituciones. Para ello los estudiantes van a recuperar saberes de los talleres cursados –cine, teatro, imagen, música- pensando estas artes en sus múltiples manifestaciones y –por eso mismo- en sus potencialidades para comunicarse con otros, especialmente en estos ámbitos no formales a los que concurren niños. En este sentido, el planteo es mantener una relación con los talleres electivos, de modo que se puedan recuperar esos saberes teóricos y prácticos para elaborar propuestas para los niños. El planteo supone que los profesores de esos talleres electivos desempeñen un rol de acompañantes o asesores en los momentos de análisis de propuestas artísticas y en los de producción de propuestas en los talleres de la práctica. En este sentido, se espera un trabajo conjunto entre el profesor del taller de la práctica y los profesores de los talleres del campo de formación específica.

Especificando, se pueden mencionar para este espacio curricular los siguientes contenidos:

- Propuestas formativas de organizaciones sociales. Ámbitos y funciones diversas: asistenciales, recreativas, educativas.
- La participación y gestión social en programas y proyectos educativos no escolares.
- Reconocimiento de distintos actores responsables: docentes, no docentes, animadores, cuidadores.

- Instrumentos de recolección de información para la inserción en prácticas educativas: observación, registros y análisis de propuestas.
- Observación, descripción y análisis de propuestas educativas vinculadas con el arte.
- Planificación de propuestas educativas, acordes a cada una de las instancias, vinculadas con el arte como alternativas para conocer e intervenir en estas realidades.
- Implementación de las propuestas educativas alternativas.
- Evaluación y reflexión sobre cada práctica de intervención.

Bibliografía de referencia

- Acha, J.: *Arte y Sociedad, Latinoamérica. El producto artístico y su estructura*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Cardarelli, G. (2005): “Los niños están en todas partes. Modalidades formales y no formales de atención a la primera infancia”. En *Intervenciones en primera infancia*. Colección Conjunciones, Ed. Noveduc.
- Terigi, F., Spravkin, M., Akoschky, J., Calvo, M., Chapato, M.E., Kalmar, D., Wiskitski, J. (1998): *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Paidós.
- Vázquez, S. (2006): *La escuela pública y la construcción de alternativas pedagógicas populares*. Mimeo.
- Zabalza, M. (2000): “Equidad y calidad en la educación infantil: una lectura desde el currículum”. Ponencia presentada en el Simposio Mundial de educación Infantil. Santiago de Chile.

Evaluación

- Asistencia y participación activa en los distintos espacios en que se desarrollará el taller: en el Instituto, en las instituciones destino, en ámbitos culturales que ofrezcan propuestas educativas.
- Informes y relatos descriptivos de las propuestas formativas en ámbitos de organización social.
- Propuestas educativas en relación con la población destino y con los lenguajes artístico-expresivos incluidos.
- Implementación de cada propuesta, recursos, evaluación y autoevaluación.

Caso II – Documento Institucional – 2011.

Justificación de la inclusión de los Espacios de Definición Institucional a nivel formativo

Los nuevos lineamientos Políticos Nacionales de Formación Docente y Políticas Curriculares del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Resolución 6626/09) proponen a las instituciones el armado de trayectos formativos en función de la idiosincrasia y de la historia de la institución considerando las características de la población a la que atiende y a sus posibles necesidades y demandas. Este recorrido denominado Proyecto de Definición Institucional EDI, se sitúa dentro del Campo de la Formación Específica del Nivel y del Campo de la Formación de las Prácticas Docentes. La definición institucional correspondiente a la Escuela Normal Superior propone un recorrido que **“enriquezca al alumno, futuro docente, en dimensiones que refieren a su capital cultural”**. Para ello se pensó en una propuesta en la cual haya distintas ofertas, algunas obligatorias y otras optativas con diferentes modalidades de cursada.

FUNDAMENTACIÓN INICIAL

Como plantea Ferry: “La formación como una dinámica de desarrollo personal” (...) “Por un lado, uno se forma a sí mismo pero uno se forma sólo por mediación”. “Formarse es transformarse en el contacto con la realidad y, en el transcurso de la formación volverse capaz de administrar uno mismo su camino de formación”. Este planteo nos sitúa ante la necesidad de pensar en instancias de formación que superen aquellos saberes y competencias propios de la tarea docente en un sentido restringido. Se propone por lo tanto, enriquecer la formación personal de los alumnos en espacios culturales tales como espectáculos teatrales, musicales, museos, exposiciones, sitios de la ciudad, y otros que puedan funcionar como ambientes alfabetizadores que enriquezcan al individuo, futuro docente.

En el marco de esta formación se privilegian los procesos sociales por sobre los individuales en los cuales se acceden a las distintas ofertas culturales en interacción con otros sujetos, con la posibilidad de generar un rico intercambio de saberes y sentires. Este espacio de “Formación Cultural de Alumnos” parte del propio bagaje cultural de los estudiantes, desarrollándolo a través de las líneas de acción del aprendizaje y la socialización. Siguiendo las ideas planteadas por Tedesco, quien a su vez toma las ideas de Pierre Bourdieu y Clode Passeron, sobre capital cultural y entendiendo a éste como un bien incorporado en hábitos y disposiciones, y objetivados a través de bienes culturales que se materializan en una instancia de institucionalización, creemos oportuno facilitar un espacio a nuestros alumnos que les permitan adquirir y desplegar dichos bienes.

Muchos de nuestros alumnos han tenido pocas oportunidades de asistir a estos acontecimientos, y cuando lo hacen, su sensibilidad, sus emociones, sus saberes se potencian

y su ser personal se enriquece, situación que los posiciona en un mejor lugar para el ejercicio de la docencia. Frente a una cultura de la inmediatez, del zapping, de saberes fragmentados, del consumo inmediato de lo que la sociedad propone, ofreceremos el tiempo de escuchar un concierto, observar una obra que los invite a la reflexión, entre otras manifestaciones. Estas experiencias ubicarán a nuestros alumnos, en un plano de espectadores críticos y activos de hechos culturales, acercándolos a un lugar de protagonismo que los habilite a que puedan expresarse, ampliar su mundo cultural y que les otorgue la palabra.

Creemos fundamental que nuestros alumnos, “futuros docentes”, sean formadores a su vez del capital cultural de sus futuros alumnos. Para llegar a la concreción de esto, planteamos una modalidad de trabajo basado en el intercambio de capital cultural propio y ajeno. Pensamos las propuestas pedagógicas en un sentido amplio, no restringimos esta idea al armado de actividades para ser implementadas en espacios escolares formales o informales. Consideramos que en esta forma de trabajo se incluyen otras propuestas pedagógicas tales como producción de material didáctico que puede ser utilizado tanto en escuelas de destino como hacia el interior del profesorado, guías didácticas de lugares que pueden ser visitados en la ciudad, exhibición de trabajos realizados en el marco de los talleres, un museo que recopile objetos históricos de la Escuela Normal Superior, entre otras propuestas.

Propósitos generales de la propuesta

Este recorrido intenta crear espacios de formación para los alumnos que los pongan en contacto con el amplio espectro que la oferta cultural les ofrece, para que se apropien del mismo, lo compartan y lo puedan re-significar en su futura tarea como docentes.

Se propone que los alumnos:

- Participen de experiencias culturales enriquecedoras.
- Reconozcan sus referentes culturales a partir de las oportunidades de contacto con el medio socio cultural.
- Transfieran estas experiencias a la elaboración de propuestas pedagógicas
- Participen en prácticas educativas referidas a estas propuestas en instituciones formales e informales de nivel inicial, primario y terciario.
- Recuperen y socialicen la participación en prácticas culturales.

TALLER DE ESPECTADORES CRÍTICOS: CINE Y TEATRO

“El espectador es un ser pensante que no se limita a recibir
mensajes y, simplemente, decodificarlos”
Jaques Aumont

1. FUNDAMENTACIÓN

Históricamente, se ha considerado espectador a quien asiste a un espectáculo y, de manera más general, a quien mira. Cuando el espectador tiene la oportunidad de mirar, se hace consciente también de que puede ser mirado y de que en lo que mira también puede verse a sí mismo. No es gratuito, por tanto, que la palabra espectáculo que viene del latín *spectarum* tenga la misma raíz etimológica del término *espejo*. El espectador es un sujeto activo en el proceso de la comunicación mediática y a pesar de que quién propone la imagen sugiere un sentido a partir de la construcción que realiza, es el espectador con sus experiencias, emociones y conocimientos, quién la dota de sentido a partir de su propia subjetividad.

La institución educativa, por su parte, asume que todo estudiante posee características propias de un receptor, entendiendo de acuerdo al término que no sólo recibe, sino que además comprende un mensaje. La calidad de alumno sumerge a los sujetos en un proceso de aprendizaje, que en buenas condiciones, los lleva a percibir, pero al mismo tiempo los hace construir, componer y organizar su mundo. Por lo tanto será necesario despojarnos de la idea preconcebida del espectador como un sujeto receptor, pasivo y, muy por el contrario, debemos entrar en su concepción como coautor, re-constructor y conformador de una obra. El espectador es un hacedor y, si bien construye sobre la oferta de otro, no es menos cierto que arma un rompecabezas con su propia concepción del mundo, sus personales perspectivas y sus procesos de aprendizaje o asimilación. El espectador es también un constructor de la obra que percibe y a través de ella se construye a sí mismo.

Asumir al estudiante como espectador es ir más allá de pensarlo como mero receptor. La recepción implica el punto de llegada, la función antena, la posibilidad de recibir. De otra parte, la función del “receptor” es más amplia, menos cercana a la máquina y más compenetrada con el ser humano y sus cinco sentidos en acción de asimilación y aprehensión del mundo; además, lleva de modo implícito a la elaboración mental, al análisis y la síntesis para que finalmente el sujeto convierta la información del exterior en procesos mentales que le permitan interiorizar y transformar conocimiento.

La percepción, es pues, fundamento del espectador y sin embargo, de un modo aún más profundo, con la elaboración mental el espectador moderno es parte de la construcción de la obra, del mensaje, del espectáculo. En una lectura estructural del mensaje percibido, el espectador decodifica, entiende, comprende y posteriormente reconstruye los elementos presentes en la imagen generando un proceso de análisis abordado desde múltiples perspectivas que le permitirá llegar a la interpretación, añadiendo sus experiencias y conocimientos para dar sentido a lo que ha visto.

Si el estudiante es un espectador es también un buscador de espectáculo o por lo menos un asistente a él. Un espectáculo es una función o diversión pública celebrada en un teatro, en un cine o en cualquier otro edificio o lugar en que se congrega la gente para presenciarla. Al espectáculo se asiste, se va, el espectáculo se espera, y como tal es la posibilidad del sujeto que espera para ver; espera lo que le ofrecen, aquello que le dan o le muestran.

Ahora bien, son nuestros alumnos los que tienen que adquirir esa cualidad perceptora anteriormente mencionada. El taller brindará a los mismos las herramientas que hacen a un espectador conocedor de diferentes estilos tanto en el teatro como en el cine. Algunos de éstos son, el realismo, el grotesco, el absurdo, el sub realismo, el expresionismo, el realismo psicológico y el realismo social, cómo surgen estos estilos y cómo los mismos son respuesta a un momento histórico, político y social. Se desprende de estas ideas que, deseamos que nuestros alumnos puedan apreciar los mensajes explícitos e implícitos de la producción que se observa, para así transformarse en un “lector y productor” activo de sentidos.

Esta experiencia la realizarán a través de lecturas de obras, proyección de películas, visitas a cines y teatros. Estas visitas pueden realizarse con el docente o también plantear algunas de ellas como parte del trabajo autónomo del alumno. También se podrán llevar a cabo paneles o entrevistas a personas relacionadas con los temas a tratar. Cabe aclarar que las salidas serán a circuitos oficiales, comerciales y del off de nuestra ciudad.

El taller pretende que los alumnos como futuros docentes, agentes de cultura, tengan un bagaje que les permita ampliar su subjetividad y así poder entender la realidad y los cambios implícitos en ella. Por último comprender que el arte comunica lo bello y es una de las cualidades que tenemos los seres humanos para crear, compartir y disfrutar. El arte nunca aliena, ya que si así ocurre no es arte sino que estamos frente a un pseudo arte que responde a una racionalidad instrumental como señalaban los intelectuales de la escuela de Frankfurt.¹⁹

2. Propósitos

- Valorizar el teatro y el cine como expresión de la cultura de un pueblo en un contexto socio histórico político determinado.
- Iniciar a los alumnos en la vivencia de ser espectadores de espectáculos teatrales y cinematográficos de diversa temática y estilo.
- Desarrollar la percepción crítica teniendo en cuenta lo explícito e implícito de la obra artística.
- Iniciar a los alumnos en la formulación de propuestas didácticas referidas a éste área.

TALLER DE ESPECTADORES CRÍTICOS DE ESPECTÁCULOS INFANTILES

“Un buen espectáculo se reconoce por la confluencia de una técnica adecuada, el acuerdo entre el proyecto y la creación resultante, su ideología, su relevancia y su adecuación a la competencia del espectador o lector niño. Ninguno de estos criterios funciona en forma autónoma”
(L. Sormani, 2004)²⁰

Fundamentación

El nuevo universo cultural y tecnológico que viven los niños y adolescentes en la actualidad lleva a que en las escuelas nos encontremos con niños nacidos y socializados en la cultura audiovisual-digital. Esto hace necesario que la escuela responda y actúe en función de este dinámico entorno comunicacional. Es así que la alfabetización audiovisual es, hoy, una herramienta indispensable para formar ciudadanos críticos que sepan aprovechar las múltiples posibilidades que la comunicación mediática ofrece para el conocimiento, la información y el entretenimiento, sobre todo en el caso de la infancia.

El sistema educativo, desde el nivel inicial en adelante, puede proponerse encarar un proyecto que lleve a los alumnos a preguntarse y debatir sobre ese mundo construido por la "industria" de la cultura. Frente a una propuesta homogénea del mercado y una fuerte presencia de los productos de la industria cultural y de los medios de comunicación en el cotidiano infantil, es la escuela quien debe lograr sacar a flote esa diversidad y particularidad local que la industria solapa y, también es la escuela quien tiene la responsabilidad de abrir el abanico de posibilidades en las que se privilegie el encuentro con otra cultura, con la cultura de los lenguajes artísticos expresivos, como un modo de recuperar la formación en valores éticos y estéticos.

¹⁹ Surgió como una consecuencia lógica ante los acontecimientos que desde la década de los años veinte se iniciaban en Europa, ya en una fecha tan temprana como 1923, se plantea la necesidad de desarrollar una reflexión global sobre los procesos que consolidan la sociedad burguesa-capitalista y el significado de la teoría ante tal consolidación. De este modo, el Instituto de Investigación Social vendrá a devolver a la Filosofía y a la Ciencia Social su carácter de análisis crítico no sólo en relación a la teoría sino, también, a la praxis y a la conjunción histórica de ambas.

²⁰ SORMANI, N: *El teatro para niños*. Homo Sapiens, Buenos Aires, 2004.

Los lenguajes artísticos expresivos, por sus características intrínsecas y por sus modos de recepción, operan intensamente con las emociones y los sentimientos del espectador, los conecta de manera placentera con el mundo del arte, la sensibilidad estética y diversas visiones del mundo. Al mismo tiempo que los divierte, va desarrollando en los niños una formación humanista que los torna seres más nobles y sensibles. Es importante promover experiencias de acercamiento frecuente a los espectáculos teatrales del entorno cultural inmediato en todas sus formas (teatro, pantomima, danza, cine, etc.) para asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso a los bienes simbólicos de la comunidad, partiendo de la base que las necesidades culturales, a diferencia de las necesidades primarias, son producto de la educación y que, por esa razón, las desigualdades frente a las obras de la cultura no son más que un aspecto de las desigualdades frente a la posibilidad de educación (Bourdieu, 2003).²¹

Toda obra artística, se completa con la presencia del espectador ya que sus lecturas le otorgan sentido y el niño se forma como espectador a medida que asiste a los espectáculos, cada vez que cumple el rol de público y participa del acontecimiento expectatorial (L. Sormani, 2004). Por lo tanto a ser espectador se aprende y se enseña. Este taller pretende acercar a los estudiantes a conocer la oferta cultural de espectáculos, desde los distintos lenguajes artísticos expresivos, dirigidos a la infancia, participando como espectadores críticos. Para ello también en este espacio se favorecerá el análisis y reflexión sobre dichas obras para construir criterios de selección que permitan en un futuro definir opciones para ofrecer a sus alumnos, como así también la construcción de herramientas para el abordaje didáctico. Algunos de los criterios de selección sobre los que se basará el análisis y la reflexión tendrán relación con la idoneidad artística y profesional de los actores: el valor artístico y cultural de la obra; la temática que aborda cuyo tratamiento amplíe la sensibilidad, la capacidad de comprensión y valoración; la trama clara y sencilla con personajes bien definidos al igual que el conflicto central; el texto representado en forma dinámica, emotiva, con un lenguaje coloquial pero no exento de belleza; el cuidado en la escenografía, vestuario y música, etc.

Propósitos

- Reconocer a los espectáculos infantiles como un modo de acercar a los niños a la expresión de la cultura que privilegia la valoración estética y ética;
- Elaborar criterios de análisis y selección de las obras infantiles de diferentes lenguajes expresivos;
- Construir herramientas que permitan el abordaje didáctico y la inclusión de las obras en itinerarios de enseñanza;

TALLER DE ESPACIOS URBANOS

FUNDAMENTACIÓN

El presente taller forma parte de la propuesta general de la Institución, en la que se busca una formación personal y profesional de los alumnos íntimamente ligada al contexto socio cultural. Dentro de la misma este taller plantea la alternativa de que los futuros docentes participen activamente de espacios socio-culturales que existen y se ofrecen dentro de la ciudad. En la experiencia de trabajo con la población que conforma nuestro alumnado se reconoce que en el mejor de los casos, el mismo participa de las actividades y espacios urbanos que habitualmente son ofrecidos por los medios de comunicación masivos y que suelen remitir a algunos espectáculos o a eventos que se difunden de la mano de campañas

²¹ BOURDIEU, P: “Creencia artística y bienes simbólicos”. *Elementos para una sociología de la cultura*. Aurelia Rivera Grupo Editorial, Buenos Aires, 2003.

comerciales o actividades puntuales que se plantean desde los organismos estatales. Y al ser interpelados sobre otro tipo de actividades o recorridos no convencionales o sin difusión masiva, es muy limitado el número de estudiantes que plantean haber participado de los mismos.

Creemos que ésto se debe en parte por los cambios culturales que se han ido produciendo a lo largo de las últimas décadas, pero por el otro lado porque este tipo de actividades no son estimuladas desde los diversos ámbitos comerciales, de los medios de comunicación o de los distintos niveles del estado. Reconocemos sin embargo que la Ciudad da alternativas muy valiosas de ser conocidas y apropiadas por parte de quienes vivimos en ella o quienes pasan muchas horas en la urbe por cuestiones de estudio o de trabajo. No sólo nos referimos a espectáculos artísticos o deportivos, sino también a una gran variedad de espacios que contienen gran valor histórico-cultura. Lugares como por ejemplo un edificio histórico como el de la Manzana de las Luces, una esquina de calles destacada como lo es Hipólito Yrigoyen y Solís, una plazoleta con esculturas casi perdidas como la del Monumento a los Trabajadores que se encuentra frente a la Facultad de Ingeniería sobre la Av. Paseo Colón, la costa del Río de la Plata en la Costanera Sur con edificios, monumentos y esculturas valiosas, un parque temático como es el Parque Avellaneda, los variadísimos museos como puede ser el Museo del Agua en el edificio del Agua de AISA en Av. Córdoba y Riobamba. Todos espacios que permiten hacer una apropiación activa de los mismos, de su origen, de su construcción, de su valor cultural en la conformación de la ciudad.

Pero todas estas alternativas sólo toman importancia en la medida que quienes participan de la vida ciudadana se apropian de las mismas, en la medida que los conocen, los reconocen y aprecian, aspecto que se potencian si se tiene en cuenta que estas experiencias son vivenciadas por alumnos del profesorado y las mismas se incluyen en su formación profesional. De acuerdo a lo planteado hasta aquí es que nos proponemos que este Taller sea un espacio en el cual los estudiantes salgan del marco institucional para contactarse activamente con estos espacio socio-culturales que existen y se ofrecen en la Ciudad de Buenos Aires, sean éstos: museos históricos, de ciencias, artísticos, espacios verdes con las diferentes alternativas que presentan, edificios característicos, lugares de circulación abierta. Nos proponemos que nuestros alumnos, futuros docentes, tengan la posibilidad de apropiarse activamente de esos contenidos culturales en circulación, y los valoren como vertientes de su formación.

Vale marcar entonces que se propone que este recorrido sea realizado como participantes activos y críticos de esos espacios. Resulta fundamental que el futuro docente al entrar en contacto con estos ámbitos ciudadanos, comprenda que los mismos responden a miradas y enfoques ideológicamente teñidos, que observen que toda producción humana requiere formas particulares de apreciación y por otra parte debe ser contextualizada en cuanto al momento histórico y social y que puedan considerar los propósitos de esta producción u organización del conocimiento y la cultura, y resulta fundamental, que reconozcan el valor de aquello que se conoce y se aprecia. Hacemos hincapié en este tipo de participación de los estudiantes ya que creemos que esto los involucra más activamente en la tarea, lo que suponemos que, entonces estas experiencias, afectarán efectivamente en su formación. Esperamos que, junto a los otros talleres de este Espacio definido por la institución, este recorrido influya positivamente en las prácticas hacia sus futuros alumnos.

Propósitos

-Llevar adelante visitas a una variedad de espacios urbanos como participantes activos y críticos.

- Reconocer la variedad de ámbitos que conforman la ciudad con que pueden ser reconocidos con valor social cultural o histórico.
- Construir herramientas que permitan el análisis y la apreciación de los espacios a los que se va a visitar.
- Reconocer como las experiencias transcurridas en las visitas, amplían y favorecen el caudal cultural, personal y cultural.

TALLER DE FOLKLORE

Fundamentos

Etimológicamente el término folklore es una palabra compuesta *folk-lore* (el saber: *lore*, del pueblo: *folk*) apareció por primera vez el 22/08/1846, en la edición N° 982 del *Periódico de Literatura inglesa y extranjera, Ciencias y Bellas Artes "Athenaeum"* ("El Ateneo") que se publicaba semanalmente en Londres. Allí se encuentra la carta que cita y explica el término, firmada por Ambrose Merton, seudónimo de William John Thoms, su creador. Muchos estudiosos de habla hispana aceptaron el nuevo término pero otros se negaron, debido a su procedencia inglesa. Fue entonces que propusieron sustituirlo por otro o transformarlo al español. En principio, se le suprimió el guión quedando así *folklore*, como se utiliza actualmente. Además, se propuso escribir la palabra conforme a su pronunciación en inglés - *foklor* o *foclor* (debido al poco uso de la letra 'k' en español)- pero esta propuesta no tuvo aceptación.

En 1925 la palabra *folklore* fue aceptada por la Real Academia Española apareciendo en su diccionario escrita con 'k' y posteriormente con 'c'. Asimismo, *folklore* escrito con minúscula se refiere a los fenómenos que hace el pueblo mientras que con mayúscula -*Folklore*- significa la ciencia que estudia dichos fenómenos. Augusto Raúl Cortázar dice que: "Folklore es la ciencia que observa, recoge, documenta, describe, clasifica, estudia y compara las manifestaciones de la cultura tradicional del pueblo o sociedad folk, para después de este análisis, realizar síntesis, sacar conclusiones y exponerlas sistemática y metódicamente".²²

Ahora bien, es necesario reflexionar acerca de cuándo un hecho es considerado folklórico. Según Cortázar, esto ocurre cuando es:

- Colectivo:** Porque deja de ser creación personal al ser incorporado al patrimonio tradicional.
- Popular:** porque ha sido asimilado por el pueblo (folk).
- Empírico:** porque se transmite sin que medie una enseñanza escrita o teórica, sino práctica, gestual, a través del ejemplo.
- Oral:** porque la transmisión se hace oralmente, por experiencia directa de un individuo a otro, de una a otra generación.
- Funcional:** porque el pueblo solo adopta el hecho folklórico si se identifica con su idiosincrasia, descartando lo que no llene una función en la vida de la comunidad.
- Anónimo:** porque se desconoce el nombre del autor o autores, que la obra del tiempo ha borrado y se considera como herencia común.
- Regional:** porque la naturaleza circundante influye en lo folklórico y le da un matiz local, aunque luego se difunda en toda una región, a varias o aún sea adoptado por todo el país.

²² Augusto Raúl Cortázar (1910 -1974) fue un académico argentino. Abogado y doctor en Letras, fue uno de los folklorólogos más reconocidos de su país. Se dedicó a la docencia y a la investigación en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Católica Argentina.

El folklore en la actualidad se divide en dos modalidades:

-Folklore vivo: es aquel que se conserva aún y se practica espontáneamente en la población sin mediar la acción de profesores y escuelas de danzas. Ejemplo: Gato, Chacarera, Zamba, Cueca y muy pocas más.

-Folklore extinto: es aquel que no se practica naturalmente, cayeron en desuso, no en el olvido, y constituyen elementos que la obra de los cultores de la tradición trata de revivir.

En base a esto, y partiendo de los saberes previos de nuestra población escolar, el dictado de este taller le brindará al alumno de nuestro profesorado la oportunidad de recuperar parte de nuestras raíces silenciadas en la cultura hegemónica de nuestra época histórica, política y social.

Propósitos

-Valorizar nuestra cultura y saberes tradicionales argentinos, como parte de la propia identidad

-Iniciar a los alumnos en la vivencia del folklore popular a partir de danzas, corros, leyendas, cuentos, costumbres, entre otros.

-Desarrollar la percepción auditiva, la sensibilidad artística, el sentido del ritmo, la habilidad en las danzas tradicionales.

-Iniciar a los alumnos en la formulación de propuestas didácticas referidas a esta área.

TALLER DE ELABORACION - IMPLEMENTACION DE PROYECTOS VINCULADOS AL CONTEXTO CULTURAL EN ESPACIOS EDUCATIVOS

Esta instancia se inscribe en el campo de la Formación de Práctica Docente y se encuadra dentro del formato de taller.

Fundamentación

En nuestro proyecto proponemos una formación personal/profesional íntimamente ligada al contexto socio cultural. Transitar el camino de la experiencia personal al abordaje didáctico y finalmente, en este espacio configurar espacios “que ofrecen la oportunidad a los estudiantes de adquirir capacidades poniéndose en “situación de”, lo que constituye un entrenamiento experiencia para la acción profesional”. Así como en este recorrido se piensa en propuestas pedagógicas alternativas que superen los formatos tradicionales, en un más allá de la escuela misma, en esta línea de trabajo buscaremos espacios de implementación alternativos, jardines de infantes y/o maternales como así también escuelas primarias comunitarias, cooperativas, comedores infantiles, jardines y escuelas primarias orientados al arte, y toda aquella oferta a la que podamos acceder que están dentro de la educación propuesta formal como los jardines de pedagogía Waldorf o Montessori y aquellos que estén por fuera del sistema formal también

Asimismo es posible que dentro de este encuadre se elaboren propuestas que puedan volcarse al interior mismo de la Escuela Normal Superior. En este sentido pensamos que podrían armarse proyectos que tengan como destinatarios los propios alumnos de la Escuela Normal, por ejemplo, el armado de un museo recuperando objetos, experiencias didácticas con alumnos de otros niveles a través de modalidades diversas.

Propósitos

-Implementar propuestas surgidas de las experiencias culturales en instituciones educativas no formales, y otros.

- Reconocer y analizar la realidad comunitaria, institucional como fuente de información para construir propuestas pedagógicas para los niños.
- Ajustar los proyectos en función de la realidad de los espacios de destino en las instituciones en las que se implementen las propuestas.
- Valorar el trabajo en equipo.

Régimen de cursada

- Semi-presencial con trabajo autónomo.

Formas de evaluación y acreditación

- Asistencia al Campo en un 100%
- Entrega de Informe final individual y/o grupal a definir por la cátedra

Correlatividades

- Todas las instancias del Espacio de Definición Institucional

Carga horaria y distribución de horas

- 96 horas cátedra acreditables en el campo con asistencia a las instituciones destino.

Caso III – Documento Institucional – 2010.

Espacio de Definición Institucional para la Carrera de Profesorado de Educación Inicial

Introducción y planteos iniciales

El Proyecto de definición Institucional (EDI) del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal se inscribe en el marco de los nuevos lineamientos Políticos Nacionales de Formación Docente y Políticos Curriculares del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Resolución N° 6626/09). En este marco, el citado Plan de estudios contempla la existencia de un espacio de Definición Institucional dentro del Campo de la Formación Específica del Nivel, para delinear recorridos formativos para los futuros docentes, que respondan al ideario de cada Institución particular y a las demandas de su comunidad educativa, brindando esto una identidad y acentuando el perfil institucional del futuro egresado.

Con el presente proyecto se propone brindar a los alumnos/as un recorrido integrado a la propuesta básica del plan que apunte a enriquecer su bagaje cultural a través de la oportunidad de “acceder”²³- tal como lo proponen los enfoques socio culturales- a diferentes espacios de nuestra cultura y a la “apropiación” de saberes y experiencias genuinas que los mismos implican. El “acceso” a diferentes espacios culturales, permitiría, pensado de este modo, ofrecer a los futuros docentes oportunidades de enriquecerse, tanto a nivel personal como profesional, ya que sostenemos que no es posible ser trasmisor de la cultura y abrir espacios a los alumnos cuando los docentes los desconocen.

Se apunta a que el recorrido por las asignaturas y talleres de los EDI permitan abrir un núcleo de experiencias enriquecedoras, para que una vez que esto ocurra, cuenten con el bagaje necesario para plantear, también, propuestas enriquecedoras para sus propios futuros alumnos. Nos proponemos brindar **experiencias alfabetizadoras** ricas para nuestros alumnos en diversidad de sentidos y promotoras de aprendizajes y experiencias. Además de acrecentar el capital cultural de los futuros docentes, se apuntará a profundizar su abordaje didáctico para que puedan, a su vez, garantizar el derecho de los niños de generar y cultivar distintas formas de expresión y, de conocer, frecuentar y apropiarse de las manifestaciones culturales que la humanidad ha ido construyendo. En este sentido, el propósito del presente proyecto es

²³ Judith Kalman, desde la teoría sociocultural, privilegia los procesos sociales del aprendizaje por sobre los individuales. La autora expone que la apropiación de las prácticas sociales son el resultado del "acceso" a los distintos conocimientos y saberes desplegados en la interacción entre sujetos en sistemas de interacción culturales. Es necesario, en este sentido, resaltar el papel relevante de los “sistemas de actividad”, que abarcan la interacción social con los otros, el entorno y las herramientas, para el estudio de los procesos de aprendizaje.

identificar la diversidad de sentidos de la experiencia cultural de los alumnos, para que la misma se re-signifique, comparta y amplíe, a partir de la participación real en diferentes situaciones formales e informales, y de la reflexión crítica que se intentará desarrollar a través de diversos dispositivos de interacción.

Fundamentos teóricos de la propuesta

En general, el término alfabetismo evoca la imagen de la lectura y la escritura. Estar alfabetizado es ser capaz de hacer lo que la lengua posibilita: hablar, inscribir el lenguaje en el texto y decodificar el texto para extraer los significados que contiene. Estar alfabetizado implica poder construir o expresar el significado en el lenguaje escrito. Sin duda muchos de los significados que hemos construido se derivan de lo que leemos, pero el significado no se limita a lo que encontramos en un texto, tomando a Eisner podemos decir:

“(…) La virtud del alfabetismo radica, por supuesto en que hace posible el significado. Ni la lectura ni la escritura tendrían valor si no sirvieran como un instrumental mediante el cual lo creamos y compartimos .” El alfabetismo cumple una importante función cognitiva: construir y compartir significados...” y más adelante continúa “...Como el significado es la esencia del alfabetismo, podemos (y debemos) concebir a este en términos más amplios que los acostumbrados. El alfabetismo puede concebirse como la capacidad de decodificar o codificar el significado en cualquiera de las formas sociales a través de las cuales este se transmite. (Eisner, 1994).

El alfabetismo es más amplio que el lenguaje verbal, porque los sistemas que los seres humanos han inventado para transmitir significados abarcan más que este lenguaje. El significado se transmite en las formas visuales que llamamos plástica, arquitectura, cine y video. Surge en el sonido pautado que llamamos música. Aparece ante todo en la experiencia humana del movimiento, en el gesto y después en la danza. Se manifiesta en los modos como se construyen las relaciones sociales a través de los ritos y rituales que representan y expresan nuestras más altas aspiraciones y nuestros temores más profundos. Alfabetizarse en el sentido más amplio, quiere decir aprender a tener un acceso significativo a las formas de vida que estos sistemas de significado hacen posibles. Pero ¿cómo se transmite? ¿Qué rol debe cumplir la escuela en lo que podrían considerarse múltiples formas de alfabetismo?

Y el mismo autor responde:

“(…) Lo que deberíamos desarrollar en nuestras escuelas no sólo es una serie de destrezas alfabéticas limitadas a una gama restringida de sistemas de significado, sino un espectro de alfabetismos que permita a los alumnos participar, disfrutar y encontrar significado en las grandes formas a través de las cuales se ha construido el significado. Necesitamos una concepción de múltiples alfabetismos que sirva como una visión de lo que nuestras escuelas deberían tratar de lograr (...)”

Tanto nosotros como formadores de formadores como los estudiantes de nuestros profesorado nos movemos en un mundo cambiante, pleno de elementos en interacción que forman parte de nuestra cultura emergente. Los estudios culturales son un campo del saber que nos posibilitan acercarnos a estas nuevas realidades en torno a las cuales las nuevas generaciones están construyendo su identidad. Esto implica un desafío en el acercamiento a estas nuevas realidades desde la reconstrucción de los propios referentes culturales, no sólo desde una perspectiva histórica, sino incluyendo el análisis de lo que está aconteciendo: el surgimiento de nuevos lenguajes como el lenguaje visual que imponen los medios masivos de

comunicación, y el abordaje de las diferentes formas de representación de producción de saberes que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Esto nos permitiría pensar la escuela no sólo en su función mediadora como institución, sino también el papel que desempeña en la inclusión o exclusión de determinadas formas de saber y poder. Desde esta perspectiva, nuestro planteo propone acercarse a esos espacios culturales en los que los niños –y los futuros docentes- están encontrando hoy muchas de sus referencias para construir la propia identidad. Referencias que no suelen ser tenidas en cuenta desde la escuela –o sólo como experiencias aisladas- por ser consideradas irrelevantes desde una consideración de la enseñanza centrada en un cúmulo de contenidos disciplinares objetivistas y descontextualizados.

“(…) Esta necesidad ha de estar guiada por la idea que lo pedagógico no se reduce a impartir unos contenidos disciplinares en la práctica diaria en el aula, sino que las condiciones de la enseñanza están enmarcadas, sobre todo, en un contexto de práctica política. Esto implica, a la vez, estar en guardia e incluir en el proyecto educativo las formas mediadoras, pasadas y emergentes que tratan bajo la apariencia de neutralidad y objetivismo, de dibujar una serie de visiones sobre el mundo y del sujeto que excluyen y marginan muchas de las representaciones a partir de las que los niños, las niñas y los adolescentes van construyendo su identidad y dando sentido al mundo en el que viven (…).”²⁴

En este sentido tomamos lo planteado por Philippe Perrenoud, (Perrenoud, 1999), cuando plantea: “(…) La cultura consiste en dar sentido a la existencia, al mundo que nos rodea, a las relaciones con las personas que se aman, a la propia historia de la vida, tal vez no haya necesidad de saber “de todo”. Hay necesidad de saber lo que permita dar sentido.” Sentido en lo que hacemos y en cómo lo hacemos, utilizar lo mejor que se sabe, “enfocar problemas y resolverlos”.

Por ello nuestra propuesta es incluir en los espacios de definición Institucional lo cultural, y lo artístico como expresiones culturales específicas; lo que supone una visión especial también acerca de la enseñanza. Siguiendo a Eisner, podemos afirmar que “la enseñanza es una actividad con alto contenido artístico (...) En muchos sentidos, la enseñanza tiene carácter artístico en la misma medida en que todo arte es artístico: cuando está bien hecha, brinda una profunda sensación de experiencia estética tanto al espectador como al actor” (Eisner, 1982). Requiere que el docente preste atención al matiz cualitativo: el tono de voz, el comportamiento de los alumnos, la cualidad penetrante del episodio de la enseñanza. Requiere que el docente tome en cuenta cuestiones de composición a fin de dar coherencia a la lección o el curso. A menudo requiere flexibilidad en las metas y la capacidad de aprovechar oportunidades imprevistas para cumplir objetivos que no podrían haberse formulado de antemano (Eisner, 2002: 101)²⁵.

Si tomamos en cuenta que la enseñanza es una práctica situada para la cual el docente deberá diseñar recorridos específicos para contextos, grupos y sujetos determinados, embarcarse en este proceso implica examinar la forma de hacerlo, atender a los matices que la realidad nos plantea para construir propuestas con sentido para aquellos sujetos a quienes están dirigidas. Nuevamente tomamos las palabras de Eisner “(…) Las artes me han enseñado que los matices no son menos importantes en la enseñanza que en la pintura. Me enseñaron que no todo puede reducirse a la cantidad y que el intento de hacerlo genera una forma destructiva de reduccionismo y una sensación engañosa de precisión. He aprendido de las artes que a menudo se necesita el lenguaje poético para hacer vívido un desempeño, y que la sugerencia y la alusión pueden revelar más que la lisa y llana afirmación fáctica (...)”.²⁶

²⁴ Hernández, Fernando. Cuadernos de Pedagogía N° 285; noviembre

²⁵ Eisner, Elliot: 2002, *La escuela que necesitamos: ensayos personales*. Buenos Aires. Amorrortu.

²⁶ Eisner, E. Op. cit

En la Formación Superior resultan centrales las relaciones con los otros, las experiencias a compartir, los aprendizajes construidos en las instituciones escolares y en otros espacios así como las diversas producciones materiales y simbólicas que pudieran surgir. Desde la singularidad de nuestro contexto, intentamos formular un proyecto que apunte a “*fortalecer los procesos de renovación pedagógica y reflexión sobre la enseñanza*” (Plan Nacional de Formación Docente). Si bien hemos estudiado y hemos padecido las vicisitudes políticas atravesadas en nuestro país y en nuestra ciudad y se han caído las certezas conceptuales y los mitos que sostenían nuestra Nación y nuestras instituciones, intentamos propiciar experiencias educativas que potencien y re-signifiquen la formación docente.

Emilio Tenti Fanfani, al respecto, analiza los efectos producidos por la lógica de la privatización y de la descentralización que provocaron una “marcada segmentación de los sistemas educativos y de la estructura de oportunidades educativas. Los sistemas centralizados característicos de la etapa anterior fracasaron en cumplir la promesa de *igualación de puntos de partida* con la que habían sido desarrollados” y expresa “los criterios rectores del proceso de reforma pueden ser objetados tanto desde el punto de vista de la eficiencia como desde el punto de vista de la equidad” (Tenti Fanfani, 2005).

Es desde este reconocimiento y desde esta obligación hacia los otros, que nuestra función de *formadores de formadores* implica, que surgen diversos interrogantes y algunos puntos de partida para ir proveyendo, junto con nuestros estudiantes del profesorado, algunas respuestas. El trabajo docente e interinstitucional que nos proponemos implica un encuentro entre la Educación y la Cultura. Educar tiene que ver con la transmisión, que es siempre transmisión de la cultura. Pero esa transmisión, justamente cuando lo es, no es automática. Intentaremos propiciar encuentros intergeneracionales e interinstitucionales para construir saberes y vínculos que si bien tienen por objetivo mejorar las prácticas educativas, exceden los escenarios escolares se nutren e impregnan otros territorios, en un fluido intercambio.

En la entrevista realizada por Mónica Carozzi a Inés Dussel, ésta manifiesta la importancia que los Institutos de Formación Docente tuvieron en la primera mitad del siglo XX como polos de referencia cultural para la sociedad y cómo, en las últimas décadas, hubo una verdadera *des-acumulación* de cultura y “(...) de todo tipo de recursos destinado a la formación docente”. “(...) Si los docentes se formasen en instituciones con acceso a saberes renovados y pluralistas, si tuviesen contacto con otras instituciones y con otros sujetos productores de conocimiento, si tuviesen profesores satisfechos con su trabajo, si pudiesen ver la utilidad de ese conocimiento para comprender y mejorar nuestra calidad de vida, probablemente tendrían una imagen de la cultura y del conocimiento como mundos complejos, por los que se puede navegar de modo enriquecedor” (Dussel, 2010).

Y es desde esta perspectiva que adherimos a la construcción de una cultura, que no sólo sea responsabilidad de los docentes sino que implique un compromiso. Aspiramos que a través de ese compromiso se vaya tejiendo un entramado, en el cual, autoridades, profesores, estudiantes, padres, alumnos y la comunidad toda se sientan partícipes. El capital cultural (Bourdieu, 1991) resulta una categoría muy fértil para pensar la formación de los docentes, aquellas propiedades materiales y simbólicas, que lo constituyen logran apreciarse en sus relaciones mutuas, es decir como propiedades distintivas. En otro texto el mismo autor (1997) expresa: “el capital cultural, es en un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico” (...) “la enajenación cultural excluye la conciencia de la enajenación. Porque la dominación fundada en el capital cultural es mucho más estable, mucho más fuerte que una dominación fundada solamente en el capital económico”.

Cabe entonces preguntarse de qué modo contribuye la formación docente a ampliar este capital y qué herramientas proporcionamos para incluir lo diverso, lo nuevo, lo que aún

transitando los bordes es parte de la cultura. Los docentes ocupan un lugar fundamental en la tarea de transmitir la cultura y de generar en el presente lazos entre el pasado y el futuro, posibilitando una construcción distinta participativa y responsable. Nos enfrentamos con el compromiso de construir un espacio público educativo en las actuales circunstancias de profunda polarización social, buscando las formas de construir un proyecto significativo para todos. Alejandra Birgin, sostiene que es necesario “pensar de otra manera la formación docente en nuestro tiempo” (Birgin, 2006). Seguramente ese *otro modo*, implica preguntarnos por las infancias y juventudes actuales, escuchando las voces de estudiantes, profesores y la comunidad en que estamos inmersos. Esto nos conduce a reflexionar acerca de las identidades y a replantearnos diferentes modos de intervención pedagógico-didácticos.

Nos encontramos inscriptos en una época en la que se manifiesta “(...) una nueva experiencia del espacio y de la temporalidad” (Arfuch, 2002). “(...) el énfasis identitario sobreviene justamente en una época de crisis, desarraigo, inseguridad de presentes y de futuros (...) la concepción contemporánea de las identidades a la luz del psicoanálisis, la lingüística y las teorías del discurso se aleja de todo esencialismo, en tanto conjunto de atributos dados y preexistentes, para pensar más bien una identidad relacional, contingente, su posicionalidad en una trama social de determinaciones e indeterminaciones, su desajuste en exceso o en falta, respecto de cualquier intento totalizador” (Arfuch, 2002).

Y en este escenario caracterizado por una multiplicidad de identidades, se trata de considerar la diversidad con vistas a su reconocimiento, su visibilidad y su legitimidad. Este proyecto intentará brindar en escenarios escolares y extraescolares nuevas producciones para un mejor desarrollo educativo/cultural. Propiciamos el diálogo entre sujetos e instituciones que impliquen un alejamiento de la lógica del mercado para potenciar un mejor destino para las nuevas generaciones. Desde una articulación interinstitucional, atravesada por una multiplicidad de enfoques, intentamos fortalecer la formación docente.

Propuesta específica para el profesorado de Educación Inicial (EDI)

Cultura, arte y educación

Nos encontramos en un barrio que posee museos, cines, teatros y diversos espacios culturales muy poco transitados por los estudiantes. Por desconocimiento, por falta de hábito o por considerarse ajenos a los diversos lenguajes artísticos, no acceden a bienes culturales que les pertenecen y cuya apropiación es fundamental para su formación personal y profesional. Por otro lado, se hace cada vez más necesario dotar a los estudiantes de un capital cultural que les permita integrar los múltiples campos del conocimiento que se articulan en la experiencia artística, enriquecer sus posibilidades de expresión en los múltiples lenguajes que enriquecen los procesos de comunicación y otorgan sentido a nuestra existencia.

Tomando las palabras de Laura Bianchi “(...) Los docentes que se estén formando para la educación de los niños en el Nivel Inicial, necesitan entonces, conocer desde su propia experiencia adulta el lenguaje de los lenguajes artísticos-expresivos y sus posibles articulaciones, para diseñar escenarios e itinerarios didácticos que ofrezcan a los niños desde los 45 días hasta los 6 años de edad, acordes a cada momento de ese tiempo de vida. También necesitarán actualizar su bagaje cultural y formar sus propios criterios estéticos, como espectadores de diferentes manifestaciones artísticas, que luego seleccionarán para acercar a los niños (...)”.²⁷

²⁷ Bianchi, L. (2008) “El por qué de una orientación en lenguajes artísticos-expresivos en el Profesorado de Formación de Docentes de Educación Inicial”. *Revista electrónica e - Eccleston. Temas de Educación Infantil*. Año 4. Número 10. 2º Cuatrimestre de 2008. ISPEI “Sara C. de Eccleston”. DGES. Ministerio de Educación. GCBA.

Estructura Curricular EDI

Planteamos un recorrido de 4 instancias obligatorias con espacios presenciales y otros semi-presenciales. Cada espacio curricular será de 3 horas cátedra. Este planteo supone para los alumnos el cursado de 192 horas presenciales, más 45 horas de trabajo autónomo. Un total de 237 horas que reglamenta el plan de estudios para los EDI del nivel. Estas instancias podrán ser cursadas por los estudiantes **a partir del 4to cuatrimestre de la carrera, es decir, 2º cuatrimestre de segundo año de cursada.**

- 1- Asignatura obligatoria: Cultura, Arte y Escuela
- 2- Taller obligatorio: Espectadores Críticos

Talleres 3 y 4: Deberán elegir dos entre los siguientes talleres optativos:

- Taller de narrativa y Literatura
- Taller de Títeres
- Teatro y juegos teatrales.
- Arte, imágenes y medios
- Taller de Música Popular

Recorrido de EDI y Correlatividades:

La asignatura y el taller obligatorios (Cultura, Arte y Escuela y Espectadores Críticos) podrán ser cursadas en forma simultánea o bien primero Cultura, Arte y Escuela y luego el Taller de Espectadores Críticos debiendo aprobar ambos para cursar los talleres 3 y 4 (que a su vez también podrán ser cursados en paralelo).

Conceptos centrales de cada instancia:

Asignatura obligatoria: Cultura, Arte y Escuela

Esta instancia ha sido pensada como articuladora y vertebradora del recorrido. Durante el cursado de la misma se desarrollarán contenidos teóricos que apunten a profundizar en los enfoques socioculturales y la importancia de la cultura y los diferentes espacios culturales como mediadores y posibilitadores de construcción de significados. Se incluirán lecturas teóricas como Larrosa pensando en la importancia de la experiencia como algo genuino y personal del sujeto, como aquello que *nos pasa* a cada uno de nosotros y que difiere profundamente de la acumulación de información o repetición de conceptos teóricos.

Se abordarán también referentes teóricos que abonen a la concepción de cultura desde los enfoques más amplios y que apunten a la revalorización de las diferentes expresiones culturales y el respeto por las diferencias. Se resaltarán aspectos tales como los propuestos por D. Winicott quien plantea que: "(...) el arte en general esté o no hecho de palabras pertenece a la **tercera zona**, la de las construcciones simbólicas, la de las grandes consolaciones y el juego, esa frontera entre el yo y el mundo que no es puro yo ni puro no-yo sino otra cosa, especie de territorio liberado, el lugar donde se dejan las marcas, donde se ponen los gestos (...) Es la pertenencia a esta tercera zona la que le otorga independencia. Lo que no quiere decir, por supuesto, que no guarde relación con el mundo y la sociedad o con el individuo y su subjetividad. Justamente está en la frontera, en el camino de los intercambios. Tampoco quiere decir que sea floja, divagante, sin reglas. Tiene sus reglas, rigurosas reglas de construcción y coherencia, y reglas, además, que la ligan a la literatura toda, a las tradiciones y a las rupturas, a distintos grupos, a la cultura y al arte. No quiere

decir que sea inocente tampoco. Pertenece a la sociedad y de un modo u otro la refleja. Pero tiene sus reglas. Otras. Y sus ilusiones. Yo hablo por ellas. La escuela, por su parte, tendrá que reflexionar acerca de cuáles son las suyas, si ilusiones grandes de abrir la puerta a otras ilusiones, las de la cultura, por ejemplo, las de la ciencia, o ilusiones más mezquinas de recortar trozos del mundo para manso consumo y pequeño servicio”.²⁸

Se proponen para esta asignatura: encuentros presenciales semanales de 3 horas cátedra en forma cuatrimestral o semi-presenciales en forma anual, combinados con el **Taller de Espectadores Críticos**.

Taller de Espectadores Críticos

“(…) La escuela debería ser como un taller, el maestro debería ser un animador cultural. Es muy importante que no sepa, y que se pueda sumar con los alumnos en la curiosidad de conocer; por eso necesita salir de la escuela y encontrar la naturaleza, la historia y el arte. Esto se ubica en los monumentos de la ciudad, los museos, también en las casas particulares”
G. Rodari²⁹

En concordancia con los propósitos fijados por el proyecto para los EDI, nos proponemos que este taller sea un tiempo en el cual los/las estudiantes puedan salir de los marcos del instituto para contactarse con los espacios culturales que nuestra ciudad ofrece, sean estos: museos de ciencia, antropología, historia o arte, salas de espectáculos de cine, teatro en sus variadas expresiones, o recitales de música. Nos proponemos de esta manera, ponerlos en contacto directo con los espacios que resguardan y producen cultura para que tengan la posibilidad de apropiarse activamente de los contenidos culturales en circulación, y los reconozcan como vertientes continuas de conocimiento, desafío intelectual, disfrute y goce estético.

¿Qué implica el concepto de espectadores críticos? En este espacio de apreciación de producciones artísticas, testimonios de nuestra historia, tesoros naturales resguardados u organizados de manera tal de darlos a conocer a la sociedad; resulta fundamental que el futuro docente al entrar en contacto con ellos, comprenda que los mismos responden a miradas y enfoques ideológicamente teñidos, aprenda que toda producción humana requiere formas particulares de apreciación y por otra parte debe ser contextualizada en cuanto al momento histórico y los propósitos de esta producción u organización del conocimiento y la cultura; resulta fundamental que aprenda a reconocer el poder simbólico, el valor ético y estético de aquello que aprecia.

Al referirse a los museos la Prof. Silvia Calvo afirma: “desde su origen los museos se ha ocupado de un conjunto de objetos que la sociedad occidental ha señalado como valiosos. En la actualidad numerosas investigaciones ponen de manifiesto cómo estos bienes no tienen un valor en sí mismos, sino que son portadores del valor que las personas les atribuyen. Las colecciones de los museos están sujetas a una diversidad de sentidos. El que han acumulado a lo largo del tiempo, el que le otorgan tanto los que se identifican con ellas como los que no, el que deviene del lugar que ocupan en el presente y, finalmente, el que se busca asignarles. Los objetos constituyen el soporte material de una significación que los trasciende (...)”

Ser espectadores críticos implica poder apreciar y decodificar los mensajes explícitos e implícitos de la producción que se observa, ser un “lector y productor” activo de sentidos. Se trata de una instancia semi-presencial que propone a los estudiantes asistir a obras de teatro, funciones de cine, muestras de artes visuales, conciertos y otras manifestaciones artísticas, en ocasiones de manera autónoma y en otras oportunidades acompañados por profesores especialistas en lenguajes artísticos. Estos profesores serán rotativos para posibilitar que cada

²⁸ Montes, G: *Ilusiones en conflicto*. Buenos Aires ,1995

²⁹ Rodari, G.: “Escuela y arte: ¿Una Paradoja?” *Novedades educativas* N° 126, Junio 2001.

taller cuenta con tres especialistas pero estarán coordinados por un profesor que lleve adelante el hilo conductor del taller y propicie de modo vertebrador el análisis y reflexión sobre los diferentes dispositivos.

Los encuentros realizados en el profesorado servirán para construir herramientas que faciliten el acceso de los estudiantes a éstas manifestaciones artísticas y para debatir puntos de vista apuntando a la construcción de miradas sensibles, críticas y polifónicas ante diversas manifestaciones culturales.

Estos talleres serán planteados de la siguiente manera:

Cada taller tendrá un profesor coordinador y profesores asesores especialistas en diferentes aspectos quienes rotarán por los distintos talleres según lo programado.

Nota: Para que esto sea viable administrativamente los talleres deberán funcionar en bandas horarias compartidas.

Ejemplo:

Taller A 1 coordinador Permanente + 1 asesor de plástica que rota con taller B y C

Taller B 1 coordinador Permanente + 1 asesor teatro que rota con taller A y C
--

Taller C 1 coordinador Permanente + 1 asesor de Música que rota con taller A y B

Los asesores provendrán de áreas diferentes para cubrir espectros de los diferentes espacios ofrecidos (museos, muestras, espectáculos, ciencias, etc.)

Talleres 3 y 4: Deberán elegir dos entre los siguientes talleres optativos:

Los alumnos elegirán dos talleres entre los que se ofrecerán, con el objeto de profundizar de acuerdo a sus propios intereses. Serán también talleres semi-presenciales con asistencia al profesorado y a diferentes espacios culturales coordinados por un profesor que vertebre la experiencia. Se trabajarán diferentes aspectos relacionados con su propia formación y aspectos didácticos para implementar en las salas de Jardín de Infantes y Jardín maternal.

Taller de Títeres

Las dos experiencias realizadas anteriormente en la Institución mediante el Proyecto de mejora Institucional: “Taller de Títeres”, a cargo de Viviana Rogozinski, con 60 asistentes, y la función-conferencia ofrecida por Elena Santa Cruz, con 180 asistentes, demuestran el interés de los alumnos y las vacancias en su formación actual, en relación a esta temática. ¿Por qué trabajar con títeres? “(...) Los títeres, figuras u objetos animados por el hombre, posibilitan a los niños movilizar una rica gama de experiencias de aprendizaje, tanto cuando se los convoca como espectadores como cuando ellos mismos manipulan los títeres”.³⁰

³⁰Aportes para el desarrollo curricular; Jugar con títeres; Secretaría de Educación; GCBA.

Los títeres, como personajes de una obra, sugieren muchas realidades que favorecen el desarrollo de la imaginación y la creatividad. Propician procesos de identificación, invitan a los niños a compartir sus aventuras. En sus manos se transforman en un medio de expresión, a través del cual recrean situaciones conocidas o expresan emociones y conflictos, se apropian de personajes y crean otros nuevos que los representan. Comienzan a construir breves escenas dramáticas. Se expresan mientras van construyendo su lenguaje.

La docente que trabaja con niños pequeños, debe poder apropiarse del objeto títere, conocer sus secretos y múltiples posibilidades. Mané Bernardo y Sara Bianchi, consideran que la maestra debe aprender tanto a usarlos ella, como hacer que los niños los utilicen como medio de expresión. Para cualquiera de estas tareas, deberá capacitarse; por ello, la materia teatro, y no sólo títeres debe figurar en currícula del profesorado, ya que lo más importante es vivenciar el personaje teatral encarnado en el muñeco. Elena Santa Cruz³¹, sostiene que el títere se transforma para el docente y los trabajadores sociales en general, en un mediador importantísimo para trabajar situaciones con gran carga emocional. Muchas veces a través del muñeco y el personaje, el titiritero puede llegar a movilizar y establecer contactos impensados. Desde este punto de vista, el trabajo con títeres, se transforma también en una importante estrategia en las complicadas situaciones que nos toca afrontar cada vez más en la vida cotidiana de las escuelas.

Taller de Teatro y juegos teatrales

A través de este taller nos proponemos favorecer dos aspectos fundamentales en la formación de los futuros docentes: el cultural, pudiendo ofrecer a los estudiantes herramientas para acceder, comprender y disfrutar manifestaciones del arte escénico; y el expresivo, al brindar la oportunidad de enriquecer sus posibilidades de expresión, verbal, gestual y corporal, trabajar sobre sus inhibiciones, el conocimiento y el dominio del espacio y el manejo de la voz.

Por otra parte, trabajar con niños pequeños implica poner constantemente el cuerpo en acción, ya porque esté, el cuerpo del adulto, es para los más pequeños un punto de partida para establecer vínculos y ser explorado, o porque el trabajo con los grupos mayores, implica la generación y participación en situaciones de juego. Siguiendo a Rosario Ortega³²: “(...) El juego infantil constituye un escenario psicosocial donde se produce un tipo de comunicación rica en matices, que permiten a los niños indagar su propio pensamiento y poner a prueba sus conocimientos. En los refinados juegos de representación de papeles que realizan los niños entre los 4 y 8 años vemos el deseo de ordenación del mundo social y de comprensión de sus normas de funcionamiento más sutiles (...)”.

El docente en el Nivel Inicial, debe poner su cuerpo y su voz “en juego” en diferentes situaciones, por lo tanto conocer sus posibilidades expresivas, manejarse con fluidez, animarse e incluirse en los juegos dramáticos de los niños, constituye un desafío constante. Además, consideramos que la necesidad de inclusión de este Taller va más allá de la tarea específica del docente de Educación Inicial, ya que la tarea del docente implica de por sí “una puesta en escena”. Seymour Saranson³³ afirma que los docentes tenemos mucho de actores, somos el vehículo por el cual el guión (el currículum) se convierte en un motivo de interés, una meta personal e intelectual para un auditorio inevitablemente heterogéneo en cuanto a las muchas variables que afectan a la enseñanza. Dentro de este contexto la espontaneidad, la inventiva, la expresión personal, forman parte de la capacidad de enseñar, más allá del conocimiento de la materia. Esto implica un cambio profundo, tanto en la manera de concebir

³¹ Santa Cruz, E. (2009); *Títeres y resiliencia en el Nivel Inicial*; Homo Sapiens; Buenos Aires.

³² Ortega, R. (1995); *Jugar y aprender*; Díada Editora; España.

³³ Saranson, S. (2002). *La enseñanza como arte de representación*; Amorrortu; Buenos Aires.

el rol docente y su capacitación. Las dificultades que afrontan nuestras alumnas y alumnos al momento de enfrentar el trayecto de sus prácticas, nos llevan a coincidir con la postura antes planteada.

Arte, imágenes y medios

“Para el espectador, la experiencia cinematográfica es lo más parecido a la experiencia onírica: al oscurecer la sala nos quedamos solos y en silencio, el tamaño de la pantalla hace que las imágenes clausuren nuestra área de visión salvo para verla; todo esto apunta a que lo emocional esté en primer plano y que el espectador se zambulla dentro de la fantasía planteada”
(Ortiz y Zaina, 1998: 264)

Este espacio apunta a un abordaje crítico sobre los nuevos medios y formas culturales atravesados especialmente por la tecnología y las problemáticas surgidas de su relación con la cultura escolar. En las últimas décadas se establecieron nuevas claves culturales en relación con el mundo de las imágenes y los medios de comunicación. Otros modos icónicos inundan la percepción con múltiples contenidos y experiencias visuales. Los medios de comunicación se han constituido en un ambiente donde se desenvuelve la vida y donde se recrean y producen lenguajes, conocimientos, valores. También se produjeron transformaciones en las estructuras del conocimiento y de apropiación simbólica del mundo. En este proceso, el desarrollo de las nuevas tecnologías electrónicas para la transmisión y almacenamiento de datos, de esparcimiento, comunicación y aprendizaje forma parte de procesos complejos y novedosos que también modifican las formas de producir cultura y arte. La relación con los públicos se vuelve más lejana (por su ampliación geográfica, social o generacional) pero al mismo tiempo más cercana (por su capacidad de interacción con los creadores y de intervención sobre sus obras).

Se apuntará fundamentalmente a abrir un campo de reflexión sobre las transformaciones sociales, culturales, comunicacionales y educativas asociadas con el impacto de las nuevas tecnologías, al mismo tiempo que a promover su uso pedagógico. La propuesta apunta a articular la cultura escolar y la cultura mediática a través de variadas acciones basadas en la producción y recepción crítica de los medios de comunicación.

Taller de narrativa y literatura

A través de este taller nos proponemos abordar con los alumnos de los Institutos de formación docente, la problemática de la escritura desde un enfoque no compensador, sino como parte de la construcción del rol profesional, al considerar que en este proceso la misma ocupa un lugar importante. Para ello, tomaremos como eje la Narrativa en su doble juego: Como transmisora de cultura y como portadora de historias personales. Entendemos a la narrativa como una forma de comprender y transmitir la cultura. Jerome Bruner³⁴ sostiene que el impulso para narrar es un hecho compartido por todas las culturas. Por medio de narraciones,

³⁴ Bruner J. (2000); *La educación puerta de la cultura*; Madrid; Visor.

las personas fueron y van, procesando, justificando y dando sentido a acciones y acontecimientos, colectivos e individuales.

El género narrativo puede presentarse de muchas maneras. A través de una conversación telefónica, el relato de un viaje que hicimos, una obra literaria, las narraciones del folklore, la presentación de acontecimientos. Podemos decir que está presente en cada momento cuando nos comunicamos con otra persona. Este autor, sostiene por otro lado que la narración construye simultáneamente dos paisajes. El exterior de la acción y el interior del pensamiento y las intenciones. La narración es un recurso que permite captar y pensar el mundo y la propia experiencia.

En la actualidad se ha re-significado el valor de la narrativa desde otros campos del conocimiento: las ciencias sociales, la psicología, la antropología y también la pedagogía y la didáctica. Más allá de su valor literario, constituye también un dispositivo importante en la construcción de la identidad, en tanto se considera que responder a la pregunta de quiénes somos, invita a contar una historia, a construir un relato del que somos protagonistas, autores y narradores. Nuestra historia personal son muchas historias, que van variando de acuerdo a quienes son sus destinatarios, que no leen nuestras historias de la manera en que nosotros nos leemos en ellas. La narración de la propia experiencia y práctica, permite poner de manifiesto las decisiones saberes y supuestos que se tienen al momento de llevar adelante la tarea profesional y trabajar sobre los propios *habitus*³⁵ para optimizar los procesos de construcción profesional. Dar cuerpo a nuestras historias a través de la escritura permite que seamos interpelados, interpelar a otros, confrontar, compartir o disentir respecto a su significado

Recuperamos para los estudiantes de nuestro instituto, este doble sentido de la Narración: Tanto literaria como auto-estructurante. Al estar abocados a la construcción de su identidad profesional, podemos considerar que proponerles la narración de las historias relacionadas con sus aprendizajes y experiencias educativas pasadas y presentes, resultará enriquecedor. Siguiendo a Larrosa:³⁶ “Solo leyendo (o escuchando) se hace uno consciente de sí mismo. Sólo escribiendo (o hablando) se puede fabricar un yo. Pero en ese proceso lo que se aprenderá es que leer y escribir (escuchar y hablar) es ponerse en movimiento, es salir más allá de sí mismo, es mantener siempre la interrogación por lo que uno es”.

TALLER DE MÚSICA POPULAR:

“El hombre conoce la música desde que puebla la tierra. Junto con la danza constituyó su primera expansión emotiva. Sus orígenes se hallan fácilmente en los sentimientos humanos: el amor, la alegría desbordante, la tristeza desoladora, la adoración de las fuerzas superiores” (...)

“La música es una expresión del alma que nos puede elevar al infinito y que encierra todos los sentimientos humanos, para los que realmente la aman de todo corazón (...)”

Kurt Pahlen

La música, las canciones, el baile forman parte de nuestra vida cotidiana. Los niños, desde su más temprana infancia, están en contacto con ella. Escuchan canciones de cuna, se mueven al compás de diferentes ritmos al participar de eventos familiares, la escuchan a través de los medios de comunicación. Es este un excelente punto de partida para hacerla presente en

³⁵ Perrenoud; P: (1995); “El trabajo sobre los “*habitus*”. En: *La formación de los enseñantes*. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación; Ginebra.

³⁶ Larrosa; J: (1996); “La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación”. Barcelona; Laertes Pág. 481

nuestros Jardines Maternales y de Infantes. La música convoca a los niños a participar. Resulta sorprendente verlos aunarse frente al estímulo sonoro, sea esta la voz de la docente cantando una canción, una melodía, o el ritmo marcado por un instrumento.

Más que nunca, la música está presente en la vida cotidiana de las personas. Nos llega a través de los miles de instrumentos tecnológicos diseñados para transmitirla. Nuestros estudiantes consumen cotidianamente productos musicales, los vemos viajar, caminar, estar conectados a los aparatos que la proveen. Pero notamos que al momento de tener que hacerla presente en las situaciones de enseñanza su repertorio es muy acotado, prevalecen los “hits” propuestos desde los medios de comunicación masiva; por otro lado les cuesta mostrarse: cantar, bailar, “poner el cuerpo”. La música popular esa que “(...) florece espontáneamente sin ser cultivada (...) es la música de los cantos y de los bailes de las fiestas, la canción de cuna que la madre entona para su hijo sin haberla aprendido intencionalmente, la melodía de amor que el joven susurra a su elegida, los ritmos que pueden facilitar trabajos pesados (...)”³⁷; constituye un excelente repertorio para ser aprendido; por la diversidad cultural que encierra, a través de ella nos hacen llegar sus mensajes los habitantes de diferentes regiones de nuestro país, los pueblos originarios, los antepasados africanos que poblaron nuestro continente. Vivenciarla, conocerla, recrearla, constituye un goce y un compromiso.

Por esta razón, consideramos que brindar dentro del marco de las instituciones de formación, un espacio de taller que les permita conocer otros repertorios, diversificar el propio al compartir experiencias con pares y profesores, vivenciar la calidez del canto compartido, vibrar corporalmente frente a lo que la melodía y el ritmo les propone, les permitirá estructurar esas imágenes personales que los impulsaran luego, por su significatividad, a implementar propuestas con los niños y niñas.

Sistema de evaluación y acreditación:

- 1) Asignatura obligatoria: Cultura, Arte y Escuela. Asignatura de promoción directa cumplimentando los requisitos establecidos en el marco del plan de estudios.
- 2) Para los diferentes talleres (2, 3 y 4), se acreditarán a través de la aprobación de diferentes trabajos grupales o formulación de proyectos relacionados con lo trabajado durante el cuatrimestre.

Referentes bibliográficos:

- Baquero, R. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires; Aique; Cap. 4, 1996.
- Bianchi, L. “El por qué de una orientación en lenguajes artísticos-expresivos en el Profesorado de Formación de Docentes de Educación Inicial”. *Revista electrónica e-Eccleston. Temas de Educación Infantil*. Año 4. Número 10. 2º Cuatrimestre de 2008. ISPEI “Sara C. de Eccleston”. DGES. Ministerio de Educación. GCBA, 2008.
- Bourdieu P. “Conferencia magistral para la cátedra Michel Foucault de la Universidad Autónoma Metropolitana” (Valle de México), Junio 1999
- Bruner J. *La educación puerta de la cultura*; Madrid; Visor, 2000.
- Calvo, S. “La extensión educativa: Una propuesta para el público escolar”. En: *Museos y Escuelas: Socios para educar*; Silvia Alderoqui (compiladora); Paidós; 2006.
- Cole, M. “Poner la cultura en el centro. Un enfoque cultural para la ontogenia”. En *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid; Ediciones Morata; 1999.

³⁷ Pahlen Kurt (1960); *Qué es la música*; Editorial Columba; Buenos Aires.

- Dussel, I. Quevedo, L. *Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. VI Foro Latinoamericano de Educación; Fundación Santillana; Buenos Aires; 2010.
- Eisner, E; *La escuela que necesitamos: ensayos personales*. Buenos Aires; Amorrortu; 2002.
- Eisner, E; *El arte y la creación de la mente*. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Barcelona Ediciones; Paidós Ibérica; 2002.
- Gardner, H; *Arte, mente y cerebro*. Barcelona; Paidós; 1987.
- GCBA; *Aportes para el desarrollo curricular*; Jugar con títeres; Secretaría de Educación; 2001.
- Faggiani, R; “Nuevos desafíos: películas en el jardín. ¿Vamos al cine?” En: *Revista 3, 4 y 5*. Ed. Visor. Buenos Aires; 2001.
- Hernández, F; *Cuadernos de Pedagogía* N° 285; noviembre de 2001.
- Kalman, J; "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura". En *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 8, N°. 17, Pág. 37-66; 2001.
- Larrosa, J; “La experiencia y sus lenguajes”; 2003.
Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_2003128/ponencia_larrosa.pdf
- Larrosa, J. “Experiencia y pasión”. En: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México. FCE; 2003.
- Larrosa, J; *La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación*; Barcelona Laertes; Pág. 481; 1996.
- Montes, G. *Ilusiones en conflicto*. Buenos Aires; 1995.
- Ortega R; *Jugar y aprender*; España; Díada Editora.
- Perrenoud; P: “El trabajo sobre los habitus”; en: *La formación de los enseñantes*. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación; Ginebra; 1995.
- Santa Cruz E; *Títeres y resiliencia en el Nivel Inicial*; Buenos Aires; Homo Sapiens; 2009.
- Saranson S; *La enseñanza como arte de representación*; Buenos Aires; Amorrortu; 2002.
- Riviére, A; “Desarrollo y educación: el papel de la educación en el diseño del desarrollo humano”. En *Obras escogidas*. Visor. Madrid. 2002.
- Rodari G: “Escuela y arte: ¿Una Paradoja?” *Novedades educativas* N° 126, Junio 2001.
- Rogoff B. “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”. En: Wertsch, Del Río y Alvarez A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997.
- Vygotsky; L. *Pensamiento y Lenguaje*. Capítulo VI. Madrid. Visor-MEC; 1993.
- Vygotsky; L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Grijalbo, México, Cap. 4; 1988.

Anexo II - Guía para las entrevistas

1. Dimensión institucional:

1.1) Sub-dimensión: Aspectos particulares que intervienen en la definición de los espacios institucionales (EDI).

1.1.1 ¿Cuándo se comienza a trabajar con la definición de los espacios institucionales (EDI) en la Escuela Normal Superior (ENS) en la que usted se desempeña?

1.1.2 ¿Qué instancias se organizan a nivel institucional para definir los ejes de los EDI?

1.1.3 ¿Qué actores institucionales intervienen en su definición y en la formulación de la/s propuesta/s?

1.1.4 ¿De qué manera se vinculan los EDI con las características particulares de la ENS?

1.2) Sub-dimensión: Características de la población.

1.2.1 ¿De qué manera se vinculan los EDI con las características particulares de la población estudiantil que asiste a la ENS?

1.2.2 ¿Cuáles son los pasos a seguir antes de presentar los EDI a los alumnos y abrir la inscripción para las propuestas?

2. Dimensión curricular:

2.1) Sub-dimensión: Perspectivas, concepciones, enfoques de abordaje definidos para los contenidos a trabajar.

2.1.1 ¿Cuáles son los ejes de contenidos que se propone abordar a través de los EDI?

2.1.2 ¿Los EDI son comunes para los planes de estudio del PEI y del PEP?

2.1.3 ¿Cuáles son los propósitos generales que se plantean para la propuesta de los EDI?

2.1.4 ¿Cuáles son las expectativas de logro que se plantean para los alumnos?

2.2) Sub-dimensión: Modalidad y pertinencia de los contenidos durante la formación docente.

2.2.1 ¿Cuál es el recorrido curricular que se propone a través de los EDI? ¿Podría enumerar las instancias que se proponen?

2.2.2 ¿De qué manera se organiza este recorrido en cada caso? ¿Qué relación se establece entre cada una de las propuestas que conforman los EDI en términos de contenidos, modalidad de la cursada y correlatividades?

2.2.3 ¿Cuál es la relación que se establece entre los espacios obligatorios y los electivos?

2.2.4 ¿De qué manera se relacionan los contenidos curriculares que se proponen a través de los EDI con el plan de estudio vigente que corresponda según el caso (PEI y/o PEP)?

2.2.5 ¿Cuáles son las características que distinguen a los EDI como propuesta de contenidos curriculares?

2.2.6 ¿Por qué se considera significativo el abordaje curricular de los contenidos que conforman los EDI durante la formación docente inicial?

3. Dimensión teórico-contextual

3.1) Sub-dimensión: Visiones personales; opiniones y valoraciones relacionadas con las características del contexto actual.

3.1.1 En su opinión, ¿Cuáles son los rasgos generales que caracterizan a la formación docente inicial en la actualidad?

3.2) Sub-dimensión: Relevancia de la intersección educación/cultura/comunicación durante el período destinado a la formación docente inicial.

3.2.1 En su opinión, ¿Cómo se vinculan las propuestas de los EDI con el eje formación docente/cultura/comunicación?

3.2.2 ¿Por qué considera que durante la formación docente inicial, de acuerdo con las características de la Escuela Normal Superior en la que se desempeña y de la población que a ella asiste, resulta pertinente diseñar contenidos curriculares específicos para la enseñanza de los medios de comunicación y las diversas manifestaciones culturales (artístico-expresivas) en el contexto contemporáneo?

3.2.3 ¿Quisiera agregar algo?

