

11.5. LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL SUPERIOR UNIVERSITARIO

EXPERIENCIA INTERCÁTEDRAS

Patricia Belardinelli - Alejandra Catibiela

Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Este trabajo recoge parte de la experiencia llevada a cabo desde Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, cátedra de los profesorados en Artes Plásticas, Historia del Arte y Diseño, de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP, en lo que refiere a la implementación de intervenciones educativas.

Pone el acento en las prácticas de la enseñanza, particularmente en el ámbito universitario, que requieren profundizar y articular los conocimientos del campo disciplinar específico con los saberes pedagógicos y didácticos. Demanda a los futuros profesores, el esfuerzo de construir durante la formación, nuevas y fundamentadas razones para comprender la complejidad de la tarea docente

Palabras clave

Prácticas de la enseñanza; formación de profesores; nivel superior universitario; enseñanza en artes visuales y diseño

*Nota al lector: A fin de facilitar la lectura, el presente artículo se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de la cátedra.

Este trabajo profundiza algunas reflexiones sobre las prácticas de enseñanza con la intención de posicionarlas como objeto de estudio y construcción educativa colectiva. Entendiendo que en muchas ocasiones, no se alcanza a dimensionar los múltiples significados de las que las prácticas son portadoras, situación que reclama un ejercicio de distanciamiento necesario de

propuestas naturalizadas que producen efectos de *rutinización* y dejan por fuera el sentido de la formación docente, del arte y su enseñanza.

Pensar las prácticas implica (entre otras cuestiones) interrogar el acto de transmisión desde el punto de vista de la educación (y no sólo desde la eficacia) y preguntarse por la forma en

que la transmisión de los saberes puede ser, también, emancipación del sujeto (Birgin, 2016).

Para caracterizar las prácticas de la enseñanza seguiremos a Gloria Edelstein, quien las considera como prácticas sociales, históricamente determinadas, pluridimensionales y situadas. Esto marca un giro que resulta clave, no sólo para examinar el pasaje de la homogeneidad a la diversidad sino para reconocer la multiplicidad de situaciones que atraviesan estas prácticas y su impacto en la tarea cotidiana. Prácticas que, justamente dada su complejidad requieren para su abordaje de enfoques teórico-metodológicos que permitan capturar su singularidad y especificidad. De allí que las propuestas de formación, y en particular las relativas a las prácticas, requieren ser analizadas de manera permanente, frente a las nuevas realidades, en atención a contextos diversificados y de profundización de distancias sociales y culturales. Así, la formación de profesores no puede quedar reducida al aprendizaje de unos contenidos disciplinares, de unos elementos de la cultura, de unos principios pedagógicos para ser aprendidos y aplicados. La formación debe apuntar a que el docente se apropie de un campo del saber y se prepare en los aspectos conceptuales y didácticos inherentes a su producción, en atención a los desarrollos actuales. De esta manera, podrá compartir con sus estudiantes las lógicas históricas de construcción del conocimiento y no sólo los resultados. (Edelstein, 2011).

Formación docente y prácticas de enseñanza

En los últimos años, los cambios en el paradigma sobre el arte y su enseñanza, han producido transformaciones significativas en el sistema educativo argentino, tanto en lo que refiere a su presencia en la Educación Artística en los niveles de la educación obligatoria como en las diversas propuestas de formación específica.

El sentido estratégico que adquiere el área, como campo de conocimiento de relevancia social y cultural, se ve reflejado en la consideración de tres propósitos educativos: la participación ciudadana, la formación para el mundo del trabajo y la preparación para los estudios posteriores.

En las normativas específicas de la Modalidad se explicitan algunas de las definiciones sobre la Educación Artística, entre las que podemos mencionar:

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

En la actualidad se reconoce que el arte es un campo de conocimiento, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, que porta diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de los procesos de realización y transmisión de sus producciones. Estas últimas se expresan con distintos formatos simbólicos estéticamente comunicables que cobran la denominación de lenguajes artísticos, en tanto modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal. [...] También considerados disciplinas cuyos contenidos sustantivos se emparentan fuertemente con los procesos vinculados a la interpretación artística. (Resolución del Consejo Federal de Educación N°111/10, Anexo 1: “La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional”, art. 20).

A su vez, la Educación Artística, ofrece alternativas propias y específicas para la interpretación y transformación de la realidad, la construcción de la identidad personal y social, y la afirmación de soberanía: “Su función resulta imprescindible para el logro de objetivos educativo – estratégicos: la inclusión social, la construcción de ciudadanía y su participación, el desarrollo del pensamiento divergente y la vinculación con el mundo del trabajo”.

Concebir el arte como conocimiento implica considerar la especificidad de los saberes, entre los que podemos mencionar los procedimientos vinculados con la producción y el desarrollo de la capacidad crítica y analítica. Ahora bien, para comprender al arte en la actualidad es necesario considerar las transformaciones del paradigma estético tradicional, en lo que refiere, entre otras cuestiones, a las concepciones de *artista* y *obra*, bajo los supuestos de la Modernidad, relacionados con el concepto de “belleza” y con la condición de “talento innato”, que aún continúan teniendo vigencia en los imaginarios colectivos. En tal sentido, resulta imprescindible considerar, las diversas resignificaciones y la ampliación de concepciones a fin de posibilitar su ingreso como saberes relevantes en contexto escolar.

El valor del arte en la educación reside en la posibilidad de desarrollar la capacidad interpretativa estética y artística, accediendo de manera crítica al universo simbólico y potenciando la construcción de nuevos imaginarios en los que interactúan elementos que aporta la contemporaneidad con tradiciones aún presentes.

Para ello será necesario contar con docentes que propicien otras maneras de enseñar y de vincularse con las instituciones escolares, con dominio de los conocimientos específicos, capaces de trabajar colectivamente y comprometidos con el aprendizaje de sus alumnos. En este marco, la formación de profesores en arte debe asumir la responsabilidad de construir saberes disciplinares y pedagógico - didácticos fundamentados e integrados, que consideren los actuales paradigmas y políticas, a fin de dar respuesta a los retos que nos plantea el arte y a la complejidad de la tarea de educar.

En tal sentido, la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, materia de los profesados en Artes Plásticas, Historia del Arte con Orientación en Artes Visuales, Diseño

Industrial, en Comunicación Visual y Multimedia, de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, asume estos desafíos, planteándose entre sus propósitos la formación de docentes comprometidos con el papel de la educación y el conocimiento en tanto *bien público, derecho personal y social garantizados por el Estado*, en pos de la construcción de sociedades más justas y democráticas.

Cada año cursan esta materia aproximadamente 200 estudiantes. La estructura de la cátedra comprende distintos espacios formativos: las clases en la Facultad que se articulan con el espacio asignado al trabajo en las instituciones educativas. En las mismas, se tratan los ejes conceptuales nodales de la formación de docentes en arte, con miras a la

construcción del marco teórico referencial, base necesaria para abordar procesos de conocimiento y reflexión sobre las prácticas de enseñanza. En clases de comisión con grupos reducidos, se profundizan los ejes conceptuales y se desarrollan actividades de estudio y discusión de diferentes propuestas de enseñanza y de aprendizaje. Este ámbito se constituye en un espacio colectivo de debate, intercambio y reflexión para la producción y revisión de propuestas didácticas, de problematización de abordajes metodológicos, se trabaja a partir de las dudas e interrogantes que surgen en el período de observación y de prácticas; se relacionan los conceptos con los registros institucionales y áulicos; se seleccionan y producen materiales y se desarrollan estrategias de evaluación.

Las instituciones educativas constituyen el escenario donde adquiere relevancia el trabajo de los estudiantes en tanto constructores de su rol docente. En las mismas se concretan las propuestas de enseñanza en base a los datos relevados, el análisis de las intervenciones docentes, las características de los grupos de alumnos. Es fundamental, la lectura y consulta permanente de los Diseños Curriculares, programas, planificaciones áulicas y los registros de clase ya que posibilitan el reconocimiento e indagación de los diferentes formatos institucionales.

Cuando mencionamos a las instituciones educativas donde se desarrollan las prácticas de enseñanza, hacemos referencia a los niveles de la Educación común y obligatoria - Primaria y Secundaria - en el espacio curricular en que se abordan los saberes definidos para las artes visuales - *Plástica-Visual*, en el caso de la provincia de Buenos Aires -; en instituciones de algunas Modalidades definidas en el marco de la Ley (Educación Técnica, Especial, Adultos y Formación Profesional); como así también a las instituciones de Formación Artística Específica, particularmente las Escuelas de Educación Estética, las Secundarias de Arte, la Formación Básica para el acceso a carreras de nivel Superior de Educación Artística y las carreras de Nivel Superior de formación Artística.

En este último caso, una de las particularidades, resulta del trabajo iniciado en el año 2012 sobre las *Prácticas de Enseñanza en el ámbito Universitario*, proyecto que, tiene entre sus propósitos principales contribuir a la mejora continua de la enseñanza universitaria, con miras a profundizar la comprensión y análisis de las condiciones y dimensiones que configuran la docencia y el campo de la educación superior, y se concreta a partir de la incorporación de estudiantes en cátedras de la Facultad de Bellas Artes donde se inician en las prácticas de enseñanza, desde el análisis didáctico y la intervención colaborativa.

Asimismo, desde 2016 la cátedra cuenta con un espacio de formación y producción de conocimiento e interacción con la comunidad, enmarcado en la Extensión Universitaria. El mismo forma parte del *Programa de Voluntariado Universitario* que, si bien no es obligatorio para los estudiantes, constituye un ámbito para llevar adelante prácticas de enseñanza de arte en contextos comunitarios, a través de experiencias con diferentes grados de formalización, relacionadas con la producción en artes visuales y diseño.

La formación docente en la universidad remite “a dos aristas, ambas en sí mismas complejas y problemáticas. Una de ellas, alude a las prácticas docentes en las propias universidades. La otra, a la formación que las universidades ofrecen para el desempeño profesional en la docencia en otros niveles y modalidades del sistema educativo” (Edelstein, 2014: 56). Si bien comparten problemas comunes, mantienen diferencias que requieren ser tratadas de manera particular. En este trabajo se plantean algunas líneas trabajadas desde la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza sobre la formación docente universitaria.

Necesariamente partimos de la pregunta ¿qué docente necesita la universidad pública? interrogante que cobra relevancia, ante las aceleradas transformaciones que alteran nuestro entorno cultural y social; la economía y la organización del trabajo asalariado; la tecnología y las comunicaciones; la producción y difusión del conocimiento. Junto a estos factores, cabe mencionar otros aspectos que complejizan los procesos de transmisión en el ámbito universitario. Entre ellos importa destacar “el fenómeno de la masificación que, en muchas universidades y para un número significativo de carreras, produce un giro en la configuración de la relación profesor-alumno en términos porcentuales. (Edelstein, 2014: 58). De allí, el reclamo de docentes y estudiantes de propuestas que le permitan desenvolverse en estas realidades. Este pedido no es posible de resolver con el dominio de algunas técnicas ni tampoco puede quedar librado a un acto espontáneo y aleatorio. Requiere de una sólida formación disciplinar y de saberes pedagógicos y didácticos que posibiliten la comprensión del complejo acto de enseñar.

El proyecto *Práctica de Enseñanza en el Ámbito Universitario* parte de un primer acuerdo institucional que implica una articulación con los diferentes Departamentos de la Facultad y un

compromiso intercátedra con los profesores titulares y adjuntos. El objetivo de este “acuerdo de formación” es favorecer el desarrollo reflexivo de las prácticas; la producción de conocimientos sistemáticos sobre los problemas de enseñanza y la realización de instancias de intercambio académico.

En este espacio participan cada año, la totalidad de los estudiantes de las 5 carreras que cursan Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, desempeñando la función docente en, alrededor de 20 cátedras por las que han transitado en años previos, en las que se aborda tanto el lenguaje específico como la producción y la contextualización socio-histórica. Una vez asignadas las cátedras, conformando grupos (de 2 ó 3 estudiantes), trabajan en el estudio de los programas y de la bibliografía, buscando particularmente analizar las principales conceptualizaciones teórico-políticas que sustentan cada propuesta de enseñanza.

El ingreso de los practicantes es acordado entre los equipos docentes de las materias, en términos generales, asisten a los espacios de teóricos y prácticos - en caso de presentar esa organización- y presencian la totalidad de un proceso de enseñanza (desde la presentación del contenido/tema/problemática hasta la instancia de cierre/entrega/evaluación). Los

estudiantes se incorporan en las comisiones, como acompañantes de los JTP o Ayudantes a cargo de cada grupo, interactuando con ellos en las tareas que se establecen en cada caso. Fundamentalmente, esta experiencia se aborda con un carácter de observación participante. En tal sentido, los estudiantes realizan registros de clase, en términos de configuraciones didácticas considerando la secuencia didáctica, la progresión de los contenidos, la construcción metodológica, las actividades de aprendizaje propuestas; las intervenciones docentes; la participación de los estudiantes; y los materiales utilizados durante el proceso de enseñanza (trabajos prácticos; guías de lectura; trabajos de campo; entre otros) y la instancia de cierre y evaluación.

La práctica concluye con la producción de un informe final que se elabora a partir de los registros tomados durante el proceso de prácticas y su interpretación, considerando el marco teórico referencial. Esta producción que los alumnos realizan como parte de su trayecto, constituye una instancia de gran valor tanto por la sistematización de conocimientos y experiencias como la producción de consideraciones fundamentadas sobre el campo profesional docente.

El análisis de un conjunto de ideas de los estudiantes sobre sus prácticas docentes realizadas en la Facultad de Bellas Artes nos posibilita continuar profundizando algunos temas de la Didáctica. Decidimos seleccionar tres dada su relevancia formativa y su relación con la profesión docente:

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

- Consideraciones sobre los programas de estudio;
- Consideraciones sobre la evaluación;
- Consideraciones sobre el trabajo grupal.

Sobre los programas

Es sabido que los planes y programas de estudio responden a múltiples intereses y sentidos. La institucionalización de las universidades fue exigiendo que gradualmente se detallaran con mayor precisión dichos instrumentos. De este proceso, que se verifica en el siglo XX, se derivan varias concepciones sobre su sentido institucional. Mientras que en unos casos, los planes y programas de estudio son la norma a cumplir, en otros, constituyen una orientación educativa.

Para una mejor comprensión de los programas, nos valdremos de los estudios desarrollados por Ángel Díaz Barriga. El autor considera que obedecen a diversas dinámicas; entre la que se destacan la burocrático-administrativa, donde son considerados como elementos indispensables para estructurar el funcionamiento de las instituciones educativas. Situación, que paulatinamente, fue dando lugar a una visión administrativa de los mismos que deja de lado el proceso académico que subyace en ellos. En el fondo, se trata de dos modelos educativos enfrentados en sus consideraciones de base. Desde la esfera burocrático-

administrativa, estos instrumentos son vistos como grandes orientaciones del trabajo pedagógico. En ocasiones, pensadas en función de lo mínimo que debe cumplir un estudiante al transitar una materia. En este punto, esas orientaciones son fuertemente prescriptivas (Díaz Barriga, 2009).

Desde una dinámica académica, se reivindica la función intelectual y social del profesorado. El programa de estudios, en particular, es concebido como un espacio propio del docente o grupo docente, que se define a partir de su concepción de la sociedad y de la educación. La formulación de un programa/guía es una tarea exigente que abre la posibilidad de ir conformando expresiones propias de la dimensión intelectual del trabajo docente.

Volviendo a las prácticas de enseñanza, realizadas por los estudiantes en las diversas cátedras de la Facultad, es interesante destacar que algunos consideran el programa de estudio desde una lógica burocrática-administrativa. A manera de hipótesis nos animamos a arriesgar que esta situación, es en parte resultado de una manera histórica y ritualizada de interactuar con estos instrumentos durante su tránsito escolar. La presentación del programa, especialmente en la escuela secundaria, tiene el carácter de un trámite. Prueba de ello, es el “dictado” del programa sin explicitar los motivos e intenciones disciplinares del cual es portador y la

importancia que tiene en la formación de los estudiantes. De esta manera, se convierte en un mero papel diluyéndose su importancia como agenda pedagógica.

Ahora bien, un alto porcentaje de los estudiantes en el profesorado, comienza a considerar al programa de estudio como una producción docente, una construcción didáctica y una tarea profesional, a partir, de su paso por las prácticas. Cuestión que no es menor, si consideramos que constituye una presentación pública de ideas, saberes y decisiones sobre el arte y su enseñanza.

El programa de estudios establece propósitos y objetivos, justifica los contenidos, determina acciones y recursos, define estrategias metodológicas, fija el sentido de la evaluación, los tiempos, entre otros componentes. En síntesis, confiere sentido e intención política, disciplinar y didáctica a la formación. Tal vez sea necesario en las diferentes materias (en su inicio y en otros momentos del ciclo lectivo) destacar estas intenciones que se conjugan en el programa como recordar, su valor en tanto contrato académico entre la cátedra y los estudiantes.

Sobre la evaluación

La evaluación en la Universidad, señala Alicia Camillioni ha constituido un tema delicado por sus vinculaciones con la certificación para la práctica profesional. En las últimas décadas, adquirió un carácter particularmente crítico ya que la tarea se ha vuelto más compleja debido a los acelerados avances científico-tecnológicos, que incrementan el volumen de conocimientos a transmitir, en períodos de tiempo que tienden a acortarse; el crecimiento

de la matrícula que demanda estrategias específicas para el trabajo con grupos numerosos; las exigencias del mundo laboral que reclama más formación académica y preparación para la práctica profesional. (Camillioni, A: 2008).

Una mirada de las prácticas referidas a la evaluación de los aprendizajes nos permite visualizar una serie de constantes y reiteraciones, más allá de las particularidades de cada disciplina y campo profesional. Es más, el intento de explicación no se agota por referencia a principios teóricos ni pedagógicos; se trata más bien de tendencias conformadas históricamente y ritualizadas en el sistema educativo que en muchas ocasiones no son sometidas a indagaciones sobre su validez y pertinencia.

Es sabido que la evaluación es un proceso que está estrechamente vinculado a la enseñanza. Desde el punto de vista docente, actúa como reguladora del proceso de enseñanza en tanto permite apreciar los avances de los estudiantes; revisar y ajustar la propuesta y las estrategias didácticas. Por otra parte, se fusiona con el aprendizaje, lo valida y reorienta. Permite al alumno conocer su progreso en relación con los criterios explicitados en el programa de estudios y de

los indicadores de aprendizaje definidos por el profesor. De esta manera, la evaluación implica un análisis comprensivo e integral del desempeño de los cursantes que requiere, necesariamente, tener en cuenta el avance en los aprendizajes considerando los distintos puntos de partida. Es preciso recordar que la misma debe realizarse sobre los contenidos que efectivamente fueron enseñados, teniendo en cuenta que evaluamos producciones y no forma parte este proceso, la inclusión de rasgos personales o familiares de los alumnos.

Resulta habitual que los profesores brindemos información sobre aquello que falta y señalemos “errores” en una entrega, en un parcial o en otro tipo de producción. Este aviso de lo que falta o el señalamiento del error cometido, parecería ser suficiente para esperar y provocar el cambio de conducta o actitud frente al estudio o el trabajo, aun cuando la advertencia solo consista en la notificación de una baja calificación. (Celman, 2008). La autora advierte sobre la importancia de la devolución y la necesidad de dar a conocer al estudiante sobre la naturaleza del problema que lo llevó a no aprobar. La devolución debe constituirse en una instancia de intercambio entre docentes y estudiantes que, si bien requiere tiempo y continuidad, permite conocer puntos de vista, obstáculos, propósitos tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Es necesario tener en cuenta que en reiteradas ocasiones, ante el fracaso, el alumno en soledad solo atina a repetir los procedimientos que utilizó con anterioridad. En las cátedras, cuando el grupo es numeroso y no podemos pensar en una propuesta de encuentro presencial, un procedimiento viable es la devolución de los trabajos con comentarios, sugerencias y observaciones pero sin calificación. Con el pedido de que lean y expresen por escrito sus reflexiones a partir de las anotaciones realizadas. Esta práctica, incita a la reconsideración de sus producciones y facilita la reflexión a partir de incorporar el punto de vista del profesor. No consignar la nota definitiva, deja abierto el proceso para el reaprendizaje. También es posible solicitar a los

alumnos la expresión de su autoevaluación que, difícilmente en este contexto, sea muy diferente a la que elabora el equipo docente. Frente al problema de la evaluación, como ante otros problemas de la práctica docente, la solución no pasa por cuestiones prescriptivas, sino por recuperar, juntos a los estudiantes, la autonomía con relación al saber.

Sobre el trabajo en grupo

Comprender e interpretar la clase universitaria implica en primera instancia considerarla como un espacio de encuentro entre alumnos, conocimiento y docente o equipo docente, situado institucional y sociohistóricamente, donde tiene lugar la enseñanza y se favorecen los aprendizajes. Avanzando en el análisis, es posible también definirla como un campo de problemas caracterizado por la complejidad; el enfoque aquí excede lo didáctico y deviene

multireferencial ya que conjuga distintas perspectivas, entre ellas cabe mencionar, la sociología, el psicoanálisis, la pedagogía, las teorías de lo grupal.

Dado nuestro interés por la formación y por las situaciones de enseñanza, tomaremos los aportes teóricos de Marta Souto referidos a la clase y, particularmente, a las consideraciones sobre el trabajo grupal. ¿Cómo es considerado lo grupal en la tarea de enseñar? ¿Se lo trata desde una dimensión pedagógica o como un aspecto técnico? La autora considera que el pensamiento de lo grupal es propio de la pedagogía ya que involucra principios y reflexiones sobre la acción educativa. Así, formar, educar y enseñar desde lo grupal es hacerlo desde un pensar pedagógico y didáctico que va más allá de la utilización de técnicas.

La indagación y el trabajo desde lo grupal se presentan como una necesidad en la vida cotidiana institucional ya que no sería posible actuar, e intervenir en ella sin pensarla como un espacio de intermediación entre el sujeto considerado individualmente y la organización. Ahora bien, es preciso señalar, que la preocupación por los grupos en el campo pedagógico constituye un área de vacancia que se enuncia en los discursos pero en la formación docente no encuentra su lugar (Souto, 1993).

Las prácticas áulicas han incorporado técnicas grupales pero su inclusión responde, en muchos casos, a encuadres tradicionales, es decir están al servicio de la producción de los alumnos desde un enfoque centrado en el profesor. En muchas ocasiones proponemos a los alumnos que constituyan grupos para la realización de una tarea. Sin embargo, no pareciera existir desde nosotros como docentes, interrogaciones sobre lo grupal como área de estudio. Se desplaza el contenido y su lugar lo ocupan las estrategias. Existe, por tanto, un silenciamiento de lo grupal como parte de la enseñanza. Cuestión que requiere ser revisada.

A modo de conclusión

Las prácticas de la enseñanza constituyen un objeto de transformación que solo puede ser abordado desde el análisis histórico-crítico para conformarse en productor de conocimiento, en especial de conocimiento didáctico al interior de las aulas universitarias. Para ello es necesario desnaturalizar ciertas matrices de la formación docente (ya que no se trata de un mandato inevitable), analizar obstáculos y pensar alternativas más allá de la “eficacia” de cierta tradición.

Hemos referenciado en este artículo tres posibles cuestiones a seguir revisando: el programa de estudio (que pone de manifiesto la madurez académica, los conocimientos sobre la asignatura y la experiencia docente de su autor); los procesos de evaluación y la modalidad del trabajo en grupo.

Consideramos que construir una identidad del profesorado capaz de desarmar fuertes anudamientos y recuperar las preguntas para qué y por qué educar constituye una responsabilidad individual, colectiva e institucional. En ese sentido reposicionamos las dimensiones política y ética de nuestra tarea.

Bibliografía

Birgin, A. (2016). “Presentación”. En Meireau, P. *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.

Belardinelli, P.; Catibiela, A.; Ceriani, A.; Fernández Troiano, G. y Napolitano, A. (2017). “La práctica de Enseñanza en el ámbito Universitario: un espacio para la formación de docentes en artes visuales y diseño de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP”. En Giordano, C y Morandi, G (coord) *Primeras Jornadas sobre Prácticas Docentes en la Universidad. Transformaciones y desafíos actuales en los procesos de formación*. La Plata, UNLP. ISBN 978-950-34-1488-0

Consejo Federal de Educación (2010). *La educación artística en el sistema educativo nacional (Resolución 111/10)* [en línea]. Consultado el 15 de junio de 2017 en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/111-10_01.pdf

Celman, S; Camillioni, A; Litwin, E. y Palau de Maté, C. (2008). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Celman, S. (2002). *La evaluación democrática. Remando contra la corriente*. Jornadas Internacionales de Investigación sobre la Universidad. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Díaz Barriga, A (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México, Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México: Ediciones Pomares.SA

Edelstein, Gloria (2011). *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. Cuestiones de Educación.

Edelstein, Gloria (2014). “Formar y Formarse para la enseñanza en las universidades. Aportes desde la experiencia en posgrado”. En Morandi, G. y Ungari, A. *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. La Plata: Edulp.

Efland, Arthur (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Buenos Aires: Paidós Arte y Educación.

Ministerio de Educación de la Nación (2006). Ley de Educación Nacional 26.206. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Soto, M (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.