



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE BELLAS ARTES**

Ciclo Lectivo 2014

**CÁTEDRA: FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS
DE LA EDUCACIÓN**

(Para carrera de Historia del Arte y Artes Plásticas)

(Para 4° año)

CORRELATIVAS para la carrera de Profesorado en Artes Visuales:

Taller Básico II, Lenguaje Visual III, Historia Visual III, Estética

CORRELATIVAS para la carrera de Profesorado en Historia del Arte O. A.V.:

Historia del Arte III (Medieval), Historia del Arte IV (Europa siglo XV-XVII), Procedimientos Artísticos I, Estética, Epistemología de las Ciencias Sociales, Psicología del Arte

MODALIDAD DE CURSADA: ANUAL. DIRECTA, INDIRECTA Y LIBRE

SISTEMA DE PROMOCIÓN: DIRECTA

CARGA HORARIA SEMANAL: 4 HORAS

Profesora TITULAR: CLAUDIA CRISTINA BRACCHI

Profesora ADJUNTA: MARÍA GRACIELA PARMA

Profesor JTP: MARCELO GERMÁN VAZELLE

Auxiliares Docentes Rentados:

AGUSTINA QUIROGA
FLAVIA TERSIGNI
MARÍA GABRIELA LÓPEZ

METODOLOGÍA DE TRABAJO Y MODO DE EVALUACIÓN

La cátedra se organiza en dos tipos de instancias articuladas, clases teóricas y trabajos prácticos. Cada una de estas instancias posee objetivos, contenidos y evaluaciones propias que, articuladas entre sí, permitirán recorrer los contenidos asignatura.

Los alumnos podrán optar para la acreditación de la materia entre las siguientes alternativas:

- **PROMOCIÓN DIRECTA:**
80% de asistencia a teóricos y prácticos
Trabajos prácticos y parciales aprobados con 6
- **PROMOCIÓN INDIRECTA:**
80% de asistencia a prácticos (teóricos no obligatorios)
Trabajos prácticos y parciales aprobados con 4
Examen final aprobado con 4
Quien tiene aprobada la cursada de trabajos prácticos cuenta con tres años y tres oportunidades para aprobar el examen final.
- **LIBRE:**
Examen escrito y oral aprobado con 4

CONTACTO ELECTRÓNICO

fundamentosfba@yahoo.com.ar

MATERIAL DE LA CÁTEDRA EN FACEBOOK

Fundamentos de la educación fba

FUNDAMENTACIÓN

Centrar el análisis e interpretación en la relación Educación – Sociedad y, en particular, Educación Artística - Sociedad, nos impone la necesidad de estudiar diversas producciones teóricas e investigativas que son potenciales herramientas de interpretación de la realidad para su transformación desde el hacer educativo. Uno de los propósitos centrales de esta asignatura es el de articular ejes de discusión respecto de los desafíos que se le han planteado históricamente y en la actualidad al campo educativo a través del análisis de las prácticas.

Se presentan a continuación los principios fundamentales que atraviesan y sustentan la propuesta para la cátedra. Cabe aclarar que se plantean puntualizados en ítems que aparentan independencia sólo con el propósito de una presentación clara y ordenada, pero se podrá apreciar que se imbrican e implican unos a otros permanentemente:

- **Producción de conocimiento desde una mirada crítica para transformar la realidad.**

Se propone el campo de saber de esta asignatura como una instancia de producción de conocimiento desde una matriz crítica para abordar el análisis de la realidad social y educativa, desnaturalizando el orden establecido, en función de operar en él.

Esta cátedra se posiciona dentro del *paradigma crítico*¹ en la medida en que parte del supuesto de que la *conflictividad* es constitutiva de lo social y educativo² y de concebir la realidad como interpretable y transformable, oponiéndose a otros posicionamientos que parten de entender la realidad como algo dado, acabado, sólo pasible de ser aprehendida, descripta, objetivada y transmitida.

En este sentido adquiere relevancia la relación *teoría - praxis*. Se considera a la *teoría* como instrumento y no como conocimiento hecho, acabado, sino como medio de producción de conocimiento. Siguiendo a Bourdieu, el conocimiento hecho es para ser consumido y hay que utilizarlo para *producir conocimiento*.

El concepto de praxis implica una retroalimentación permanente entre teoría y práctica que termina superando las dos instancias, dando lugar a una nueva dimensión –la praxis-, en la que se entiende, por un lado, que la teoría se construye a partir de conocimientos alcanzados también a partir de la experiencia. Nos acercamos a la reflexión teórica desde la totalidad de nuestro ser, desde los parámetros sociales construidos a través de las instancias reflexivas y de la experiencia práctica.

¹ Al respecto ver el análisis que realiza Popkewitz respecto a los Paradigmas de la Investigación educativa en su trabajo *Paradigmas e ideología en investigación educativa*, Mondadori, Madrid, 1988.

² Ver: teorías del conflicto social en Karabel y Halsey. Karabel, J. y Halsey, H. : “La investigación educativa : una revisión e interpretación”. En Karabel y Halsey (comp.) (1976): *Poder e ideología en educación*, Oxford University Press, Nueva York. Traducción de Jorge Vatalas, UPN, México.

Por otro lado, en nuestro hacer está implícito nuestro bagaje teórico y de conocimiento como dos vertientes inseparables. La experiencia de una práctica conceptualizada, retroalimenta a su vez, y corrige la teoría sea por rectificación o ratificación. Siguiendo a Freire, en el trabajo educativo, lo primero que hay que pensar, leer, entender es la realidad concreta. La lectura del mundo es el punto de partida de toda teoría y por otro lado, el conocimiento construido en la teoría promueve determinadas líneas y modos de accionar.

- **La perspectiva histórica y la utilización de la genealogía**

La perspectiva histórica posibilita el análisis de lo educativo de manera de comprenderlo, desnaturalizando el orden social y educativo al incorporar el conflicto como parte constitutiva. Utilizar esta perspectiva implica incluir el elemento de lucha, permitiendo la comprensión e interpretación de la dinámica cambiante de la que participan actores en el marco de las relaciones de poder que se manifiestan en el ámbito del Estado y la sociedad.

En este sentido se hace necesario, según esta propuesta, recurrir a la historia y a la genealogía. Como señalan Caruso y Dussel, al seguir algunos filósofos e historiadores del siglo XX, proponen tomar a la genealogía como una “forma de mirar y de escribir la historia que difiere de la historia tradicional porque se asume como historia con perspectiva, crítica, interesada” (Caruso y Dussel, 1999: 26). Como explican, la genealogía parte de un problema o concepto presente y trata de hacer un mapa, señalar según se expone, las luchas y conflictos que configuraron el problema tal como lo conocemos en la actualidad. De esta manera se recurre al pasado, pero no de manera lineal, es decir como sumatoria de acontecimientos sino de recurrir a él para dar cuenta de las tensiones e interacciones que se dieron con relación al problema /situación/experiencia analizado.

Esta posición es claramente contraria a la de la historia tradicional, que presupone que el conocimiento es neutral y objetivo y que el historiador puede situarse por encima de su tiempo y de su sociedad y conocer “lo que verdaderamente pasó”. La genealogía por el contrario se asume como perspectiva y no quiere engañar a nadie sobre su neutralidad. En este Michel Foucault señala que “las fuerzas presentes en la historia no obedecen ni a un destino ni a una mecánica, sino al azar de la lucha” (Foucault, 1980:20). Lo anterior nos posiciona en una perspectiva que nos obliga a tomar partido, a analizar cuáles son las exclusiones que se hicieron, quiénes ganaron y perdieron en esas luchas. De esta manera esto nos aleja de la idea de que los procesos son inevitables y de que las “cosas pasaron porque sí”, “porque así tenían que ser”.

Por ello, para quienes sostenemos y adherimos a los argumentos antes señalados, asumir una perspectiva como la descrita implica rebelarse contra un conocimiento impuesto, es ganar ventaja y asumir los riesgos de la decisión y de los puntos de vista propios. En síntesis, recurriremos a esta perspectiva de manera de abordar el análisis de la génesis y la lógica de funcionamiento de las instituciones y prácticas educativas. De esta manera estaremos en mejores condiciones de entender y comprender lo que ocurre en el presente.

Es necesario reconstruir paradigmas, enfoques, perspectivas y tradiciones investigativas para situar las discusiones teórico-metodológicas en sus condiciones de producción y así conocerlas más acabadamente, incluso nos posibilita abrir también terrenos alternativos.

- **Educación como hecho político**

Consecuentemente con lo planteado en los ítems anteriores, se sostiene que introducirnos en el estudio del campo educativo implica reconocer diferentes posiciones que se fundamentan en distintos marcos teóricos. El conocimiento de los mismos constituye un punto ineludible en el desarrollo de esta asignatura. Sin embargo, no podemos quedarnos sólo en el mero reconocimiento de posiciones teóricas, sino que es necesario lograr leer cómo estas tendencias subyacen y sostienen determinadas prácticas educativas, cuáles son sus manifestaciones en el quehacer educativo en general y en la educación artística en particular. Su sistematización y análisis permite comprender la importancia de la dimensión educativa en los procesos que conforman la realidad social. Partiendo de que el orden histórico es socialmente construido, se propone analizar cómo desde la educación, es posible incidir en la *producción de un nuevo orden social o en su reproducción*. La intervención educativa *no es neutral* y exige una clara y definida toma de posición.

Por otro lado, la tensión constante entre estos dos polos es lo que caracterizará al proceso de funcionamiento de la educación. Es en esta dialéctica entre reproducción de lo existente y la invención de lo nuevo donde la sociedad se mueve.

Asimismo, los individuos no son productos mecánicos y pasivos de determinaciones sociales, económicas o de clase. En realidad, más que hablar de individuo y/o sociedad, habría que hablar siempre en términos conjuntos, al modo de la relación individuo-sociedad, donde las partes se constituyen mutuamente. Está claro que ninguna persona existe a no ser socialmente. Pero también está claro que “los individuos pueden cambiar los marcos definidores de lo social” (Lins Ribero, 1989:65). El sujeto construye su subjetividad socialmente, en el mundo relacional, y a la vez, incide en el orden social, dado que es en sí un sujeto relacional.

Todos los actores del sistema educativo formal y los que participan de instancias educativas no formales son sujetos de derecho, con

potencialidades para participar activamente en la generación de condiciones de equidad para una construcción colectiva de un nuevo orden. Analizar el fenómeno educativo, en particular las prácticas de educación artística en ámbitos formales y no formales, desde diferentes miradas como son las del “orden”³ y las del “conflicto” y así poder ver la función que se le asigna a la educación y a la escuela en la sociedad, contribuirá a que los estudiantes construyan una visión que trasciende los límites de la escuela. Estas miradas, que resultan incompatibles, dan los marcos desde donde cada uno *elige* posicionarse.

- **Noción de sistema y perspectiva relacional**

Desde la misma perspectiva, se considera que los sistemas no son conjuntos independientes de variables. Los sistemas no se consideran aisladamente sino en su relación con otros aspectos de la sociedad que afectan a su forma. Así se rescata al sistema educativo como un producto histórico sujeto a determinaciones estructurales en la esfera de lo económico, político, social y cultural, que trazan el horizonte de posibilidades, y como resultado de las acciones del Estado y de los sujetos individuales y sociales. Asimismo se rescata la “autonomía relativa” del sistema educativo que lo constituye en un espacio que puede introducir hasta cierto punto su propia lógica de funcionamiento que repercute en el conjunto del sistema social.”

De igual manera, se entiende que la teoría no es una sumatoria de conceptos, es un sistema de relaciones de conceptos, por lo tanto es de suma importancia el punto de vista relacional. No existe objeto sin la relación que tiene con los otros. Por ello se promueve que el estudiante construya el conocimiento del objeto de estudio, en relación con los otros objetos, ya que los mismos existen en la red de relaciones que se establecen entre los mismos.

- **Concepción de Arte y Educación artística.**

A la hora de abordar la formación de los estudiantes del profesorado de Plástica e Historia del Arte de la Facultad de Bellas Artes se requiere de algunas definiciones que están en el fundamento de esta cátedra y que dan sentido a todo su accionar.

El modo de concebir el arte tiene derivaciones directas en el posicionamiento respecto de la educación artística. El arte se define como una forma simbólica y, por lo tanto como un producto cultural, inserto en un contexto histórico social determinado.

Implica un saber hacer que, lejos de concebirse como una instancia meramente técnica o mecánica, involucra la persona integralmente desde su pensamiento, su conocimiento, su accionar, su cuerpo y su emoción.

³ Denominación extraída del artículo *Escuela crítica y Formación Docente* de J. Tamarit, 1997.

En tanto producto cultural, abarca no sólo la instancia de quien produce la obra y la obra en sí misma, sino de quien la interpreta, completándose de esta manera el fenómeno artístico, constituyéndose una instancia de comunicación y producción de sentido inserto en diferentes contextos históricos. De allí que se conforma la categoría de lenguajes artísticos, distante de miradas perceptualistas o tecnicistas.

Hablar de lenguajes y producción de sentido implica entender que no se trata de una producción en términos de representar algún aspecto de la realidad a modo de réplica. Se trata de representar la realidad desde un ángulo de mira determinado, mediando una instancia interpretativa y de búsqueda de los modos de comunicación estética más claros para un público determinado. Ya la elección de “qué” representar implica un posicionamiento en el que se involucra todo el sujeto como sujeto social. De ahí en más, la elección y el manejo de los “cómo”, en constante diálogo entre la obra en proceso y el sujeto histórico social.

Desde esta concepción, el fenómeno artístico se constituye como producto social, colectivo y, a la vez, como productor social, con posibilidad de incidir sobre la generación de nuevas formas de entender/hacer el mundo y sus relaciones.

Éste es el objeto de conocimiento, el área de saber específico que aborda la educación artística en sus diferentes lenguajes, entendido como saber que puede ser enseñado y aprendido. El conocimiento de cada uno de ellos implica aprender, progresivamente y de acuerdo a las características evolutivas, sus códigos, su sintaxis, su semántica, su técnica y también desarrollar una capacidad crítica e interpretativa en los términos descriptos anteriormente, que favorecen el desarrollo de la capacidad de abstracción, comunicación y participación que posicionan a quien aprende como sujeto activo en la interpretación y construcción social.

En el caso de los alumnos de la carrera del profesorado de Plástica e Historia del arte, es necesario contextualizar este planteo teniendo en cuenta el peso y la importancia de la dimensión visual en la cultura contemporánea.

OBJETIVOS GENERALES

- ⇒ Desarrollar una mirada crítica en torno al fenómeno educativo y a la educación artística en particular que favorezca la comprensión de sus dimensiones socioculturales e históricas.

- ⇒ Profundizar el sentido de la educación artística y artes visuales en particular en el contexto histórico social actual y la importancia de su aporte al sistema educativo y a la sociedad.

- ⇒ Incorporar herramientas conceptuales que favorezcan la construcción de alternativas pedagógicas adecuadas al nuevo escenario social
- ⇒ Construir respuestas colectivas frente a los desafíos que los contenidos abordados nos presentan.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ⇒ Conocer y analizar críticamente diferentes modelos pedagógicos y corrientes de aprendizaje, a fin de comprender el alcance de la acción educativa en el área artística
- ⇒ Favorecer la lectura de las posiciones que subyacen a las prácticas educativas en cada contexto en particular.
- ⇒ Abordar los efectos simbólicos de ciertos discursos sociales naturalizados en la construcción de trayectorias educativas.
- ⇒ Conocer y analizar críticamente las distintas posiciones en torno a la concepción de infancia y juventud y desarrollo en referencia a favorecer los procesos de aprendizaje.
- ⇒ Profundizar el análisis de las instituciones educativas en el contexto actual en función de plantear transformaciones favorables para la comunidad educativa.

CONTENIDOS

La materia se organiza alrededor de cinco unidades para favorecer una mejor comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes. Al final de cada unidad se presenta la bibliografía para las clases teóricas y prácticas.

UNIDAD 1: La educación es un acto político

1.1 Las políticas educativas como un acto ético y político. Los sujetos de la educación: sus identidades. La necesidad de repensar la cotidianeidad de lo escolar como expresión política. Procesos sociales, nuevas demandas y nuevos “modos” de estar en las escuelas.

1.2 La dimensión política en la educación artística. Tensiones entre distintas concepciones. Hacia la construcción de un posicionamiento.

1.3 Los campos de conocimiento: el campo educativo y el campo artístico.

BIBLIOGRAFIA Obligatoria

BOURDIEU P. (1995) “La lógica de los campos” en “Por una antropología reflexiva”, En Grijalbo. México. Pág. 63-78.

BOURDIEU P. (2010) “El sentido del gusto” En Siglo XXI. México. Pág. 11-41.

FREIRE, P. (2003), El grito manso. Cap. 4, “Práctica de la pedagogía crítica”, cap. 5, “Elementos de la situación educativa”. Buenos Aires, Siglo XXI

GIUNTA, A. (2003), Políticas y poderes de la imagen en el Arte de América Latina. En *Cuadernos Hispanoamericanos*. N° 642. España. Pág. 31-41

BIBLIOGRAFIA Ampliatoria

ALMANDOZ, M. R. (2005), “Las lógicas de las decisiones políticas en educación” en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, del estante editorial. pp 53- 62.

DIKER, G. (2005), “Los sentidos de cambio en educación” en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, del estante editorial. pp 127-138.

NICASTRO, S. (2005), “La cotidianidad de lo escolar como expresión política”. en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, del estante editorial. pp 211-224.

UNIDAD 2. Dimensión política de la educación en distintos momentos del Sistema Educativo Argentino

2.1 Las categorías de la modernidad - familia, infancia, escuela, trabajo - y de la escuela moderna. La función disciplinadora del dispositivo escolar.

2.2 El surgimiento del Sistema Educativo Argentino. La construcción escolar del sujeto de la modernidad. La Función política de la educación en la construcción de la ciudadanía.

2.3 El escolanovismo como propuesta alternativa a la escuela tradicional.

2.4 El Yrigoyenismo y la inclusión de las clases medias

2.5. El proyecto educativo de inclusión escolar en el peronismo (1946- 1955).

- 2.6 La educación argentina en el período desarrollista: el tecnicismo.
- 2.7 La educación argentina en la última dictadura militar: el personalismo y el terrorismo de Estado (1976-1983).
- 2.8 La política educativa neoliberal. Crisis del Estado Benefactor y la mercantilización de la educación.
- 2.9 Política educativa en la actualidad. Inclusión social. Educación como derecho universal. Extensión de la obligatoriedad. Financiamiento educativo. Educación, trabajo y ciudadanía.
- 2.10 Las distintas concepciones de la educación artística en el sistema educativo en perspectiva histórica.
 - 2.10.1 Concepción tradicional y el paradigma de las bellas artes. Influencias del positivismo y la escuela tradicional.
 - 2.10.2 Concepción de la libre expresión: La emoción y la autoexpresión del individuo. La libertad frente a la norma. Influencias del escolanovismo.
 - 2.10.3 Concepción perceptualista- formalista: La percepción universal y los códigos. Centralidad de los elementos formales de la imagen. Influencias de la lingüística, la semiótica y las teorías de la comunicación.
 - 2.10.4 Concepción simbólico cultural: El arte como forma de conocimiento y producción simbólica. La dimensión poética, metafórica y ficcional del arte. Ampliación del campo de las artes visuales en el mundo contemporáneo. Cultura visual. La educación artística y el arte como derecho universal. El arte y la transformación social. Consecuencias en la concreción de políticas públicas de Educación Artística.

BIBLIOGRAFIA Obligatoria

AGIRRE ARRIAGA, IMANOL (2005) "Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética". Pág 205 a 217; 226 a 228 y 231 a 244. Barcelona, OCTAEDRO/EUB y Universidad Pública de Barcelona

ARNHEIM, R. (1993) "Arte y percepción visual". Madrid, Alianza. Pág 15 a 19 y 52 a 56.

BRACCHI C. Y VAZELLE M. (2008) "Dimensión política de la educación en distintos momentos de la historia del Sistema Educativo Argentino". Ficha de cátedra.

CIAFARDO, M (2010) “¿Cuáles son nuestras sirenas? Aportes para la enseñanza del lenguaje visual” En revista iberoamericana de educación. n° 52/2

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, Resolución 111/10- Anexo. “La educación artística en el sistema educativo nacional”: Puntos 1 al 5, pág 1 a 16

DA SILVA, T. (1997), “El proyecto educativo de la Nueva Derecha y la retórica de la calidad total” en GENTILI, P. (comp.) *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires, Losada. pp. 145-166

DONDIS, D.A. (1976) “La sintaxis de la imagen”. Barcelona. Gustavo Gili. Pág 5-6; 9-12; 13-14; 23 a 25; 33 a 35 y 53 a 58

GENTILI, P., (1997), “Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías”, en *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública.*, Buenos Aires, Losada.

GIOVINE, R. (2001), *Instituciones escolares y hombres públicos para un proyecto de Nación*, cap I, Tesis de Maestría (mimeo).

HERNANDEZ, F. (2001), La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual. Ponencia en el Congreso Ibérico de Arte-Educación. Portugal

LEY DE EDUCACIÓN PROVINCIAL N° 13.688

LOWENFELD, V Y LAMBER BRITAIN, L. (1972), “Desarrollo de la capacidad creadora” Cap 1. Buenos Aires, Ed Kapelusz

NASSIF, RICARDO (1981), “Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960 - 1980)” en *El cambio educativo, situación y condiciones*. UNESCO-CEPAL-PNUD, Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. Informes finales/2. Buenos Aires. pp 53 a 58.

PINEAU, P. y otros (2001), “*La escuela como máquina de educar*”. Introducción y Cap 1. Buenos Aires, Paidós.

PUIGGRÓS, A. (2002) ¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires, Galerna.

READ, H. (1964) “Educación por el arte”. Buenos Aires, Paidós

TROSTINÉ, R. (1950) "La enseñanza del dibujo en Buenos Aires. Desde sus orígenes hasta 1950". Fragmentos. Buenos Aires. UBA

BIBLIOGRAFIA Ampliatoria

AGIRRE ARRIAGA, IMANOL (2005) "Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética". Pág 205 a 342. Barcelona, OCTAEDRO/EUB y Universidad Pública de Barcelona

BOURDIEU, P.(1999), "El mito de la mundialización y el Estado social europeo" en *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona, Anagrama.

BRACCHI, C, FERRERO, F. y GABBAI; I.(2003), "La escuela en perspectiva histórica: categorías y sujetos e la modernidad FAMILIA; INFANCIA; ESCUELA y TRABAJO. (mimeo)

DUBET y, F. Y MARTUCCELLI, D.(2000), *¿En qué sociedad vivimos?, : parte 6: "La desinstitucionalización", parte 9:" Estallido y unidad de los movimientos sociales"*, Buenos Aires, Losada.

EFLAND A.(2002) "Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales". España, Paidós

FOUCAULT, M (2002) Los medios del buen encauzamiento. En *Vigilar y castigar*. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires.

Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Ley de Financiamiento Educativo N° 26. 075.

Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058.

Ley de Protección integral de los derechos del niño N° 26.061.

SVAMPA,M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Taurus.

WACQUANT, Loïc (2000). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial. 1° reimpresión.

UNIDAD 3. El campo de la investigación socioeducativa. Los modelos pedagógicos. Las corrientes de aprendizaje

3.1 El campo de la investigación socioeducativa. Las teorías del consenso y del conflicto. Los aportes para la construcción de un nuevo paradigma socioeducativo.

3.2 Los modelos pedagógicos: Pedagogía tradicional, nueva, tecnicista y crítica. Nuevas perspectivas de análisis para la intervención. Tecnologías de la información y comunicación.

3.3 Las corrientes de aprendizaje. Corriente tradicional. Conductismo. El aprendizaje espontáneo. El aporte de las teorías constructivistas: teoría del desarrollo genético-cognitivo de Piaget, aprendizaje significativo de Ausubel y psicología dialéctica de Vigotsky.

BIBLIOGRAFIA Obligatoria

BELINCHE, D. (2011) "Arte, poética y educación", Prólogo. La Plata, Secretaría de Posgrado y publicaciones de la Facultad de Bellas Artes

BELINCHE, D y LARREGLE, M. (2006) "Apuntes sobre apreciación musical" Cap 1 La Plata, Editorial de la UNLP.

BRACCHI C. Y VAZELLE M. (2008), Teorías socioeducativas. Ficha de cátedra.

DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (1999), "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo". Cap 2, pág 13 a 19. México, McGraw Hill

FREIRE, P (1973), Pedagogía del oprimido. Cap 2. Bs As, siglo XXI

FREIRE, P (2002), Pedagogía de la esperanza. Pp 79 a 130. Bs As, siglo XXI.

GIROUX, H (1990) "Los profesores como intelectuales". Introducción y Capítulo 9. Barcelona. Paidós

GIROUX, H (1997), "Teoría y resistencia en educación". Cap 3. Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización. Pág 11 a 149. Madrid. Siglo XXI

PIAGET, J. (1993), Seis estudios de psicología. Primera parte. I. El desarrollo mental del niño, pp 11-19. Buenos Aires, Ariel.

PEREZ GOMEZ, A, (1997), "Los Procesos de Enseñanza – Aprendizaje: Análisis, teorías y métodos de las principales teorías del Aprendizaje" en Gimeno Sacristan, J. y Perez Gómez, A. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata.

PORLAN, R. (1993), "Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje". Buenos Aires, Diada.

SACRISTAN, J. GIMENO (2002), La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia. Madrid, Morata.

BIBLIOGRAFIA Ampliatoria

ALTHUSSER, L (1985), "La educación como aparato ideológico del Estado: reproducción de las relaciones de producción" en Ibarrola Nicolín, M. (comp.), *Las dimensiones sociales de la educación*. México: Editorial SEP.

ÁLVAREZ A. Y DEL RÍO P. (1992) "Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo"; En COLL, C y otros (comp) "Desarrollo Psicológico y educación II. Psicología de la Educación". Ed. Alianza. Madrid. Pág. 6.

APPLE, M. (2004), *Colocando Ideología y Currículum*. Paidós.

BAUDELOT, C. Y ESTABLET, R. (1990), *La escuela capitalista*. México, Siglo XXI partes 1 y 2.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1981), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Editorial LAIA.

BOWLES, S. y GINTIS, H. (1983), *La instrucción escolar en la América capitalista*. México, Siglo XXI. (Selección).

BRACCHI C. Y QUIROGA A. (2008). Gramsci. FICHA DE CÁTEDRA.

COLL, C y otros (comp.) (1992), "Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación". Cap. 5, Aprendizaje por descubrimiento frente a Aprendizaje por recepción. Teoría del aprendizaje verbal significativo. Cap. 6, Educación y Desarrollo: la teoría de Vigotsky y la Zona de Desarrollo Próximo. Madrid, Alianza

DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998), *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. cap.11 Barcelona, Losada.

FILMUS, D. (1996), *Hacia la construcción de un nuevo paradigma socio-educativo" en Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo.*, Buenos Aires, Troquel, Argentina, cap 5.

SAVIANI, D. (1983), "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina" en *Revista Argentina de Educación*, Año II, N° 3.

UNIDAD 4. Consideraciones desde la perspectiva de la psicología evolutiva.

Profundización del desarrollo según Piaget: el desarrollo de la estructura cognitiva y sus implicancias en la función de representación. Estadio sensoriomotriz, preoperatorio simbólico, operatorio concreto y operatorio formal. Incidencia en la enseñanza del arte

BIBLIOGRAFÍA Obligatoria

GARCÍA MADRUGA, J. Y LACASA, P (1990) "Psicología evolutiva". Vol II. Cap 32, El desarrollo intelectual durante la adolescencia: las operaciones formales. Madrid, UNED. pp 461 a 486

HANNOUN, H. (1997), "El niño conquista el medio". Buenos aires, Kapelusz.

KATZ , D. y otros (1998), Psicología de las edades. Del nacer al morir. Madrid, Morata.

MARTINEZ GARCÍA, L Y GUTIERREZ PEREZ, R. (1998), Las Artes Plásticas y su función en la escuela. Cap 2, 3 y4. Granada, Aljibe.

PIAGET, J. (1993), Seis estudios de psicología. Primera parte. I. pp93-107. Ariel. Buenos Aires

BIBLIOGRAFÍA Ampliatoria

CARRETERO, M. (1997), *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Aique Grupo Editor, Buenos Aires.

BAQUERO R. Y OTROS (2008) Debates constructivistas. Ed. Aique. Bs As. Cáp. 5.

UNIDAD 5. La construcción social de la experiencia educativa.

5.1 Infancias y juventudes como categorías construidas socio-históricamente y sus implicancias en la escuela hoy. El estudio de las representaciones sociales como categoría de análisis. Relaciones entre desigualdad social y educativa. Etiquetamientos y clasificaciones. Institución educativa como espacio de posibilidad.

5.2 Trayectorias educativas y procesos de subjetivación. Vínculo educativo, subjetividad y deseo. El lugar del docente en la construcción de subjetividades. Subjetividad y aprendizaje de la alteridad, el bien común y la democracia.

BIBLIOGRAFIA Obligatoria

BOURDIEU, P. Y SAINT MARTIN, M.: (1998) "Las categorías del juicio profesoral" En: Propuesta Educativa N° 19, Flacso. Buenos Aires.

BOURDIEU, P. (1988): "Los tres estados del capital cultural". Original, en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30, Nov. 1979, París, pp. 3-6.

CHAVEZ M. (2004) "Las instituciones educativas y los adolescentes". En Jornadas de actualización. DGCyE Pcia de Bs. As.

DENTE, L y BRENER, G (2008), "Culturas infantiles, juveniles y docentes". Clase 5. En Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.

DUCHATZSKY, S. (2005) "Notas sobre la relación entre escuela y subjetividades juveniles". En Anales de la educación común, n 1-2. La Plata, Dirección General de Cultura y educación

KAPLAN, C, V. (1992), "Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen", Buenos Aires, Aique.

LEY DE EDUCACIÓN PROVINCIAL N° 13.688

MEIRIEU, P. (2006), "El significado de educar en un mundo sin referencias". Conferencia en el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Gestión Docente

MEIRIEU, P. (1998), "Frankenstein Educador". Cap. A mitad del recorrido: por una verdadera revolución copernicana en pedagogía. Barcelona, Laertes

BIBLIOGRAFIA Ampliatoria

BOURDIEU, P. (1990), "El racismo de la inteligencia" en *Sociología y cultura*. México, Grijalbo.

CARUSO, M. Y DUSSEL, I. (1998), De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Buenos Aires, Kapelusz. Cap. 3.

MORDUCHOWICZ, R. (2004) El capital cultural de los jóvenes. Buenos Aires, Fondo de cultura económica.

Películas sugeridas:

- Los coristas, Christophe Barratier
- Ni uno menos, Zhang Yimou
- La utopía teatral, Adolfo Cabanchik
- Uso mis manos. Uso mis ideas, Raúl Rodríguez
- Entre muros, Laurent Cantet. Francia, 2008.
- La escuela de la señorita olga, Argentina, 1991.
- La ola, Dennis Gansel, Alemania, 2008.
- Escritores para la libertad, Richard LaGravanes, EEUU, 2007.
- La lengua de las mariposas, José Luis Cuerdas, España, 1999.

De contexto:

- Memorias del saqueo, Pino Solanas
- La dignidad de los nadies, Pino Solanas
- Recursos humanos, Laurent Cantet