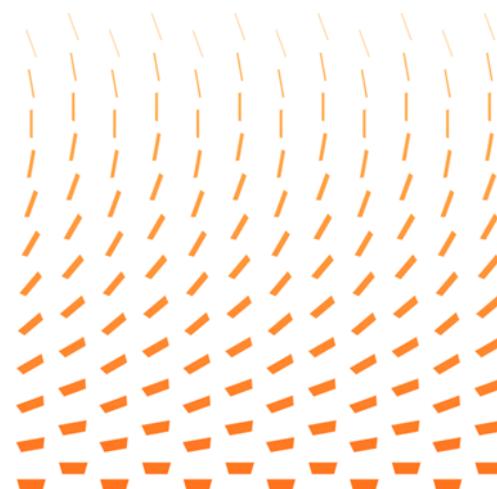


ORIENTACIONES PROGRAMÁTICAS

FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA



Unidad curricular:	Espacio Artístico
Año:	1
Horas semanales:	1
Horas integradas:	1- Taller según la Orientación



Dirección Técnica de Gestión Académica
Inspección Coordinadora
Departamento de Desarrollo y Diseño Curricular



Fundamentación

La presente orientación pedagógica tiene como propósito brindar un marco de referencia para el desarrollo de las unidades curriculares que integran el Plan Formación Profesional Básica de la Educación Técnico Profesional-UTU 2025, articulando los fundamentos didácticos, los criterios de planificación y las estrategias de enseñanza que favorecen aprendizajes significativos para cada estudiante. Se busca promover una propuesta formativa que integre saberes, fomente la participación activa, el pensamiento crítico, y contemple la diversidad de ritmos, intereses y trayectorias presentes en el aula. Desde una mirada integral e inclusiva, al amparo de la libertad de cátedra, estas orientaciones procuran acompañar la labor docente, fortaleciendo prácticas pedagógicas que contribuyan a la integración de saberes disciplinares, el trabajo colaborativo y a la construcción de experiencias educativas pertinentes y desafiantes.

Educación en clave de Derechos Humanos

La educación es un derecho humano fundamental que favorece el desarrollo de la autonomía y la emancipación de las personas y, en ese sentido, constituye un medio esencial para la garantía y el ejercicio de los demás derechos. Asimismo, es una herramienta clave para la promoción de la igualdad, el fortalecimiento de la democracia y el desarrollo colectivo. Los Derechos Humanos se aprenden y se construyen de manera intersubjetiva a partir de la interacción entre sujetos, en un marco de reconocimiento mutuo.

El punto de partida es el posicionamiento ético que reconoce a toda la humanidad el merecimiento de condiciones de libertad y también condiciones materiales de existencia, que hacen posible la asunción de un proyecto autónomo de vida y la participación en una sociedad de iguales. Se educa en Derechos Humanos, viviendo la educación en esta clave para crear condiciones áulicas que habiliten la práctica de derechos humanos, donde se respete la voz del estudiante, se gestionen los conflictos desde el diálogo, se valore la diversidad y se ejerza la autoridad desde el respeto y la protección.

Interseccionalidad y educación

Al respecto, Kimberlé Williams Crenshaw acuñó el concepto de interseccionalidad en el año 1989, al estudiar tres sentencias judiciales que demostraban el desconocimiento por parte de la Justicia sobre la situación de las mujeres negras, siendo que en el análisis de la discriminación legal existía una única categoría —el género, o la raza/etnia—. Crenshaw dejó en evidencia que las mujeres racializadas no viven el racismo de igual forma que los hombres racializados, ni tampoco viven de igual forma el sistema patriarcal como lo hacen las mujeres blancas, debido a que los ejes simultáneos de diferenciación social inciden. La interseccionalidad no solo advierte que los grupos sociales están cargados de pluralidad sino que también da cuenta de la heterogeneidad que a su vez se aloja a la interna de estos en la construcción de desigualdad, la cual es sistemática, estructural e institucional.

De esta manera, incorporar el enfoque interseccional en las orientaciones programáticas de la Educación Media Básica implica reconocer que las experiencias estudiantiles están atravesadas simultáneamente por múltiples dimensiones —como género, clase social, etnia, discapacidad, diversidad sexual, entre otros— que influyen en sus oportunidades, desafíos y formas de desarrollar sus procesos de aprendizaje.

Este enfoque permite identificar desigualdades que no se explican por un solo factor, promoviendo prácticas pedagógicas más inclusivas, diversas y orientadas a garantizar el derecho a la educación en condiciones dignas. Al integrar la interseccionalidad a contenidos, recomendaciones didácticas, evaluación y estrategias de acompañamiento, las instituciones educativas avanzan hacia propuestas más justas, contextualizadas y capaces de atender la complejidad de las trayectorias estudiantiles.

Enfoque de adolescencias y juventudes

En primer lugar se considera necesario trascender la visión adultocéntrica que históricamente ha definido a este grupo etario desde el déficit, la transitoriedad o el riesgo, para posicionar una mirada que los reconoce como sujetos plenos de derecho, con capacidades, culturas, saberes y agencia propios. Asumir este enfoque implica comprender que adolescentes y jóvenes no son simplemente "futuros ciudadanos" o "adultos en preparación", sino protagonistas del presente, que desde sus propias coordenadas sociales, económicas y culturales, interpretan, cuestionan y reconfiguran el mundo. En este sentido, Carmen Rodriguez (2014)¹, en un trabajo que permite analizar este ciclo de forma no horizontal, describe al *"adolescente como sujeto creativo y transicional se ve entonces expuesto a una renovación de su amarra con el lazo social y a la invención de una historia singular, y con minúsculas, en donde la transgresión y reinvenCIÓN se encuentran disponibles y aparecen como gesto útil. El adolescente deberá entonces adentrarse en el "arte de ser uno mismo"* (Gutton, P; 2017) y para eso deberá encontrar-reencontrar relaciones afectivas en el vínculo con otros. Desde esta visión, es necesario desde lo formativo aportar y garantizar espacios de desarrollo de las individualidades, pero en conexión con el entorno, entre pares y con los desafíos que el mundo actual les trae aparejados. Promover espacios donde la reflexión, la crítica y la participación activa de los jóvenes formen parte de la vida cotidiana en la educación favorece el ejercicio de una ciudadanía plena y contribuye a la construcción de vínculos humanos que posibiliten la convivencia armónica con el entorno, que reconoce y valora la riqueza de su diversidad.

Este enfoque requiere una práctica docente que active tres dimensiones interconectadas. Primero, la dimensión del reconocimiento, que exige valorar sus identidades múltiples, sus consumos culturales, sus lenguajes y sus conocimientos situados, no como elementos ajenos o distractores del proceso educativo, sino como recursos válidos y potentes para el aprendizaje. Segundo, la dimensión del diálogo intergeneracional, que supone crear canales auténticos de escucha y participación, donde sus voces inciden en la construcción de normas, en la selección de metodologías y en la evaluación de su propio proceso, fomentando así una autonomía responsable. Tercero, la dimensión de la construcción de

¹ Rodríguez, C. (2014). *Adolescencia: un asunto de generaciones*. En *Primera Persona: Realidades adolescentes* (UNICEF).

futuros, donde la escuela se convierte en un espacio de apoyo para tejer sus aspiraciones educativas y laborales, ayudándoles a navegar las tensiones entre sus deseos y las estructuras sociales, económicas y familiares.

Sobre la Formación Profesional Básica

El diseño curricular del Plan de Formación Profesional Básica (FPB) constituye una revisión fundada que responde al llamado de quebrar la homogeneidad de la oferta educativa en la Educación Media Básica - EMB (INEEd, 2021) y contribuye a deconstruir la matriz escolar tradicional (Yarca, 2017).

Un elemento estructural clave es la centralidad del taller, destacado como espacio curricular articulador y como un pilar convocante que motiva a la población estudiantil y facilita la elección de una formación de su interés (Ventós, 2015; Lasida, 2017; País, 2021). Desde el enfoque pedagógico, el Plan FPB se distingue por la creación de espacios de diálogo que habilitan la escucha de los jóvenes y fortalecen su participación (Ventós, 2015). En este contexto, el ejercicio docente se desarrolla a partir de un vínculo pedagógico cercano, siendo valorado tanto por sus saberes como por la relación de proximidad que establecen con los estudiantes, destacándose particularmente la figura del docente de Taller como un mediador motivacional fundamental para la continuidad educativa.

Finalmente, el Plan FPB promueve la integralidad y la interdisciplinariedad, relacionando de manera orgánica las unidades curriculares teóricas con el taller. Esta integralidad, considerada su principal fortaleza y sello distintivo, se manifiesta en espacios que buscan trascender deliberadamente el asignaturismo y la fragmentación del formato escolar.

Fundamentación del saber disciplinar Espacio artístico

Desde la Educación Inicial hasta la Enseñanza Superior y aún la permanente - dentro o fuera de la educación formal - las artes como dimensión inherente a la creatividad humana, contienen gran potencial en el desarrollo de la persona, su búsqueda de realización personal, colectiva en y con el medio, y tiempo en que habita.

Lo antedicho, implica reconocer una dimensión estética en los seres humanos, los cuales desarrollan su potencialidad artística cuando plasman su subjetividad en forma consciente

en un objeto cultural, no necesariamente material. Desde esta perspectiva, todos podríamos ser creadores de fenómenos artísticos. Esta concepción democrática, no elitista, del arte remite a su poder transformador individual y colectivo y ante su dimensión ética-política. Por ética se entiende aquí, la praxis de humanizarnos en la historia por lo cual se transforma en la respuesta a la pregunta de cómo hace cada sujeto y la sociedad en general para realizarse en la historia. La ética - o las éticas - es la respuesta a éstas y muchas otras interrogantes vinculadas. Sin olvidar la faceta disciplinar de la ética, no es posible desconocer que todo ser humano tiene una dimensión ética, en cuanto constructor existencial de una respuesta a la pregunta “¿Cómo humanizarse y humanizar?”. Es en este sentido que todo ser humano es ético. El vínculo entre ética y arte está dado por el papel del arte en la respuesta a las preguntas éticas planteadas.

Al respecto, si bien los ideas anteriores pueden orientar al reconocimiento de una multiplicidad de éticas, sería saludable que las posturas docentes, sin pretenderse neutrales, optaran por proponer a los estudiantes una ética sustentada en los Derechos Humanos, aspecto fundamental en el proceso de consolidación democrática.

Percepción y lectura de lo artístico

Al decir del artista visual español Antoni Muntadas: “atención: la percepción requiere participación”. La percepción no puede ser entendida como si la “piel sensible de las cosas” fuera lo principal. Desde el punto de vista estético percibir no es recolectar diversas impresiones sensoriales, sino que percibir significa “apropiarme”. Esta apropiación y participación es lo que permite significar o resignificar las experiencias. Desde este postulado el concepto de percepción que tradicionalmente se aplica resulta estrecho y dogmático.

La percepción engloba el todo y me compromete sensible, emocional y éticamente con ese todo. El papel de la percepción estética es variable y depende de las condiciones ideológicas e histórico-culturales, de modo que, a pesar del fundamento antropológico de la percepción, se debe hablar también de la historicidad de la percepción estética.

La experiencia estética se presenta como una refuncionalización que se basa en la cooperación de la percepción sensible, el sentimiento, la voluntad y el pensamiento, la memoria y la intuición.

La trascendencia esta unidad curricular se fundamenta, entre muchos aspectos, en la importancia de la percepción en el respeto al otro, lo cual implica la superación de una visión fragmentada e individualista, que es sustancial en los procesos de transición de los modelos educativos que forman consumidores a los que forman ciudadanos.

En el Espacio artístico es deseable se comprenda que la visión y lo visual son una forma de expresión cultural y de comunicación humana entendida como lenguaje: “lo que interesa es explorar la visualidad humana, es decir, la lectura sobre la humanidad que proviene del universo de lo visual, en su doble dimensión de presencia y reflejo²”.

La integración del arte con otros saberes exige trascender las representaciones curriculares de la modernidad, a la vez, que invita a innovar en pro de una auténtica integración de los saberes: “Para transitar por este campo, para construir interpretaciones sobre las manifestaciones de lo visual, no habría que quedarse con la historia del arte o la estética únicamente, ni incluso con la semiótica crítica. Necesitamos de los estudios feministas, la teoría crítica, los estudios culturales, el psicoanálisis, la lingüística, la teoría literaria, la fenomenología, la antropología, entre otras formas de saberes. De todos estos campos fluye la fundamentación de la que se nutre los estudios de la cultura visual, para ayudarnos a explorar, mediante lo visual, la dimensión social de la mirada y su influencia como ideología en las representaciones que forman nuestro paisaje cotidiano³”.

² FIGARI, Pedro, Reorganización de la Escuela nacional de Artes y Oficios, 1910, en Educación y Arte, Ob. Cit.

³ HERNANDEZ Fernando, Educación y cultura visual: repensar la educación de las artes visuales, en Revista Aula, Nº 116, Noviembre 2002.



Intenciones educativas

Las intenciones educativas se entienden como la articulación entre la aspiración formativa que se define en el Plan de estudio, en especial el perfil de egreso, y la realidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se promueven en las aulas. Se convierte de esta manera en un mapa para la acción pedagógica y hacen explícito el "para qué" se enseña lo que se enseña. Desde la libertad de cátedra de los colectivos docentes se promueve que cada actividad en el aula contribuya de manera directa y coherente a la formación integral del estudiante. Sin intenciones educativas claras, los elementos del perfil de egreso serían sólo una declaración de buenas intenciones; con ellas se espera que las comunidades docentes, en su acción contextualizada, planeen intervenciones pedagógicas como proceso sistemático y reflexivo mediante el cual se diseña, organiza y anticipa el camino completo de una experiencia de aprendizaje, con el fin de hacerla coherente, efectiva y alineada con las intenciones formativas.

El perfil de egreso del Plan de Formación Profesional Básica (FPB) se ha diseñado como una respuesta integral a la necesidad de superar la mera instrucción técnica para cimentar las bases de participación social significativa y la continuidad educativa. Su estructura en cinco ejes articulados busca garantizar que cada estudiante desarrolle las capacidades, valores y perspectivas necesarias para habitar e intervenir en un mundo en constante transformación, marcado por desafíos tecnológicos, socioambientales y laborales complejos. La educación en este nivel debe asegurar procesos formativos que incluyan saberes técnicos básicos, y acciones orientadas al desarrollo de ciudadanos críticos, autónomos y comprometidos. A continuación se presenta la Imagen N° 1 como síntesis de lo antes expuesto.

Imagen Nº 1: Perfil de egreso de la propuesta de Formación Básica Profesional



Fuente: Elaboración propia.

Es esperable que el desarrollo del eje cultural artístico unido al énfasis en el enfoque pedagógico psico-cultural, fomente y permita atender aspectos que se consideran fundamentales para el desarrollo personal y social armónico de los estudiantes que inician la formación profesional básica:

- La exploración de los procesos de subjetivación de los estudiantes (identidad, derechos, socialización, roles de participación -en la cultura-; reconstrucción social).
- La consideración del contexto socio-cultural de partida de los estudiantes y la habilitación de procesos cognitivos, sensibles, críticos y creativos, orientados a la comprensión, valoración y resignificación de la trayectoria personal de éstos, más allá de ese contexto.
- La reflexión y maduración de una postura personal sobre la relación cultura-medio-persona-trabajo en el marco de su proyecto de desarrollo personal y de la sociedad de la que forma parte.
- La posibilidad de que los estudiantes -exploren, estudien, expresen y realicen creaciones-, pongan en diálogo, sus creencias, conocimientos, sentimientos y valores con distintos objetos culturales (matéricos o no), en diferentes contextos y significados. Adquieran

habilidades de decodificación, de creación y de “negociabilidad” de significados (sólo posible desde los recursos y herramientas de la cultura).

Versión preliminar



Contenidos formativos



Propósitos formativos

<p>1. El Taller de Arte.</p> <p>1.1. El Arte como espacio de expresión.</p> <p>1.2. Materiales y técnicas expresivas dentro del taller.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconoce materiales y técnicas expresivas dentro del taller y su uso. ● Identifica y valora al arte como expresión humana.
<p>2. Disciplinas de las Artes.</p> <p>2.1. Disciplinas y lenguajes artísticos.</p> <p>2.2. Formas de expresión artísticas en sus diferentes manifestaciones: artes visuales, literatura, danza, música, artes escénicas, audiovisuales, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Identifica, reconoce, experimenta y pone en valor las diferentes disciplinas y lenguajes de las artes. ● Reconoce la influencia de las tecnologías contemporáneas en las diferentes manifestaciones artísticas.
<p>3. Arte, Cultura y Patrimonio.</p> <p>3.1. Definición de Cultura, el arte como manifestación de la Cultura.</p> <p>3.2. Cultura y expresiones artísticas.</p> <p>3.3. Patrimonio y sus características. Clasificación, natural y cultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconoce y valora aspectos de la cultura nacional. ● Conoce, reconoce y valora diferentes manifestaciones del Patrimonio. ● Identifica producciones artísticas nacionales como parte de su patrimonio.
<p>4. Arte y comunicación.</p> <p>4.1. Composición y estructura.</p> <p>4.2. Figuración y abstracción.</p> <p>4.3. Movimientos artísticos, históricos y contemporáneos.</p> <p>4.4. Análisis de la obra; lo formal y lo simbólico.</p> <p>4.5. Artistas nacionales e internacionales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconoce diferentes manifestaciones artísticas empleadas para la transmisión de las ideas. ● Identifica y crea estructuras compositivas aplicadas a objetos materiales o inmateriales de comunicación. ● Se acerca a los movimientos artísticos latinoamericanos e interpreta sus mensajes comunicacionales.

Recomendaciones didácticas

Para la efectiva articulación y planificación de la integración el Plan establece instancias de planificación y gestión escolar compartida, desde un enfoque integrado e interdisciplinario, en el marco del Espacio Docente Integrado (EDI). Esta instancia posibilita la construcción de una mirada heterogénea sobre el objeto de estudio, enriqueciendo la tarea docente a partir del intercambio, la complementariedad de saberes, transdisciplinariedad y el trabajo en equipo.

En esta unidad curricular se deberá apuntar hacia el logro de una metodología de taller, donde el estudiante no se limite a ser espectador, sino que se transforme en el protagonista de su propio aprendizaje. Las actividades atenderán aspectos conceptuales que justifiquen la acción y esa acción debe estar presente en la mayor parte de las clases. Los resultados deben ser visibles a corto plazo, pero apuntando a logros mayores al final del proceso. Las formas de trabajo podrán ser individual o en equipo.

En el hacer colectivo el estudiante debe aprender a fundamentar su acción y respetar los fundamentos de otros, así como a actuar de forma responsable en el trabajar en equipo. Se recomienda que desde el docente se apele a la demostración, ya sea explicitando procesos y ejemplificando los mismos, como educando la mirada en base a análisis de ejemplos, obras, producciones gráficas, sonoras, audiovisuales, etc.

Los ambientes educativos podrán ser el salón, aula audiovisual u otros espacios extendiendo el ambiente de aprendizaje hacia el exterior, como museos, centros culturales, fábricas, entorno barrial, patrimonios naturales u otros. Esta metodología u otras que involucren al alumno apuntarán a lograr respuestas a lo que expresa Melina Furman en “Enseñar distinto”, Ed. S.XXI; Argentina; 2021, “cómo se las ingenia un docente para generar interés en las cosas relevantes para que los alumnos aprendan, aunque en principio no les interesan?...cómo tener interés en algo que desconocemos? Cómo abrir la puerta a nuevos mundos que van más allá de lo que cada estudiante trae de su casa?” El docente es aquel

que logra despertar (o mantener encendidas) las ganas de aprender. Y claro está, tiene que lograr que ese aprendizaje se produzca”

De acuerdo a los expuesto se propone, organizar el tiempo de aprendizaje anual en dos grandes dimensiones:

- El Arte como espacio de aprendizaje y expresión.
- El Arte como espacio de aprendizaje y comunicación.

Trabajando hacia los siguientes objetivos generales:

- Desarrollar la sensibilidad artística desde el conocimiento de las diferentes disciplinas que componen el ámbito artístico.
- Comprender el entorno visual que rodea la vida cotidiana.
- Empoderarse de la creatividad visual y el pensamiento crítico.
- Identificar y valorar el patrimonio tangible e intangible.
- Conocer, interpretar y valorar artistas nacionales y latinoamericanos que emplearon el arte como forma de comunicar sus ideales.
- Reconocer las diferentes construcciones humanas como elementos de la cultura.
- Aprender respetando la diversidad de ideas y formas de expresión.

¿Cómo se trabaja en el espacio taller?

En un contexto socio-educativo alterado por múltiples factores, en el cual a la cuestión de qué enseñar se agrega la del cómo enseñar, y ante el desafío de un enfoque de enseñanza activo como el que se busca mediante el taller, surge y se impone la consideración del papel del educador.

En este caso, del docente tallerista. Esta no es ajena a la necesidad general, presente en muchos países del mundo, de repensar el cómo enseñar y de repensar el rol docente. Así, la cuestión de la formación, tanto del docente como del alumno, que deben afrontar los cambios que provocan las nuevas visiones sociales, culturales, y de desarrollo humano en Post-modernidad, cobra importancia de primer orden.

Este aspecto demanda aún mayor atención, cuando se propone - desde el diseño curricular - un enfoque de enseñanza un tanto no convencional, a través de la didáctica del taller. Una didáctica que es “un debe”, al decir de Pollieri (1994), en el desarrollo “práctico” del

currículum en las aulas. Incluso en áreas específicas (el arte, por ejemplo). Una informalidad, muy rica, que irrumpen escasamente en el terreno formal de la educación escolar.

Esta mirada de las cosas justifica tener en cuenta que “en el aula-taller, el docente desempeña un rol más complejo respecto al que le atribuye la enseñanza tradicional” y que, en tal sentido, el cambio del rol docente podría ser tomado como el punto de partida para los cambios de las prácticas educativas en el aula.

En lo que tiene que ver con este espacio curricular de taller, la intervención didáctica que se alienta amerita la cuestión de qué “modelo” de Profesor puede traducirla.

Ella requiere que el docente, en su práctica de aula-taller, trascienda el paradigma de la racionalidad técnica como concepción profesional. Es decir, active su creatividad, su pensamiento reflexivo y complejo, su tacto pedagógico y afectivo - como dice Max van Manen (1998) - , y su hacer estratégico. Esto es, en términos de Contreras (1998), “haga más que aplicar un repertorio de técnicas y un sistema de razonamiento infalibles”. Ponga en juego otras capacidades y destrezas, su manejo conductual, su ductilidad; su inventiva, su competencia global y decida - con sus estudiantes - lo que merece la pena privilegiar, resolver, salvar, enriquecer de cada situación pedagógica.

A estos aspectos mencionados se puede agregar que, en la implementación de la concepción didáctica esbozada, también es posible visualizar al docente desempeñando un rol pedagógico animador. Un rol que engloba una serie de competencias: personales, cognitivas-afectivas, culturales, didácticas y profesionales, y que podría combinar y movilizar para poner un componente de animación a la pedagogía.

Concepción organizativa del espacio taller

Algunas consideraciones sobre la concepción organizativa del espacio taller; infraestructura y materiales.

En primer lugar, corresponde señalar que la puesta en práctica del taller implicará la ruptura del modelo espacial de clase convencional. Desde el punto de vista de espacio curricular, se concibe como un ámbito de interacción humana abierta, flexible y creativa con el entorno. Esto requiere tener constantemente presente la necesidad de adecuación y de modificación del taller, de modo de lograr armonizar el componente humano y el componente físico

objetual, con visión, sentido, y criterios pedagógicos prácticos; en un espacio que es uno y puede ser muchos a la vez.

Desde el punto de vista subjetivo, el taller puede visualizarse como un espacio con identidad colectiva, impregnado por los rasgos de identidad de sus integrantes y de la impronta de trabajo que se realiza en él: es el espacio de un grupo de estudiantes (adolescentes, ellos) que interactúa como un sistema vivo y dinámico para el aprendizaje individual y conjunto; de manera estudiosa, creativa, y lúdica; en subgrupos de proyectos; gestión cooperativa; animación u otros.

En términos generales, la implementación de esta opción pedagógica en un espacio taller buscará ser atractiva, diversa, y estimulante. A eso, puede contribuir -además del rediseño del espacio y la reubicación de distintos muebles escolares- un tipo de organización semiótica (rica en códigos y mensajes comunicativos culturales): fotos, cuadros, instrumentos de musicales, libros, diarios, afiches, revistas, escenografías, cerámicas, retratos, herramientas, esculturas, vestuarios, y productos culturales varios.

La institución física de este taller hará necesario un lugar idóneo, acondicionable dentro de la infraestructura escolar general. Dado que el ambiente físico influye en la disposición de todo grupo, es necesario tomar precauciones sobre el lugar para el taller. Éste deberá ser un lugar con amplitud apropiada, (que no produzca sensación de “grano de arena en el desierto”, ni de “lata de sardina”); con alguna independencia espacial, con luz y ventilación adecuadas; cierta ruptura del campo visual circundante que habilite la autonomía interna, y el manejo de los distractores externos. También, su coexistencia funcional armónica con el resto de las aulas.

En síntesis, un lugar y unas condiciones físicas que favorezcan la movilidad, la participación, la espontaneidad, la cooperación de todos los integrantes.

No está de más enfatizar que la adecuada implementación del taller, en estas dimensiones, es fundamental para poder crear el ámbito propicio que ampare y abrigue el tipo de enseñanza que implica el taller.

Actividades a fomentar en el curso

- Stencil con temática de cultura nacional.
- Collage o fotomontaje con imágenes de cultura nacional.
- Análisis de tema musical.
- Escultura de material reciclado.
- Proyección y análisis audiovisual.
- Intervenciones artísticas en el patio escolar, el entorno escolar, etc.
- Creaciones plásticas que faciliten la expresión de las ideas.
- Dramatización de una idea; teatro espontáneo.
- Realización de Tik Tok.
- Construcción Títeres temáticos
- Obras pictóricas o murales de inspiración.
- Esculturas en pequeña escala de materiales diversos.
- Glosario tanguero, costumbres gauchescas; bailes tradicionales.
- Trabajos a partir de oficios perdidos.
- Diseño y creación de cometas.
- Creación de cuplé y/o maquillaje y vestimenta de murga.
- Pintura sobre piedras.
- Trabajos a partir de audiovisuales.
- Diseño de graffiti tipo mural.
- Pintura digital, corel, photoshop, sketchup.
- Intervenciones urbanas.
- Danza contemporánea.

**Evaluación integral de los aprendizajes**

Desde la perspectiva pedagógica que se explicita en el Plan EMBT 2025, se concibe la evaluación como un proceso formativo, continuo y orientado a proporcionar evidencias e información no sólo al estudiante y al docente sino que también a otros actores de la comunidad educativa. Su finalidad es identificar los avances, reconocer las dificultades y generar insumos que permitan reorientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el transcurso de la propuesta. Desde esta concepción, la evaluación no puede ser entendida como un resultado/calificación final, sino como el conjunto de ajustes, orientaciones, observaciones, retroalimentaciones que cada estudiante recibe a lo largo del proceso. De esta forma se toma distancia de la evaluación desde un lugar punitivo en tanto la misma solo tiene sentido, si contribuye a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Rebecca Anijovich (2017) la valora como, “como una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus

saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir la función “clásica” de aprobar, promover, certificar”. (p. 13).

La evaluación es un aspecto relevante y, al parecer, ineludible de la enseñanza y su resolución. Como sostienen varios teóricos (Cardinet 1987, por ejemplo) abordar el tema de la evaluación, en la actualidad, remite a considerar todos los problemas fundamentales de la pedagogía.

Es válido sostener que las implicancias de la evaluación en la enseñanza, y sus efectos, van mucho más allá de la proclamada dificultad de determinar los: qué, quién, a quién, cómo, cuándo y para qué, a la que, muchas veces, se pretende reducir la complejidad de este tema. También, que las decisiones que en materia de evaluación toman los distintos niveles y agentes del Sistema, nunca son neutras ni anodinas y, como tales, instalan la tensión entre el ser y el deber ser de la evaluación con todas sus consecuencias,

Por eso, aún cuando - en la oportunidad - se haga un tratamiento bastante general de este aspecto de la enseñanza, puede ser útil situar la advertencia intelectual y ética al respecto, como algo saludable. Y a efectos de la mejor resolución posible de las cuestiones y prácticas vinculadas a la evaluación; sus concepciones, funciones y efectos.

En este contexto de consideraciones, se invita a los docentes a reflexionar sobre las implicancias de estas dimensiones en juego. Y, también, dada la creciente imposición de la lógica del mercado a la lógica educativa, a pensar en la evaluación como un aspecto inherente al método de enseñanza del docente, a la práctica misma de enseñanza.

En forma paralela a la necesidad de prestar atención a estas cuestiones, resulta pertinente lo que consigna Casanova (1998), en cuanto a que en materia de evaluación puede ser muy útil que “todas las personas que intervienen en la educación, la estructura y organización del Centro, sus normas de funcionamiento, su clima, el estilo de Dirección, la organización del aula, los proyectos educativos en general y otros componentes se orienten en una misma dirección y compartan unos mismos principios y filosofía. Ya que esta, puede ser la manera de hacer una evaluación que eduque; de generar unas actitudes y una forma de pensar y de accionar educativos que integre a la evaluación la valoración de la persona.

En el caso particular de la evaluación de un taller (Taller Esp. artístico.) se tiene expectativas respecto a que sea posible implementar un enfoque de la evaluación que considere muchas de estas cuestiones.

Resulta evidente, que una forma de trabajo pedagógico como la que supone el taller requiere un tipo de evaluación acorde.

Esto es, que se diferencie del modo tradicional de evaluar, caracterizado por la corrección y calificación individual del estudiante por parte del Profesor, casi siempre, a través de pruebas y exámenes.

Se debe buscar que el enfoque de evaluación dentro del marco de este taller tome como referencia algunas ideas que se consideran relevantes. Por ejemplo:

1. La debida atención -también a la hora de plantear actividades de evaluación- a la impronta humanista que atraviesa la temática del taller, aun cuando pueda ser abordado desde muchas disciplinas.
2. La superación del enfoque tradicional conductista de la evaluación y la habilitación de un abordaje constructivista que, partiendo del estudiante, lo perciba e integre como sujeto de aprendizaje activo, también respecto a la evaluación.
3. La coherencia que requiere los términos de un contrato didáctico que se caracterizará por estar abierto y en construcción, por la adecuación a la diversidad, y singularidad de los participantes; y por hacer compatibles la informalidad y las exigencias de formalidad del Sistema Educativo -JUICIO /CALIFICACION.
4. La evaluación de procesos es entendida como instrumento didáctico-reflexivo a lo largo de todo el proceso. Como una intervención que permita sondear el flujo de posibles “transformaciones” y “cambios” que suponen los eventos educativos durante las prácticas pedagógicas -y después-; tanto para los que enseñan como para los que aprenden.
5. El seguimiento de los procesos educativos para obtener información relevante, oportuna e incorporable a los mismos (evaluación formativa). Y para conocer mejor -o rever- la resolución pedagógica de los diversos contenidos, la adecuación de la enseñanza -en sus aspectos conceptual, metodológico y de previsión-; así como la calidad de logros. Para estos propósitos, se deberá diseñar los instrumentos adecuados (con indicadores de procesos y logros), que nos permitan obtener

información sobre conocimientos, actitudes, habilidades y otras evidencias pedagógicas. Poder conocer de qué manera, cómo, cuándo, o cuánto, se implica el estudiante como sujeto pedagógico activo y responsable de sus procesos de aprendizaje, es clave para el enfoque de evaluación que se pretende.

6. La perspectiva incluyente de la evaluación, que integre, por ejemplo, la necesidad de que en ella participen activamente los distintos roles pedagógicos, y de que se implemente en diversas modalidades:

- Autoevaluación (estudiante-docente);
- Heteroevaluación (docente- estudiante / estudiante-docente);
- Coevaluación (estudiante-estudiante, docente-docente);
- Evaluación colegiada (docentes- estudiantes), como estrategia axial para que ésta se transforme en una evaluación implicante; habilitando, incluso, la metaevaluación (o reflexión activa sobre la propia evaluación).

7. La necesidad de explicitar, siempre, referentes (qué evaluaremos, tomando en cuenta qué referentes “modelos del objeto”, con qué instrumentos, para qué...). La evaluación del taller podría consistir en el planteo de actividades que posibiliten actualizar y poner en práctica conocimientos diversos, en correspondencia con los objetivos y consignas planificados con el grupo, en el marco del contrato didáctico.

Tendría en cuenta -además del nivel de logro que han permitido los procesos- :

- los componentes formativos que se hayan movilizado para ello;
- la gama de iniciativas por parte de los talleristas;
- los intercambios interdisciplinarios y las proyecciones curriculares y extracurriculares;
- nivel de estudio, tipo de producción, creatividad, e impacto de los distintos trabajos en el orden individual y grupal.
- también, el énfasis diferenciado en expresión, estudio, investigación, creación, búsqueda y difusión, o intervención en un aspecto de la realidad vinculada al tema tratado, y otros. Asimismo, el énfasis diferenciado con respecto al grado que cursan los alumnos.

8. El diseño de nuevos instrumentos que abarquen alternativas diferentes al oral y al escrito tradicional, y permitan combinar los aspectos cualitativos y cuantitativos. A modo de ejemplo, se podrían incluir:

- registro de observación (espontánea; con pauta)
- escalas de diferentes tipos (de actitudes, de factores que influyen en las habilidades de los alumnos para aprender en un determinado contexto; sobre el trabajo en grupo; de diferencial semántico; de valores...)
- listas de control
- fichas de participación
- fichas de apreciación
- filmación,
- fotografía
- grabaciones de audio
- entrevistas
- anecdotarios discentes (y docentes)
- autoinforme
- diarios individuales y colectivos

Versión preliminar



Bibliografía⁴

Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Artagaveytia, L. y Barbero, C. (2016) *Historia I-Mundo, América Latina y Uruguay 1850-2000*. Montevideo: Santillana.

Artagaveytia, L. y Barbero C. (2015). *Historia I-Mundo, América Latina y Uruguay*. Montevideo: Santillana.

Artagaveytia, L y Barbero, C. (2014). *Historia I -Prehistoria, Antigüedad y Edad Media*. Montevideo: Santillana.

Artagaveytia, L. y Barbero, C. (2008). *Contar historias para enseñar historia*. Montevideo: Santillana.

Blengio Valdés, M. (2005). *Derechos Humanos en movimiento*. Montevideo: Santillana.

Berais A, et al. (2017). *Pensar la Historia III*. Montevideo. Contexto.

Berais A, et al. (2016). *Pensar la Historia II*. Montevideo. Contexto.

Berais A, et al. (2015). *Pensar la Historia I*. Montevideo. Contexto.

Bottero M, et al. (2003). *Formación Ciudadana*. Montevideo. Ediciones de la Plaza.

Busquier, L. et. al. (2021). “Dilemas críticos sobre la interseccionalidad: epistemologías críticas, raíces histórico-políticas y articulaciones posibles”. En: *Trayectos críticos y desempeños epistemológicos otros para una educación inclusiva hoy*, 5(2), pp. 17-37. Recuperado de <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/415/292>

Castro, G. et al. (2013). *Territorios en construcción I*. Montevideo: Contexto.

Castro, G. et al. (2013). *Territorios en construcción I*. Montevideo: Contexto.

Castro, G. et al (2013). *Territorios en construcción II*. Montevideo: Contexto.

Castro, G. et al. (2013). *Territorios en construcción III*. Montevideo: Contexto.

Crosa, M. et al. (2017). *Pensar la historia III y IV*. Montevideo: Contexto.

⁴ Esta bibliografía es sugerida y no exhaustiva.

DGETP-UTU (2025). Plan Formación Profesional Básica 2025. RES. Nº 3325/025. EXP.
2025-25-4-008138.

Dillon, A. et al. (2004). *Culturas y estéticas contemporáneas*. Buenos Aires: Maipue.

Eggers- Brass, T. et al. (2007). *Cultura y comunicación*. Buenos Aires: Maipue.

Escoto, L. et al. (2007). *Educación Ciudadana*. Montevideo: Ed. de la Plaza.

Nahum, B. (2011). *Breve historia del Uruguay Independiente*. Montevideo. EBO VVAA 2011
Colección Nuestro Tiempo. MEC Montevideo Polo S.A

Nahum, B (1995). *Manuales de Historia del Uruguay I y II*. Montevideo. EBO

Versión preliminar