



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

VIEDMA, 25 DE MARZO DE 2019

VISTO:

El Expediente N° 28373-EDU-2019 del Registro del Ministerio de Educación y DD HH - Consejo Provincial de Educación, y

CONSIDERANDO:

Que mediante el mismo se tramita la aprobación del Diseño Curricular Provincial para la Formación Docente en Profesorado de Teatro;

Que la Ley Nacional de Educación N° 26.206, Título IV, Capítulo II, Artículo 75°, establece que la Formación Docente tendrá una duración de cuatro (4) años;

Que la Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 4.819 establece en su Título 6°, Capítulo I, Artículo 108°: “El Consejo Provincial de Educación reglamenta las políticas, los mecanismos de regulación y los criterios de evaluación y de articulación con la participación y el aporte de los docentes y directivos del sistema provincial de Educación Superior;

Que la Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 4819 expresa en sus fines y principios “Formar en los distintos campos del conocimiento, para el desarrollo de capacidades y habilidades que se orienten a la construcción de un modelo productivo sustentable” (Capítulo II, Artículo 10°, inciso h) como así también garantizar la formación inicial y permanente de los docentes, su actualización pedagógica y disciplinaria a cargo del Estado, de modo de contribuir a afianzar en las escuelas una enseñanza que alimente la imaginación, el juego, la investigación y el trabajo como ejes articuladores de los aprendizajes”, (Capítulo II, Artículo 10°, inciso n);

Que la Resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación establece los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial;

Que por Resoluciones N° 74/08 y 183/12 del Consejo Federal de Educación, se aprueban los documentos sobre titulaciones para las carreras de formación docente y el cuadro de nominaciones de títulos;

Que por medio de la Resolución N° 1977/15 se aprobó el Diseño Curricular Provincial para la Formación Docente en Profesorado de Teatro cuya implementación estuvo aprobada hasta el año 2018, por lo que corresponde avanzar en el nuevo Diseño jurisdiccional a implementarse a partir del Ciclo Lectivo 2019;

Que la construcción del Diseño Curricular Provincial para la Formación Docente en Profesorado de Teatro responde a un proceso de consulta e intercambio entre especialistas en la temática y actores pertenecientes a los Institutos de Formación Docente Continua de la Jurisdicción;



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Que corresponde dictar la norma legal que apruebe el Diseño Curricular Provincial para la Formación Docente en Profesorado de Teatro y la denominación del título de acuerdo a las facultades conferidas en el Artículo N° 165° de la Ley Orgánica de Educación F N° 4819;

POR ELLO, y de acuerdo a las facultades conferidas por los Artículos 165° y 167° de la Ley 4819

EL VOCAL A CARGO DE LA PRESIDENCIA
DEL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
R E S U E L V E:

ARTÍCULO 1°.- APROBAR el Diseño Curricular Provincial para la Formación Docente: Profesorado de Teatro, que como Anexo I forma parte integrante de la presente resolución.-

ARTÍCULO 2°.- ESTABLECER que el título a otorgar será: “Profesor/a de Teatro”.-

ARTÍCULO 3°.- ESTABLECER que el presente Diseño Curricular Provincial, se encuentra encuadrado en la normativa que emite el Consejo Federal de Educación y el Ministerio de Educación de la Nación, que regulan la Formación Docente para la Educación Secundaria.-

ARTÍCULO 4°.- REGISTRAR, comunicar por la Secretaría General a la Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación y por su intermedio a las personas interesadas y archivar.-

RESOLUCIÓN N° 2324

RIBODINO Omar Eduardo
Vocal Gubernamental
Consejo Provincial de Educación
Provincia de Río Negro



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Y DERECHOS HUMANOS



DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL

Profesorado de Teatro

Año 2019



AUTORIDADES PROVINCIA DE RÍO NEGRO

GOBERNADOR

Alberto WERETILNECK

MINISTRA DE EDUCACIÓN

Mónica Esther SILVA

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Juan Carlos URIARTE

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Vocales Gubernamentales: Omar RIBODINO – Pablo NUÑEZ

Vocal Docente: Sandra SCHIERONI

Vocal Padre-Madre: Alberto REYES

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN

María de las Mercedes JARA TRACCHIA

DIRECTORA DE PLANEAMIENTO, EDUCACIÓN SUPERIOR Y FORMACIÓN

Marisa Eliana HERNANDEZ

EQUIPO JURISDICCIONAL

Nadia MORONI

Alicia GARINO

Edición

Nadia MORONI

Diseño y Diagramación

Paula TORTAROLO

EQUIPO INSTITUCIONAL IFDC Rio Colorado

Directora: Lic. Luciana MACHADO

Coordinador de la carrera: Profesor: Pablo OTAZU

Profesores de la carrera de Teatro

ÍNDICE	
PRESENTACIÓN	Pág.6
CAPÍTULO 1. MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE	Pág.7
1.1 La Formación Docente en la Provincia de Río Negro. Antecedentes.	Pág.7
1.2 La Política Nacional de Formación Docente. Nuevos Contextos.	Pág.11
CAPÍTULO 2. FINALIDADES DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA. PROFESORADO DE TEATRO.	Pág. 13
2.1 Estado actual de la formación docente en arte en la provincia	Pág. 13
2.2 Acerca del Arte y la formación docente	Pág. 13
2.3 Algunas Conceptualizaciones	Pág. 14
2.4 Concepciones de la enseñanza artística en la escuela	Pág. 16
2.5 Fundamentos del Profesorado de Teatro	Pág. 17
2.6 Objetivos de la carrera	Pág. 18
2.7 Los/as sujetos de la formación	Pág. 18
2.8 Perfil del/la egresado/a	Pág. 19
2.9 Denominación de la Carrera	Pág. 20
2.10 Denominación del Título	Pág. 20
2.11 Duración de la carrera en años académicos	Pág. 20
2.12 Carga Horaria total de la Carrera	Pág. 20
2.13 Condiciones de ingreso	Pág. 20
CAPÍTULO 3. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LA PROPUESTA CURRICULAR.	Pág. 22
3.1 Acerca de la Sociedad	Pág. 23
3.2 Acerca de la Educación	Pág. 24
3.3 Acerca del/la Sujeto	Pág. 25
3.4 Acerca del Conocimiento	Pág. 27
3.5 Acerca del Currículo	Pág. 29
3.6 Acerca de la Enseñanza	Pág. 30
3.7 Acerca del Aprendizaje	Pág. 32
3.8 Consideraciones Metodológicas	Pág. 33
3.9 Acerca de la Evaluación	Pág. 34
CAPÍTULO 4. ORGANIZACIÓN CURRICULAR	Pág. 36
4.1 Definición y caracterización de los Campos de la Formación y sus Relaciones	Pág. 36
4.2 Carga horaria por Campo	Pág. 38
4.3 Definición de los Formatos Curriculares que integran la propuesta	Pág. 38
CAPÍTULO 5. ESTRUCTURA CURRICULAR	Pág. 40

5.1	Mapa Curricular	Pág. 40
5.2	Cantidad de Unidades Curriculares por año según su régimen de cursada	Pág. 41
CAPÍTULO 6. UNIDADES CURRICULARES POR CAMPO		Pág. 42
6.1	Presentación de las Unidades Curriculares. Componentes básicos de las unidades curriculares por campo de la formación.	Pág. 42
6.2	UNIDADES CURRICULARES DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	Pág. 42
6.2.1	PRIMER AÑO	Pág. 43
6.2.1.1	Alfabetización Académica	Pág. 43
6.2.1.2	Filosofía	Pág. 44
6.2.1.3	Pedagogía	Pág. 45
6.2.1.4	Antropología	Pág. 47
6.2.2	SEGUNDO AÑO	Pág. 49
6.2.2.1	Didáctica General	Pág. 49
6.2.2.2	Psicología Educacional	Pág. 51
6.2.2.3	Sociología de la Educación	Pág. 52
6.2.3	TERCER AÑO	Pág. 54
6.2.3.1	Educación y Tic	Pág. 54
6.2.3.2	Historia de la Educación Argentina	Pág. 55
6.2.4	CUARTO AÑO	Pág. 57
6.2.4.1	Educación Sexual Integral	Pág. 57
6.2.4.2	Política Educativa y Legislación	Pág. 58
6.3	UNIDADES CURRICULARES DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	Pág. 59
6.3.1	PRIMER AÑO	Pág. 62
6.3.1.1	Historia de las Culturas y las Artes	Pág. 62
6.3.1.2	Educación Vocal I	Pág. 63
6.3.1.3	Lenguaje Teatral	Pág. 65
6.3.1.4	Lenguajes artísticos: dispositivos y contexto	Pág. 66
6.3.1.5	Teoría Teatral	Pág. 67
6.3.2	SEGUNDO AÑO	Pág. 68
6.3.2.1	Historia del Teatro	Pág. 68
6.3.2.2	Sujeto de la Educación I	Pág. 70
6.3.2.3	Educación Vocal II	Pág. 71
6.3.2.4	Actuación I	Pág. 72
6.3.2.5	Técnicas Corporales y Expresivas I	Pág. 74
6.3.2.6	Didáctica del Teatro I	Pág. 75
6.3.2.7	Texto Dramático y Espectacular	Pág. 77
6.3.3	TERCER AÑO	Pág. 78
6.3.3.1	Técnicas Corporales y Expresivas II	Pág. 78
6.3.3.2	Puesta en Escena	Pág. 79
6.3.3.3	Dispositivos Escénicos	Pág. 80
6.3.3.4	Actuación II	Pág. 81
6.3.3.5	Sujetos de la Educación II	Pág. 83

6.3.3.6 Didáctica del Teatro II	Pág. 84
6.3.4 CUARTO AÑO	Pág. 85
6.3.4.1 Producción Teatral en contextos educativos	Pág. 85
6.3.4.2 Dramaturgia	Pág. 86
6.3.4.3 Teatro y Discapacidad	Pág. 87
6.4 UNIDADES CURRICULARES DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	Pág. 89
6.4.1 Práctica Docente I	Pág. 90
6.4.2 Práctica Docente II	Pág. 92
6.4.3 Práctica Docente III-Residencia Pedagógica	Pág. 94
6.4.4 Práctica Docente IV y Residencia Pedagógica	Pág. 96

Presentación

El presente texto curricular explicita el marco sociopolítico y pedagógico que orienta el desarrollo del Diseño Curricular del Profesorado de Teatro de la Provincia de Río Negro.

Este Diseño se enmarca en los principios, derechos y garantías de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, los Lineamientos Curriculares Nacionales vigentes a partir de la sanción de dicha Ley y en la creación del Instituto Nacional de Formación Docente.

La Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 4819 del año 2012 expresa en sus fines y principios “Formar en los distintos campos del conocimiento, para el desarrollo de capacidades y habilidades que se orienten a la construcción de un modelo productivo sustentable” (Capítulo II, Artículo 10°, inciso h) como así también “garantizar la formación inicial y permanente de los docentes, su actualización pedagógica y disciplinaria a cargo del Estado, de modo de contribuir a afianzar en las escuelas una enseñanza que alimente la imaginación, el juego, la investigación y el trabajo como ejes articuladores de los aprendizajes”, (Capítulo II, Artículo 10°, inciso n).

En relación a la Educación Artística explicita que esta modalidad apunta a la formación y enseñanza de capacidades relacionadas con el arte y la cultura en sus diferentes lenguajes como Música, Artes Visuales, Teatro y Danza (Capítulo VII, Artículo 85°). Como así también expresa que en toda educación artística actúan procesos intelectuales, de interpretación y comprensión interpelados por aspectos sociales, económicos y políticos. “El lugar de la Educación Artística, es imprescindible en la educación contemporánea de nuestra provincia, para la producción y distribución democrática de bienes culturales y simbólicos, promoviendo la integración regional”. (Capítulo VII, Artículo 87°).

El Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Teatro, se enmarca en una visión de la educación como derecho social y bien público. Plantea acciones estratégicas de la Política Educativa Provincial una formación profesional acorde a estos principios y objetivos. De este modo es responsabilidad del Profesorado pensar en articular las acciones tendientes a formar docentes acordes a las exigencias contextuales e institucionales en las que se insertarán.

En el proceso de construcción se tomaron en consideración las orientaciones de CoFEv¹, Desarrollo Curricular del INFod, resultados de autoevaluación Institucional y análisis y evaluación del equipo de Desarrollo Curricular de la Jurisdicción.

¹ CoFEv: Comisión Federal de Evaluación de Títulos de Formación Docente.

CAPÍTULO I.

1. MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

1.1 La Formación docente en la provincia de Río Negro. Antecedentes.

Entender el proceso de la formación docente en Río Negro implica poder situar con cierta precisión el mismo en las coordenadas geográficas e históricas tanto de nuestra provincia como del país.

Mediante la Ley N° 14.408 el congreso de la nación declara provincia de la República Argentina a Río Negro en el año 1955, mutando su anterior status jurídico de "Territorio Nacional". En 1957, se sanciona la primera constitución provincial y en 1961 se dictó la primera Ley Orgánica de educación provincial bajo el N°227.

Hasta mediados de la década de 1980 los institutos superiores de formación docente (tal era su denominación en ese momento) funcionaban dentro del marco organizativo del nivel superior y perfeccionamiento docente, creado por Resolución N° 2012/87 del consejo provincial de educación. Estos eran los existentes, su localización y el año de su creación:²

- Instituto de Formación Docente de Educación Física de Viedma (1968)
- Instituto de Formación Docente de General Roca (1974)
- Instituto de Formación Docente de Villa Regina (1975)
- Instituto de Formación Docente de Bariloche (1975)
- Instituto de Formación Docente de Río Colorado (1975)
- Instituto de Formación Docente de El Bolsón (1980, en la órbita nacional y de gestión privada, fue transferido a gestión estatal provincial en 1987)
- Instituto de Formación Docente de Luis Beltrán (1980)
- Instituto de Formación Docente de San Antonio Oeste (1982)

Luego de los sucesivos gobiernos de facto a nivel nacional -que tienen su correlato en Río Negro- en 1983 se recuperan las formas democráticas del estado iniciándose así, tanto en el ámbito nacional como en el provincial un proceso de múltiples cambios, en algunos casos sustanciales y en otros meramente formales.

La sociedad argentina vive un paso tumultuoso de restauración de los principios constitucionales, de denuncia y repudio a todas las manifestaciones de autoritarismo, con un eje “potente” en la revisión ideológica de los tiempos de la dictadura, la contrastación de sus valores y la instalación de prácticas participativas.

El sistema educativo nacional y el rionegrino en particular no fueron ajenos a este “espíritu de la época” que, de uno u otro modo, atraviesa y modifica todos sus niveles. La educación

² Observación: Con posterioridad se crea el Instituto de Formación Docente de Catriel (1989) y el Instituto de Formación Docente de Ingeniero Jacobacci (1991) los cuales fueron cerrados durante los años '90.

es percibida como ámbito apropiado para democratizar la sociedad y como uno de los pilares del cambio social.

En términos generales podríamos caracterizar este proceso por la tendencia a una progresiva diferenciación de lo que la mayoría de la literatura pedagógica contemporánea denomina el modelo de escuela “tradicional”³, y la nueva forma de entender la relación educación/contexto socioeconómico, la recuperación de la función política de la educación, el planteo del currículum desde una concepción práctica y no como una derivación mecánica de la teoría, y la concepción reflexiva –no prescripta– del función del/la docente que se transforma así en protagonista fundamental en el proceso educativo, incentivando su actitud crítica y productora. La reforma del nivel superior es tributaria de estos cambios y reconoce en ellos su antecedente inmediato y más directo.

Esto se evidencia no sólo a nivel del discurso político sino que toma cuerpo en la normativa que necesariamente impacta en los diferentes niveles del sistema educativo y sus instituciones. La provincia de Río Negro tiene una valiosa trayectoria en la formación docente para los niveles inicial y primario, generada en especial desde el proceso de reforma iniciado en los años 1987/88, que implicó la formulación del diseño curricular para la formación docente en los niveles antes mencionados y la concreción de una organización institucional para los Institutos de Formación Docente coherente con aquella propuesta curricular.

Estas transformaciones se objetivaron en un marco legal adecuado -con la Ley Provincial F N° 2288 del año 1988 que regula el funcionamiento de los institutos de formación y Perfeccionamiento Docente-; ratificada por la Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 2444 del año 1991, referido al gobierno colegiado y al régimen laboral docente. Asimismo, en su Artículo N° 8°, otorga al/la docente un lugar protagónico en el diseño y desarrollo de las políticas educativas provinciales enunciándolo de esta manera: “intervenir activamente en la planificación, gestión, supervisión, y evaluación del proceso educativo y en el funcionamiento, organización y gobierno del servicio o establecimiento educativo en el que se desempeñen, compartiendo la responsabilidad de su gestión con los demás integrantes de la comunidad educativa” y, en relación a su formación “perfeccionarse en forma permanente, participando en sistemas de actualización y de capacitación que posibiliten el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos que protagonizarán”.

La Ley Provincial F N° 2288 brindó un conjunto de respuestas que atendían a la complejidad de los cambios, considerando distintas dimensiones: curricular, organizacional-institucional, normativa y administrativa. Esto generó en los Institutos un discurso político-pedagógico en torno a la participación democrática en la toma de decisiones a través de la representatividad de los claustros; la finalidad social de las Instituciones de Nivel Superior; el lugar del futuro docente, de la educación, del conocimiento, de la enseñanza, del aprendizaje; una organización institucional y curricular diferente; así como condiciones laborales específicas de ingreso y permanencia en el nivel.

Estos principios se recuperan en la Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 4819 del año 2012, define en el Título 2, Capítulo I, Artículo N° 13 inciso d; a la Educación Superior como uno de los niveles del Sistema Educativo Provincial. Hasta aquí la Educación Superior se enmarcaba en la mencionada Ley N° 2288 de 1988. Con la nueva ley provincial, la educación superior se integra al sistema educativo en su conjunto. A partir de esta

³ Preeminencia de la función reproductora de la educación, estructuras organizacionales centralizadas, relaciones jerarquizadas con sesgos autoritarios, prácticas educativas sustentadas en las teorías del aprendizaje empiristas, concepciones epistemológicas positivistas.

instancia se inicia el proceso de construcción de una nueva normativa. En el año 2016 a través de la Resolución N° 2425 se aprueba el Reglamento Orgánico Marco –ROM- para los institutos de formación docente continua de la provincia de Río Negro. Esta normativa reglamenta y organiza el sistema formador en la Provincia; Artículo N 1º.

“Acerca de la identidad y finalidad expresa: El Sistema de Formación Docente Rionegrino tiene sus antecedentes en la Ley F N° 2.288 sancionada el 15 de diciembre de 1.988. La misma otorgó el marco normativo por el cual se rigieron los Institutos de Formación Docente Continua durante 28 años. Estableció gobiernos colegiados, mecanismos de renovación periódica y alternancia de los equipos de conducción de las instituciones formadoras, consolidando la construcción de prácticas democráticas en la vida institucional. Estableció concursos de antecedentes y oposición para el ingreso a la docencia en el nivel, garantizando un sistema de evaluación pertinente para la Educación Superior. Además, se establecieron como funciones de los IFDC, la formación docente inicial y permanente, la investigación y la extensión. Estos aspectos identificatorios fijados en la Ley F N° 2.288, son retomados en el presente Reglamento Orgánico Marco, con la finalidad de propiciar oportunidades de formación a quienes aspiran titularse como docentes, procurando acceso igualitario a los bienes simbólicos y culturales considerados socialmente relevantes, a través de propuestas de enseñanza inclusivas, de prácticas democráticas y de construcción permanente del conocimiento que consolidan el actual Sistema Formador”.

En el Artículo 2º. Afirma que el sistema formador de la provincia de Río Negro “se rige por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro F N° 4.819, Resoluciones emanadas del Ministerio de Educación y DDHH y el Consejo Federal de Educación” y, en su Artículo 3º - Funciones del Sistema Formador Docente-.

“La formación docente es parte constitutiva de la Educación Superior y tiene entre sus principales funciones, las siguientes: a) Formación inicial: orientada a la formación para el ejercicio de la docencia y a dotar de docentes al Sistema Educativo mediante la titulación correspondiente y el acompañamiento en los primeros desempeños docentes. b) Formación permanente: orientada a brindar actualización y acompañamiento pedagógico en las diferentes disciplinas a todos los docentes, y proporcionar instancias de análisis y reflexión de las prácticas de enseñanza en las cuales intervienen. Se incluyen las Especializaciones y Postulaciones de los siguientes tipos: 1) Actualización Académica; 2) Especialización Superior; 3) Diplomatura Superior. c) Investigación: Orientada a la construcción de nuevos conocimientos en temáticas vinculadas con la enseñanza, el trabajo y la formación docente, teniendo en cuenta las principales problemáticas educativas de la provincia. d) Extensión: Orientada a constituir a los IFDC en centros didácticos y pedagógicos en los que se promueva el desarrollo de materiales didácticos y de experiencias de innovación, donde se propicien relaciones democratizadoras del conocimiento que circula y se produce en ellos y donde se ejerzan acciones comunitarias de educación formal y no formal en su zona de influencia. e) Formación para diferentes funciones implicadas en la carrera docente: formación específica para ejercer cargos directivos, supervisión y otras que pudieren surgir; actualización disciplinar y pedagógica a docentes, de agentes sin título docente, y de profesionales de otras disciplinas que pretendan ingresar o hayan ingresado a la docencia. f) Formación inicial y acompañamiento de los primeros desempeños docentes. g) Asesoramiento pedagógico a las escuelas. h)

Formación de docentes y no docentes para el desarrollo de actividades educativas en Instituciones no escolares.”

Asimismo define en el Artículo 4º que la organización del sistema formador y de la educación superior:

“comprende la formación docente para los cuatro niveles – Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior - y para las ocho modalidades - Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria -, comprendiendo asimismo, especializaciones y postítulos, formación permanente o continua, asesoramiento a docentes que se desempeñan en Instituciones educativas y la función de investigación y extensión, entre otras”.

El gobierno de cada instituto, está conformado y elegido por docentes, egresados y estudiantes de cada institución, a través de elecciones directas de los respectivos claustros, constituyendo, de esta manera, el consejo directivo.

Artículo 5º.- Órgano colegiado jurisdiccional. Consejo de directores:

“El Director/a de cada Instituto de Formación Docente Continua (IFDC) integra el Consejo de Directores, cuerpo que tiene carácter consultivo y propositivo respecto de las decisiones político-educativas que el Consejo Provincial de Educación establezca, siendo presidido también por la Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación (DPESyF). El Consejo de Directores a su vez está integrado por tres consejos consultivos; 1) de formación; 2) de investigación y extensión; y, 3) de formación permanente, conformada por las Coordinaciones de Departamento de cada Instituto, respectivamente. Cada consejo tiene carácter consultivo y propositivo respecto de las decisiones político-educativas, para cada una de las funciones específicas. Los mismos serán presididos por la Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación”.

En la actualidad los institutos rionegrinos de gestión estatal son 10 y forman docentes para los diferentes niveles de educación obligatoria y modalidades. En el año 2012 se crea el IFDC de Sierra Grande, en el año 2015 se crean los IFDC de Río Colorado y Catriel. En la Jurisdicción contamos con dos institutos de gestión privada; el Instituto Superior de Lenguas Vivas de San Carlos de Bariloche y el Instituto San Agustín de General Roca que forman docentes para el nivel secundario. Algunos de los IFDC estatales tienen como propuestas formativas formación docente inicial y formación técnico profesional. Los profesorado que se ofrecen están en Institutos localizados en diferentes lugares de la provincia.

Profesorado de Educación Inicial: IFDC de San Carlos de Bariloche, IFDC de El Bolsón, IFDC de Catriel, IFDC de Sierra Grande, IFDC de San Antonio Oeste.

Profesorado de Educación Primaria: IFDC de San Carlos de Bariloche, IFDC de El Bolsón, IFDC de Gral Roca, IFDC de Villa Regina, IFDC de Luis Beltrán, IFDC de Río Colorado, IFDC de Sierra Grande, IFDC de San Antonio Oeste.

Profesorado de Educación Secundaria: IFDC de El Bolsón (Historia), IFDC de Gral Roca (Matemática, Física, Química), IFDC de Villa Regina (Lengua y Literatura), IFDC de Luis Beltrán (Historia, Geografía), IFDC de Río Colorado (Matemática, Geografía, Lengua y Literatura), IFDC de San Antonio Oeste (Biología). Instituto Lenguas Vivas de San Carlos de

Bariloche (Ingles); Instituto San Agustín de Gral. Roca (Ciencias Económicas, Psicología, Tic, Historia).

Profesorado Educación Física: IFDC de Viedma.

Modalidad: Profesorado de Artes Visuales: IFDC de El Bolsón.

Modalidad: Profesorado de Educación Especial, Orientación Discapacidad Intelectual: IFDC de San Carlos de Bariloche, IFDC de Villa Regina.

Modalidad: Profesorado de Teatro. IFDC de Río Colorado.

1.2 La Política Nacional de Formación Docente. Nuevos Contextos.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 crea el Instituto Nacional de Formación Docente (Artículo N° 76); organismo que regula la formación docente en todo el territorio nacional, y que tiene como función principal el desarrollo de políticas y lineamientos básicos curriculares de la formación docente inicial y continua, otorgando unidad, organización y sistematización a los institutos de formación docente del país, implica un trabajo conjunto entre el nivel central y las distintas jurisdicciones (Resolución N° 24/07 Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial Consejo Federal de Educación).

El estado nacional y las provincias han ido construyendo una serie de consensos a través de resoluciones, documentos y recomendaciones que son las que posibilitan la transformación y orientan su concreción e implementación. Podemos especificar los siguientes:

- Res. CFE N° 24/07. "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente.
- Res CFE N° 30/07 "Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina".
- Res. CFE N° 74/08 "Titulaciones para las carreras de formación Docente".
- Res CFE 183/12 "Modificaciones a la Res. CFE 74/08"
- Instituto Nacional de Formación Docente. Recomendaciones Curriculares. Documentos de mejora para la formación inicial de profesores/as para el nivel secundario.
- Instituto Nacional de Formación Docente. Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares profesorados de educación artística.
- Res. CFE N° 1892/16 Procedimiento Tramitación Validez Títulos, que modifica a Resol 1588/12.
- Res. CFE N° 337/18 Marco referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial.

Así, la tarea de los institutos de formación docente continua consiste en "preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad de oportunidades y la enseñanza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos/as", tal como lo estipula la Ley de Educación Nacional en su Artículo 71° y cuyas funciones establecidas por Resolución

del Consejo Federal de Educación N° 30/07: “Formación inicial; Acompañamiento de los primeros desempeños docentes; Formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia; Formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo; Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión; Actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio; Asesoramiento pedagógico a las escuelas; Formación (de docentes y no docentes) para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares (instituciones penales de menores, centros recreativos, centros culturales, etcétera); Investigación de temáticas vinculadas con la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente; Desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas”.

En este marco este diseño curricular en su proceso de reformulación, incorpora las orientaciones que fueron sugeridas por COFEV⁴, , atiende a los aportes que se han construido en estos años en el área de desarrollo curricular fundamentalmente lo referido a las evaluaciones nacionales de los diseños curriculares; 2012 (Profesorados de Inicial y Primaria), del 2014 (Profesorados de Educación Física y Modalidades) y 2017 (Profesorados de Educación Secundaria), y los desafíos que proponen el marco de las capacidades docente, Resolución CFE 337/18.

⁴ CoFEv: Comisión Federal de Evaluación de Títulos de Formación Docente.

CAPÍTULO II.

2. FINALIDADES DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA. PROFESORADO DE TEATRO.

2.1 Estado actual de la formación docente en arte en la provincia

Los Institutos de nivel superior en arte vienen desempeñando una función estratégica, tanto en lo referido a la formación de artistas y a la producción cultural, como en la formación de profesores/as de arte en los distintos lenguajes artísticos.

En la provincia de Río Negro existen actualmente, el profesorado en artes visuales, en el IFDC de la localidad de El Bolsón y el IUPA en la localidad de General Roca, que constituyen las únicas alternativas formativas sistemáticas en formación docente y artística de la provincia.

En su origen el IUPA⁵, formaba profesores/as de arte en las diferentes especialidades artísticas, poniendo el acento en la formación disciplinar y técnica, con la inclusión de escasas materias pedagógicas y didácticas hacia el final de la carrera.

El sistema educativo de la provincia de Río Negro, en todos sus niveles, evidencia carencia de docentes formados/as en el área artística, encontrándose más afectadas las localidades con menor población y más periféricas a los centros urbanos. Asimismo, los/as docentes en ejercicio en las áreas de educación artística, cuentan con formaciones muy heterogéneas que van desde una fuerte formación técnica-disciplinar hasta la idoneidad de la expresión artística y en ambos casos, se manifiesta carencia de formación pedagógica-docente.

Por tanto, la educación artística requiere ser desarrollada en el sistema educativo provincial con una mirada crítica a las tradicionales concepciones y una mirada renovada a la formación pedagógica en arte. “Constituye un campo fundamental de conocimiento que potencia el pensamiento creativo, crítico y divergente, expresado a través de distintos lenguajes: música, plástica, teatro, danza, literatura, lenguajes audiovisuales y multimediales. Su desarrollo resulta estratégico en la educación común para potenciar el análisis crítico de la realidad y propender a la distribución democrática de los bienes culturales y su recreación desde distintos contextos”. Entendiendo el compromiso que ello implica en la legitimidad del papel del/la educador/a como productor/a de conocimientos y la centralidad de la enseñanza en la tarea docente.

En el año 2010 la jurisdicción implementa el Profesorado de Artes Visuales en el IFDC de El Bolsón y en el año 2015 implementa el profesorado de teatro en el IFDC de Río Colorado.

2.2 Acerca del arte y la formación docente

La formación docente en arte es compleja, en tanto forma para un campo amplio que no sólo atiende a todos los niveles y modalidades del sistema educativo, sino que además forma docentes en diversos lenguajes, con sus especificidades disciplinares y pedagógicas.

En la actualidad se reconocen, como parte del área de educación artística para la educación común y obligatoria, cuatro lenguajes artísticos –artes visuales, danzas, música y teatro–

⁵ IUPA: Instituto Universitario Patagónico de las Artes

cuyos campos de desarrollo presentan, a su vez, complejidades propias y específicas. Cabe aclarar que este reconocimiento dentro de la educación formal y sistemática no excluye otros lenguajes y especialidades vinculadas al campo del arte en el contexto cultural contemporáneo. (Lenguajes audiovisuales y multimediales).

Las instituciones de arte de nivel superior cumplen un papel crucial y estratégico, puesto que forman, entre otros, a los y las futuras docentes de educación artística para la educación común, responsables de la transmisión contextualizada de los saberes estético-artísticos socialmente significativos y de contribuir a la generación y sostenimiento de las culturas, especialmente en aquellas zonas periféricas a los centros urbanos.

Ser docente de educación artística en la actualidad supone, posicionarse frente al arte y la cultura, su producción, transmisión y transformación en diversos contextos, considerando simultáneamente los saberes disciplinares propios de su campo, y aquellos pertenecientes a los ámbitos pedagógicos e institucionales.

Los profesorados de arte tienen, como objeto la formación para enseñar y la integración de una formación en el lenguaje artístico. Por tanto existe un doble recorrido en la formación docente en arte. Debe descansar en una praxis artística que le permita asumir con responsabilidad la tarea de acercar a sus estudiantes a las capacidades, problemáticas y conocimientos específicos de la disciplina, sin olvidar que su rol de profesor/a conlleva el desafío de ampliar la mirada más allá de las fronteras del arte, atendiendo al rol específico que cumple en diferentes niveles y modalidades de la educación y construyendo una praxis pedagógica a partir de la adecuación de marcos conceptuales que provienen de la pedagogía. El/la docente de arte deberá hacer del aula un lugar de intervención pedagógica promoviendo aprendizajes relevantes en cada estudiante.

La construcción de un marco teórico pedagógico que describa al arte como parte de un contexto cultural y como forma de representación simbólica presenta un desafío para los y las especialistas en educación artística, ya que supone la revisión de distintos posicionamientos teóricos sobre el arte, la creación y la cultura –que han surgido en contextos históricos determinados–, con el objeto de conformar un cuerpo de conocimientos de la especialidad y sus lenguajes en el presente.

2.3 Algunas conceptualizaciones

El arte es un campo de conocimiento, en tanto produce sentido estéticamente comunicable en un contexto cultural determinado. El mismo se constituye por diversos lenguajes simbólicos; modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal, que configuran y otorgan contenido a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El arte se constituye en conocimiento, en tanto persigue, como objetivo educativo estratégico, la comprensión e interpretación de la realidad compleja para la construcción de la identidad propia y social.

El conocimiento artístico es un modo de pensar por el cual se perciben las síntesis, las diferencias y la globalidad. Y esta cualidad no es exclusiva de algunos/as elegidos/as. Es una competencia humana que necesariamente debe ser considerada a los fines de posibilitar una plena participación en la cultura, manifestando las subjetividades.

El arte como forma de representación simbólica se organiza a partir de componentes precisos y diferenciados en cada una de sus formas de producción. Es por ello que el arte,

como discurso polisémico, como estructura portadora de significados posibles, productor y a la vez producto de un contexto socio-cultural determinado, admite interpretaciones diferenciadas y divergentes de la realidad, tanto en el momento de su producción como en el de su recepción.

La creación artística entendida como habilidades y destrezas a desarrollar, es una necesidad humana, al igual que lo son la subsistencia (salud, alimentación), protección (seguridad y prevención, vivienda), afecto (familia, amistades, privacidad) entendimiento (educación, comunicación), participación (derechos, responsabilidades, trabajo), ocio (juegos, espectáculos), identidad (grupos de referencia, sexualidad, valores), libertad (igualdad de derechos).

En este sentido, concebir las necesidades tan sólo como carencia implica restringir su espectro a lo puramente fisiológico, que es precisamente el ámbito en que una necesidad asume la sensación de *falta de algo*. Sin embargo, en la medida en que las necesidades comprometen, motivan y movilizan a las personas, son también potencialidades. La necesidad de participar es potencial de participación, tal como la necesidad de crear es potencial de creación.

Los lenguajes artísticos son las formas simbólicas en que se comunican las producciones estético-artísticas, en tanto modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal. Entre ellos, pueden mencionarse –considerando los desarrollos históricos y las presencias contemporáneas– a la música, las artes visuales, el teatro, la danza, los lenguajes audiovisuales y multimediales.

Dichos lenguajes, considerados como disciplinas organizadoras del contenido que se transmite en las escuelas, requieren del abordaje de saberes y capacidades específicas de la experiencia artística, es decir, el desarrollo de procesos de producción y análisis críticos, contextualizados socio-culturalmente. Estos saberes están fuertemente relacionados con los procesos vinculados a la *interpretación artística*.

En esta línea de pensamiento, el arte en el ámbito de la escuela pone su atención en los procesos de interpretación estético-artística, incluyendo saberes vinculados al desarrollo del pensamiento divergente, metafórico, de las capacidades espacio-temporales y de abstracción, entre otras.

Muchas concepciones de lo cultural que impregnan nuestro sentido común – por ejemplo la idea de *¿qué se entiende por cultura?*– pueden resultar obstáculos a la hora de intentar explicar y comprender las complejas dinámicas culturales que caracterizan el escenario actual y sus relaciones con otras dimensiones de lo social. Será nuestro interés subrayar que la cultura no se tiene o se la hereda o transmite como una propiedad cuasi natural, sino que se la hace, se la produce, se la *crea* en procesos históricos situados. Las culturas y las identidades no *se tienen* sino que *se hacen* en situaciones políticamente significadas. En efecto, lo que la cultura *hace*, es crear identidades a partir de generar símbolos, sentidos, deseos y con ello prácticas y cuerpos que la ejecutan. Las conceptualizaciones -como elaboración de modelos para explicar, comprender o contener la realidad- no son ni epistemológica ni políticamente neutras.

La cultura se presenta como un campo de lucha acerca del significado donde se expresan multiplicidad de voces cargadas de contradicciones. La cultura nunca es despolitizada; siempre recuerda los nexos con las relaciones sociales de clase que la conforman y producen.

2.4 Concepciones de la enseñanza artística en la escuela

A lo largo de su construcción histórica, la educación artística en la escuela ha asumido diferentes sentidos, propósitos y finalidades sustentadas en ideologías estético-pedagógicas. Ha sido incluida la educación artística para desarrollar aspectos emocionales y afectivos; para el entretenimiento y el uso del tiempo libre; como un área de apoyatura a las asignaturas académicas del currículum escolar; como el espacio educativo que permite acrecentar la creatividad individual; para ejercitar las capacidades sensoriales y psicomotrices de las personas centrándose en la enseñanza de técnicas, herramientas y destrezas fundamentales y/o dirigida exclusivamente a los/las estudiantes con determinadas condiciones para el arte, a fin de potenciar sus aptitudes naturales.

A lo largo del siglo XX fueron estas concepciones de la educación artística las que fundamentaron el lugar del arte en la escuela. Actualmente resulta imprescindible una revisión y posicionamiento crítico frente a ellas, ya que han generado supuestos que coexisten de forma ecléctica aún hoy en las prácticas docentes, cuando los propósitos y particularidades de los contextos que las produjeran hace tiempo han perdido vigencia.

Por tanto, para jerarquizar la enseñanza en arte en las instituciones educativas:

- No se puede circunscribir los objetivos de la educación artística al desarrollo de destrezas, creatividad y expresión, o a las respuestas emocionales y afectivas, despojándose de su papel central en el desarrollo de los procesos cognitivos.
- No se puede pensar al arte como aquello vinculado sólo a la belleza, lo sensorial o lo afectivo, ya que esto es producto de representaciones distorsivas que se generan incluso en el mismo ámbito del arte y su educación, naturalizando concepciones estéticas y epistemológicas que hoy no son unívocas.
- No se puede reducir el campo del arte a lo “sensible” en oposición a lo “inteligible”. Esto es el resultado de una construcción histórica que poco tiene que ver con el contexto contemporáneo.

Defender un lugar para el arte en la sociedad y en el sistema educativo implica dar un paso importante por medio del cual se pronuncien claramente los aportes y las competencias que el campo del saber artístico tiene para ofrecer. Y estas capacidades integran una totalidad en la cual los aspectos racionales, emocionales, estéticos y epistemológicos se organizan de un modo específico, diferente al de otras disciplinas.

La alfabetización en los lenguajes artísticos, el manejo de la metáfora, la doble lectura y la apropiación de significados y valores culturales hoy, son considerados saberes fundamentales a la hora de interpretar la complejidad del mundo en el que vivimos y la educación artística resulta ser el espacio estratégico para desarrollar dichos saberes.

La educación artística debe constituir un canal de redistribución de bienes materiales y simbólicos a través de la formación de sujetos que puedan acceder a los mismos, construir una identidad común, interpretar críticamente su realidad socio histórica, operar sobre ella en acciones conjuntas para transformarla, superando la reproducción de orden hegemónico en cada etapa histórica.

Si bien la función de la educación artística en el sistema educativo no ha sido centralmente procurar la formación de artistas, el conocimiento de las técnicas, la organización de los recursos y elementos formales, la posibilidad de expresarse, y la voluntad comunicativa,

cobran especial interés en tanto se orienten a la producción de sentido y a la comprensión, más allá de lo literal, de los diferentes discursos contemporáneos.

2.5 Fundamentos del profesorado de teatro

El teatro como lenguaje artístico es una construcción textual narrativa, acerca de los grandes temas de la humanidad que se escribe en un espacio con acciones, en un aquí y un ahora real que se transforma en ficcional, por una convención compartida en comunión tácita entre actores y espectadores. Este lenguaje, al ser enseñado, se involucra con el mundo interno de los/las estudiantes y promueve la capacidad de construir mundos posibles; desarrolla el pensamiento ficcional, clave de la actitud inventiva, necesaria para descubrir, modificar o resignificar la realidad; alfabetiza estéticamente, dando herramientas para apreciar y producir –desde el pensamiento simbólico– simulaciones de historias de vida, con intencionalidad estética; y enseña a proyectar y producir con otros/as, aceptando reglas sociales de intercambio y trabajo en común.

Podemos señalar dos aportes básicos que los aprendizajes teatrales realizan a la formación integral de una persona: Uno a nivel sociocultural, el de la sensibilización estética, que posibilita una enriquecedora multiplicidad de lecturas de la realidad. El otro, a nivel del desarrollo personal, el de poder ensayar la vida sin grandes riesgos, jugar a la realidad para explorarla y reflexionar luego éticamente acerca de las consecuencias de las acciones y las decisiones de las personas. El teatro ofrece un excelente recurso para *aprender a ver* y poder construir desde allí acciones reparadoras: el proceso de *distanciamiento*.

Los escenarios de la práctica profesional del/la docente teatral son los niveles; inicial, primario, secundario, nivel superior y la formación artística profesional. La concepción de práctica profesional que subyace en este diseño es pensarla en su construcción como objeto de conocimiento y como campo de intervención, razón por la cual incluye tanto los procesos de análisis como los de acción. Cuando se propone que la formación docente debe tomar la práctica como eje, se incluye en esta afirmación el abordar la realidad educativa y las condiciones y prácticas reales del trabajo docente, pero también, que quien se está formando pueda conocer dicha práctica, analizarla en sus múltiples determinaciones, en sus distintos niveles y dimensiones, con la máxima profundidad posible y comprender el porqué de la toma de decisiones que realiza.

Una concepción de la formación que se centre en la revisión y transformación de dicha práctica, posibilitará la unidad teoría/práctica, articulando la reflexión y la experiencia a lo largo de toda la formación. Los procesos reflexivos no se dan en el vacío, por lo tanto los/las estudiantes se aproximarán a un enfoque de trabajo con el conocimiento que, lejos de constituir una alternativa metodológica, opere como un principio de procedimiento.

La formación docente en teatro posibilitará disponer de las necesarias competencias en el manejo de los recursos técnicos e interpretativos propios del teatro, utilizándolos creativamente con eficacia en el ejercicio de la docencia artístico-teatral para alfabetizar estéticamente a sus estudiantes. Esto implica conocer las categorías estéticas en sus contextos socio-históricos, para posibilitar producciones teatrales y análisis de producciones propias y ajenas, ejerciendo una reflexión crítico-valorativa.

Las y los futuros/as docentes contarán con herramientas conceptuales para identificar las principales problemáticas y desafíos de la enseñanza del teatro en los distintos niveles y modalidades del sistema y en educación no-formal, adecuándose al contexto regional pero con apertura universal.

Quien va a educar a niños, niñas y adolescentes en la escuela sabe que su tarea no es la de formar artistas. Sin embargo, esta afirmación no implica descuidar la formación específica de los y las docentes, que tendrá la misma rigurosidad conceptual y procedimental que la de una actriz o un actor.

La formación de profesores y profesoras de teatro estará orientada a garantizar el dominio de capacidades amplias y complejas, relacionadas con tres aspectos básicos: pedagógico-didácticos (para estar en condiciones de diseñar y llevar a cabo trayectos de enseñanza y aprendizaje significativos y respetuosos de sus destinatarios/as), cognitivos (que otorguen a las y los futuros/as docentes elementos necesarios para promover en sus estudiantes procesos comprometidos con el desarrollo del pensamiento) y aspectos estéticos (que habiliten a las y los futuros/as docentes como protagonistas y apreciadores/as sensibles e inteligentes de producciones artísticas).

2.6 Objetivos de la carrera

La formación de profesores y profesoras en teatro debe garantizar la formación de docentes que desarrollen capacidades vinculadas al manejo de los recursos técnicos e interpretativos propios del teatro, como así también el aprendizaje de capacidades relacionadas con aspectos cognitivos, estéticos y pedagógicos-didácticos relacionados con la enseñanza del teatro en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Se pretende generar capacidades de intervención activa en la comunidad educativa y en la comunidad en general propiciando la democratización de la cultura. De esta manera, se propone:

- Formar docentes de teatro que construyan propuestas de enseñanza que aporten a la reflexión socioeducativa para conocer, analizar y poner en valor las diferentes manifestaciones del arte y la cultura.
- Desarrollar las aptitudes y habilidades necesarias para el manejo del lenguaje del teatro como lenguaje expresivo-comunicacional en la enseñanza en los niveles educativos obligatorios.
- Contribuir a la formación de docentes en teatro como profesionales especializados/as en la comprensión del hecho educativo artístico, con capacidad técnica y operativa para la planificación y ejecución de proyectos artísticos socioeducativos.
- Formar docentes que contribuyan al desarrollo de estrategias artísticas y culturales comunitarias, con capacidades para elaborar, planificar, evaluar y orientar proyectos colectivos.

2.7 Los/las sujetos de la formación

La propuesta formativa debe posibilitar el reconocimiento de los/las jóvenes y adultos/as que acceden al nivel superior como portadores de saberes, experiencias, cultura, con trayectorias escolares e historias singulares. Sujetos capaces de aprender acerca del campo

de conocimientos para el que se forman de un modo crítico y sistemático desde la comprensión de los fundamentos epistemológicos y didácticos de ese objeto de estudio como así también de los propios procesos subjetivos aprendidos acerca del conocimiento a enseñar. Experiencias formativas diseñadas como espacios de encuentros con pares y adultos/as en las que el debate y la reflexión compartida acerca de las acciones y toma de decisiones curriculares se constituyan en procesos que promuevan prácticas institucionales transformadoras, positivos vínculos con el conocimiento y con las/los sujetos que participan en esa práctica.

La formación docente debe estar abierta a los requerimientos contextuales de la época, la permanente actualización del conocimiento, la implementación de nuevas y diversas estrategias metodológicas, y la evaluación continua con propuestas que promuevan mejores condiciones de aprendizajes para el estudiantado.

2.8 Perfil del/la egresado/a

Los/las profesores/as de teatro son docentes con sólida formación teórica, metodológica y pedagógica en la disciplina, que habilita a ejercer la docencia en todos los niveles educativos de la enseñanza obligatoria. Serán capaces de:

- Argumentar desde marcos teórico-metodológicos la práctica profesional de la educación artística en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo desde una visión transformadora y comprometida con los contextos socio-históricos.
- Poseer apertura para realizar la selección y organización de los contenidos de enseñanza teniendo en cuenta su carácter provisional, multidimensional y complejo, atravesado por concepciones e intereses.
- Proponer situaciones de enseñanza destacando las posibilidades del trabajo colaborativo y cooperativo, integrando variados recursos, especialmente los que aportan las tecnologías de la comunicación y la informática.
- Tomar decisiones pedagógicas que reconozcan y respeten la diversidad a fin de propiciar el logro de aprendizajes comunes significativos.
- Integrar la teoría con la praxis de la tarea docente y poseer formación que le permita realizar un análisis crítico de las herramientas conceptuales que subyacen a la práctica docente.
- Poseer apertura para comprometerse con la democratización del conocimiento interpelando las relaciones de saber/poder/identidad y promover que las nociones de igualdad, inclusión, diferencia, entre otras, se constituyan en un interrogante a la hora de enseñar.
- Poseer compromiso social con la práctica de la enseñanza, reconociendo que la construcción y transmisión del conocimiento tiene una función social en la comprensión de la cultura.
- Fundamentar la práctica de la enseñanza como práctica social situada que desarrolle conocimientos específicos de la educación teatral promoviendo diversas experiencias de aprendizaje social-cultural.
- Comprender a los/las sujetos destinatarios/as de la enseñanza, en todas sus dimensiones: psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales desde una visión del arte como disciplina que incluye.
- Diseñar estrategias de enseñanza teatral que generen el desarrollo de competencias de interpretación estético- artística según los niveles educativos para los que se enseña.

- Diseñar e implementar experiencias de aprendizaje que recuperen las características culturales y el conocimiento del contexto.
- Desarrollar una sólida formación para el análisis reflexivo permanente de su práctica docente fortaleciendo su desarrollo profesional.
- Analizar el desarrollo de las propias capacidades profesionales y académicas.
- Fundamentar la inserción del teatro en la enseñanza escolar identificando las vinculaciones con otras disciplinas artísticas en un planteo interdisciplinario.
- Desarrollar capacidad para el intercambio de experiencias didácticas y artísticas entre pares, consolidando equipos de trabajo que innoven la práctica docente institucional.
- Intervenir en instituciones estatales y privadas, organismos no gubernamentales en el asesoramiento y la participación en proyectos didácticos y culturales en áreas de su competencia.
- Promover y difundir las actividades teatrales en la comunidad y la creación de grupos artísticos en diversos ámbitos sociales demostrando su importancia como herramienta para la transformación y mejoramiento social.
- Generar las condiciones de evaluación y autoevaluación de los procesos creativos.
- Poseer capacidad para la formación permanente y la innovación pedagógica, atento a la provisionalidad del conocimiento y la ubicuidad de la enseñanza.

2.9 Denominación de la carrera.

Profesorado de Teatro

2.10 Denominación del título

La denominación del título, atendiendo a la normativa vigente⁶, es **Profesor/a de Teatro**.

2.11 Duración de la carrera en años académicos

4 (cuatro) años

2.12 Carga horaria total de la carrera

2784 hs

2.13 Condiciones de ingreso

Teniendo en cuenta el Reglamento Académico Marco de la jurisdicción, Resolución Nº 4077/14, en el mismo se establecen las siguientes condiciones:

Artículo 5º: Ingreso.- A las instituciones de Educación Superior dependientes de la provincia de Río Negro se ingresa de manera directa, atendiendo a la igualdad de oportunidades y la no discriminación.

Artículo 6º: Inscripción.- Para inscribirse en una institución de educación superior es necesario presentar la siguiente documentación:

⁶ Res. CFE Nº 74/08 "Titulaciones para las carreras de formación Docente". Res CFE 183/12 "Modificaciones a la Res. CFE 74/08".

- a) Solicitud de inscripción.
- b) Constancia de estudios secundarios completos, acreditados con la presentación del título en original y copia, o constancia de título en trámite o constancia de finalización de cursado del secundario con materias adeudadas.
- c) Fotocopia autenticada del documento de identidad (datos de identificación y domicilio).
- d) Partida de nacimiento actualizada, original y copia autenticada.
- e) CUIL.

Esta documentación debe obrar en el legajo de cada estudiante al comenzar el ciclo lectivo. Por secretaría de estudiantes se realiza la carga de ingresantes en el sistema SAGE-LUA o sistema de administración de estudiantes equivalente, y se mantendrá actualizada la información respecto a su condición de regularidad y rendimiento académico.

CAPÍTULO III.

3. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LA PROPUESTA CURRICULAR

La Educación es una práctica productora y transformadora del conocimiento, de los sujetos que habitan la sociedad. La educación como proceso sociopolítico enmarcado en contextos históricos supone comprender cómo se transmiten los productos culturales de una sociedad en permanente transformación y avance del conocimiento y al mismo tiempo la conservación de aquellos que la sociedad y política educativa definen conservar. Ambos aspectos otorgan sentido y regulan a través del Diseño Curricular las prácticas educativas.

La Formación concebida como proceso permanente desarrolla y acompaña la vida profesional de un/a docente, en su trayecto de formación inicial en el que construye los pilares que abordan el compromiso político social con la tarea de enseñar en las escuelas del sistema obligatorio y en el desarrollo profesional, como actualización permanente, ya que se enfrenta cotidianamente a cambios en la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías, y el conocimiento científico-pedagógico. En este sentido comprende procesos de aprendizajes permanentes en relación a lo pedagógico, lo personal y lo institucional. Ambos procesos formativos (inicial y continuo) deben estar en estrecha articulación, a través de la producción y acciones de investigación y extensión. Se sostiene que la formación docente inicial, debe ser siempre entendida en el marco ampliado de la formación docente continua.

Formar docentes para el sistema educativo requiere identificar y definir posicionamientos epistemológicos, políticos éticos y metodológicos acerca de referentes conceptuales que dan respuesta curricular a interrogantes como; ¿Formar docentes para qué nivel educativo y/o modalidad?, ¿para qué sociedad?, ¿en qué escuela?, ¿quiénes son los sujetos a quienes va dirigida la educación?, ¿Qué conocimientos/saberes son seleccionados prioritariamente para enseñar? Esto supone explicitar perspectivas teóricas y fundamentos ideológicos acerca de cómo entendemos la sociedad, educación, enseñanza, aprendizajes, entre otros.

En este sentido la formación docente debe ser promotora de una educación que priorice la distribución de conocimientos, como uno de los modos más democratizadores para garantizar un acceso equitativo a los bienes culturales. Esto requiere desarrollar una manera de relacionarse con el conocimiento y la cultura que permita a través de la problematización del conocimiento la posibilidad de abrir diversos marcos y lenguajes desde donde comprender e interpretar la realidad educativa-escolar.

El diseño curricular es una construcción político-cultural y sus significados están vinculados a las definiciones de la Política Educativa Nacional y Jurisdiccional que explicitan el marco que posibilita concretar, en función de la propia definición institucional el recorrido académico acorde al docente que se intenta formar. La reformulación de esta propuesta curricular está orientada por las siguientes perspectivas transversales.

La formación docente en la provincia se fundamenta **en una educación en y para los Derechos Humanos**, que implica incorporar en la formación contenidos de enseñanza referidos a las leyes y normativas referidos a los derechos de las personas, así como también la enseñanza de habilidades, valores y actitudes que posibiliten el ejercicio de esos derechos; su intención es formar docentes comprometidos con la transformación social, con una postura crítica frente a las desigualdades e injusticias sociales “la educación en derechos humanos está llamada a crear condiciones para aprender a mirar, a escuchar, a sentir, a vigilar al otro/otra.” (Magendzo,2010. Ideas fuera de la educación en derechos humanos.)

En este marco de una formación docente en y para los derechos humanos, se destacan dos perspectivas, fundamentales como son la **educación para la inclusión y con una perspectiva de género** que implica considerar diversas problemáticas en relación a la producción de subjetividades de todas las personas, considerando cómo se sienten y expresan su corporalidad, que roles se le adjudican y son asumidos o rechazados, qué espacios son apropiados o inapropiados según su sexo y como todas estas cuestiones son expresiones identitarias que la formación docente debe promover y proteger.

Propiciar en la formación docente inicial formas de pedagogía que instalen una cultura de los DDHH tendiente a la construcción de una sociedad más justa, al fortalecimiento de la ciudadanía y a la ampliación de la democracia, para la inclusión de todas las personas.

3.1 Acerca de sociedad

Pensar la sociedad actual supone el reconocimiento de calificativos vinculados a: cambio, incertidumbre, fluidez, vertiginosidad, fragmentación, conflictos y nuevas reconfiguraciones, todas categorías que nos permiten leer la realidad social desde nuestro tiempo.

En las últimas décadas la sociedad ha atravesado profundas transformaciones, vinculadas a cambios en el orden global y sus múltiples manifestaciones locales: la articulación entre estado, mercado y sociedad; la estructura económica; el mundo del trabajo; la cultura y la tecnología; las identidades; los marcos referenciales de los/las actores/as. Tales procesos impactan en las configuraciones de la sociedad, la dinámica social y las prácticas de las/los sujetos.

Entendemos a la sociedad como construcción humana e histórica constituida por sujetos que se relacionan desde diferentes posiciones y disputan sentidos y significados en este proceso que conforma la realidad social. En tal sentido la realidad social es la configuración de una totalidad, compleja, conflictiva, vinculada a los procesos históricos.

Guillermina Tiramonti propone analizar los actuales cambios sociales en relación con la aceleración de los flujos de la globalización. Señala al respecto que “(...) *la era de la globalización erosiona el entramado societal, modificando sus relaciones, sus funciones y sus posiciones relativas, cambiando el contexto en que se desenvuelven y el conjunto de demandas a las que se ven sometidas. En definitiva, la globalización rompe el entramado de experiencias que conformaron lo que llamamos la vida moderna, y pareciera que el conjunto*

de instituciones y personas que conformaban esta red son liberadas o expulsadas de las seguridades que otorgaba este modo de vida".⁷

En este mundo globalizado, reconocemos las contradicciones existentes entre sujetos, grupos sociales, naciones; en tanto que la globalización representa fenómenos de contacto y difusión acelerados de productos económicos y culturales, como así también intentos homogeneizadores de determinados actores/as sociales con poder y recursos que se encuentran territorialmente localizados y responden a determinadas identidades nacionales y/o lealtades económicas sectoriales, imposibles de ignorar aun cuando se compartan espacios transnacionales y disputas de distintos movimientos políticos sociales por conservar su identidad y particularidad.

Robert Castel en *"La metamorfosis de la cuestión social"* da cuenta del derrumbe de la sociedad salarial⁸ y del entramado institucional o marco normativo que la caracterizaba, con fuerte impacto en las subjetividades contemporáneas. Zygmunt Bauman llama a esta nueva etapa *"modernidad líquida"* para metaforizar la falta de pautas estables y predeterminadas, en un entorno social cada vez más fluido y en perpetuo cambio. Analiza el pasaje entre lo que llamó *"tiempos sólidos"* y los actuales *"tiempos líquidos"* o flexibles en que predomina la inestabilidad y la desconfianza. Entonces, si en la etapa sólida del estado nacional la norma constituía la lógica básica de las instituciones y dispositivos, *"en la actualidad, las pautas y configuraciones ya no están "determinadas" y no resultan "autoevidentes"*; al contrario: hay demasiadas, chocan entre sí, y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas y configuraciones ha sido despojada de su poder coercitivo o estimulante. Es por ello que el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen sobre los hombros de las personas.⁹

Las sociedades son parte del devenir múltiple de los pueblos y las comunidades, y su consistencia ontológica es una compleja interrelación histórico política y no una sustancia sin territorio ni tiempo. A esta mirada de lo social han contribuido múltiples análisis y debates del pensamiento crítico, las perspectivas feministas, los estudios poscoloniales, los estudios subalternos de la India, la producción de intelectuales africanos, las llamadas Epistemologías del Sur, el horizonte de interpretación moderno-colonial y el proyecto de interculturalidad crítica. Así, por ejemplo, pensar *"la realidad de la sociedad argentina"* consiste en visibilizar las complejas interrelaciones de múltiples subjetividades de grupos sectorizados, de comunidades y singularidades distribuidas y distribuyéndose de modo desigual en distintos territorios políticos, al tiempo que económicos y culturales. Requiere, además, considerar tanto el contexto histórico latinoamericano inserto en el orden global, como la singularidad de los acontecimientos locales. *"Sociedad"* es entonces sólo un término que se reconfigura en un concepto completamente interrelacional y multidimensional, ya que enuncia diferencias fractalizadas en diversas ontologías o múltiples performatividades o identificaciones etarias, étnicas, de clase, de género, y también, de subjetividades-otras que se resisten a cualquier fijación categorial que las subordine y que dirija sus deseos.

3.2 Acerca de la educación

Concebimos a la educación como un proceso histórico político que interviene en las transformaciones y reproducciones de la sociedad. Si bien no puede por sí misma cambiar

⁷ Tiramonti, G. (2007). *La escuela, de la modernidad a la globalización*. Clase virtual para la Especialización en Pedagogía de la Formación. UNLP.

⁸ Castel, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.

⁹ Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

un sistema social, no hay transformación posible sin que intervenga. Desde el punto de vista antropológico social se afirma que la educación es el proceso de transmisión, consolidación, creación y recreación de la cultura. En tanto transmisora de la herencia cultural de una sociedad, la educación posibilita la integración, interacción y participación activa de las diferentes generaciones asegurando asimismo la identidad y continuidad histórica de la sociedad, sus instituciones y las relaciones sociales que la sostienen y fundamentan. Es esta misma transmisión la que da lugar al cambio ya que no es unidireccional sino que es dinámica, enmarcada en complejas relaciones de poder y saber (Foucault, 2001¹⁰). De esta manera, los saberes que se pretenden transmitir mediante acciones educativas no resultan aceptados pasivamente por los sujetos, sino que, parados en un contexto sociohistórico particular, estos lo reinterpretan, resisten y negocian produciéndose así un campo heterogéneo de tensiones y conflictos que promueven nuevos espacios de posibilidad y agencia.

La educación, y como parte central de esta, la escolarización, contribuye a formar conciencia crítica potenciando la participación democrática y responsable de sus miembros en los procesos culturales, políticos, sociales y económicos. Pensar la educación desde esta perspectiva implica a su vez, concebir su relación con el Estado, en tanto garante del derecho a la educación de todos los sujetos en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. En este sentido, las instituciones educativas que conforman al sistema educativo argentino, como parte del Estado, son también las instituciones desde y a partir de las cuales el derecho a educarse en democracia se sostiene. En definitiva, *“un sistema educativo es la expresión organizada de un Estado que genera, regula e invierte en las condiciones necesarias para que unos puedan enseñar y otros puedan aprender”* (Cuadernos de Trabajo Módulo 1 – Nuestra Escuela, 2013, pp 21). Dicho de otra forma, es el modo en el que el derecho social a la educación se materializa en el territorio de nuestra provincia posibilitando mayores marcos de inclusión.

Entendemos a la educación, entonces, como un proceso social de producción y reproducción cultural, como una práctica esencialmente humana, en tanto sujetos en formación y transformación permanente en contextos cambiantes. Como toda práctica social -pero sobre todo cuando se trata de conservar o transformar estados sociales y culturales- implica el ejercicio del poder. Es por ello, que al formar docentes para cualquier nivel o modalidad del sistema educativo, necesitamos visibilizar las relaciones de poder que atraviesan las relaciones pedagógicas y la legitimación de los campos de saber. Entender a la educación como una práctica universal pero, a la vez, históricamente situada, nos lleva a considerar las condiciones que atraviesan y los efectos que producen las prácticas educativas. Comprender en estos términos el sentido y los alcances de la educación, nos desafía a asumir un lugar de compromiso ético y político en nuestro rol docente.

3.3 Acerca del/la sujeto

Para que un/a sujeto advenga en tal, es necesario la presencia y el contacto con el/la otro/a; esto es: con el mundo simbólico y el mundo social, puesto que la/el sujeto se constituye a partir de la base material biológica que es condición necesaria, pero no suficiente para que el proceso de constitución subjetiva se realice.

¹⁰ Foucault, Michel (2001) Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber. Buenos Aires, SXXI ed.

La/el sujeto puede constituirse sólo cuando lo social se inscribe en él/ella, a la vez que él/ella se inscribe en lo social. Se instituye cuando organiza sus experiencias, atribuye significados al mundo y tiene un campo de decisiones que tomar; decisiones que no siempre son racionales y conscientes¹¹. La/el sujeto es fundamentalmente modos de subjetivación creados en las relaciones con los dispositivos del saber y del poder. Las/los sujetos, por lo tanto, se construyen en las experiencias vividas, entre ellas, la escolar.

“La especificidad de la institución educativa puede entenderse como lugar de encuentro entre distintos sujetos que se encuentran, unos para enseñar y otros para aprender cosas que no se enseñan ni se aprenden en otras instituciones (...)”.¹²

Así, la escuela por medio de sus dispositivos pedagógicos no solo media y construye una experiencia del mundo exterior, sino que también lo hace con la experiencia que tienen las y los estudiantes de sí mismos/as y de los/las otros/as como sujetos. En el proceso de la experiencia de sí, del/la sujeto mismo/a, está presente una relación de alteridad.

La experiencia de sí es la que constituye al/la sujeto y a la relación de alteridad que es condición necesaria y fundante de la vigencia de los derechos humanos y, en consecuencia, de la formación ciudadana. El reconocimiento del/la otro/a como legítimo otro/a se sostiene en el principio de igualdad de las/los sujetos, concebidos como sujetos de posibilidad y derechos, desde una lógica que articula las diferencias con un proyecto escolar y social verdaderamente emancipador.

En tal sentido no podemos soslayar que “el sujeto se establece en las relaciones de producción materiales y simbólicas y se va constituyendo en el proceso de socialización histórica, que ocupa todo su trayecto vital”¹³; dicho proceso de constitución subjetiva supone además la confluencia de la memoria, la práctica social, el pensamiento utópico y las representaciones sociales que producen las y los sujetos desde su conciencia y su cultura. La/el sujeto escolar es un/a sujeto social e históricamente situado/a.

Desde una perspectiva dialéctica se plantea la exigencia de pensar la realidad y las y los sujetos no sólo como producto sociohistórico sino fundamentalmente como procesos de construcción actual, en tanto reconocemos que, si bien la/el sujeto se produce en relación con las estructuras, no depende totalmente de ellas. La estructura no tiene una eficacia completa en tanto nunca pueden abarcar la totalidad de las posibilidades. De allí que la comprensión de las/los sujetos no se puede reducir al plano de sus determinaciones estructurales, pues “el hombre como conciencia remite a la idea de sujeto actuante en momentos concretos del devenir histórico”¹⁴

Es precisamente en la subjetividad y en las/los sujetos donde confluyen y se reelaboran tanto los factores estructurantes de la vida social -sean estos económicos, políticos, sociales o culturales-, como los procesos constructivos de la vida social; es a través de ellos que se articulan y que podemos comprender las dinámicas reproductivas y producentes de la sociedad, ya que ellos son el espacio donde se desenvuelve la dialéctica de lo dado y lo dándose, del pasado/presente, del presente/futuro y de lo micro y lo macro social.

La/el sujeto que se forma para ser docente no puede ser comprendido/a al margen de los discursos y las prácticas que constituyen la formación docente. La formación tiene su

¹¹ Caruso, M. y Dussel, I. (1998). De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación Contemporánea. Buenos Aires: Kapelusz.

¹² Ministerio de Educación (2008). Diseño Curricular para la Formación Docente del Nivel Primario. Río Negro.

¹³ Ministerio de Educación (2008). Diseño Curricular de la Transformación de la Escuela Secundaria. Río Negro.

¹⁴ Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales*, México: Colegio de México.

fundamento en la subjetividad y la subjetividad es el devenir siempre abierto a procesos de subjetivación.

En este sentido concebimos al/la sujeto como sujeto condicionado por múltiples dimensiones de lo social, que inciden en la constitución de su subjetividad, pero nunca como sujeto determinado/a, en tanto reconocemos la praxis como la esfera del/la ser humano/a que revela al/la sujeto como ser onto-creador/a, ser que crea la realidad humana-social.

La/el sujeto es un/a ser de la praxis y, desde su praxis, es capaz de producir nuevas prácticas y nuevas relaciones; es decir, puede construir realidad conforme a otros nuevos intereses e intencionalidades.

3.4 Acerca del conocimiento

El conocimiento es resultado de una actividad específicamente humana. La capacidad de conocer está inscrita en el potencial biológico de nuestra especie y la posibilidad de su desarrollo estriba en las herramientas conceptuales que provee la cultura y en la posibilidad de aplicarlas para la comprensión del mundo.¹⁵ Desde la fenomenología¹⁶ podemos afirmar que el conocimiento es producto de la relación entre sujeto cognoscente y objeto a conocer.

La relación entre los dos miembros es a la vez una correlación. La/el sujeto sólo es sujeto para un objeto y el objeto sólo es objeto de conocimiento para un/a sujeto. Ambos, sólo son lo que son, en cuanto son para el/la otro/a. Pero esta correlación no es reversible. Ser sujeto es algo completamente distinto que ser objeto. La función del sujeto consiste en aprehender el objeto, la del objeto en ser aprehensible y aprehendido por la/el sujeto.

“El conocimiento puede definirse, por ende, como una determinación del sujeto por el objeto. Pero lo determinado no es el sujeto pura y simplemente, sino tan sólo la imagen del objeto en él. Esta imagen es objetiva, en cuanto que lleva en sí los rasgos del objeto. Siendo distinta del objeto, se halla en cierto modo entre el sujeto y el objeto. Constituye el instrumento mediante el cual la conciencia cognoscente aprehende su objeto”.¹⁷ Hessen, J ,Op Cit. P.26

El conocimiento científico es una forma de interpretar la realidad que aparece en la modernidad, tomando el lugar de “*conocimiento universal*”¹⁸. Se opone a todo tipo de dogmatismos y requiere de ciertas condiciones en lo relativo a la validez de sus postulados, los que deben ser obtenidos a través de la reflexión y la contrastación empírica, expresados mediante razonamientos lógicos y estar referidos a objetos que intencionalmente quieren ser conocidos.

La definición que se hace del conocimiento y los criterios de producción del mismo han variado en la historia de la humanidad. Los cambios en las prácticas científicas se corresponden con transformaciones de la cultura y de las visiones del mundo propias de cada época y con el lugar que las instituciones científicas tienen en la sociedad y sus implicancias en la vida cotidiana.

¹⁵ Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Investigación etnográfica. Investigación- Acción. Mapas y herramientas para conocer la escuela* Córdoba: Editorial Brujas.

¹⁶ Hessen, J. (1970). *Teoría del Conocimiento*. Madrid: Espasa Calpe.

¹⁷ Hessen, J ,Op Cit. P.26

¹⁸ Yuni, J. y Urbano, C., Op Cit.

El conocimiento debe ser situado como una producción social, surcada por *poderes* que lo han validado y lo validan socialmente. Esto hace que no podamos considerarlo neutral, en tanto que nunca existe en una relación objetiva con lo real.

Entonces, no puede pensárselo como algo a lo que hay que acceder, un todo homogéneo, cerrado, extraño y ajeno. Se presenta por el contrario, como un devenir continuo en su construcción, más que la suma de saberes, como un producto objetivado y contradictorio de procesos sociales, históricos, culturales y psicológicos.

Lo que reconocemos como saber legitimado socialmente, es el resultado de complejas y conflictivas relaciones de poder. El conocimiento es significación y ello incluye, por definición, al/la sujeto para quién significa; un/a sujeto activo/a, íntegro/a, social e históricamente situado/a.

En el terreno de lo social, los requisitos de objetividad y neutralidad valorativa que propone la epistemología de las ciencias naturales, constituyen una dificultad por “el hecho de que el observador de la realidad social sea parte de esa misma cultura y comparta con los otros sus valores y formas de interpretar la realidad”.¹⁹ Este proceso dinámico de construcción social, territorial e histórica, articula teoría y práctica, y supone un movimiento desde el sentido común -creencias, saberes implícitos, valores- hacia el conocimiento.

Comprender la complejidad del desarrollo del conocimiento social supone entonces, reconocer la existencia de diferentes tradiciones que fueron gestándose a lo largo del tiempo, con compromisos ideológicos y políticos específicos.

Lo que llamamos conocimiento reposa siempre en ciertos dominios de saber. Saber alude al interjuego de todas esas reglas que hacen que tomemos a ciertas formaciones discursivas como conocimiento, a ese dominio en el que el/la sujeto está necesariamente situado/a. Saber siempre implica una lengua y unas acciones en una práctica social determinada, un sistema simbólico más unas reglas de uso. Saber algo es siempre saber hacer algo, lo que implica cierta continuidad entre el saber y el poder. Sin la práctica perdería su razón de ser. Los discursos delimitan lo que puede ser dicho, lo que puede ser pensado, lo que puede hacerse visible, pero también quién puede hablar, en qué condiciones, con qué autoridad. Los saberes son contingentes, expresan modos de socialización y de apropiación: son lo que en cierta época dada las personas enuncian, ven y disponen. Se organizan en normas, en lógicas diversas y rivales, en jerarquías²⁰, en campos (Bourdieu) que implican luchas²¹: los saberes están siempre en conflicto por la legitimidad; todo saber dominante tiene como proyecto convertirse en el saber unificador de los demás²².

¹⁹ Yuni, J. y Urbano, C., Op Cit.

²⁰ Beillerot, Jacky (1998), “Los saberes, sus concepciones y su naturaleza”, en J. Beillerot y otras, *Saber y relación con el saber*, Buenos Aires/Barcelona/México, Paidós, Cap. 1, p. 27.

²¹ Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Bs. As., Siglo XXI, p. 134.

²² Foucault, Michel (2005), *Arqueología del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp.306-307. Allí leemos: “A este conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar, se le puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquieran o no un estatuto científico [...]; un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso [...]; un saber es también el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman [...]; en fin, un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso [...]. Existen saberes independientes de las ciencias, pero no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma”. También Foucault plantea que “en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (*El orden del discurso*, 1973, p. 11).

3.5 Acerca del currículo

Toda concepción curricular implica siempre una determinada propuesta pedagógica y refleja una determinada concepción, no sólo de lo educativo sino de lo social, lo político y lo cultural. Así pensado, el currículo constituye el espacio que connota un enfoque de formación.

En tal sentido, “el currículum se concibe aquí, como la expresión de un proyecto político, pedagógico y cultural, escenario de conflictos entre múltiples intereses e intencionalidades, es un eslabón entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre lo que se afirma que puede ser la educación y lo que finalmente es. Por eso debe ser concebido como un proceso que involucra la práctica pedagógica misma como uno de sus componentes básicos.”²³

También el currículo debe ser concebido, como matriz abierta, flexible, no prescriptivo y concluido; sino marco desde donde se generan transformaciones, producciones y relaciones con múltiples significaciones, niveles crecientes de integración, profundidad y rigurosidad en los desarrollos teóricos; relaciones que no se limitan a determinaciones establecidas previamente y que son objeto de discusión.

De este modo el currículo no es inestabilidad ni tampoco determinación, permite la construcción de una autoridad que habilita para la crítica y la oposición. Desde esta mirada, como expresa Grundy²⁴, se deja de considerar los procesos curriculares como sistemas de cumplimiento de reglas, para centrarnos en la construcción del currículo como interacción dinámica entre miembros de comunidades críticas.

Un currículo crítico, ofrece una visión de la realidad como proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes son las personas, las cuales están en condiciones de llevar adelante su transformación; demuestra que los conocimientos y los hechos sociales son productos históricos, y en consecuencia, pudieron haber sido diferentes y pueden serlo aún; reconoce que las ideas no aparecen como estáticas, como representaciones imparciales de lo que las cosas son o han sido; no se ignora el diálogo y la crítica que crea la naturaleza tentativa del conocimiento; asume que las condiciones humanas no aparecen como predeterminadas y no se espera que el estudiantado se acomode a la autoridad establecida y se ajuste a las interpretaciones de la realidad definidas oficialmente; no elimina la función del conflicto social para preservar la permanencia de las instituciones sociales existentes, mediante presiones sobre las personas, su creatividad y su capacidad de innovación; plantea los contenidos en relación con la experiencia personal y social de quienes aprenden, y los contenidos no se legitiman únicamente a través de las definiciones con las que los y las profesionales -de la ciencia, del currículo y de la enseñanza- analizan los acontecimientos sociales.

Para constituir un currículo crítico, como proyecto y como matriz abierta, se propone de acuerdo con Doll, los siguientes ejes: la historicidad como estrategia de desnaturalización que permite entender su temporalidad e imposibilidad de fijación, dando lugar a comprensiones dinámicas y avanzar en la generación de nuevas posibilidades y alternativas superadoras de las problemáticas a enfrentar; la posibilidad de comprender el presente y las prácticas concretas, dando lugar a diversos abordajes y niveles de significación y apropiación, así como la generación de nuevas preguntas. Como así también la recursividad referida a la profundización en los saberes, en oposición a lógicas acumulativas, estancas y fragmentarias, para privilegiar la contextualización y sus múltiples

²³ Diseño Curricular de la Formación Docente (1988)

²⁴ Grundy S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

articulaciones; los saberes contruidos en relación a otros saberes, y la rigurosidad en relación a la necesidad de la justificación de las posturas adoptadas; al análisis de los supuestos; a la búsqueda de superación en las respuestas y la generación de espacios de intercambio, cuestionamiento y argumentación permanente.

La construcción de un “currículum democrático trata de ir más allá de la tradición selectiva del conocimiento (...) incluye no solo lo que los adultos piensan que es importante, sino también las preguntas y preocupaciones que los jóvenes tienen de sí mismos y del mundo, invita a los jóvenes a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de fabricantes de significado.”²⁵

Desde esta mirada “el currículum opera como praxis (...) reconoce el aprendizaje como acto social y... supone un proceso de construcción del significado que reconoce a éste como construcción social”²⁶, donde la importancia otorgada al interés emancipador del currículo incluye la promoción de la conciencia crítica y la praxis.

3.6 Acerca de la enseñanza

La enseñanza es una práctica social especialmente compleja que se desenvuelve en un contexto social configurado multidimensionalmente en su historicidad. Es un oficio cuya tarea central es el trabajo en torno al conocimiento. Por esto mismo “la enseñanza viene definida no solo como proceso público, sino también como proceso institucionalizado históricamente explicable en relación con determinadas condiciones sociales y políticas.”²⁷

Estas condiciones del contexto nos llevan a asumir que las proposiciones de la enseñanza, así como de la formación docente, se caracterizan por su historia y permanente resignificación. Esta perspectiva, lejos de pensar la enseñanza como ritualidad prescriptiva, supone entenderla en el contexto institucional en la que está inserta y que la constituye como práctica pública, cuya significación e importancia están individual, social, histórica y políticamente construidas.

La enseñanza, pensada en términos críticos, “está atravesada por una multiplicidad de concepciones e intereses, a los cuales no están ajenos los intereses de poder. Poder de imponer algunas visiones del mundo que se consideran las más adecuadas a estos intereses”²⁸.

Por ello, “los procesos didácticos que guíen el aprendizaje de los estudiantes siempre deben ser abiertos y plurales, dando lugar a todas las perspectivas de análisis”²⁹ para abrir la posibilidad de la construcción de un pensamiento epistémico y autónomo. Y, cuando hablamos de pensamiento, no hacemos referencia a la mera teoría, sino a una forma de estar en el mundo, pues se entiende al pensamiento como “una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer”.³⁰ Reflexión-acción-reflexión se tornan indispensables en la formación docente, no

²⁵ Apple M. y Beane J. (1997). Op. Cit.

²⁶ Grundy, S. (1998). Op. Cit.

²⁷ Arnaus, R. (1999). *Desarrollo profesional del docente: Política investigación y práctica*. Madrid: Akal.

²⁸ Ministerio de Educación (2008). *Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina*. Río Negro.

²⁹ Ministerio de Educación (2008): Op Cit.

³⁰ Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Mimeo.

sólo para modificar la práctica a partir del pensamiento, sino para generar nuevos pensamientos a partir de la práctica.

“La enseñanza para la crítica es una enseñanza que crea en los contextos de práctica las condiciones para el pensamiento crítico”³¹, en tanto se trata de poner en crisis nuestras convicciones y nuestras prácticas para poder comprender el conjunto de las circunstancias, históricamente contingentes y las relaciones de poder que crean las condiciones en que vivimos. Una enseñanza comprometida con la democratización del conocimiento, interpela las relaciones entre saber/identidad/poder y reclama que las categorías igualdad/diferencia constituyan una interrogación permanente al conocimiento didáctico.

“El reto que se asume en el interior de los colectivos críticos de profesores y profesoras es el de saber identificar -y crear- formas y relaciones culturales, no alienadas, que generen dentro de la escuela la posibilidad de un conocimiento que ayude a las personas en los procesos de emancipación de cualquier tipo de opresión.”³²

Se impone la necesidad de recuperar el sentido de la tarea docente desde un profundo compromiso social. “Es necesario ir más allá y encontrar el sentido a lo que hacemos. Esta es una de las claves fundamentales: encontrar el sentido y sentirnos parte de algo que nos une, nos resulta útil y nos implica mutuamente”.³³

La buena enseñanza es aquella que tiene tanta fuerza moral como epistemológica y “deja en el docente y en los estudiantes un deseo de continuar enseñando y aprendiendo”³⁴, pues pone el acento en la comprensión y en los aspectos pedagógicos, éticos y sociales. La enseñanza no disocia conocimiento y contexto práctico. El conocimiento es contextual, es la conciencia de los elementos socio-culturales que han ido configurando las propias categorías de pensamiento y de lenguaje.

Tal complejidad plantea la necesidad de una formación que permita recomponer como así reconstruir la mirada sobre los factores y características que problematizan la práctica docente. Una tarea intelectual y de deliberación moral en el ejercicio de la profesión, es que como intelectuales públicos construyamos un lenguaje de la imaginación que nos permita considerar la estructura, el movimiento y las posibilidades presentes en la sociedad contemporánea. Al mismo tiempo, considerar las posibles modalidades de actuación para impedir las formas de opresión y, así desarrollar aquellos aspectos de la vida pública que se orienten hacia sus mejoras y aún irrealizadas posibilidades.

“Es un lenguaje de esperanza que vincula el fortalecimiento personal con la posibilidad de soñar y luchar a favor de unas condiciones materiales e ideológicas que expandan las capacidades humanas y las instituciones sociales que establezcan

³¹ Litwin, E. (1997). “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”. En: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

³² Martínez Bonafé, J. (1994). “Los proyectos curriculares como estrategia de renovación pedagógica”. En: *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.

³³ Martínez Bonafé J. (2001). “Arqueología del concepto compromiso social en el discurso pedagógico y de formación docente”. En: *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol 3. Nº 1. México: Universidad Autónoma de Baja California Ensenada.

³⁴ Souto, M. (1999). “La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal”. En: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

las condiciones para formar ciudadanos críticos y crear espacios aptos para la justicia social”³⁵.

La formación debe ser un proceso de toma de conciencia de los/las futuros/as enseñantes de las condiciones institucionales y sociales de la enseñanza y del compromiso ético de la misma.

3.7 Acerca del aprendizaje

“Aprender es abrir los sentidos a lo que precisa ser pensado (...) Pensar es experimentar, problematizar. Es considerar el saber como problema, el poder como problema, el sí como problema, así como las múltiples relaciones entre estos tres motivos. Para ampliar el campo de lo visible, para complejizar lo lineal, para actuar sobre saberes naturalizados, porque no se trata de un pensar contemplativo sino un pensar en experiencia y acción. No es un pensar especulativo, es, como dice Piaget, un ocuparse de problemas, “se trata de decisiones, de obligaciones, de tomar partido”³⁶.

El aprendizaje fundamentalmente está mediado por los procesos sociales y culturales de los que las/los sujetos participan, y a cuyo estudio contribuyen tanto las teorías psicológicas como sociológicas, que incluyen lo grupal y lo social como elementos intervinientes en el aprendizaje.

“Es importante recordar que el aprender no se desarrolla en abstracto sino aprendiendo conocimientos concretos y éstos son parte de la cultura. Este aprender se realiza a través de una práctica didáctica que tiene en el profesor un organizador y guía de la misma indispensable. Este carácter significativo del conocimiento es una condición necesaria del carácter constructivista del conocimiento. Es imprescindible un cierto grado de cuestionamiento o búsqueda por parte del que aprende y esto remite a condiciones sociales y culturales.”³⁷.

Aprender significativamente es construir el conocimiento atribuyéndole sentido y significado; es, por consiguiente, un paso esencial para aprender a aprender.

La concepción crítica del aprendizaje requiere:

- Cuestionar las instancias meramente reproductivas de saberes e instituciones legitimadas por la fuerza de los hechos y reforzadas por los discursos y, poner el acento en el reconocimiento mutuo de las/los sujetos.
- La aceptación de que el conocimiento es un proceso que requiere la interacción social, en la que median procesos comunicativos tanto en las instancias de construcción como de validación.

“El aprendizaje, se define como un proceso subjetivo que se constituye en una historia singular, y también en el entramado de determinaciones que se originan en distintos contextos como el histórico, el político, el económico, el social, el cultural y los institucionales”³⁸.

Por ello, el proceso educativo no sólo debe consolidar un espacio de aprendizaje cognoscitivo, sino que debe propiciar una experiencia cultural, política, ideológica, estética

³⁵ Giroux, H: (1990). *Los profesores como intelectuales*. España: Paidós.

³⁶ Ministerio de Educación (2008). *Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina*. Río Negro.

³⁷ Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2008). Op Cit.

³⁸ Op Cit

y ética, etc., en la que las/los sujetos puedan percibir, problematizar, resignificar y transformar críticamente su realidad social.

Es necesario que la formación se sostenga sobre el propio ejercicio de un trabajo intelectual, que habilite a cuestionar la propia experiencia educativa, comprender la propia subjetividad y las representaciones construidas, formular interrogantes y juicios acerca de la construcción social del conocimiento, reflexionar sobre sus consecuencias éticas y políticas, así como la imaginación y creación de alternativas.

“El reconocimiento de los fundamentos del aprendizaje y su racionalidad institucional y social, las concepciones que los futuros docentes tienen acerca del estudiante y de la enseñanza, deben ser explicitados y analizados para poder actuar con el mayor reconocimiento posible sobre los supuestos que orientan la práctica pedagógica.”

Por lo tanto:

“La posibilidad de ampliar la comprensión sobre el aprendizaje es requisito fundamental para quienes ejercen y ejercerán la tarea de promover la ocurrencia del aprendizaje.”³⁹

Entendemos, entonces, que el aprendizaje constituirá necesariamente una oportunidad para la sensibilización frente a las complejidades, la lectura comprensiva y crítica del mundo y el fortalecimiento de las capacidades de intervención en la construcción de sí mismo/a y en los contextos sociales y geopolíticos.

Estas formas de concebir el aprendizaje invitan a repensar las prácticas de enseñanza, en una necesaria tensión entre el qué, el desde dónde, el cómo y el para qué. La construcción de propuestas de enseñanza se basará entonces en la lógica epistemológica y en cómo se diriman las respuestas a estas preguntas que orientan las consideraciones metodológicas.

3.8 Consideraciones metodológicas

El componente metodológico requiere de la articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo), de este modo es concebido como un proceso de construcción. No hay alternativa metodológica que pueda omitir el tratamiento de la especificidad del contenido. Sólo desde el contenido y una posición interrogativa ante este, es posible superar la postura instrumentalista y tecnicista en relación al método.

La construcción metodológica “se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción de carácter singular que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural)”⁴⁰

Una propuesta de enseñanza es un acto particular y creativo “de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones

³⁹ Ibídem.

⁴⁰ Edelstein, G. (1996): “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En: *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan.”⁴¹

Desde esta perspectiva el/la docente deja de ser actor/a que se mueve en escenarios prefigurados, para devenir en "sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia"⁴². Concebimos al/la docente como sujeto intelectual que elabora y sostiene una propuesta en la que proyecta sus adscripciones teóricas y axiológicas, su biografía escolar y su trayectoria profesional. Propuesta signada por un estilo singular de formación que integra a modo de enfoque, perspectivas de corte científico- pedagógico, filosófico-ideológico, ético y estético.

En el marco de una enseñanza para la comprensión, lo metodológico implica la puesta en marcha de estrategias, las cuales estarán “orientadas a ayudar a la construcción de un pensamiento crítico y complejo, a realizar un uso activo del conocimiento para interpretar, elaborar y resignificar las teorías y las prácticas, en un intento por evitar la reproducción de un conocimiento ritual, enunciativo, escolarizado que impida el cambio conceptual necesario y la construcción de matrices profesionales de reflexión crítica”.⁴³

“La propuesta metodológica tenderá también a propiciar la confianza y la seguridad de los estudiantes en el espacio grupal que deberá ir constituyéndose como tal a lo largo de cursada, ejerciendo actitudes de verdadera escucha, de respeto y comprensión de los procesos de los otros favoreciendo la constitución de la propia identidad profesional en este ejercicio constante.”⁴⁴

3.9 Acerca de la evaluación

Desde una racionalidad práctica y crítica, la evaluación constituye un campo conflictivo que nos involucra intersubjetivamente en tanto excede las cuestiones técnicas-pedagógicas, por estar vinculada a cuestiones éticas, políticas, sociales e ideológicas. De allí la importancia de analizar y comprender los usos y sentidos de la evaluación, la finalidad que persigue, los intereses a los que responde y principios a los que adscribe.

Fernández Sierra⁴⁵ plantea que la evaluación condiciona y determina la vida académica dentro y fuera del aula, involucrando todos los estamentos educativos, desde el trabajo de estudiantes y profesores/as hasta las decisiones políticas de más alto nivel. “Todo proceso de evaluación responde a múltiples dimensiones: las características de la institución, los proyectos institucionales, los estilos de gestión, las propuestas editoriales y curriculares, las particularidades de los docentes y de los estudiantes, entre otros”⁴⁶.

En tal sentido, concebimos la evaluación como una práctica democrática y participativa, abierta a la interrogación, la problematización, la búsqueda de entendimiento, la producción de conocimiento y la emancipación de todos/as los/las sujetos involucrados/as.

⁴¹ Edelstein, G. Op Cit.

⁴² Remedí, V. E. (1985). "Notas para señalar: El maestro entre-el contenido y el método". En: *Tecnología educativa. Aproximaciones a su propuesta*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.

⁴³ Según el Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario (2009). Río Negro.

⁴⁴ Ministerio de Educación (2009). *Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario*. Subsecretaría de Formación y Capacitación Docente – Dirección de Nivel Superior.

⁴⁵ Fernández Sierra, J. (1994). "Evaluación del Currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación". En: *Teoría del desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.

⁴⁶ Bertoni, A. (1997). *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.

“La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente”⁴⁷.

Esto nos lleva a afirmar la necesidad de revisar la definición de evaluación que suele sostenerse en los ámbitos educativos y que sólo la ligan a la constatación de conocimientos aprendidos. La evaluación debe concebirse “desde su inclusión permanente y constante en nuestra cotidianeidad áulica y como una responsabilidad compartida”⁴⁸

La evaluación como práctica de aprendizaje y de enseñanza promueve instancias de auto, co y heteroevaluación y no actividades instrumentales que generan medición y clasificación de los aprendizajes en las/los sujetos.

La evaluación como parte del proceso didáctico implica para las y los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para las y los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes⁴⁹. De este modo retroalimenta el proceso de enseñanza e informa a las y los estudiantes los progresos en sus aprendizajes. Será siempre formativa, motivadora, orientadora y al servicio de los y las protagonistas.

“Evaluar para enseñar y evaluar para acreditar se integran en la práctica pero no debieran confundirse, ambas constituyen la práctica pero no son de la misma naturaleza ya que responden a finalidades diferentes y sus sistemas referenciales son diferentes”⁵⁰.

La evaluación como una práctica cotidiana cuya intencionalidad pedagógica es comprender para mejorar los procesos de aprendizaje en los y las estudiantes y las prácticas de enseñanza de los/las profesores/as.

⁴⁷ Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla, Madrid.

⁴⁸ Ministerio de Educación (2009). *Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario*. Subsecretaría de Formación y Capacitación Docente – Dirección de Nivel Superior. Río Negro.

⁴⁹ Litwin, E. (1998). “La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar”. En: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

⁵⁰ Palou de Mate C. y otros (2001). *Enseñar y Evaluar. Reflexiones y Propuestas*. Río Negro: U.N.C. Cipolletti.

CAPÍTULO IV

4. ORGANIZACIÓN CURRICULAR

La estructura de este diseño organiza los contenidos del currículum en tres campos: el campo de la formación general, el campo de la formación específica y el campo de la práctica profesional.

El diseño curricular contempla y articula decisiones epistemológicas, culturales, políticas y pedagógicas que configuran modos de ordenar, presentar, distribuir y organizar el conocimiento que será enseñado en la formación docente inicial.

La construcción de un diseño curricular implica reconocer relaciones entre los conocimientos que interpelan en diálogo continuo a la formación docente. Estas relaciones entre conocimientos pueden ser entendidas en función de algunas tensiones como: *articulación* entre los campos de la formación general, formación específica y formación práctica profesional, *articulación* entre las unidades curriculares al interior de cada campo, la *relación profundidad extensión* de los contenidos en el campo de la formación específica (formación disciplinar), la *articulación* de las *didáctica* general con las didácticas específicas y el campo de la práctica, la *relación teoría-práctica* en los campos de la formación general y formación específica con el campo de la práctica profesional como eje vertebrador de la formación docente.

La presencia de los tres campos promueve la articulación integrada de la formación en el oficio de enseñar, la organización del currículum con simultaneidad de unidades de los tres campos en cada año, promueve la integración de los mismos y con el campo de la práctica profesional.

En las Unidades curriculares se desarrollan variedad de formatos curriculares que posibilitan la organización del contenido desde enfoques disciplinares (como materia-asignatura); y formatos que priorizan el abordajes interdisciplinar, multidisciplinar a través de temáticas y/o problemas; (como talleres, seminarios, ateneos entre otros), provocando distintas maneras de organización de cursado y evaluación. Esto significa que en un mismo mapa curricular, las unidades curriculares se organizan por formatos que abordan disciplinariamente el conocimiento, o integradas en áreas conformadas por disciplinas afines que mantienen similitudes en cuanto al objeto de estudio, o a través de formatos que plantean la problematización del conocimiento y para su abordaje se requiere del aporte de diferentes disciplinas científicas. La finalidad de la organización curricular es la de facilitar a los/as estudiantes la comprensión de la realidad en toda su complejidad. Asimismo favorece el intercambio, la interacción y el trabajo colaborativo para la formación docente inicial.

4.1 Definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones⁵¹:

Campo de la formación general:

⁵¹ Consejo Federal de Educación. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Documento Aprobado Resolución N° 24/07.
Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 4819. Artículo 115°

Dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y el contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio- culturales diferentes.

Se orienta, no sólo a la comprensión de los macro-contextos históricos, políticos, sociales y culturales de los procesos educativos, sino también a sentar bases en torno a las problemáticas de la enseñanza propias del campo de la formación específica.

Campo de la formación específica:

Dirigida al estudio de la/s disciplina/s específica/s para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los/las estudiantes a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.

Constituye, por lo tanto, un aspecto decisivo de la formación inicial de los/las futuros/as docentes, ya que aporta herramientas conceptuales y metodológicas fundamentales en el tratamiento de los saberes que integran el currículum de la educación obligatoria.

Campo de la formación en la práctica profesional:

Orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos.

Implica entre otras cosas poner en juego saberes integrados que derivan de los otros campos formativos, por ello, la formación en la práctica profesional es el ámbito donde se materializan recomposiciones interpretativas desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia, hasta culminar en las Residencias Pedagógicas en el último año.

4.2 Carga horaria por campo

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo		
		F. G.	F. E.	F. P. P.
1°	666	256	304	106
2°	800	224	448	128
3°	758	128	480	150
4°	560	96	208	256
		704	1440	640
Total carrera	2784 hs reloj			
Porcentaje		25%	52.%	23.%

4.3 Definición de los formatos curriculares que integran la propuesta

- **Unidades curriculares:** Se entiende por “unidad curricular” a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los/las estudiantes⁵². Las mismas se distribuyen de la siguiente manera:

- **Las asignaturas:** son unidades curriculares definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinarios y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa. Son de valor troncal para la formación y se caracterizan por brindar conocimientos, modos de pensamiento y modelos explicativos. Permiten el análisis de problemas, la investigación documental, la preparación de informes, el desarrollo de la comunicación oral y escrita y la aproximación a métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional. En cuanto al tiempo y ritmo, pueden adoptar la periodización anual o cuatrimestral, incluyendo su secuencia en cuatrimestres sucesivos.

- **El trabajo de campo:** propone un acercamiento real al contexto, a la cultura de la comunidad, a las instituciones y los sujetos en los que acontecen las experiencias de práctica. Los trabajos de campo constituyen espacios sistemáticos de indagación en terreno e intervenciones acotadas, desarrollo de micro experiencias, prácticas sistemáticas en contextos específicos y diversos.

- **Los talleres:** son unidades curriculares que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente, requieren de un hacer creativo y reflexivo, poniendo en juego marcos conceptuales disponibles, también posibilita la búsqueda de otros marcos necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. Como modalidad pedagógica, el taller apunta al desarrollo de capacidades para

⁵² Consejo Federal de Educación. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* Documento Aprobado Resolución N° 24/07. Artículo 79°

el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones. En este proceso, se estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo. Su organización es adaptable a los tiempos cuatrimestrales.

Este formato incluye a las **prácticas docentes** que implican trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas (ateneos, espacios institucionales, grupos de reflexión, etc.) y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados, hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo.

- **Los seminarios:** son unidades que se organizan en torno a casos, problemas, temas o corrientes de pensamiento para cuyo análisis se requiere de una producción específica, la contrastación de enfoques, posiciones y debates. Implican instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional, a través de la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas que las/los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Estas unidades permiten el cuestionamiento del "pensamiento práctico" y ejercitan el trabajo reflexivo y el manejo de literatura específica, como usuarios/as activos de la producción del conocimiento. Los seminarios se adaptan bien a la organización cuatrimestral, atendiendo a la necesidad de organizarlos por temas/ problemas.

Asimismo estos espacios incluyen dispositivos que enriquecen el proceso formativo, como propuestas de opcionalidad académica que supondrán la articulación entre diferentes instituciones (sociales, académicas, políticas, etc.):

- **Conferencias y coloquios:** conforman encuentros de aprendizaje con especialistas invitados/as, sobre temáticas relativas a los contenidos que se están desarrollando en los distintos cursos para resignificar, ampliar y profundizar los marcos interpretativos.

- **Seminarios de intercambio y debate de experiencias:** encuentros de presentación de experiencias, de informes de estudios de campo, de trabajos monográficos, posters, proyectos didácticos y otras modalidades, con debate de sus desarrollos y conclusiones con el propósito de valorizar, producir, sistematizar y socializar conocimientos, experiencias pedagógicas e investigaciones operativas llevadas a cabo por las/los estudiantes durante su proceso de formación.

- **Congresos, jornadas, talleres:** actividades académicas sistematizadas que organizadas por los institutos superiores y/o las escuelas asociadas o por otro tipo de instituciones reconocidas permiten, aún antes del egreso, vincular a las/los estudiantes con el mundo académico y la producción original y vivenciar de manera temprana los actuales desafíos del desarrollo profesional.

CAPÍTULO V

5. ESTRUCTURA CURRICULAR.

5.1 Mapa curricular

PROFESORADO DE TEATRO. Estructura Curricular por año y Campos de Formación en horas reloj.					
Año	Formación General		Formación Específica		Formación Práctica Profesional
	1er Cuatrimestre	2do Cuatrimestre	1er Cuatrimestre	2do Cuatrimestre	Anual
Primer Año	Alfabetización académica (Taller 2hs/64hs)		Historia de la cultura y las Artes(Asignatura 3hs/ 48hs	Teoría Teatral (Asignatura 3hs/ 48hs)	Prácticas Docentes I (106hs)
	Filosofía (Asignatura 4hs/64hs)	Pedagogía (Asignatura(4hs/64hs)	Educación Vocal I (Taller 2hs/ 64hs)		
		Antropología (Asignatura 4hs/64 hs)	Lenguaje Teatral(Taller 3hs/ 96 hs)		
			Lenguajes artísticos: dispositivos y contextos (Taller 3hs/48hs)		
Segundo Año	Didáctica General (Asignatura 3hs/96hs)		Historia del teatro (Asignatura 3hs/ 96hs)		Prácticas Docentes II (128hs)
	Psicología Educacional (Asignatura 4hs/64hs)	Sociología de la Educación (Asignatura 4hs/64 hs)	Sujeto de la Educación I (Asignatura 4hs/64hs)	Didáctica del Teatro I (Asignatura 4hs/64hs)	
			Educación Vocal II /Taller 3 hs/ 48hs)	Texto Dramático y Espectacular (Asignatura 3hs/48hs)	
			Actuación I (Taller 2 hs/64hs)		
			Técnicas Corporales y Expresivas I (Taller 2hs/ 64hs)		
Tercer Año	Educación y Tic (Taller 4hs/64hs)	Historia de la Educación Argentina (Asignatura 4hs/64 hs)	Técnica corporal y Expresivas II (Taller 3 hs/ 96hs)		Prácticas Docentes III-Residencia Pedagógica (150hs)
			Puesta en escena (Taller 2hs/64hs)		
			Dispositivos escénicos (Taller 3hs/96hs)		
			Actuación II (Taller 3hs/ 96hs)		
			Sujeto de la Educación II (Asignatura 4hs/ 64 hs)	Didáctica del Teatro II(Asignatura 4hs/ 64hs)	
Cuarto Año	Educación Sexual Integral (Taller 2hs/32hs)	Política Educativa y Legislación(Asignatura 4hs/64hs)	Producción teatral en contextos educativos (Taller 4hs/128hs)		Prácticas Docentes IV y Residencia Pedagógica (256hs).
			Dramaturgia (Asignatura 3hs/ 48hs)	Teatro y Discapacidad (Seminario 2hs/ 32hs)	

5.2 Cantidad de Unidades Curriculares por año según su régimen de cursada

Cantidad de UC por año	
	Total
1°	10
2°	11
3°	9
4°	6
Total	36

Cantidad UC por año y por campo		
CFG	CFE	FPP
4	5	1
3	7	1
2	6	1
2	3	1
11	21	4

Cantidad UC por año y régimen de cursada	
Anuales	Cuatrim.
4	6
5	6
5	4
2	4
16	20

CAPÍTULO VI

6. UNIDADES CURRICULARES POR CAMPO.

6.1 PRESENTACIÓN DE LAS UNIDADES CURRICULARES. COMPONENTES BÁSICOS DE LAS UNIDADES CURRICULARES POR CAMPO DE LA FORMACIÓN.

En la presentación de las unidades curriculares se explicitan los siguientes componentes: formato, orientaciones para la selección de contenidos y bibliografía.

- **Formatos.** Implican no solo un determinado modo de transmisión del conocimiento, sino también una forma particular de intervención en los modos de pensamiento, en las formas de indagación, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con un objeto de conocimiento. (Resolución CFE N° 24/07).

- **Ejes de contenidos: descriptores.** Adscribiendo a la concepción de los diseños curriculares como un “marco de organización y de actuación y no un esquema rígido de desarrollo”⁵³, el presente diseño curricular incorpora criterios de apertura y flexibilidad para que “el curriculum en acción” adquiera una fluida dinámica, sin que sea una rígida e irreflexiva aplicación del diseño curricular o un requerimiento burocrático a ser evitado.”⁵⁴. En ese encuadre, se presentan los ejes de contenidos, concebidos como las nociones más generales y abarcativas que constituirán la unidad curricular con la función de delimitar, definir y especificar los campos conceptuales que la integran.

- **Finalidades formativas de una unidad curricular.** Las finalidades formativas de la unidad curricular son un componente del Encuadre Didáctico de los Diseños Curriculares Provinciales. Son un tipo particular de propósitos que refieren a aquellos saberes que los estudiantes deben acreditar al finalizar el curso y que están vinculados a las prácticas educativas y a las condiciones institucionales que facilitaron su aprendizaje. Expresan el aporte que esa unidad hace a la formación del futuro docente y constituyen un marco general de sentido que habilita el ejercicio del pensamiento crítico del profesorado en la democratización de la distribución del conocimiento.

- **Bibliografía Básica.** Para cada unidad curricular se presentan algunos referentes bibliográficos de relevancia académica para el tratamiento de los contenidos sugeridos.

6.2 UNIDADES CURRICULARES DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL.

Dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio- culturales diferentes. Res. CFE N° 24/07.

⁵³ Consejo Federal de Educación. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Documento Aprobado Resolución CFE N° 24/07

⁵⁴ Ibídem.

6.2.1 PRIMER AÑO

▪ 6.2.1.1 Alfabetización académica:

Formato: Taller

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 1er año

Cantidad de horas semanales: 2hs

Total de horas: 64 hs

Finalidades formativas de la unidad curricular:

Analizar a los géneros discursivos como producciones sociales que se generan en función de las propias necesidades comunicativas, del tipo de lector/a previsto/a, los temas, los propósitos que se persiguen.

Desarrollar competencias discursivas que permitan desenvolverse con mayor eficacia en la lectura y escritura propias de ese nivel.

Vivenciar y dimensionar la importancia que tiene el ejercicio de la escritura y la lectura en las prácticas pedagógico-didácticas.

Adquirir estrategias para intervenir adecuadamente en los procesos de las y los estudiantes, vinculados a lectura y a la escritura.

Analizar crítica y reflexivamente, las propiedades del sistema de escritura, las propiedades de los textos y las características de los procesos enunciativos determinados por los modelos de situación.

Ejes de contenidos. Descriptores:

La lectura y la escritura. Conceptos, estrategias y características. Lectura y escritura como prácticas socioculturales contextualizadas. Lectura y escritura como proceso.

El discurso académico. Concepto y características. Competencias. Diferentes tipologías de textos académicos.

La producción de textos. Reflexión metalingüística. Uso de estrategias explicativas. Oralidad y escritura. La oralidad formal.

El texto explicativo-expositivo. Concepto y características. Proceso de elaboración. La reformulación. El resumen. Revisión y corrección..

Texto argumentativo. La dimensión polémica de los textos académicos como central para poder leer posicionamientos, recortes de objeto, etc. Contrastación de fuentes. La contra argumentación.

Géneros de la práctica docente. Lectura y escritura en el contexto de la formación docente. La narración pedagógica. Diarios y relatos de formación. Planificaciones y guión conjetural.

Bibliografía básica

Bajtín, Mijaíl (1998): "El problema de los géneros discursivos". En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI. 1ra edición: 1979.

Carlino, P. (2005), *Escribir, leer y prender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE.

Castelló, M. (coord.) y otros (2007), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*, Barcelona, GRAÓ.

Cubo de Severino, L. (coord.) (2005), *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*, Córdoba, Comunic-arte Editorial.

Desinano, N. B. (2009), *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*, Rosario, Homo Sapiens.

García Negroni, M. M. y otros (2004), *El arte de escribir bien en español: Manual de corrección de estilo*, Buenos Aires, Santiago Arcos Editor.

Klein, I. (coord.), (2007), *El taller del escritor universitario*, Buenos Aires. Prometeo.

Perelman, Charles y Lucie Olbrechts-Tyteca (1989) *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.

Sánchez Miguel, E. (1995), *Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión*, Buenos Aires, Santillana.

▪ **6.2.1.2 Filosofía**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1er año - 1er cuatrimestre.

Cantidad de horas semanales: 4hs.

Total de horas: 64 hs.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

Apreciar la naturaleza y pertinencia de los problemas filosóficos y adquirir vocabulario y conceptos filosóficos básicos que permitan comprender los compromisos ontológicos y epistémicos que subyacen a las distintas concepciones filosóficas.

Leer bajo la superficie de los acontecimientos y poder ver así una realidad más profunda que no aparece explícitamente en una primera aproximación, desarrollando una actitud crítica y un pensamiento autónomo y libre.

Interrogar por los sentidos del tiempo presente a partir de las circunstancias en las cuales estudiantes y docentes realizan la experiencia del filosofar, conocer los principales planteos éticos y sus consecuencias en la construcción de la sociedad y en el oficio de enseñar

Favorecer la comprensión de los principales debates filosóficos actuales, a través del conocimiento de sus antecedentes en diversas corrientes filosóficas, de su contexto histórico y del vocabulario y los conceptos propios de cada una.

Desarrollar capacidades y saberes desde una mirada compleja e interdisciplinaria sobre los problemáticas y objetos de estudio a abordar, entendiendo que el saber siempre constituye un recorte posible y provisorio de la cultura.

Ejes de contenidos. Descriptores:

Filosofía. Concepto y origen. Características y especificidad del saber filosófico. Disciplinas filosóficas. Los orígenes de la Filosofía. Lo ético y lo político en la filosofía antigua. La/el sujeto como ser de conocimiento: el pasaje del pensamiento antiguo-medieval al moderno y el nuevo concepto de ciencia.

Filosofía y Modernidad. EL problema del conocimiento en la época moderna (siglos XVI-XVIII). La/el sujeto según el racionalismo, el empirismo y el criticismo modernos. El sentido y la racionalidad de la historia en el siglo XIX (Hegel, Comte, Marx). Algunas críticas al proyecto moderno. El ideal cientificista del empirismo lógico en el siglo XX.

Filosofía y Subjetividad. La/el sujeto contemporánea/o. Revisiones sobre la subjetividad moderna. La conciencia crítica. La historización de la subjetividad. Las formas de saber-poder; la sociedad disciplinaria.

Filosofía y Lenguaje. El lenguaje y sus relaciones con el mundo, la/el sujeto y la verdad en el siglo XX: del lenguaje ideal a los múltiples juegos de lenguaje y la conversión del mundo en texto.

Bibliografía básica:

Se sugiere ofrecer textos originales de los filósofos mismos (Platón, Hegel, Marx, Foucault, etc.) y no sus intérpretes. Pero algunos manuales o diccionarios clásicos pueden ser de utilidad.

Abbagnano, N. (1986), *Diccionario de Filosofía*, México, Fondo de cultura económica.

----- (1996), *Historia de la Filosofía*, Barcelona, Hora SA.

Bochenski, I. M. (1986), *La filosofía actual*, México, F.C.E.

Carpio, A. (1977), *Principios de Filosofía*, Buenos Aires, Glauco.

Ferrater Mora, J. (2000), *Diccionario abreviado de Filosofía*, Buenos Aires, Sudamericana.

Frassinetti de Gallo, M. y Fernandez Aguirre de Martinez, E. (2006), *Filosofía viva. Lecciones preliminares de filosofía*, Buenos Aires, Losada.

Gordon, S. (1995), *Historia y filosofía de las ciencias sociales*, Barcelona, Ariel.

Lobosco, M. (comp.) (2003), *La resignificación de la Ética, la ciudadanía y los derechos humanos en el siglo XXI*, Buenos Aires, Eudeba.

O'Connor, D.J (comp.) (1983), *Historia crítica de la Filosofía Occidental*, Barcelona, Paidós.

REeale, G. Y Antiseri, D. (1995), *Historia del pensamiento filosófico y científico*, Barcelona, Herder.

Valverde, J. M. (2008), *Vida y muerte de las ideas. Pequeña historia del pensamiento occidental*, Barcelona, Ariel.

Vernant, J. P. (1999), *Mito y religión en la Grecia antigua*, Barcelona, Ariel.

▪ **6.2.1.3 Pedagogía**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1er año -2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs.

Total de horas: 64 hs.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

La problematización de la educación y su reflexión teórico – pedagógica constituyen aspectos centrales en la formación docente ya que incorporan una lectura social, política y crítica de la situación educativa.

Se requiere comprender la educación como una práctica situada que permita recuperar su sentido ético y político y, por ende, su potencial transformador.

Comprender a la pedagogía como una praxis política y ética y una construcción social situada, cuyo campo incluye los modos en que se construyen y producen conocimientos e identidades sociales, en los que significan proyectos históricos, políticos y culturales del campo educativo. Esta problematización sobre la educación permite analizar la producción, reproducción, distribución y transformación del conocimiento y sus complejas relaciones de poder. Implica entonces, una intervención teórica sobre los problemas de la realidad educativa situada social, política e históricamente.

Así, la pedagogía, en tanto una de las ciencias de la educación, puede ser pensada como una “proveedora” de herramientas teóricas que permiten pensar críticamente problemas y resolver situaciones, insertas en las prácticas diarias que interpelan a las instituciones educativas, las y los docentes, las y los alumnos y la realidad circundante que los atraviesa.

En este sentido, resulta necesario tener en cuenta las interpelaciones de las cuales hoy es objeto la pedagogía, que exigen que la misma sea problematizada a la luz de la realidad social, haciendo visible su constitución como discurso hegemónico de la modernidad, para dar lugar a otros discursos que históricamente quedaron por fuera del debate pedagógico y que atraviesan hoy, unos y otros, el contexto contemporáneo de la educación.

Desarrollar capacidades y saberes desde una mirada compleja e interdisciplinaria sobre las problemáticas y objetos de estudio a abordar, entendiendo que el saber siempre constituye un recorte posible y provisorio de la cultura.

Apropiarse de conocimientos académicos para desarrollar la capacidad de transformarlos en contenidos escolares produciendo versiones del conocimiento a enseñar adecuados a los aprendizajes de las/los sujetos.

Eje de contenidos. Descriptores:

La Pedagogía como campo de conocimiento: El objeto de estudio de la pedagogía. Corrientes pedagógicas: positivistas, escolanovistas y críticas. Concepciones de educación y escolarización. Sujetos pedagógicos/as.

La educación como proceso histórico y social. La educación como praxis. La Educación como práctica social, cultural y política. La educación frente al problema de la transmisión de la cultura. Cultura y poder. El proyecto educativo moderno: El sistema educativo como sistema social. Escolarización y normalización: escolarización y formación de cuerpos e identidades.

La escuela como construcción política y social: La institución escolar. Cultura, estilos y dimensiones institucionales. El/la docente como protagonista institucional.

Bibliografía básica:

- Carli, S (2012) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Da Silva, T. (1995), *Escuela, conocimiento y currículo*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Davini, C. (1997), *La Formación Docente en cuestión: Política y Pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- Frigerio, G y otros (1999), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Novedades Educativas, Centro de estudios multidisciplinares.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2005), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante.
- Gentili, P. (2007), *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario, Homo Sapiens.
- Grinberg, S. y Levi, E. (2009), *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*, Bernal, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Gvirtz, S. y otras (2008), *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*, Buenos Aires, Aique.
- McLAREN, Peter (1984) *Pedagogía crítica: una revisión de los principales conceptos. La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Bs. As., Siglo XXI.
- Pineau, P. y otros (2001), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.
- Serra, S., Fattore, N., Caldo, P. (Comps.) (2009), *La pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Debates, encuentros y desafíos*, Rosario, Laborde Editor.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004), *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.
- (2011), *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens.

▪ **6.2.1.4 Antropología**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1er año - 2do cuatrimestre.

Cantidad de horas semanales: 4hs.

Total de horas: 64 hs.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

La docencia es fundamentalmente una tarea social, una actividad inherente a la producción, reproducción y transformación sociocultural. Situada en contextos específicos y atravesados por procesos socioculturales que la condicionan, la práctica educativa es un encuentro con otros/as. Esta unidad curricular brinda la posibilidad de reflexionar acerca de los conceptos y las categorías de pensamiento que entran en juego en los procesos de construcción del/la otro/a, como sujeto social, configurado/a por discursos culturales e históricos.

La antropología sociocultural cuyo objeto de estudio es, la otredad o diversidad cultural, aparece como central para pensar y repensar la cultura y la construcción de alteridades en ámbitos sociales y escolares.

El reclamo por parte de diversos sectores para que sean reconocidos y promovidos sus derechos, nos obliga a cuestionar los presupuestos que hemos construido en el contexto de la sociedad moderna y sus paradigmas, a develar las relaciones de poder implicadas en la

construcción de nuestros pensamientos, y a reconocer el carácter relacional, contingente e histórico de las realidades sociales.

Es preciso reflexionar, debatir y deconstruir las dos categorías centrales que han dado lugar a la reflexión antropológica de la modernidad: la cultura y la identidad, entendiéndose como construcciones sociales e históricas y tratando de descubrir los complejos entramados sociales que las han configurado.

El método de investigación en antropología sociocultural o enfoque etnográfico aplicado al análisis de la realidad escolar, abre preguntas y cuestionamientos que favorecen la desnaturalización de sentidos y la reflexión sobre las propias representaciones y prácticas, ampliando asimismo a nuevas y otras perspectivas que se vuelven centrales en el marco de la educación como derecho y de políticas de inclusión educativa.

Desarrollar capacidades y saberes desde una mirada compleja e interdisciplinaria sobre las problemáticas y objetos de estudio a abordar, entendiendo que el saber siempre constituye un recorte posible y provisorio de la cultura.

Eje de contenidos. Descriptores:

Constitución de la Antropología como disciplina social: Objeto y método.

El proyecto de comprender y explicar la diversidad humana: La construcción de la alteridad como diferencia, como diversidad, como desigualdad. Lo universal y lo particular. Naturaleza y cultura.

Problematicación de la categoría de cultura: Evolucionismo y Relativismo – La cultura desde las posturas críticas: vínculos entre cultura, poder y saber – Reproducción y transformación - Cultura escolar – Identidades y diferencias – Las identidades y la identificación – Las identidades y el poder – Construcción de identidades diversas – Tratamiento de las identidades en la institución escolar. Interculturalidad en educación.

El enfoque etnográfico: La observación participante y el punto de vista de la/el sujeto. Lo extraño y lo familiar: la construcción de la mirada etnográfica.

Bibliografía básica:

Augé, M. y Colley, J. P. (2006), *Qué es la antropología*. Paidós, Buenos Aires.

Bovin, M., Rosato, A., Arribas, V. (2007) *Constructores de Otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Buenos Aires, Antropofagia.

Cerutti, Á ;Falcone, L (2009) La cultura como núcleo de la Antropología; Educo (Editorial de la Universidad Nacional del Comahue), Neuquén.

Cuche, Denys, (2004) *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Nueva Visión, Buenos Aires.

Guber, R. (2001) *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma, Bogotá.

Kaplan, Carina y Llamovate, Silvia, (2005) *Desigualdad educativa. La Naturaleza como pretexto*. Noveduc, Buenos Aires.

Kuper, Adam (2001) *Cultura. La versión de los antropólogos*. Paidós, España.

Lischetti, M. (comp.), (2006) *Antropología*, Eudeba, Buenos Aires.

Novaro, G. (2007) "Interculturalidad en educación. Entre los temas de enseñanza y los contextos de aprendizaje". En: *Modalidad de Educación intercultural: Género, generación y etnicidades en los mapas educativos contemporáneos*. Publicación de conferencia y talleres de las Primeras Jornadas de Educación Intercultural en la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación.

Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, Argentina.

Thiested, S. y otros (2007) *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. Dirección General de cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Todorov (2003) *La conquista de América. El problema del otro*. Siglo XXI editores, México.

----- (2005) *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. Siglo XXI editores, México.

6.2.2 SEGUNDO AÑO

▪ **6.2.2.1 Didáctica General**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el diseño curricular: 2do año.

Cantidad de horas semanales: 3 hs.

Total de horas: 96 hs.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

La didáctica general, en tanto disciplina teórica, constituye un espacio de formación fundamental para el desempeño de la tarea docente. Aportando marcos conceptuales, criterios generales y principios de acción para la enseñanza, considerando a ésta como objeto de estudio de la didáctica en sus múltiples dimensiones: técnica, humana, ética, política, social y cultural. La didáctica se constituye en un campo específico y se configura en la complejidad de las relaciones entre la teoría y la práctica aportando elementos claves para analizar e intervenir en prácticas de enseñanza social e históricamente situadas. Sosteniendo entre sus principales fines la defensa de la escuela pública como proyecto emancipador.

Este espacio curricular propone categorías de análisis para el estudio de las prácticas de la enseñanza y se ocupa de formular criterios para la mejor resolución de los problemas que la misma plantea a los y las docentes; desde una visión general independientemente del nivel de la educación y campo disciplinar específico. Involucra posicionarse no solo en su campo disciplinar desde lo conceptual, sino también desde el campo de la investigación a fin de tener una mirada más comprensiva y situada que permita al/la docente resignificar la vida en el aula, como así también su implicancia en la práctica como campo de intervención a través de políticas curriculares, institucionales y áulicas, resignificando de este modo las dimensiones de la práctica y supuestos implícitos y explícitos que la fundamentan y le dan sentido. Se propone generar un pensamiento didáctico crítico que recupere en la enseñanza la conciencia histórica y el potencial transformador de las y los sujetos.

Desarrolla capacidades y saberes desde una mirada compleja e interdisciplinaria sobre las problemáticas y objetos de estudio a abordar, entendiendo que el saber siempre constituye un recorte posible y provisorio de la cultura.

Potencia aquellas capacidades y saberes que posibiliten a las y los estudiantes identificar las particularidades y modos de aprender de las y los sujetos en función de sus características socioculturales y procesos evolutivos.

Favorece el aprendizaje de capacidades/saberes que promueven la toma de decisiones para enseñar desde la diversidad logrando aprendizajes comunes significativos.

Promueve la apropiación de capacidades/saberes que favorece la toma de decisiones sobre la enseñanza, su intervención pedagógico-didáctica vinculada a la gestión de la clase, su diseño, producción e intervenciones situadas en diferentes escenarios.

En esta unidad se profundizan e integran el desarrollo de capacidades vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje tales como:- actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de las y los estudiantes; - Tomar decisiones pedagógicas que reconozcan y respeten la diversidad a fin de propiciar el logro de aprendizajes comunes significativos; y Utilizar, diseñar y producir una variedad de recursos en diferentes formatos integrando diversos contenidos y dispositivos digitales; -Diseñar e implementar diferentes procedimientos de evaluación que permitan a las y los estudiantes mostrar de múltiples maneras sus aprendizajes; Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar; -Identificar las características de constitución y funcionamiento de los grupos y tomar decisiones en función de éstas; -Planificar y desarrollar la enseñanza de las habilidades necesarias para vincularse responsablemente con los otros y para trabajar en forma colaborativa.

Eje de contenidos. Descriptores:

La Didáctica como campo de conocimiento: El objeto de estudio de la didáctica. Corrientes didácticas: agenda clásica y nueva agenda. Concepciones de enseñanza. Las y los sujetos del discurso didáctico.

La didáctica como campo de intervención: La transposición didáctica. La clase escolar. La intervención didáctica: planificación de la enseñanza. El conocimiento en la escuela: los contenidos escolares y los propósitos de las prácticas de enseñanza. Construcción metodológica y estrategias de enseñanza. La evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las prácticas docentes en el contexto de la institución educativa.

Didáctica y currículum: Teorías y concepciones curriculares. Tipos de currículum. Niveles de concreción curricular. Justicia curricular.

Bibliografía básica:

- Anijovich, R. Mora S. (2010), *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, Buenos Aires, Aique.
- Camilloni, A. y otros. (1996), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- (2007), *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.
- Chevallard (1991) *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Aique, Buenos Aires.
- Connell, R. (1997). *Escuela y justicia Social*. Madrid: Morata.
- Contreras Domingo, J. D. (1994), *Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la Didáctica*, Madrid, Akal.
- Davini, María cristina (2008) *Métodos de enseñanza* Bs As. Paidós.
- De Alba, A. (1995), *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Dussel Ines (2000) *el Currículo Escolar* Buenos Aires Paidós.

Feldman, d. (1999). Ayudar a enseñar. Bs. As. Aique

Frigerio, G. y Dicker, G. (comps.) (2005), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del estante editorial.

Gentili, P. (comp.). 1997, *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Buenos Aires, Losada.

Litwin, E. (2008), *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.

Lundgren, U. (1992). Teoría del Currículum y escolarización. Madrid: Morata.

Sacristán, J. G., Pérez Gómez, A. (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata.

Sanjurjo Liliana (2009) Volver a pensar la clase. Buenos Aires. Homo Sapiens.

Steiman J. (2009), *Más didáctica: en la Educación Superior*, Miño y Dávila.

Torres J. (2011), *Justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*, Madrid, Morata.

▪ **6.2.2.2 Psicología Educacional**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 2do año- 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs.

Total de horas: 64 hs.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

Conocer los grandes núcleos de contenidos y problemas -teóricos, metodológicos, éticos y prácticos- que la psicología educacional abarca, y los aportes de diversos marcos conceptuales a la comprensión y resolución de dichos problemas.

Analizar los problemas particulares que presentan los procesos de aprendizaje en los contextos educativos y problematizar su denominación y segmentación.

Favorecer la construcción de conocimientos contextualizados, analizando las relaciones entre discursos y prácticas psicológicas y educativas, reconociendo los componentes involucrados en la apropiación de saberes que se producen en las prácticas escolares.

Iniciar la apropiación instrumental de estrategias metodológicas de evaluación, investigación e intervención del área psicoeducativa, propendiendo a la articulación interdisciplinaria en el ámbito educativo.

Apropiarse de conocimientos académicos para desarrollar la capacidad de transformarlos en contenidos escolares, y así producir versiones del conocimiento que se adecuen a los aprendizajes de las/los sujetos.

Desarrollar aquellas capacidades y saberes que posibiliten a la/los estudiantes identificar las particularidades y modos de aprender de las/los sujetos en función de sus características socioculturales y procesos evolutivos.

Favorecer el aprendizaje de capacidades/saberes que promuevan la toma de decisiones para enseñar desde la diversidad, logrando aprendizajes comunes significativos.

Desarrollar la apropiación de capacidades/saberes que favorezcan la toma de decisiones sobre la enseñanza, su intervención pedagógico-didáctica vinculada a la gestión de la clase, su diseño, producción e intervenciones situadas en diferentes escenarios.

Ejes de contenidos. Descriptores:

Psicología y Educación. Psicología educacional y prácticas escolares. Relaciones entre discursos psicológicos y prácticas psico-educativas. Prácticas educativas y procesos de escolarización.

Enfoques psicológicos socio-culturales. El dispositivo escolar moderno. Instituciones psicoeducativas, prácticas educativas y procesos de escolarización. Perspectivas teóricas y enfoques psicológicos socio-culturales. Psicología genética y perspectiva cognitiva.

Sujetos de aprendizaje. Condiciones del trabajo escolar. Concepción contextualista de la situación educativa. Perspectivas teóricas sobre el desarrollo y el aprendizaje. Instrumentos psicoeducativos y categorías para el análisis y diseño de prácticas educativas.

Problemas y desafíos de la escuela. Fracaso escolar, educabilidad y diversidad.

Bibliografía básica

Avendaño y Boggino (comps), (2000). La escuela por dentro y el aprendizaje escolar, Rosario, Homo Sapiens.

Benasayag M. y Schmit, G. (2010). Las pasiones tristes, Sufrimiento psíquico y crisis social, Buenos Aires, Siglo XXI.

Baquero, R. y Limón, M. (2001). Introducción a la psicología del aprendizaje escolar, Bernal, UNQ.

Narodowski, M. (1999). Después de clase, Desencantos y desafíos de la escuela actual, Colección Educausa, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Baquero R. (1996). Vygotski y el aprendizaje escolar, Buenos Aires, Aique.

Baquero, R. y otros (2008). Construyendo posibilidad, Apropiación y sentido de la experiencia escolar, Rosario, Homo Sapiens.

Castorina, J. A. y Dubrovski, S. (comps.) (2004). Psicología, cultura y educación, Perspectiva desde la obra de Vigotski, Buenos Aires, Noveduc.

Elichiry, N. (2000). Aprendizaje de niños y maestros, Hacia la construcción del sujeto educativo, Buenos Aires, Manantial.

Gatti, A. (2000). Aportes para una definición de aprendizaje, Buenos Aires, Universidad J.F Kennedy (ECAT).

Hernández Rojas, G. (2002). Paradigmas en Psicología de la Educación, Buenos Aires, Paidós.

Pozo, J. I. (1994). Teorías cognitivas del aprendizaje, Madrid, Morata.

Schlemenson, S. (1998). El aprendizaje: Un encuentro de sentidos, Buenos Aires, Kapelusz.

▪ **6.2.2.3 Sociología de la Educación**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 2do año – 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs.

Total de horas: 64 hs.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

Conocer los principales conceptos elaborados por la disciplina con el fin de integrarlos y aplicarlos a la comprensión de los fenómenos sociales y, a la reflexión de las condiciones de

posibilidad del propio proceso de aprendizaje, como también de la proyección del futuro trabajo como docentes.

Articular ejes de discusión respecto de los desafíos planteados al campo de la producción teórica e investigativa de la sociología de la educación en el pasado y el presente.

Problematizar y construir explicaciones aproximadas de las diversas formas que manifiestan las relaciones sociales en la sociedad contemporánea.

Analizar en forma integrada y compleja los procesos de producción y reproducción de la sociedad y la contribución específica de la educación a éstos.

Desarrollar capacidades y saberes desde una mirada compleja e interdisciplinaria sobre las problemáticas y objetos de estudio a abordar, entendiendo que el saber siempre constituye un recorte posible y provisorio de la cultura.

Ejes de Contenidos. Descriptores:

Sociología de la educación: campo disciplinar y perspectivas teóricas. Contexto histórico-cultural de surgimiento de la sociología como ciencia, sus objetos/sujetos de estudio, los métodos. Sociología clásica (Durkheim, Marx, Weber). Sociología de la educación. Posicionamientos teóricos y desafíos actuales.

Sistema Educativo y Estructura Social. Relaciones sociales, cuestión social y escuela.

Educación, Estado y sociedad. Modos producción y reproducción social. Estado, sistema educativo y control social desde la perspectiva de la sociología de la educación. La institución escolar.

Sociología educacional y problemáticas educativas. Heterogeneidad, desigualdad, violencia, etc. Una lectura desde la sociología de la educación. La escuela como reproductora de un orden social desigual y las posibilidades de las/los sujetos de revertir estas situaciones en el marco de la escolarización formal. La escuela y la situación social y política en Latinoamérica.

Bibliografía básica:

- Berger, P. Y Luckmann, T. (1995), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Boudon, R. (1981), *La lógica de lo social. Introducción al análisis sociológico*, Madrid, Ediciones RIALP.
- Bourdieu, P. (2011), *Las estrategias de la reproducción social*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J (1997). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Akal.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. Y Passeron, J. C. (1995), *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, Madrid, Siglo XXI editores.
- Castel, R. (1999), *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salario*, Buenos Aires, Paidós.
- Durkheim, É. (1985), *La división del trabajo social*, Barcelona, Planeta Agostini.
- (1993), *Educación y Sociología*, Barcelona, Ed. Península.
- Elías, N. (1999), *Sociología fundamental*, Madrid, Gedisa.
- Giddens, A. (1994), *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza.
- (1993), *Sociología*, Madrid, Alianza.
- Jimenez, E. (1994), *Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Kaplan, C (2005), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Buenos Aires, Noveduc.

Marx, K. (1970), *Manuscritos económico-filosóficos*, México, Fondo de Cultura Económica.

Portanteiro, J. C. (1977) *la sociología clásica: Durkheim y Weber*, Bs. As. CEAL.

Rigal, L. (2004), *El sentido de educar: críticas a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1edición.

Sennet, R. (2006), *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.

Tiramonti G. (comp.).(2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

6.2.3 TERCER AÑO

▪ 6.2.3.1 Educación y Tic

Formato: Taller

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 3er año - 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs.

Total de horas: 64 hs.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

Reconocer a la relación entre las Tic y el conocimiento como una relación política y culturalmente construida, que asume características particulares en virtud de condiciones sociales, políticas e históricas particulares.

Concebir a las Tic y los procesos de circulación, consumo y producción de información y comunicación como objeto de problematización constante.

Reconocer a la relación entre las Tic y el conocimiento como una relación política y culturalmente construida, que asume características particulares en virtud de condiciones sociales, políticas e históricas particulares.

Analizar críticamente la inclusión de las Tic en la enseñanza y el aprendizaje, comprendiendo el sentido y las posibilidades que esta incorporación promueve o limita: de qué manera la enseñanza y el aprendizaje se potencian, transforman o enriquecen, en relación con su uso.

Abordar marcos teóricos y conceptuales que permitan comprender la incidencia de las Tic en la cultura y el conocimiento de la sociedad actual, en la vida cotidiana de las/los sujetos y, en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Ejes de contenidos. Descriptores:

Las Tic y los procesos socioculturales. Las Tic y las/los sujetos: la construcción de la subjetividad. La ciudadanía digital.

Las Tic y la construcción de conocimiento. Aprendizaje colaborativo, aprendizaje social, aprendizaje ubicuo.

Las Tic y el sistema educativo Políticas de inclusión de TIC: normas, programas y proyectos mundiales, latinoamericanos y nacionales.

Currículum, prácticas de enseñanza y las Tic. Enfoques y tendencias de inclusión de tecnologías. Las Tic en las prácticas de la enseñanza: preocupaciones y desafíos. Inclusión genuina y enseñanza poderosa. Estrategias didácticas. Proyectos educativos con Tic.

Bibliografía básica:

- Buckingham, D. (2008), *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*, Buenos Aires, Manantial.
- Burbules, N. Y Callister, T. (2001), *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*, Barcelona, Granica.
- Castells, M. (1997), *La era de la información*, Tomo I, Madrid, Alianza Editorial.
- Castells, M. (2001), *La galaxia Internet*, Madrid, Plaza y Janés.
- De Morales, D. (2010), *Mutaciones de lo visible. Comunicación y procesos culturales en la era digital*, Buenos Aires, Paidós.
- Gvirtz, S. Y Necuzzi, C. (comp) (2011), *Educación y Tecnologías: las voces de los CABA*, ANSES. Disponible en: <http://www.oei.es/conectarigualdad.pdf> [17/05/2014].
- García Canclini, N. (2009), *Extranjeros en la tecnología y en la cultura*, Buenos Aires, Ariel.
- Garner H. y Davies K. (2014), *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*, Buenos Aires, Paidós.
- Litwin, E. (comp.) (2005), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Litwin, E.; Maggio, M. Y Lipsman, M (2005), *Tecnologías en las aulas. Casos para el análisis*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Maggio, M. (2012), *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós.
- Manso, M. Y Otros (2011), *Las TIC en las aulas. Experiencias Latinoamericanas*, Buenos Aires, Paidós.
- Morduchowicz, R. (2012), *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*, Buenos Aires, FCE.
- Sagol, C. (2011), *El modelo 1 a 1: notas para comenzar*. - 1a ed. - Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://arteargentino.educ.ar/manual-modelo1a1.pdf> [17/05/2014]
- Sibila, P. (2009), *La intimidad como espectáculo*, Buenos Aires, FCE.

▪ **6.2.3.2 Historia de la Educación Argentina**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 3er año – 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs.

Total de horas: 64 hs.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

Desde la perspectiva histórica se plantea la comprensión de la educación como producto de múltiples luchas, contingencias, arbitrariedades, legados y determinaciones. El abordaje de los contenidos en este espacio permitirá comprender cómo el sistema educativo y los

protagonistas han ido acompañando o resistiendo los distintos proyectos políticos pedagógicos argentinos y latinoamericanos.

Se plantea un recorrido por la historia del pensamiento pedagógico que encuadra los escenarios en los distintos niveles formativos, los procesos y matrices de origen y constitución de los sistemas educativos, las historias escolares, locales y biográficas, fortaleciendo el lugar del/la docente como sujeto de conocimiento, como parte y hacedor de culturas.

Relacionar los procesos educativos y pedagógicos con los proyectos políticos y sociales de la historia argentina en el contexto latinoamericano, en la idea que la definición de los contenidos de enseñanza, métodos, tipos de vínculos docente-estudiante, la concepción de conocimiento, las prácticas institucionales, la valoración del trabajo docente, siempre estuvieron asentadas en alguna definición de la función social asignada a la educación.

Desarrollar capacidades y saberes desde una mirada compleja e interdisciplinaria sobre las problemáticas y objetos de estudio a abordar, entendiendo que el saber siempre constituye un recorte posible y provisorio de la cultura.

Ejes de contenidos. Descriptores:

La formación del sistema educativo argentino. Los orígenes del sistema: la educación en la colonia. La consolidación de un proyecto educativo nacional en el marco del Estado oligárquico liberal. La organización del sistema educativo nacional: Ley 1420, Ley Laínez y la Ley Avellaneda.

La consolidación del poder estatal y las luchas por la educación en Argentina y el contexto latinoamericano. El surgimiento de propuestas alternativas, movimientos reformistas. Los inicios del gremialismo docente.

Formación docente: políticas de formación docente: matrices de origen, propuestas alternativas y reformas educativas.

Autoritarismo educativo en los golpes militares. La descentralización educativa y la transferencia de servicios a las provincias.

Procesos, prácticas y discursos educativos en los escenarios latinoamericanos, nacional y regional desde los 80 a la actualidad.

Bibliografía básica:

Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Arata, N. y Mariño, M. (2013), *La educación en Argentina. Una historia en 12 lecciones*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Braslavsky, C. (1980), *La educación argentina (1955-80). El País de los Argentinos*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Carli, S. (2002) *Los niños entre los derechos y la política. Peronismo, pedagogía y transformaciones sociales (1945-1955)* (Cap VII). En Niñez, pedagogía y política. Bs.As. Miño y Dávila.

Garces, O. y Boom, A. (1996). *Historia de la Educación y de la Pedagogía: desplazamientos y planteamientos*. En: Boom, A. y Narodosky, M. (comp.) Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina. Bs.As. Novedades Educativas.

Narodossky, M. (1996) *La utilización de periodizaciones macropolíticas en la Historia de la Educación. Algunos problemas*. En: Boom, y Narodosky, M. (comp.) Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina. Bs.As., Novedades Educativas.

Oszlak, O. (1999). *"La formación del Estado Argentino"*. Buenos Aires, Planeta.

Pineau, P; Mariño, M; Arata, N y Mercado, B (2006) *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires. Colihue.

Puiggrós, A. (1997), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*, Buenos Aires, Galerna.

----- (2003), *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna.

----- (1997) *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Buenos Aires, Galerna.

Tedesco, J.C. (1984), *Educación y sociedad en la Argentina, 1800-1900*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina. .

Teobaldo, M. (dir.), García, A., Nicoletti, M. (2005), *Hoy nos visita el Inspector. Historia e historias de la Inspección y supervisión escolar en Río Negro y Neuquén 1884-1992*, CEP, Universidad del Comahue.

Novoa, A. (2003), *Textos, imágenes, recuerdos. Escrituras de "nuevas historias de la educación"*, en: Popkewitz, Thomas; Franklin, Barry; Pereyra, Miguel (comp.), *Historia cultural y educación*, Barcelona, Pomares.

6.2.4 CUARTO AÑO

▪ 6.2.4.1 Educación Sexual Integral

Formato: Taller

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4to año – 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 2 hs reloj

Total de horas: 32 hs reloj

Finalidades formativas de la unidad curricular:

Concebir al género como una construcción social y, desde una política integral de derechos humanos, promover la construcción de prácticas ciudadanas plenas y activas, en el marco de un proyecto político inclusivo e igualitario.

Analizar, a la luz de los nuevos debates teóricos, a la identidad de género, los procesos de identificación, los géneros y sexualidades, rechazando todo dogmatismo y normatividad, en concordancia con el Programa Nacional de la Educación Sexual Integral en la formación de las/los docentes de nivel primario.

Aportar, desde el lugar de formadores, herramientas para intervenir en caso de vulneración de los derechos de niños, niñas y jóvenes en cuestiones vinculadas a los géneros y las sexualidades.

Generar y diseñar intervenciones docentes vinculadas a los géneros y las sexualidades que promuevan la sensibilización y aporten para la equidad y la igualdad de oportunidad.

Ejes de contenidos. Descriptores:

Géneros y sexualidades. Conceptos, procesos, desafíos desde una perspectiva socio-histórica-cultural.

Enfoques de educación sexual. Paradigmas, estereotipos, supuestos.

Educación sexual y educación: sentidos, itinerarios y prácticas de aula.

Ley de educación sexual integral. Derechos ciudadanos, implementación y equidad.

Bibliografía básica:

- Astelarra, J. (coord.) (2007), *Género y cohesión social*, Madrid, Fundación Carolina.
- Bonaccorsi, N. (2003), *Políticas públicas de igualdad, Estudio de las políticas públicas de igualdad de oportunidades para las mujeres en Asturias, España (1985-2000)*, General Roca, Río Negro, Publifadecs Uncoma.
- Burín, M. Y Bleichmar, E. (1996), *Género, psicoanálisis, subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.
- Cevasco, R. (2008), *Lo irreductible del malestar y las lógicas de segregación*. De la modernidad femenina a la escena educativa. Curso de Posgrado en Psicoanálisis y prácticas educativas, FLACSO.
- Consejo Provincial de Educación Provincia de Río Negro (2009), *Diseño Curricular de la Formación Docente de Río Negro*, Nivel Primario.
- Foucault, M. (2002), *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gallart Perrez, S. Y OTRAS (2005), *El poder de las mujeres. Comisión La mujer y sus derechos, Asamblea Permanente por los derechos humanos*, Fundación Ebert Buenos Aires, A tiempo.
- Gemma, N. Y Bodelon, E. (comps.) (2009), *Género y dominación Críticas feministas del derecho y el poder*, Barcelona, Anthropos.
- Martínez Lépoéz, C. (ed.) (2006), *Feminismo, ciencia y transformación social*, Granada, Femmae, Universidad de Granada.
- Ministerio de Defensa de la Nación (2013), *Equidad de género y defensa Una política en marcha VII*, Argentina.
- Storani, M. L. y otros. (2002), *Hombres públicos, mujeres públicas*, Buenos Aires, Fundación Friedrich Ebert.
- Villa, A. (comp.) (1993), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas históricas culturales en educación*, Buenos Aires, Noveduc.

▪ **6.2.4.2 Política Educativa y Legislación**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4to año - 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs.

Total de horas: 64 hs.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

Interpretar y analizar la relación entre políticas públicas, políticas educativas y medidas concretas, desde la legislación educativa, que encuadran a las instituciones escolares y el trabajo de los/las docentes.

Comprender las tendencias políticas educativas y las bases legales que configuraron la escuela en el contexto histórico que las promueve y, su relación con los problemas estructurales y coyunturales que afectan el pleno ejercicio del derecho a la educación de las mayorías.

Situar al/la docente como trabajador/a de la educación, en pleno conocimiento de sus derechos y las modalidades de inserción en los distintos ámbitos educacionales.

Desarrollar capacidades y saberes desde una mirada compleja e interdisciplinaria sobre los problemáticas y objetos de estudio a abordar, entendiendo que el saber siempre constituye un recorte posible y provisorio de la cultura.

Ejes de contenidos. Descriptores:

Sistema educativo argentino. Perspectiva histórica, funcionamiento, dimensión, análisis actual.

Políticas de Estado y de gobierno. Políticas públicas y políticas sociales y educativas.

Procesos de reforma educativa Nivel nacional e internacional dentro de las reformas de los estados. Patagonia y Río Negro.

El/la docente como trabajador/a: itinerarios históricos y situación actual. Legislación del ámbito educativo. La conformación del trabajo docente y las tradiciones docentes.

Bibliografía básica:

Barco, S. (2008). *El Derecho a la Educación*. Concepciones y medidas político educativas en el pasado reciente y en el presente de la República Argentina. Buenos Aires: CLACSO.

Cavarozzi, M. (2008). *América Latina y la encrucijada democrática de principios del siglo XXI*. Conferencia Inaugural. Seminario UNESCO / IIPE. Buenos Aires.

Feldfeber, M. (comp) (2009). *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique.

Gentili, P. (1997). *El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina*. Archipiélago N° 29, La Epidemia Neoliberal, Barcelona: (s/d).

Imen, P. (2005). *La escuela pública sitiada*. Crítica de la Transformación educativa. Buenos Aires: Ediciones Centro Cultural de la Cooperación.

Maldonado, S. (2003) *La educación es un derecho, no es una mercancía y no está a la venta*. Revista Apuntes Informativo. UTE, Año 4. Nro. 25.

Marquez, A. D. (1995). *La quiebra del Sistema Educativo Argentino: política educacional del neoconservadurismo*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Paviglianiti, N. (1993). *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica*. Serie Fichas de cátedra. Buenos Aires: OPFYL, UBA.

Rigal, L. (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano*. Argentina: Miño y Dávila.

Sader, E. (2008). *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones CTA-CLACSO, Sept. Pp. 3 a 30. Disponible en:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/sader/sader.pdf>

Saforcada, F. y Vassiliades, A. (2011) *Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur*. En: Revista Educación & Sociedad. Vol. 32, N° 115. Campinas, Abr./Jun. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a03.pdf>

Southwell, M. (2013). El papel del Estado: esa es la cuestión. En: 30 años de educación en democracia (versión electrónica) UNIPE. Disponible en: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/eje02/eje02-sugeridos02.pdf>

6.3 UNIDADES CURRICULARES DEL CAMPO DE FORMACIÓN ESPECÍFICA.

Dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de

los/las estudiantes a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.

La organización de los contenidos en el campo de la formación específica recupera las orientaciones planteadas en las recomendaciones nacionales⁵⁵, según los ejes: **a.** Formación en el lenguaje teatral, **b.** Formación en la producción teatral, **c.** Formación socio-histórica y **d.** Didáctica del teatro. Cada uno de éstos presenta unidades curriculares que focalizan núcleos de contenidos a desarrollarse en diferentes años y guardan una lógica de relación entre ellos y con los demás ejes y campos.

a. Formación en el lenguaje teatral.

Las unidades curriculares que responden a este eje requerirán del desarrollo de contenidos y saberes propios del lenguaje. La actividad lúdica, el juego teatral, la comunicación, el pensamiento creativo son algunos de los aprendizajes que deben ser abordados en este eje. Como así también contenidos de actuación, orientados a comprometer el “yo” en situación de ficción, para lograr la composición de personajes. Otros aspectos a considerar es la implementación de variadas técnicas para la construcción de la organicidad y el desarrollo de métodos de análisis específicos de situaciones escénicas que hagan visibles y posibiliten teorizar acerca del proceso creativo del teatro.

Los procesos senso-perceptivos y kinestésicos deberán ser tratados en la enseñanza de técnicas corporales, orientadas a la producción de imágenes personales y grupales con sentido estético. Se propone el tratamiento de la percepción del propio cuerpo, en movimiento y en quietud, en soledad y en relación, los códigos del lenguaje del cuerpo y su posible organización para el desarrollo del movimiento expresivo y el logro de la metáfora kinestésica.

Será indispensable incluir también el estudio de técnicas vocales que posibiliten una mayor conciencia vocal para reconocer y manejar la voz hablada y cantada como recurso fundamental en la caracterización de personajes y fundamentalmente en el desempeño como docente.

En este eje se indica como foco el aporte de marcos referenciales para comprender la interrelación entre texto dramático y texto espectacular y conocer las características del hecho teatral y la terminología básica. Se sugiere para esto el tratamiento interrelacionado del hecho teatral y el dramaturgico, con una clara orientación a la diferenciación entre texto espectacular y texto dramático. Se abordará el análisis del texto dramático, atendiendo a su estructura externa e interna y a la relación texto-contexto y el análisis del texto espectacular atendiendo a los signos del lenguaje escénico. Se reconocerán géneros y formas teatrales: tragedia, comedia, drama, tragicomedia, auto sacramental, sainete, farsa, misterio, entremés, grotesco, etc.

Además del plano reflexivo del análisis y lectura espectacular, desde las teorías actuales de la recepción, es importante la iniciación en la producción de textos dramáticos a partir de diferentes estímulos y diferentes supuestos de recepción.

En el diseño curricular las unidades curriculares que abordan lo anteriormente expuesto son: Taller de sensibilización y acercamiento a los lenguajes artísticos (primer año)-Técnicas corporales y expresivas I (primer año) Técnicas corporales y expresivas II (segundo año), Actuación I (segundo año), Actuación II (tercer año), Lenguaje teatral (primer año), Educación vocal I (primer año) y Educación vocal II /segundo año) Texto dramático y espectacular (segundo año).

b. Formación en la producción teatral.

⁵⁵ La definición de los Ejes y su reescritura toman como base los aportes del Documento Nacional, “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares de Educación Artística”.

En este eje se puntualizan las prácticas básicas del diseño creativo, técnico y escenográfico de un espectáculo, su gestión y producción. El trabajo grupal, la dirección, el diseño y construcción de la escenografía.

Las unidades curriculares que abordan los contenidos que se desprenden de este eje son: Dispositivos escénicos (tercer año), Puesta en escena (tercer año), Producción teatral en contextos educativos (cuarto año) Dramaturgia (cuarto año).

c. Formación socio-histórica.

Desde este eje se propone analizar la problemática del teatro del siglo XX occidental y especialmente latinoamericano: sus raíces en la historia del teatro universal y su relación con el contexto sociohistórico y cultural. Más allá del plano cronológico lineal es importante interpretar y analizar textos teatrales relevantes y otras formas espectaculares desde distintos modelos teóricos y su relación con la puesta en escena y las propuestas actorales y escenográficas derivadas. Se trata de desarrollar criterios para seleccionar adecuadamente producciones del teatro occidental y latinoamericano contemporáneos, plantear las tensiones existentes: culto-popular, clásico-actual, poético-cotidiano, aceptando la diversidad cultural del siglo XX con apertura para comprender sus manifestaciones plasmadas en diferentes estéticas teatrales.

La perspectiva histórica del teatro argentino es indispensable para reconocer el hecho teatral como reflejo de la realidad del contexto. Comprender las relaciones dinámicas entre contexto y producción teatral. Abordar líneas de tiempo que posibiliten la construcción mental de un panorama de los movimientos y estéticas en relación con los grandes hitos socio-históricos. Las unidades curriculares que se presentan son: Historia de la cultura y las artes (primer año), Teoría teatral (primer año) Historia del teatro (segundo año).

d. Didáctica del teatro

Las unidades curriculares que se desprenden de este eje articulan con el CFG y el CPP. La didáctica general, la psicología educacional fundamentalmente como marcos generales y las/ los sujetos de la educación de los diferentes niveles educativos con la correspondiente adecuación de la didáctica específica en función de los sujetos, contextos de prácticas y especificidades de la didáctica. A partir del segundo y hasta el cuarto año, estos espacios se vinculan con las prácticas provocando sucesivas aproximaciones que respondan a la circularidad, gradualidad y complejidad en los abordajes, acompañando instancias de residencia pedagógica en las instituciones educativas.

La esencia de la didáctica del teatro está orientada al logro de la competencia estético-expresiva, consecuencia de la alfabetización estética. Tener competencia estético-expresiva, en relación con teatro, implica poder expresarse en forma personal desde el lenguaje artístico-teatral y desarrollar criterios fundamentados de apreciación de producciones teatrales. El logro de esta competencia requiere de una práctica sistemática y continua de exploración, producción y apreciación desde el teatro. Los/las estudiantes desarrollan esquemas perceptivos a través de la estimulación sensorial basada en el contacto con el mundo natural y cultural; contacto que es percibido en forma sincrética en el nivel inicial y en el que se va logrando una diferenciación y profundización progresiva a medida que se avanza en los niveles. A partir de posibilitar estas exploraciones los/las estudiantes serán capaces de reconocer, diferenciar y utilizar expresivamente diferentes posibilidades comunicativas desde el cuerpo y la palabra.

En cuanto a la producción, ésta didáctica propone una estimulación permanente de la capacidad de expresar y de expresarse, comunicando a otros/as y comunicándose con otros/as. Queda claro que la producción en la escuela no pondrá el acento en el nivel artístico del logro, sino en la capacidad para

utilizar las técnicas aprendidas con imaginación, superando estereotipos y comunicando el propio mundo interno, tanto en presentaciones públicas como en producciones de aula.

Las unidades curriculares que aportan a la construcción de este eje en el campo de la formación específica son: Sujetos de la educación I (segundo año), Didáctica del teatro I (segundo año), Sujeto de la educación II (tercer año) Didáctica del teatro II (tercer año) Teatro y discapacidad (cuarto año).

6.3.1 PRIMER AÑO

▪ 6.3.1.1 Historia de las Culturas y de las Artes

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1er año-1er cuatrimestre.

Cantidad de horas semanales: 3 hs.

Total de horas: 48 hs.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

Esta unidad curricular tiene la intencionalidad de brindar una contextualización histórica y marcos teóricos que permitan encuadrar y comprender la producción cultural y artística, en el mundo de las relaciones sociales de los distintos períodos de la historia.

Enmarcar las producciones simbólicas en el contexto histórico y en las prácticas sociales de cada época, permite visualizar el arte -su producción, circulación y recepción, como así también los principios y desarrollos teóricos que la sustentan en cada momento y las prácticas sociales cotidianas asociadas a ella- como producto de una construcción social. Al mismo tiempo, facilita la comprensión del mundo social como construcción discursiva, en un marco de coacciones objetivas que al mismo tiempo limitan y hacen posible su enunciación (Chartier, 1996).

De esta forma pueden identificarse luchas y negociaciones en el campo de la representación social; prácticas dominantes, residuales y de resistencia en el plano artístico; apropiaciones plurales y dinámicas; y conflictos en torno a la construcción del sentido.

Este espacio curricular colabora con la comprensión de las rupturas y continuidades en el mundo social y en la producción cultural y artística, a partir de un análisis social y formalista del arte. Esto propicia la reflexión crítica sobre el presente y la posmodernidad, en un diálogo que vincula el desarrollo sociohistórico y artístico en los países centrales y en América Latina, con sus paralelismos y particularidades.

Así, se pretende que la formación de los/las futuros/as docentes supere el predominio de las concepciones modernas, comprendiendo y valorando la diversidad cultural y los procesos de resistencia, animándolos a crear, desafiar y modificar el sistema simbólico, posicionándose como sujetos del mundo social y cultural.

Ejes de contenidos. Descriptores:

Aproximación a un concepto de arte. Los enfoques materialistas e idealistas, sociológicos y formalistas. Las representaciones del arte a lo largo de la historia. El arte como campo: sus instituciones, las/los artistas y los modos de producción, circulación y recepción en las distintas épocas y lugares. El arte como construcción social y como agente en la construcción discursiva del mundo social.

Arte y sociedad en distintos tiempos y espacios. Las expresiones artísticas en la Prehistoria del Mundo Antiguo y americano. Las imágenes, la escultura y la arquitectura en contexto

sociohistórico. Arte y sociedad en las civilizaciones antiguas y americanas. La Antigüedad clásica y los fundamentos del clasicismo.

El cristianismo, la sociedad y el arte en la Edad Media. Unidad y diversidad del Barroco. La Conquista de América y el Barroco americano. La irrupción burguesa en la sociedad y el arte. Renacimiento, Modernidad, Neoclasicismo y Romanticismo. El arte en las cortes y en la construcción de las nacionalidades.

Aproximación a la imagen, la escultura y la arquitectura en el período colonial rioplatense. Las disputas políticas, la vida social y la cultura de la Argentina independiente a través de la imagen y la arquitectura.

El arte moderno, las vanguardias y la posmodernidad en contexto.

Los cambios formales y discursivos en el arte, en relación con el cambio social. La representación del espacio, del cuerpo humano y de la/el artista. Las temáticas, géneros, soportes y tecnologías utilizadas en el arte. El uso y combinación de los componentes del lenguaje plástico visual. Las instituciones y los contextos de producción, circulación y recepción del arte. El análisis discursivo.

Bibliografía básica:

Antal, F. (1978). *Clasicismo y romanticismo*. Madrid: Corazón editor.

AA.VV. *Pintura argentina; panorama del período 1810-2000*. Buenos Aires: Banco Velox.

Aznar, S. y Antigüedad, M. D. (1998). *El siglo XIX. El cauce de la memoria*. Madrid: Istmo.

Bourdieu, P. (1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios Ediciones.

Burucúa, J. E. (dir.) (1999). *Nueva Historia Argentina. Arte, sociedad y política*. Vol. I y II. Buenos Aires: Sudamericana.

Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas*. Foucault, de Certau, Marin. Buenos Aires: Manantial.

Chartier, R. (1990). La historia cultural redefinida. En: *Punto de Vista*, Buenos Aires, año 13, n° 39, dic. 1990.

Checa Cremades, F. y Morán Turina, J. M. (1994). *El Barroco*. Madrid: Istmo.

Danto, A. C. (1999). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Barcelona: Paidós.

Glusberg, J. (1994). *Orígenes de la modernidad; Moderno-Premoderno: De Perrault a Rimbaud*. Buenos Aires: Emecé.

Nieto Alcaide, V. y Checa F. (1989). *El Renacimiento*. Madrid: Istmo.

Ramírez, J. A. (1994). *Ecosistema y explosión de las artes*. Barcelona: Anagrama.

Sánchez Vázquez, A. (1996). *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Williams, R. (1994). *Sociología de la cultura* (1° reimpresión). Barcelona: Ediciones Paidós, 930.

▪ **6.3.1.2 Educación Vocal I**

Formato: Taller.

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el diseño curricular: 1er año

Cantidad de horas semanales: 2hs.

Total de horas: 64 hs.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

La fonación es la capacidad a ser desarrollada de modo integral, a través de herramientas técnicas de entrenamiento vocal, entendiendo a la misma como un todo que incorpora cuerpo, mente y energía en forma interrelacionada; en un contexto cultural y social. La experimentación del cuerpo, la conciencia, el reconocimiento fonatorio y articulatorio son necesarios para la educación vocal.

El uso de la voz pone en juego todos los recursos de la personalidad de el/la estudiante, tanto en el aula, como medio de comunicación y en la escena, como medio de expresión artístico-dramático, como medio de comunicación. El conocimiento de la producción y evolución de la propia voz, la característica y la capacidad de expresión emocional, permitirán al estudiantado vivenciar y desarrollar la función vocal.

La internalización de los componentes técnicos desde un enfoque integrador que tenga en cuenta el análisis y la exploración de los diferentes recursos expresivos permitirá, por un lado, evitar un desgaste prematuro o la instalación de afonía o fatiga proveniente del mal uso y por otro, tendrá un resultado importante en la producción artística, ya sea una clase, una muestra, un examen.

Ejes de Contenido. Descriptores:

El aparato de la fonación y su funcionamiento. Sistema respiratorio. El aparato laríngeo. El aparato articulador. Los resonadores. Higiene vocal. Principales alteraciones de la voz. Respiración. Mecanismos de la respiración. Técnica respiratoria costo diafragmática. Resonancia corporal. Emisión y postura. Juegos vocales. Noción de esquema corporal vocal.

El cuerpo y la emisión de la voz. Tensión, relajación, postura, energía corporal y vocal. Coordinación fono-respiratoria. Cualidades de la voz. Articulación y Dicción. Altura. Timbre. Intensidad. Duración. Extensión. Gesto y voz. El silencio. Corporalidad y voz. Relajación y respiración en movimiento. El cuerpo sonoro. Asociación y disociación corporal-vocal. Proyección espacial de la voz.

La proyección de la voz. Técnicas vocales y estados emocionales. Control de la emisión en estados emocionales intensos. Proyección de la voz en el diálogo intimista. El grito. El llanto. La risa. Voz microfónica. Percepción del mensaje sonoro. Desarrollo de la capacidad de escuchar. Registro de sensaciones propioceptivas, musculares y de la audición. Ejercicios de impostación.

Adecuación vocal a distintos ritmos. El compromiso de la voz en la construcción de personajes. Lecturas y juegos sonoros. Voz y canto. El valor dramático del canto.

Bibliografía básica:

- Barmat de Mines, A. Ramos, L. Balderiote, F. Parente, S. (2011) El poder creativo de la voz en el uso profesional. Librería AKADIA .Editorial Buenos Aires.
- Caballero, C. (2003): Manual para educar la voz hablada y cantada. EDAMEX México 1987. Colección Paidós Arte y Educación. Buenos Aires Argentina.
- Demartino, Carlos R. (2009): Técnica vocal del actor. Guía Práctica de Ejercicios /parte1. Colección estudios teatrales INT.
- Di Bartola, Ignacio (1998) Como hablar en público .Ed. Corregidor. Buenos Aires.
- García, Lidia(2003) Tu voz, tu sonido. Ed. Díaz de Santos S.A. Madrid.
- Gómez, Eliezer.(1996) La respiración y la voz humana, su manejo y enseñanza. Editorial Kapeluz. Buenos Aires.
- Holovatchuk, Jorge (2009) Manual de Juegos y ejercicios teatrales. Ed. Atuel. Buenos Aires.
- Ivanishevich, I. P. (2001): La técnica vocal. Editorial Dunken. Buenos Aires.
- Le Huche, F. y Allali, A., (1993), La Voz, Anatomía y fisiología de los órganos de la voz y del habla, Tomo 1. Barcelona, Editorial Masson, S.A.

Lodes,H (2009) Aprender a respirar. Editorial Integral. Barcelona.

Maidana, Rubén Darío (2005): Tensión muscular, la mayor enemiga del actor. Su incidencia en la voz. La escalera. Anuario de la Facultad de Artes. UNC Buenos Aires.

Pescetti, L. (2018) Una que sepamos todos. Taller de juegos, música y lectura para el aula, la casa, el campamento o el club. Argentina. Siglo XXI Editores

Ponce de Leon Luis (2006) El lenguaje musical en las enseñanzas artísticas. Editorial CCS.

Segre, R. y Naidich, S. (1981): Principios de Foniatria. Ed. Médica Panamericana. Buenos Aires.

Stanislavsky, K. (2009) El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación. Barcelona. Ed Alba.

Tomas Motos (2003) Desarrollo de la expresión para ser y hacer creativos. Neuronillas.

Valiente, Mario Lorenzo (2005): La escena como espacio para clarificar la elocución. La escalera. Anuario de la Facultad de Artes. UNC Buenos Aires.

▪ **6.3.1.3 Lenguaje Teatral**

Formato: Taller.

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el diseño curricular: 1er año

Cantidad de horas semanales: 3hs.

Total de horas: 96hs.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

El lenguaje teatral es el primer contacto vivencial con las herramientas técnicas del teatro, cuerpo, expresión, lenguaje, creación y uso de discurso. El estudiantado vivencia la organización de una clase de teatro con su principio, medio y fin.

Es necesario conocer las formas de disponerse grupalmente e individualmente para vivenciar el teatro. El caldeamiento o calentamiento donde se trabaja aspectos físicos e internos necesarios de conocer. Trabajos físicos como la relajación activa, conocimientos de las articulaciones, conocimientos de las posibilidades de movimiento del propio cuerpo, ejes corporales, ritmo, intensidad y voz. Juegos dentro del calentamiento donde se integra el grupo, se mejora la concentración, la atención, la comunicación, la adaptación.

En segundo lugar la técnica que abordará la expresividad conjuntamente con el lenguaje teórico; para en una tercera parte sobre el campo del discurso teatral. Incluye conocer juegos teatrales y dramáticos sobre la construcción de un relato y un personaje. El principio del método de las acciones físicas como principio de imitación de la realidad.

Ejes de Contenidos. Descriptores:

La fase corporal. Poner el cuerpo en el espacio para conocer sus fortalezas y debilidades mediante juegos teatrales de comunicación, integración, adaptación, memoria, atención y concentración.

Trabajo de relajación activa (conocer su cuerpo mediante el movimiento). Relajación pasiva para hacer un conocimiento introspectivo. El cuerpo y el espacio que ocupa y transita.

La fase expresiva. Trabajos de máscaras gestuales, de comportamientos corporales y emocionales, trabajos sobre los ejes corporales, trabajos con los objetos, trabajos sobre la imaginación y la creatividad. Partitura de acciones. Fotos y esculturas corporales.

La fase del lenguaje teatral propiamente dicho. Los elementos de la estructura dramática, creación de personaje, creación de situación a través de la vivencia del como si o el si mágico. Los momentos de relato teatral. El objetivo del método de las acciones físicas. La cuarta pared y el distanciamiento.

La fase de uso del discurso: Improvisación de situaciones, unidades dramáticas, la interpretación y análisis de obras teatrales cortas.

Bibliografía básica:

Aristóteles. (1974). La poética. Edición Gredos
Artaud, A (1999) El teatro y su doble. Edición Edasha.
Barba, E. (2007) El arte secreto del actor. Editorial Escenología.
Barba, E (2005) La canoa de papel del teatro. Tratado de antropología teatral. Catálogos Editorial S.R.L.
Barba, E (1997) Teatro, soledad, oficio y revuelta. Catálogos Editorial S.R.L.
Bartis, R (2003) Cancha con niebla. Edición Atuel.
Bertold Brecht (1979) Breviario de la estética teatral. La Rosa Blindada.
Boal, A (2015) Teatro del Oprimido. Editorial Interzona.
Boal, A (2014) Técnicas latinoamericanas de teatro popular. Editorial Paidós
Brook, P (2001) El espacio vacío. Edición Península.
Cervera, J. (1983). Como practicar dramatización con niños de 4 a 14 años. Edición Cincel
Kapeluz. Buenos Aires.
Craig, G (2007) Del arte del teatro. Parsifal Ediciones.
Holovattuck, J (2001). Entre todos hacemos teatro. Edición puerta Abierta.
Kantor, T. (1984) Teatro de la muerte. Edición de la flor.
Meyerhold V, E (2016) Teoría Teatral Editorial Fundamentos.
Piscator, E. (1930) Teatro político. Editorial Cenit. Primera Edición. Madrid
Serrano, R. (1982) Dialéctica del trabajo creador del actor. Editorial Cartago
Stanislavsky, K. (2007) Preparación del actor y El trabajo del actor sobre su papel. Editorial Nuevos Tiempos

▪ **6.3.1.4 Lenguajes artísticos: dispositivos y contextos.**

Formato: Taller.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1er año - 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 3hs.

Total de horas: 48 hs.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

Esta unidad curricular plantea una introducción a los lenguajes artísticos como bienes culturales desde una mirada integral. El arte como producción y transmisión de la cultura en una sociedad. Los lenguajes artísticos como modos de comunicación y expresión del conocimiento.

El formato taller para esta unidad curricular implica la sensibilización y vivencia de los lenguajes expresivos. En esta unidad curricular se trabajará sobre el desarrollo de la potencialidad creadora, de análisis e interpretación y re significación y/o reescritura de los relatos con anclaje en los lenguajes artísticos.

Incorpora la vivencia de propuestas estético expresivas utilizando diferentes lenguajes no verbales (plástico-visual, sonoro-musical, y corporal), requiere del trabajo perceptivo y representacional.

Inicia la formación y desarrollo en el/la estudiante el conocimiento de las propias capacidades profesionales y académicas que requiere todo/a docente de teatro para el sistema obligatorio. Tiene la intencionalidad de desarrollar en los/las estudiantes la capacidad analítica para comprender y establecer las relaciones en los contextos de producción cultural.

El arte inscribe relatos que trascienden el mundo del arte. Comprender a los lenguajes artísticos como relatos estructurados, en función del universo de posibilidades y restricciones del dispositivo que en él se imprimen.

Ejes de contenidos. Descriptores:

El arte como experiencia y conocimiento humano: arte, juego, creatividad en la formación docente. Los lenguajes artísticos: el teatro, la música, la expresión corporal, la danza, las artes visuales, el cine, la fotografía y el arte conceptual. Arte popular e industria cultural. Vanguardias. Análisis e interpretación de obras como bienes culturales.

Construcción de imaginarios sociales en el arte. Los lenguajes no verbales: elementos y formas de organización. El conocimiento de los lenguajes artísticos y el uso de técnicas, materiales, instrumentos y objetos. La percepción sensorial del sonido, la imagen y el movimiento.

Bibliografía básica:

- Aumont.J (1992) La Imagen. Editorial Paidós Barcelona.
- Aumont.J (1983) Estética del Cine. Barcelona, Paidós.
- Arnheim.R (2006) Arte y Percepción visual. Alianza Editorial. Madrid
- Barthes.R (2009) La Cámara Lúcida. Paidós.
- Bruner, J. (1989), Acción, pensamiento y lenguaje (Comp. Luis Linaza), Madrid, Alianza.
- Csikszentmihalyi, M. (2003), Fluir: La psicología de las experiencias óptimas, Barcelona, Kairos.
- Chion.M (1990) La audiovisión. Editorial Paidós
- Dewey, J. (2008), El arte como experiencia, Barcelona, Paidós.
- España.R (1996) La apariencia y la experiencia. Papel Alpha.
- Oliveras,E”(2013)La metáfora en el arte. Editorial Emecé. Buenos Aires.
- Pavis,P (2001) El análisis de los espectáculos. Barcelona, Paidós.
- Steiberg ,O (2013) Semióticas :las semióticas de los géneros los estilos, la transposición Bs as ,Eterna cadencia .
- Sontag.S (2009)Sobre la Fotografía. Editorial Debolsillo.

▪ **6.3.1.5 Teoría Teatral**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1er año -2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 3 hs.

Total de horas: 48hs.

Finalidades Formativas de la unidad curricular:

En este espacio curricular se abordan conceptos centrales referidos a teatro, lo teatral y la teatralidad. Refiere a un campo con un enfoque epistemológico y metodológico que permite la construcción de discursos teatrales, que atienden a su especificidad artística, sus diferentes manifestaciones y formas de realización.

El principal objetivo es abordar de manera interdisciplinar el acontecimiento teatral como la escenificación de un conjunto de fenómenos culturales, donde interrogar el hecho teatral, los significados de las obras constituyen el sentido de abordar una teoría del teatro.

Ejes de Contenidos - Descriptores:

Perspectivas históricas, epistemológicas, estéticas y teóricas teatrales de los diferentes pensadores/as teatrales. Relación de la estética general con la teoría de la teatralidad.

Corrientes estéticas y las diferentes poéticas como fenómenos de metalenguaje. Caracterizar las diferentes poéticas con sus homólogos y diferencias.

Poéticas teatrales y producción de subjetividad. El teatro como zona de subjetivación. El teatro como acontecimiento: la obra teatral como unidad abierta; teatro y pluralismo. La poésis teatral en el acontecimiento teatral. La unidad poética trabajo-estructura-concepción de teatro.

Bibliografía básica:

Aristóteles. (1974) La poética. Edición Gredos.
Artaud, A (1999) El teatro y su doble. Edición Edasha.
Barba, E (1997) Teatro, soledad, oficio y revuelta. Catálogos Editorial S.R.L.
Barba, E (2005) La canoa de papel del teatro. Tratado de antropología teatral. Catálogos Editorial S.R.L.
Barba, E. (2007) El arte secreto del actor. Editorial Escenología.
Bartis, R (2003) Cancha con niebla. Edición Atuel.
Bertold Brecht (1979) Breviario de la estética teatral. La Rosa Blindada (1979).
Boal, A (2015) Teatro del Oprimido. Augusto Boal. Editorial Interzona.
Boal, A (2014) Técnicas latinoamericanas de teatro popular. Editorial Paidós.
Brook, P (2001) El espacio vacío. Edición Península.
Craig, G (2007) Del arte del teatro. Parsifal Ediciones.
Kantor, T. (1984) Teatro de la muerte. Edición de la flor.
Meyerhold, V E (2016) Teoría Teatral. Fundamentos Editorial. Madrid.
Serrano, R. (1981) Dialéctica del trabajo creador del actor. Editorial Copyright.
Stanislavsky, K. (2007) Preparación del actor” y “El trabajo del actor sobre su papel. Editorial Nuevos Tiempos.

6.3.2 SEGUNDO AÑO

▪ 6.3.2.1 Historia del Teatro

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 2do año

Cantidad de horas semanales: 3hs.

Total de horas: 96 hs.

Finalidades Formativas de la unidad curricular:

Esta unidad curricular se propone abordar el teatro desde sus orígenes, promoviendo la construcción de herramientas conceptuales para el conocimiento y comprensión de la historia de la creación escénica, entendida en su estrecha relación con la historia de la humanidad, como muestra acabada de ser parte activa de la producción cultural universal.

El estudio de los hechos teatrales como práctica social e histórica, propone realizar un análisis dialéctico con los textos escritos, obras dramatúrgicas y otros materiales, comprendiendo como los sucesos de la historia del teatro pueden ser resignificados desde el presente.

Iniciar a los/las estudiantes en la historia del teatro es aportar herramientas, que den posibilidad de identificar conceptual y estéticamente los diferentes acontecimientos artísticos en el contexto del hecho teatral, desde los orígenes, atravesando las diferentes instancias teatrales relevantes del teatro antiguo y moderno; como así también comprender el desarrollo del teatro en América Latina y Argentina en particular. Rescatar distintas manifestaciones teatrales y la coexistencia de las mismas en tiempos y espacios.

Las caídas de los grandes relatos y modelos políticos y la fuerte crisis sobre la naturaleza del arte en las últimas décadas, son el puntapié inicial para el surgimiento del “nuevo teatro”. En este sentido acercarnos a problemáticas que involucran al teatro contemporáneo redefine el concepto mismo de teatro, que fomenta la localización de prácticas teatrales y lo valora como arte colectivo.

De esta manera conocer la función social del teatro, las bases materiales y simbólicas que definen los hechos teatrales en diferentes períodos históricos, pensados en términos de rupturas y continuidades, serán elementos constitutivos de la formación como docentes en la especialidad.

Ejes de Contenidos. Descriptores:

Los orígenes del teatro. El teatro clásico de oriente y occidente. Formas teatrales medievales. El teatro religioso y profano.

El teatro en la Modernidad. El teatro erudito y el teatro popular en el renacimiento. La comedia del Arte: personajes, improvisación y dramaturgia. El teatro Isabelino. Concepción dramática de Shakespeare. El teatro español del siglo de oro. La comedia en Francia: Molière. El drama romántico.

El teatro a partir del siglo XIX, expresiones teatrales, características del drama realista y naturalista. La ruptura vanguardista en el teatro.

El teatro en América Latina movimientos, conceptos, tendencias transnacionales y diferencias nacionales. Discursos teatrales hegemónicos y marginales. Distintos modelos de periodización en América Latina: generacional y sus variantes; temático y por categorías de los fenómenos artísticos y teatrales europeos (renacimiento, barroco, clasicismo, romanticismo, naturalismo etc).

El teatro en los pueblos originarios antes de la llegada de los europeos, prácticas escénicas desde la vida cotidiana hasta los grandes rituales y ceremonias colectivas. El orden colonial

(conquista y colonización). La función del teatro como legitimación de la cultura europea. El régimen político Colonial, coexistencia con los espectáculos teatrales de los sectores marginales especialmente los pueblos originarios. Las formas culturales y escénicas producto de la esclavitud.

Los discursos teatrales de la burguesía agraria e ilustrada del siglo XIX. El teatro durante fines del siglo XIX y XX la relevancia de los sectores medios en la producción, circulación y consumo del texto teatral. La coexistencia multicultural. Del realismo, naturalismo al vanguardismo.

Los cambios ideológicos, políticos y tecnológicos a lo largo del siglo y su influencia en la producción teatral. Teatro abierto. Teatro de intertexto político. Teatro de resistencia. Cambios en la triangulación actriz/or-director/a-dramaturgo/a. Performances, instalaciones, intervenciones. Cambios en el paradigma de lo teatral. La reconfiguración del/a espectador/a en la escena contemporánea. Lo tecnológico como lenguaje.

Bibliografía básica:

- Boal, Augusto.(1974) Teatro del oprimido. Ediciones de la Flor.
Colección Cuadernos del Picadero. Ed. I.N.T.
- Casullo, Nicolás y otros (1999) Itinerarios de la Modernidad. Editorial Eudeba. Buenos Aires.
- Grotowski, J.(1984) Hacia un teatro pobre - Siglo XXI. Editorial México.
- Hauser, Arnold (1974) Historia Social de la Literatura y el Arte. Editorial Guadarrama. Madrid.
- Kantor, T.(1984) El teatro de la muerte - Ediciones de la Flor – Buenos Aires.
- Macgowan K. y Melnitz W. (1966)La escena viviente - Historia del Teatro Universal - Eudeba.
- Naugrette, Catherine (2004) Estética del teatro. Ediciones del Artes del Sur.
- Oliva, Cesar y Torres Monreal Francisco (1997) Historia básica del Arte Escénico Editorial Cátedra. Madrid.
- Perinelli, Roberto (2011) Apuntes sobre la Historia del Teatro Occidental. Tomos 1 y 2 Inteatro. Buenos Aires.
- Perinelli, Roberto –(2018) Apuntes sobre la historia del teatro occidental - tomos I, II, III y IV - Editorial I.N.T.
- Serrano. R. (2013) Lo que no se dice - Una teoría de la actuación - Editorial Atuel.
- Villegas, Juan (2006) Historia Multicultural del Teatro y las teatralidades en América Latina. Editorial Galerna. Buenos Aires.

▪ **6.3.2.2 Sujeto de la Educación I**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 2do año-1er cuatrimestre.

Cantidad de horas semanales: 4 hs.

Total de horas: 64 hs.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

Esta unidad curricular, tiene como finalidad abordar herramientas conceptuales y marcos teóricos que favorezcan la comprensión de los procesos de simbolización y subjetivación, implicados en la singular construcción de la subjetividad en el niño/a desde sus primeros años de vida. La cual se configura en diferentes espacios, familiares, escolares, comunitarios.

Los abordajes relacionados con el/la sujeto de la educación incluyen perspectivas socio antropológicas en relación a la construcción de las infancias. Reconociendo la diversidad de contextos culturales donde se constituye el/la sujeto y la historia de sus experiencias formativas y sus relaciones como productoras de subjetividad.

La unidad curricular, brinda herramientas a los/las futuros/as docentes para conocer las infancias, en diversidad de contextos y experiencias en general; como así también lo referido a las personas que portan una discapacidad, con sus múltiples y complejas relaciones.

Ejes de contenidos. Descriptores:

Sujetos de educación, cultura y aprendizaje. Concepciones, relaciones y desafíos. Las infancias como construcción social. Concepciones de infancias en distintas sociedades y épocas. Representaciones. Las figuras de infancias hoy y su impacto en los espacios familiares, escolares y mediáticos. Diversidad y singularidad.

Los productos culturales dedicados a la infancia. Transformaciones en los espacios y procesos de socialización infantil: Cambios en las constelaciones familiares y en las estrategias de crianza. Perspectivas psicológicas y socioantropológicas de las infancias.

La educación inicial y primaria. La educación inclusiva. Los escenarios sociales desde los que se constituyen identidades. Los dispositivos escolares. La construcción del/la estudiante como sujeto social.

Bibliografía básica:

- Baquero, Ricardo (2009), *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique.
- Carli S. Comp. (2006), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires, Paidós.
- Carli S (comp) (1999), *De la Familia a la escuela, Infancia, socialización y subjetividad*, Buenos Aires, Santillana.
- De Lajonquiere, L. (2011), *Figuras de lo infantil*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Freud, S (2011), *El malestar en la cultura*, En Obras Completas, tomo XXI, 1927-1931, Buenos Aires, .Amorrortu Editores.
- Karol, M. (1999) *De la familiar a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. BsAs.: Santillana.
- Levin, E. (2003) *Discapacidad. Clínica y Educación. Los niños del otro espejo*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.
- Minnicelli, M (2008), *Infancia e institución(es)*, Buenos Aires, Noveduc.
- Ortega, Rosario (1990), *Jugar y aprender*, Sevilla, Díada.
- Perez de Lara, N. (1998) *La capacidad de ser sujeto*, Barcelona, Laertes.
- Silverkasten. (2006) *La construcción imaginaria de la discapacidad*. Ed. Topía. Bs. As.
- Skliar, C. (2005), "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad", en: VAIN, P
- Soto, C y Violante, (2008), *Pedagogía de la crianza*. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Winnicott, D. (1979), *Realidad y juego*. Barcelona, Gedisa.
- Zelmanovich, P. (2005), *Contra el desamparo*, En: Dussel y Finocchio (comp), *Enseñar hoy, una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

▪ **6.3.2.3 Educación Vocal II**

Formato: Taller.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 2do año 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 3 hs.

Total de horas: 48hs.

Finalidades Formativas de la unidad curricular:

Esta unidad curricular retoma y profundiza lo trabajado en educación vocal I, poniendo énfasis tanto en la exploración, el buen uso de la voz; como así también en los aspectos expresivos. Tiene la intención de perfeccionar, estimular y desarrollar la voz hablada, de este modo se orienta a reafirmar los contenidos trabajados en educación vocal I y avanzar en el dominio de la voz, la dicción y el volumen.

La puesta en escena implica un hecho artístico, estético, expresivo y comunicativo un encuentro donde el/la estudiante realiza un rol fundamental, utilizando como medio de expresión: voz, cuerpo, emociones, intelecto. En este sentido las distintas poéticas teatrales requieren de un adecuado trabajo dedicación y proyección por parte del/la docente.

En relación a la función docente el uso de la voz se convierte en una herramienta de comunicación y un contenido a enseñar. El buen uso para manejar una voz clara, fuerte y que no ocasione daños en el aparato fonador.

Eje de contenidos. Descriptores:

Presencia escénica de la voz. Práctica con textos teatrales. Puesta en escena y voz. Voz y habla para distintos estilos de actuación. Utilización de la voz a partir de la creación de ámbitos imaginarios. Mantenimiento de la proyección a distintas intensidades con diferentes contenidos expresivos. El texto dramático y recursos expresivos en el diálogo, monólogo y la narración teatral.

La voz como herramienta educativa: Uso de la voz. Agentes y factores de riesgo, la voz docente en los diferentes niveles de enseñanza. Expresión vocal: la voz y sus relaciones con la palabra, con las emociones, con el ritmo y las velocidades del hablar, con la puntuación y estilo del texto.

Bibliografía básica:

Barmant de Mines y otros, (2011), *El poder creativo de la Voz en el uso profesional*, Buenos Aires, Ed. Akadia.

Bustos Sánchez, I. (2003), *La voz. La técnica y la expresión*, España, Editorial Paidotribo.

Farias, Patricia, (2007), *Ejercicios para restaurar la función vocal*, Observaciones clínicas, Buenos Aires. Librería Akadia Editorial.

Farías, Patricia, (2012), *La disfonía ocupacional*, Buenos Aires, Librería Akadia Editorial.

González, J, (1981), *Fonación y alteraciones de la laringe*, Buenos Aires, Editorial Panamericana.

Neira, Laura, (2009), *Teoría y Técnica de la Voz*, Buenos Aires, Librería Editorial Akadia.

Rot, D. (2006), *Vivir la Voz*, Buenos Aires, Editorial Lumen.

▪ **6.3.2.4 Actuación I**

Formato: Taller.

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el diseño curricular: 2do año

Cantidad de horas semanales: 2 hs.

Total de horas: 64 hs.

Finalidades Formativas de la unidad curricular

Esta unidad curricular se plantea, abordar la teoría y práctica de la acción física y la estructura dramática, procurando recuperar y profundizar lo desarrollado en lenguaje teatral.

Será necesario considerar la aplicación de variadas técnicas para la construcción de la organicidad y el desarrollo de métodos de análisis específicos de situaciones escénicas que hagan visible y posibiliten teorizar acerca del proceso creativo en el teatro.

Incluye contenidos orientados a comprometer sin dificultad el “yo” en situación de ficción y al logro de una conducta orgánica y creíble para lograr la composición de personajes.

Se transita por los contenidos básicos ya vistos sobre estructura dramática y abordará el método de las acciones físicas en función de la producción de escenas y personajes. Atendiendo a las posibilidades que le proporcionará este saber cómo futuro/a profesor/a de teatro.

Ejes de Contenidos. Descriptores:

Estructura dramática, elementos: sujeto, acción, texto, conflicto, entorno. Rol y vínculo. Estructura y proceso de formación. El “sí” mágico y las circunstancias dadas. Línea de pensamiento, de imágenes y de acción.

El trabajo del actor/actriz. Teatro de representación y de la vivencia. Representar o recrear la conducta humana. Las condiciones de la escena. Características. El aquí y ahora. Texto, actriz/actor y personaje. Dramaturgia del/a actriz/actor.

Personaje. Personaje ideal vs. personaje real. Etapas en el proceso de identificación. El vínculo, lo corporal y la acción en el proceso de construcción del personaje. Pasado, presente y futuro del personaje. Línea de pensamiento, acciones y estados emocionales del personaje con conductas diferenciadas, propias de cada estudiante. Gestos, actitudes y desplazamientos del personaje. Incorporación de objetos y vestuario.

Textos dramáticos, análisis y reflexión crítica. Montaje de obra o creación colectiva.

Bibliografía básica:

- Artaud, A (1999) “El teatro y su doble”. Edición Edasha.
- Barba, E (2005) *La canoa de papel del teatro. Tratado de antropología teatral*. Catálogos Editorial S.R.L.
- Barba, E. (2007) *El arte secreto del actor*. Editorial Escenología.
- Barba, E (1997) *Teatro, soledad, oficio y revuelta*. Catálogos Editorial S.R.L.
- Bertold Brecht (1979) *Breviario de la estética teatral*. La Rosa Blindada (1979).
- Bartis, R (2003) *Cancha con niebla*. Edición Atuel.
- Craig, G (2007) *Del arte del teatro*. Parsifal Ediciones.
- Boal, A (2015) *Teatro del Oprimido*. Augusto Boal. Editorial Interzona.
- Brook, P (2001) *El espacio vacío*. Edición Península
- Kantor, T. (1984) *Teatro de la muerte*. Edición de la flor.
- Moreira, Cristina (2008) *Las múltiples caras del actor* Inteatro. Buenos Aires.
- Rosenzvaig, marcos (2011) *Técnicas Actorales contemporáneas*. Capital intelectual. Buenos Aires.
- Serrano, R. (1981) *Dialéctica del trabajo creador del actor*. Editorial Copyright
- Serrano, Raúl.(2004) *Nuevas tesis sobre Stanislavski*. Editorial Atuel. Buenos Aires.
- Stanislavsky, K. (2007) *Preparación del actor y El trabajo del actor sobre su papel*. Editorial Nuevos Tiempos.
- Ubersfel d, Anne. (2002) *Diccionarios de términos claves del análisis teatral*. Editorial Galerna. Buenos Aires.

▪ **6.3.2.5 Técnicas corporales y expresivas I**

Formato: Taller.

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el diseño curricular: 2do año

Cantidad de horas semanales: 2hs.

Total de horas: 64hs.

Finalidades Formativas de la unidad curricular:

El campo de lo corporal refiere al conjunto de técnicas, prácticas, saberes, discursos y producción estética, que hace eje en el cuerpo como objeto de estudio de investigación y de intervención; y al entrenamiento corporal como experimentación en busca del “cuerpo disponible para la escena”.

Lo corporal pone en crisis las supuestas verdades sobre el cuerpo. Denuncia que el cuerpo es tanto célula, hueso, órgano, como ficción, fábula, discurso. Expone una serie de relaciones problemáticas: organismo-cuerpo, biología-cultura, psiquismo-sociedad. Hablar del campo de lo corporal es un modo de pensar lo humano como “cuerpo-en-cultura” y dar cuenta de mecanismos, tecnologías y políticas sobre los cuerpos.

El trabajo corporal va a jerarquizar algunos ejes sobre los que se anudan estas prácticas: la percepción, el tono, la energía, lo postural, apoyándose en la facilidad, la economía y la liviandad del movimiento; la conciencia del cuerpo y sus grandes organizadores: lo óseo, lo muscular, lo neurológico, lo emocional. El reconocimiento de la “imagen del cuerpo” como aquel lugar de creación de un vínculo particular entre lo “orgánico” y lo “fantasmático” de la corporeidad; la “expresividad” y el “contacto” como modos de existencia de la imagen del cuerpo y como modos también de intervención en la práctica.

Ejes de Contenido. Descriptores:

El cuerpo. Concepto. Postura corporal: centro de gravedad; peso, apoyo, sostén. Los sentidos. Conciencia del eje corporal. El trabajo consciente de la postura. Modos de ser cuerpo. El cuerpo cotidiano: experiencias artísticas, deportivas, el cuerpo en la escuela. Formas naturales de locomoción y su uso desde el lenguaje corporal.

El cuerpo en el espacio. Exploración y concientización del espacio. Desplazamientos e interacción. Espacios imaginarios. Adecuación del comportamiento corporal a diferentes ámbitos. Espacio lúdico, escénico y teatral. Desarrollo de la conciencia corporal. Esquema corporal. Imagen corporal. El movimiento en el espacio. El tiempo cotidiano: aceleración, desaceleración, quietud. El cuerpo en el espacio: propio, compartido, parcial, total. Espacio real y espacio virtual.

Aproximación a técnicas corporales, con su forma de pensar el cuerpo y las problemáticas que plantean: la Eutonia; el método Alexander, la Bioenergética de Lowen; Feldenkrais, la Gimnasia consciente, el método Aberasturi, Psicomotricidad, y el Movimiento de lo corporal que investiga la Máscara y la Escena.

El cuerpo consciente y la construcción escénica. Imitación, contraste, oposición. La intención comunicativa de los discursos corporales. Organización formal y significativa de los elementos del lenguaje. La comunicación interpersonal, grupal, intergrupal.

Bibliografía básica:

Akoschky, Judith. Brandt, Emma y otros. (2001) *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y*

didácticos de educación artística. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Citro, Silvia. (2010) *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*, Biblos.

Gardner, Howard(1994) *Educación Artística y desarrollo humano*. Editorial Paidós Educador. Barcelona.

Grasso, Alicia (2012) *Arte y corporeidad, Una propuesta integradora*. Buenos Aires, Lumen. Gubbay Mariana y Kalmar Déborah,(2017) *El arte de las consignas en la expresión corporal, la comunicación y otras disciplinas*, , Bueno Aires novedades educativas.

Kalmar, Débora (2005) *Que es la Expresión Corporal: A partir de la corriente de trabajo creado por Patricia Stokoe*. Editorial Lumen. Buenos Aires.

Kesselman Susana. (2005)*El pensamiento corporal:de la inteligencia emocional a la inteligencia sensorial*, Buenos Aires Lumen.

Kesselman. Susana y Hernán (2008) *Corpodrama Cuerpo y escena: Una nueva herramienta para el trabajo con grupos*, Buenos Aires Lumen.

Nachmanovitch Stephen.(2004) *Free Play, La improvisación en la vida y en el arte*, Buenos Aires, Paidós.

Perrone. Hugo César (2010)*Eutonía, Arte y pensamiento*, Buenos Aires Lumen.

Romano Diana. (2003)*Introducción al Método Feldenkrais. El arte de crear conciencia a través del movimiento*. Buenos Aires, Lumen

Thérèse Bertherat (2011) *El cuerpo tiene sus razones*, Buenos Aires, Paidós.

Calais-Germain, Blandine,(2004) *Anatomía para el movimiento, introducción al análisis de las técnicas corporales*. La liebre de marzo.

▪ **6.3.2.6 Didáctica del teatro I**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 2do año - 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs.

Total de horas: 64hs.

Finalidades Formativas de la unidad curricular:

Esta unidad curricular articula con la didáctica general del campo de la formación general, que aporta herramientas conceptuales y metodológicas que serán resignificadas en la didáctica específica, en la enseñanza del teatro.

Las prácticas de enseñanza entendidas como prácticas sociales contextuadas, requieren de los/las futuros/as docentes la capacidad de conocer, comprender, analizar y tomar decisiones argumentadas, para plantear intervenciones didácticas – pedagógicas específicas del lenguaje.

Propone desarrollar la apropiación de capacidades/saberes que favorezcan la toma de decisiones sobre la enseñanza, su intervención pedagógico-didáctica vinculada a la gestión de la clase, su diseño, producción e intervenciones situadas en diferentes escenarios.

El lenguaje teatral está configurado por una multiplicidad de lenguajes, porque unifica las artes, la sintetiza, y las promueve. Esta multiplicidad genera sentidos a través de diversas estructuras y sus posibles articulaciones.

Esta unidad curricular está orientada a los primeros años de escolaridad (nivel inicial y nivel primario /modalidad especial), tomando al juego como la herramienta didáctica que privilegia el desarrollo del pensamiento creativo, la comunicación, el lenguaje y la integración a la

cultura, aprendizajes significativos. Está vinculada al logro de la capacidad estético- expresiva consecuencia de la alfabetización estética; requiere de una práctica sistemática y continua de exploración, producción y reconocimiento. Esta didáctica propone una capacidad permanente de expresar y expresarse con otros. La producción en las instituciones debe poner el acento en la utilización de las técnicas aprendidas, la imaginación creadora y no el nivel artístico solamente.

La didáctica teatral I aborda las problemáticas pedagógicas de la enseñanza del nivel inicial y primario, poniendo énfasis en los juegos dramáticos y teatrales como viabilizadores de experiencias artísticas y estéticas. Propone desarrollar capacidades y saberes que posibiliten a los/las estudiantes identificar las particularidades y modos de aprender de las y los sujetos en función de sus características socioculturales y procesos evolutivos.

Ejes de Contenidos. Descriptores:

El conocimiento didáctico y su relación con la enseñanza del teatro. El aprendizaje y la enseñanza como experiencia lúdica. El teatro en el currículum escolar y su importancia para la enseñanza.

La actividad teatral en la escuela: su objeto, encuadre.

El teatro como contenido y como estrategia metodológica. Los procesos de expresión, interpretación y recepción teatral.

El Juego y la expresión dramática. Juego de roles. Juego dramático y juego teatral. Tipos de juegos. La función de juego de expresión dramática en las distintas edades de los niños. El aula taller como dispositivo para el espacio escénico.

La planificación y evaluación de la enseñanza del teatro. Sentidos y significados. La construcción metodológica del objeto de enseñanza.

Bibliografía básica:

- Akoschky, J (comp). (2006), *Artes y Escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós.
- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2007), *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura económica.
- Augustowsky, G. (2012), *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- Brailovsky, D., (2011), *El juego y la clase. Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional*. Buenos Aires, Noveduc.
- Brinnitzer, E., (1999), *Juegos y técnicas de recreación*, Buenos Aires, Bonum.
- Calmels, D. (2010), *Juegos de Crianza*, Buenos Aires, Biblos.
- Calmels, D. (2014), *El cuerpo cuenta. La presencia del cuerpo en las versificaciones, narrativas y lecturas de crianza*, Rosario, Homo Sapiens.
- Camphell, L., Camphell, D., y Dickenson, D. (2000), *Inteligencias múltiples. Usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje*, Buenos Aires, Troquel.
- Candia, M. R. (coord.) (2013), *La planificación en la educación infantil*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Cañas José, (1993) *Didáctica del teatro*. Barcelona, Editorial Octaedro.
- Elola Hilda, (1989) *Teatro para maestros*. Editorial Marymar.
- Harf y otras (1996), *Nivel Inicial: aportes para una didáctica*. Buenos Aires. El Ateneo.
- Lowenfeld, V., Lambert W. (1976): “*El desarrollo de la capacidad creadora*” –Buenos Aires, Kapeluz.
- Mehl, R. (1987): *Estudio crítico para la Colección Telones y Entretelones*. Buenos Aires. Libros del Quirquincho.

- Porstein, A. (2011), *Cuerpo, juego y movimiento en el nivel inicial: propuestas de educación física y expresión corporal*, Rosario, Homo Sapiens.
- Rogozinsky, Viviana (2002): *Títeres en la Escuela*. Editorial Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2008), *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- Tellería Perez, D. (1998)- *El taller de educación artística en Educación Especial*. Editorial Homo Sapiens.
- (2003): *Títeres y máscaras en la educación, una alternativa para la construcción del conocimiento*. Buenos Aires, Homo sapiens.
- Trozso Ester, (1993)*El juego teatral en la escuela primaria parte I y II*. Editorial Rayuela, Mendoza, 1993.
- Veg Lecoq, J. (2003).*Una pedagogía de la creación teatral*. Alba Editorial.
- Vega, R. (1981) *El teatro en la educación*, Buenos Aires, Editorial Plus Ultra.

▪ **6.3.2.7 Texto dramático y espectacular**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 2do año 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 3 hs.

Total de horas: 48 hs.

Finalidades Formativas de la unidad curricular:

Esta unidad curricular tiene la intencionalidad de posibilitar la apropiación y conocimiento de los códigos propios de toda representación y las estrategias de análisis de la recepción.

Desarrolla competencias teórico-prácticas de análisis y crítica de espectáculos teatrales. Considera al texto dramático como objeto literario y como elemento constituyente del texto espectacular, el texto dramático en relación al espectáculo donde deviene en un componente más del fenómeno teatral.

Esta unidad promueve una aproximación al estudio del fenómeno teatral conformando un marco teórico relevante para la producción escénica.

Analizar e interpretar obras teatrales requiere del conocimiento de códigos específicos. Entre el texto escrito y su puesta en escena.

Eje de Contenidos. Descriptores:

Teatro y teatralidad. El texto como objeto de estudio literario (Texto dramático) / El texto como componente del fenómeno teatral (Texto espectacular o escénico). Análisis y Debates; ¿Género literario o práctica escénica?

El texto dramático: funcionamiento textual y escénico. Formas de organización textual. La transformación del texto dramático en el transcurso de la historia del teatro. Texto dramático y “trabajo de mesa”. Argumento / Fábula. Tema de la obra. Personajes: caracterización y objetivos. Conflicto. La división en Actos/ Escenas / Unidades Dramáticas. El texto dramático como componente de la estructura dramática. Texto dramático: su interrelación con la totalidad de los elementos de la estructura dramática. Textos dramáticos en el aula: algunas reflexiones que orienten el análisis de textos dramáticos escritos para niños, niñas y adolescentes.

Texto espectacular, elementos mediadores entre texto dramático y texto espectacular. Análisis del Texto espectacular. Estética de la producción y de la recepción. Recursos técnicos: visuales, sonoros, sensoriales. Los signos teatrales. Espacio escénico, espacio narrado.

La construcción textual individual/colectiva: herramientas para la elaboración y escritura de diálogos y monólogos de textos dramáticos.

Bibliografía básica:

- Adorno, Th.W.(2004) *Teoría de la Estética*. Editorial Akal
- Adorno, Th.W (2013) *La Dialéctica de la Ilustración*. Editorial Akal
- Aristóteles. (1974) *La poética*. Edición Gredos.
- Castagnino, (1999) *Teoría sobre texto dramático y representación teatral*. Editorial Plus Ultra. Buenos Aires.
- De Marinis, Marco (2002) *Comprender el teatro*. Ed Galerna.
- Eco U.(1990) *Los límites de la interpretación*. Editorial Debolsillo
- Fernando De Toro. (2008) *Semiótica del teatro*. Editorial Galerna.
- Naugrette, Catherine (2004) *Estética del Teatro*. Editorial Artes del Sur. Buenos Aires.
- Pavis.P (1990) *Diccionario del Teatro. Dramaturgia, estética y semiología*. Editorial Paidós.
- Ryngaert, Jean Pierre (2007) *Introducción al análisis teatral*. Ediciones del Sur Buenos Aires.
- Saussure Ferdinand.(2017) *Cursos de Lingüística general*. Editorial Akal.
- Ubersfeld, Anne (1997) *la escuela del espectador*. Editorial Asociación Directores de escena.

6.3.3 TERCER AÑO

▪ 6.3.3.1 Técnicas corporales y expresivas II

Formato: Taller.

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el diseño curricular: 2do año

Cantidad de horas semanales: 3 hs.

Total de horas: 96 h.

Finalidades Formativas de la unidad curricular:

La unidad curricular técnicas corporales y expresivas II procura recuperar lo desarrollado en técnicas corporales y expresivas I. Profundiza en torno a la conciencia de la propia disponibilidad corporal para el entrenamiento, la escena, el aula. Se aborda la conciencia corporal en relación al espacio y al tiempo, la elaboración de creaciones individuales y colectivas. Integra las dimensiones de la vivencia, reflexión y conceptualización desde la experiencia de sí y para la formación como docente.

Apropiarse de conocimientos académicos para desarrollar la capacidad de transformarlos en contenidos escolares, produciendo versiones del conocimiento a enseñar adecuados a los aprendizajes de las y los sujetos.

Desarrollar aquellas capacidades y saberes que posibiliten a las/los estudiantes identificar las particularidades y modos de aprender de las/los sujetos, en función de sus características socioculturales y procesos evolutivos.

Favorecer el aprendizaje de capacidades/saberes que promuevan la toma de decisiones, para enseñar desde la diversidad, logrando aprendizajes comunes significativos.

Desarrollar la apropiación de capacidades/saberes que favorezcan la toma de decisiones sobre la enseñanza, su intervención pedagógico-didáctica vinculada a la gestión de la clase, su diseño producción e intervenciones situadas en diferentes escenarios.

Eje de Contenidos. Descriptores:

La construcción corporal del personaje. Cuerpo, texto, emoción. La metáfora como construcción poética desde un texto dramático. El diseño: simetría y asimetría. El diseño al servicio de una idea.

De la improvisación a la composición: espacio lúdico, escénico y teatral. Integración de los elementos de la escena: texto, sonidos, objetos, iluminación, vestuario, coreografía. La voz: sonido del cuerpo. La palabra y el cuerpo. Análisis musical y sus combinaciones con lo coreográfico. La dramaturgia del cuerpo.

La organización del movimiento. La improvisación como composición instantánea: el alerta, la toma de decisiones, la búsqueda de acuerdos, la selección de materiales, la organización de lo explorado, la composición. Creaciones corporales colectivas. Incorporación de objetos. Integración cuerpo-voz. Corporación de los elementos de la música. El espacio escénico. El diseño para pequeños grupos.

La observación, la reflexión y la crítica sobre el trabajo propio y de las/los otros. Desarrollo de distintos roles: público – creador. La metáfora, lo explícito. Los lugares comunes, los estereotipos. Las formas narrativas, las formas abstractas. Análisis de la propia producción y de la producción de las/los otros. Aspectos del análisis: percepción inicial, descomposición analítica, reconstrucción simbólica, voz y canto; el valor dramático del canto voz y habla para distintos estilos de actuación.

Bibliografía básica:

Boal, A (2008) *Juego para actores y no actores*. Editorial Alba. Barcelona.

Gubbay, Marina. Kalmar, Déborah(2009) *Cuadernos de campo: travesías del cuerpo*. Campo Grupal SA.

Holavattuck, Jorge(2009) *Manual de juegos y ejercicios teatrales*. Editorial Atuel. Buenos Aires.

Moreira, Cristina (2008) *Las múltiples caras del actor*. Inteatro. Buenos Aires.

Nachmanovitch, Stephen(2007) *Free Play. La improvisación en la vida y en el arte*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Perez Cubas, Gabriela (2011) *Cuerpos con sombras: acerca del entrenamiento corporal del actor*. Inteatro, Editorial INT Buenos Aires.

Sampedro, Luis. (2008) *Hacia una didáctica del Teatro con adultos 1* Inteatro. Buenos Aires.

Viscott, David (1989) *lenguaje Corporal y Comunicación Humana*. Editorial Emece. Buenos Aires.

▪ **6.3.3.2 Puesta en escena**

Formato: Taller.

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el diseño curricular: 3er año

Cantidad de horas semanales: 2hs.

Total de horas: 64hs.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

Montaje es componer, jugar a organizar en un espacio físico (aula, sala), mental o corporal, una escena, una obra, una imagen, etc. Se trata de bosquejar lo que luego se concretará desde la puesta en escena. Por tanto, se abre un campo teórico práctico, que permite un acercamiento a

distintas técnicas teatrales, para desarrollar desde el hacer, desde la vivencia, lo que será la futura puesta en escena en la escuela.

Varios factores intervienen en este proceso que lo enriquecen tanto en experiencias prácticas como en la adquisición de herramientas teóricas que ayudarán al/la estudiante a resolver futuros proyectos. Entre estos factores se destacan: selección de materiales bibliográficos, análisis de estéticas, períodos históricos, importancia de esto en su época y en la actualidad y su marco escolar.

La escuela como espacio crítico, desafía a los/las estudiantes a ser creativos y creativas y a asumir con responsabilidad sus producciones escolares futuras.

Esta unidad curricular recupera los aportes de lo desarrollado en las diferentes unidades curriculares, posibilita la construcción de sentido a través de la puesta en escena y la sistematización de recursos para la construcción de una estética. Desarrollar la capacidad de detectar sin invadir posibilidades de expresar, sin moldear.

Ejes de Contenido. Descriptores:

Fundamentos básicos del montaje escénico: ejercitaciones prácticas en el espacio, explorar los puntos de vista de la dirección con relación a los textos. La función del/la directora/a teatral. Dimensión técnico-expresiva: director/a escénico: compositor/a del espacio escénico. Diagramador/a de los componentes de la puesta en escena.

La situación dramática (lectura, creación y planteo). La construcción sensible del contexto dramático. Lo narrativo, lo dramático y lo espectacular en contextos escolares/no escolares.

Nociones de puesta en escena y niveles de organización del sentido. Exploración de los espacios escolares priorizando lo sonoro y lo visual para el montaje.

Integración del trabajo, plan de trabajo y planta escénica. Diseño de la puesta en escena a partir del contexto escolar. Desarrollo del proyecto.

Puesta en escena de textos teatrales elaborados en el ámbito escolar.

Bibliografía básica:

Ataúd, A. (1999). *El teatro y su doble*. Barcelona: Edasha.

Barthes, R. (2009). *Escritos sobre el teatro*. Barcelona: Paidós.

Breyer, G. (2005). *La escena presente*. Bs As: Ediciones infinito.

Boucher, F. (2009). *Historia del traje de occidente*. Barcelona.

Calmet, Gustavo Gili H.(2011). *Escenografía*. Ediciones de la Flor. Buenos.

Grotowsky, J (1992) *Hacia un teatro pobre*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires

Kantor,T.(2003). *El teatro de la muerte*. Editorial de la Flor. Buenos Aires.

Macgowan ,Melnitz (1965). *La escena viviente*. Editorial Eudeba . Buenos Aires.

Oliveras.E. (2013) *La Metáfora en el arte*. Editorial Emecé. Argentina.

Pavis.P(2001) *El análisis de los espectáculos*. Editorial Paidós. España.

Pérez-Brunet-Nieto.(2013) *El Diseño Teatral*. Chile: Consejo Nacional de la cultura y las artes.

Valenzuela, J.L. Bob Wilson. (2004) *La locomotora dentro del fantasma*. Editorial Athuel/la avispa.

Valenzuela J.L. (2004) *Antropología Teatral y acciones físicas* Edición del Instituto Nacional del Teatro. Buenos Aires.

▪ **6.3.3.3 Dispositivos escénicos**

Formato: Taller.

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el diseño curricular: 3er año

Cantidad de horas semanales: 3hs.

Total de horas: 96hs.

Finalidades Formativas de la unidad curricular:

En esta unidad curricular se aborda el conocimiento del hecho teatral de modo integral. El espacio escénico se transforma y se regenera constantemente a través de la integración de lenguajes que se dan en diversos soportes.

El/la docente de teatro deberá tener el conocimiento sobre el espacio escénico y su relación con los otros componentes espectaculares: la escenografía, el vestuario, el maquillaje, la utilería, la iluminación, el sonido, el video; que junto al actor conforman el hecho teatral. En esta unidad curricular se analizará el funcionamiento de los diversos lenguajes artísticos. Se pondrá el acento en la praxis escénica.

Desarrollar la apropiación de capacidades/saberes que favorezcan la toma de decisiones sobre la enseñanza, su intervención pedagógico-didáctica vinculada a la gestión de la clase, su diseño, producción e intervenciones situadas en diferentes escenarios.

Ejes de Contenidos. Descriptores:

El espacio escénico. Elementos del lenguaje visual bidimensional y tridimensional. Características. Espacio escénico, recepción, percepción.

Dispositivos con objetos. Relación objeto – sujeto. Objeto como forma plástica y emotiva para la/el actriz/or. Manipulación de objetos grandes y pequeños. Construcción de objetos. Animación de objetos. Narración con objetos. Máscaras.

Dispositivos espaciales. Espacio real y espacio dramático. La escenografía como aplicación dramática.

Dispositivos musicales. Composiciones sonoras de la escena. Sonidos del ambiente. Sonidos provocados. Diseño y ambientación sonora.

Dispositivos de la luz. Percepción y significado de la luz: aspectos simbólicos y emocionales. Luz natural del ambiente y luz artificial. Dramaturgia del vestuario. La escenografía. El espacio intervenido por la luz. La luz como acción dramática, como reveladora de la forma. Lo audiovisual en escena.-La integración de los dispositivos en experiencias de diseño y realización de producción. Vestuario como aporte a la construcción del personaje como recurso plástico para la escena.

Diseño. Nociones básicas para el abordaje del diseño de vestuario, iluminación, escenografía

Bibliografía básica:

- Aumont Jacques (1992) "La Imagen". BARCELONA, Paidós Ibérica.
Barthes B(2009) *Escritos sobre el teatro*. Barcelona, Paidós.
Boucher Francois (2009) "Historia del traje de occidente". Barcelona.
Breyer Gastón(2008) *La escena Presente*. Buenos Aires, Ediciones Infinito.
Calmet Hector (2011) *Escenografía*. Ediciones de la flor. Buenos Aires.
Cora Roca (2013) "Saulo Benavente". BSAS, Inteatro.
Oliveras Elena (2013) *La Metáfora en el arte*. Editorial Emecé. Argentina
Surgers, Anne (2004) *Escenografías del teatro occidental*. Ediciones Artes del Sur Buenos Aires.

▪ **6.3.3.4 Actuación II**

Formato: Taller.

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el diseño curricular: 3er año

Cantidad de horas semanales: 3 hs.

Total de horas: 96 hs.

Finalidades formativas de la unidad urricular:

Esta unidad curricular da continuidad a los aspectos desarrollados en lenguaje teatral y actuación I, profundizando y complejizando la metodología de la actuación reconociendo técnicas, métodos y sistemas. La actuación requiere de instancias de análisis y reflexión de los propios procesos creativos, reconociendo los propios problemas artísticos a través de la observación y el ensayo sobre uno/a mismo/a en relación con otros/as.

Este trabajo sobre uno/a mismo/a intenta promover la potencialidad creativo-expresiva en los/las futuros/as docentes con la intencionalidad de generar que la propuesta de intervención didáctica contemple estas dimensiones.

Favorecer el aprendizaje de capacidades/saberes que promuevan la toma de decisiones para enseñar desde la diversidad, logrando aprendizajes comunes significativos.

Ejes de Contenidos. Descriptores:

El actor/la actriz, su oficio y arte. El cuerpo del actor/la actriz, su imagen y relato. El cuerpo atravesado por el espacio, por otros cuerpos y los objetos. El actor/la actriz y el personaje. Campo sensorial, la emoción y los sentidos. La intuición y la imaginación. El actor/la actriz como intérprete hermenéutico.

El cuerpo del actor/ de la actriz atravesado por el texto. Interpretación distanciada. El fluir y la conciencia en la actuación. Qué quiere contar el actor/la actriz. Comunicación y creatividad. El actor /la actriz y el/la espectador/a: puentes de expectación.

Comportamiento escénico. Espacio dramático y espacio escénico. La actuación cotidiana y extracotidiana.

Representación escénica. El actor/la actriz marioneta. Dramaturgia del/actor/actriz. La historia que se representa. El texto y las distintas textualidades. Montaje.

Bibliografía básica:

Adorno, T (1980) *Teoría Estética*, Madrid, Taurus, 1980. (1969) *El teatro en su crisis actual*, Venezuela, Monte Avila.

Artaud, A. (1996), *El teatro y su doble*, Barcelona, Edhasa.

Asland, O. (1979), *El actor en el siglo XX*, Barcelona, Gustavo Gili.

Brook, P. (1973) *El espacio vacío*, Barcelona, Ediciones Península.

Chartier, R. (1992) *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Gedisa.

Diéguez, I. (2007) *Escenarios liminales. Teatralidades, performances y política*, Buenos Aires, Atuel.

Dubatti J. (2003) *El convivio teatral. Teoría y práctica del Teatro Comparado*, Buenos Aires, Atuel.

----- (1995) *Teatro Comparado. Problemas y conceptos*, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Facultad de Ciencias Sociales, CILC.

Dubatti, J., (2006) (coord.) *Henrik Ibsen y las estructuras del drama moderno*, Buenos Aires, Colihue.

Eines, J. (2005) *Hacer actuar. Stanislavski contra Strasberg*, Madrid, Gedisa.

Fediuk, E. (2008) *Formación actoral y complejidad*, Xalapa, Universidad Veracruzana.

Lecoq, J. (2003) *El cuerpo poético. Una pedagogía de la creación teatral*, Barcelona, Alba. Ley Nacional del Teatro.

Mamet, D. (1995) *Verdadero y falso: herejía y sentido común para el actor*, Barcelona, Ediciones del Bronce.

Pavis, P. (1998) *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*, Barcelona, Paidós.

Serrano, R. (2008) *Nuevas tesis sobre Stanislavski*, Buenos Aires, Atuel.

▪ **6.3.3.5 Sujetos de la educación II**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 3er año – 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs.

Total de horas: 64 hs.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular:

Reconocer la diversidad de contextos culturales donde se constituye el/la sujeto y la historia de sus experiencias formativas, sus relaciones como productoras de subjetividad.

Comprender las culturas juveniles desde una perspectiva relacional y plural a partir de categorías como género, clase, etnicidad, identidad, localización; a través del análisis de las posiciones de sujeto.

Analizar como procesos complejos, las relaciones entre las culturas juveniles, los aprendizajes y las instituciones escolares con el propósito de construir propuestas superadoras respecto a los sentidos y la cotidianidad de la cultura escolar contemporánea.

Desarrollar aquellas capacidades y saberes que posibiliten a los/las estudiantes identificar las particularidades y modos de aprender de los/las sujetos en función de sus características socioculturales y procesos evolutivos.

Ejes de contenidos. Descriptores:

Sujetos de educación, cultura y aprendizaje. Concepciones, relaciones y desafíos. Perspectiva histórica y panorama actual.

Estado, sujeto social y sujeto educativo. Orden económico-cultural de producción de cultura. Producción y construcción de significados de las y los sujetos. Sujetos y géneros.

Identidades adolescentes y culturas juveniles. Procesos y conflictos. Equilibrio y desequilibrio generacional. Un nuevo equilibrio de poder entre las generaciones.

Bibliografía básica:

Bourdieu, P. (2002), *La juventud no es más que una palabra*, en: *Sociología y cultura*, México, Grijalba / Conaculta.

Frigerio G. y Diker G. (2003), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Elías, N. (1999), *La civilización de los padres*, Bogotá, Editorial Norma.

Kaplan, C. (2007), *Violencias en plural* (Sociología de las violencias en la escuela), Buenos Aires, Miño y Dávila.

Krichesky, M. (comp.) (2005), *Adolescentes e Inclusión Educativa*, Buenos Aires, Noveduc/OEI/UNICEF/SES.

Margulis, M. y otros (2003), *Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes en Buenos Aires*, Buenos Aires, Editorial Biblos.

Morgade, G. y Alonso, G. (comp.) (2008), *Cuerpos y Sexualidades. De la normalidad a la disidencia*, Buenos Aires, Paidós.

Reguillo Cruz, R. (2004), *Emergencia de culturas juveniles: Estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

Subirats, M. (1999), Género y Escuela, en: *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Madrid, Paidós.

Rogoff, B (1993) *Aprendices del pensamiento*. Editorial Paidós. Barcelona

Tedesco, J. C. (1995), *El nuevo pacto educativo*, Madrid, Anaya.

Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares*. Del problema individual al desafío de política educativa. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

..... (2010) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de la Pampa. Febrero del 2010, Santa Rosa - La Pampa.

Vigotsky L (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Critica Grijalbo México.

▪ **6.3.3.6 Didáctica del teatro II**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 3er año – 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4hs.

Total de horas: 64hs.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

Esta unidad curricular proporciona a los/las estudiantes la apropiación de capacidades/saberes específicos para desempeñarse como docentes de Teatro, desarrollando el conocimiento teórico-práctico sobre los elementos y componentes fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje de este lenguaje.

Articulan esta unidad curricular los conocimientos de otros campos formativos especialmente en Didáctica general y Psicología educacional, donde se aborda la enseñanza, el currículum y con la práctica docente las características de la enseñanza y el aprendizaje de las y los sujetos del nivel, en contexto. Posibilita que los/las estudiantes adquieran habilidades para la planificación, utilización de recursos didácticos y evaluación de diferentes secuencias del lenguaje teatral, según los y las diferentes sujetos.

El taller de teatro como dispositivo pedagógico tiene la intencionalidad de provocar en los/las adolescentes y adultos/as una propuesta que involucra la participación individual y colectiva en la construcción de procesos de producción teatral, desde la participación y comunicación. Desarrolla como capacidad el análisis crítico, el reconocimiento como sujetos, la perspectiva de género, la búsqueda y construcción de subjetividades e identidades. El teatro posibilita el despliegue y la búsqueda de otros modos de ser y actuar.

Posibilita abordar la enseñanza del teatro en la creación de espacios, que lleven a la producción de teatro como espectáculo, visualizando la escena como organizadora de imágenes expresivas y estéticas; promueve la participación y producción cotidiana y la comunicación de los bienes culturales.

En esta unidad se profundizan e integran el desarrollo de capacidades vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje. Actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los/las estudiantes. Tomar decisiones pedagógicas que reconozcan y respeten la diversidad, a fin de propiciar el logro de aprendizajes comunes significativos. Utilizar diseñar y

producir una variedad de recursos en diferentes formatos integrando diversos contenidos y dispositivos digitales.

Diseñar e implementar diferentes procedimientos de evaluación, que permitan a los/las estudiantes mostrar de múltiples maneras sus aprendizajes. Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar/identificar las características de constitución y funcionamiento de los grupos y tomar decisiones en función de éstas. Planificar y desarrollar la enseñanza de las habilidades necesarias para vincularse responsablemente con los/las otros/as y para trabajar en forma colaborativa.

Ejes de Contenidos. Descriptores:

La enseñanza del teatro en adolescentes y adultos/as. La actividad teatral en la escuela secundaria sentida y significada para su enseñanza.

El espacio, tiempo y agrupamientos. La mediación pedagógica en la enseñanza del Lenguaje Teatral. Dinámicas grupales. Niveles de abordajes de los contenidos y su adecuación a los grupos etáreos.

El taller de teatro. Abordaje de los conocimientos artístico-culturales en espacios socio-institucional y educativo. Aportes de la didáctica grupal a la enseñanza del teatro.

La producción teatral. Creación de poéticas grupales. Proceso creativo como dispositivo de enseñanza teatral. La improvisación, experimentación personal y colectiva. Creación de personajes, puestas en escena y producción teatral. El espectáculo teatral.

Bibliografía básica:

Díaz Araujo G, Torres y otros, (1998) *Teatro, adolescencia y escuela*. Editorial Aique, Buenos Aires-
Fabregart Antonio.(1993) *Cómo crear teatro en la escuela*. Buenos Aires, Editorial Gram.
Holavatu, Jorge y Astrosky , D (2001) *Manual de juegos y ejercicios teatrales. Hacia una pedagogía teatral*. Instituto Nacional del Teatro. Buenos Aires.
Motos Tomás- Tejedo Francisco, (1987) *Prácticas de dramatización*. Editorial Humanitas. Barcelona.
Trozzo Ester, (1993) *El juego teatral en la escuela primaria* parte I y II. Ed Rayuela,Mendoza.
Trozzo,E. Sanpedro, L. (2003) *Didáctica del Teatro I*. INTeatro, ed. Del Instituto Nacional del Teatro. Mendoza. Argentina.

6.3.4 CUARTO AÑO

▪ 6.3.4.1 Producción teatral en contextos educativos

Formato: Taller.

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el diseño curricular: 4to año

Cantidad de horas semanales: 4 hs.

Total de horas: 128 hs.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular:

Esta unidad curricular en el último año del profesorado se presenta como integración, re significación y síntesis de los espacios formativos anteriores. Se pretende generar como

instancia de aprendizaje las prácticas de diseño, producción y desempeño de proyectos escénicos.

El objetivo principal es que los/las estudiantes produzcan de manera autónoma a partir de sus intereses y necesidades. Se propone un espacio de producción a partir de dispositivos materiales posibles a escenificar, viabilizando la creación subjetiva, el desarrollo de la imaginación y la autonomía artística grupal. La producción del espectáculo teatral en relación a las variables de producción, creación, diagramación, publicidad, y gestión de materiales integrados en un producto final como proyecto artístico en contextos educativos.

Ejes de Contenidos. Descriptores:

Construcción del Proyecto artístico personal y/o grupal: Práctica Escénica. Características. Elementos. Proyectos teatrales. Elección del material bibliográfico.

Análisis de obra. Proyecto de trabajo, fundamentación. Elaboración grupal, distribución de tareas y roles. Proceso de creación grupal. Improvisación y registro. Análisis dramático. Creación del espacio dramático y escénico. Montaje y diagramación de la puesta en escena. División de roles artísticos. Recepción teatral: estudio del destinatario/a, el espectador/a, el espectador real y el ideal, posible contexto de la obra teatral.

Producción General: Resolución del soporte material e infraestructura para el desarrollo del espectáculo, escenografía, iluminación, vestuario, maquillaje, sonido. Personaje: características y construcción. Muestra pública. Organización general. Ajustes. Diseño y publicidad. Presentación. Evaluación de la experiencia.

Bibliografía básica:

AADL. Asociación Argentina de Luminotecnia (2001) *manual de iluminación*. Tomo I y II. Buenos Aires.

Arrojo, Victor. (2014) *El director teatral ¿es o se hace?*. Procedimientos para puesta en escena- Inteatro. CABA.

Barthes Roland. (2000). *El placer del texto y Lección inaugural*. Editorial Siglo veintiuno Cerro del Agua, México.

Daccaret, Jimmy (2010) *Apuntes de dirección teatral*. Santiago de Chile.

<https://issu.com/teatroudd/docs/apuntes>

Naugrette, Catherine (2004) *Estética del Teatro*. Ediciones Artes del Sur. Buenos Aires.

Rodari, Gianni (1995). *Gramática de la Fantasía* Editorial Colihue, Buenos Aires.

Wilson Robert (2001) *Composicion, luz y color en el teatro*. Editorial Lunwerg Barcelona.

▪ **6.3.4.2 Dramaturgia**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4to año – 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 3 hs.

Total de horas: 48 hs.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular:

La dramaturgia como acto creativo de componer y representar historias en un escenario y el dramaturgo/a como creador/a de la escritura de obras y guiones teatrales. Conocer la evolución del concepto de dramaturgia en distintos momentos de producción textual para una mejor comprensión de sus perspectivas hoy.

El abordaje de aspectos teórico-prácticos para la producción de textos teatrales. La resignificación de lo abordado en el espacio curricular texto dramático y espectacular, profundizando en este espacio la comprensión de la relación entre ambos. La producción de adaptaciones desde textos narrativos, guiones, la escritura de textos dramáticos elaborados colectivamente incorporando herramientas básicas para su construcción.

Ejes de contenidos. Descriptores:

Evolución y significados del concepto dramaturgia. Poéticas textuales. El texto teatral; su especificidad; organización; estructuración.

Procedimientos de escritura. Organización de la ficción; fábula; intriga. El espacio y tiempo; análisis de estructuras espaciales; análisis de estructuras temporales. Diálogo y monólogo. Personaje; fuerza actuante; sujeto del discurso; objeto del discurso.

La dramaturgia de los distintos elementos escénicos. Dramaturgia no textual.

Escritura dramática: Diferencias entre versión y adaptación teatral. De la narrativa a la dramaturgia. Trabajo con actores/actrices: dramaturgia actoral. Estructuras dramatúrgicas: ejercicio de la teatralidad.

Los textos dramáticos adaptados a la producción de textos teatrales en contextos educativos.

Bibliografía básica:

Brecht, B.(1981) *La excepción y la regla*. Editorial Nueva Visión.

Bloom, H. (2008) *Hamlet*. Cuadernos de picadero .Dramaturgia en las provincias. Editorial Instituto Nacional del Teatro. Buenos Aires.

Camus, A. (2001)*Calígula.El Malentendido*. Editorial Alianza

Robino, A. (2016) *Manual de análisis de escritura dramática*. Colección estudios teatrales. INT. Eudeba.

Propato C. (2004) *Aspecto I y II, dramaturgia*.

Sartre, J-P. (1962) *Las moscas*. Editorial Losada.

Steiner, G.(2013) *Lenguaje y silencio. Shakespeare: el cuarto centenario*. Editorial Gedisa Barcelona

Spencer, T. (1954) *Shakespeare y la naturaleza del hombre*. Losada.

Shakespeare, W. (2001) "Hamlet". Colección del mirador.

Wesker, A. (1973) *La cocina*. Editorial Fundamentos.

▪ **6.3.4.3 Teatro y Discapacidad**

Formato: Seminario.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4to año- 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 3 hs.

Total de horas: 32 hs.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular:

Esta unidad curricular plantea una aproximación al conocimiento de la educación especial, problematizando su historia, concepciones, enfoques y paradigmas.

Pretende problematizar la concepción de la discapacidad y el desafío de comprender y reflexionar acerca de esta particularidad en las personas y su relación con la educación artística y específicamente con el teatro como lenguaje inclusivo.

Promueve la sensibilidad y el reconocimiento de las posibilidades de propuestas educativas en los/las sujetos con discapacidad para favorecer su desarrollo integral. Favorece la

comprensión de la discapacidad desde una perspectiva compleja que trasciende la lógica escolar, para abrirse a otros espacios de socialización.

La educación artística aporta al ejercicio de interrelacionar el mundo, la vida con la sensibilidad, la imaginación, el juego y la creatividad. El teatro fortalece la subjetividad, los vínculos, la comunicación, promueve la capacidad de articular conocimientos y recrearlos en una práctica creativa.

Esta unidad promueve desarrollar en los/las estudiantes la capacidad de pensar, crear, diseñar modos de acercar el lenguaje teatral en la educación especial, ya que es un mediador relevante en cuanto a la participación social y el aprendizaje en personas con discapacidad.

Articula esta unidad curricular el trabajo interdisciplinario con docentes de la especialidad de teatro como Didáctica del teatro, Política educativa y legislación, Sujetos de la educación, Psicología educacional y del campo de la práctica.

Ejes de contenidos. Descriptores:

Concepciones sociales de la discapacidad en la historia: caracterización y respuestas sociales históricamente producidas. El modelo médico terapéutico, social-subjetivo.

Concepciones educativas de la educación especial: La educación especial paradigmas: del déficit y la diferencia. Modelos educativos: especial-normal, integración-inclusión. Relaciones y tensiones.

Diversidad en la discapacidad. Discapacidad: intelectual/sensorial/motora/múltiple. Trayectorias. Adecuaciones curriculares.

La Educación Artística en la Educación Especial. Posibilidades y aportes de la educación artística en la construcción de un modelo educativo inclusivo. La experiencia artística en la constitución de la subjetividad. Múltiples dimensiones del aprendizaje, estilos de aprendizaje, configuraciones de apoyo. Lenguajes expresivos y educación especial: la expresión corporal y el teatro en el abordaje pedagógico didáctico de una propuesta de enseñanza en la educación especial.

Bibliografía básica:

Alvarez-Uria, Fernando (1997) *La configuración del campo de la infancia anormal*. En B. Franklin (Comp) *Interpretación de la discapacidad-Teoría e historia de la Educación Especial*. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor.

Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

De la Vega, E. (2010) *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Argentina: Noveduc .

Palacios, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Colección Cermi.es N° 36. Grupo Editorial Cinca

Pérez de Lara, Nuria (1998) *La Capacidad de Ser Sujeto- Más allá de las técnicas en Educación Especial*. Barcelona: Editorial Laertes.

Resolución CPE 3438/11 Ministerio de Educación y DD.HH. de la provincia de Río Negro.

Resolución CFE 311/16 Ministerio de Educación de la República Argentina.

Skliar, C. (2017) *Pedagogía de las Diferencias*. Editorial Noveduc. Buenos Aires.

Skliar C. “ Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación”. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín Universidad de Antioquia, facultad de Educación, Vol XVII,N° 41, pp. 11-12

Tellería Perez, D. (1998)- *El taller de educación artística en Educación Especial* -Edit. Homo Sapiens.

----- (2003): *Títeres y máscaras en la educación, una alternativa para la construcción del conocimiento*. Buenos Aires, Homo sapiens.

Mehl, R. (1987): *Estudio crítico para la Colección Telones y Entretelones*. Buenos Aires. Libros del Quirquincho.

Vega, R. (1981) *El teatro en la educación*, Buenos Aires, Editorial Plus Ultra.
LÓPEZ MELERO, M.; (2004) *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Ediciones Aljibe, Málaga.
<http://educacionestrategica.blogspot.com/2008/08/adecuaciones-curriculares-un-desafio.html>

6.4 UNIDADES CURRICULARES DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

El campo de la práctica como trayecto formativo vertebrado y articula el campo de la formación general, el campo de la formación específica y remite a la formación de la práctica profesional. La construcción de la práctica profesional es un proceso continuo y gradual que posibilita el aprendizaje de las capacidades específicas que definen la tarea de enseñar. Requiere de la inserción en contextos diversos, asumiendo paulatinamente funciones que un/a docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales. Para ello es necesario proponer experiencias formativas en diferentes ámbitos sociales y educativos; urbano-rural-encierro-domiciliario-virtual, en distintas modalidades, formatos escolares y para las y los diferentes sujetos de la educación, en los niveles de educación obligatoria. Es necesario priorizar las articulaciones con los otros campos de la formación, con la intención de encontrar un equilibrio entre una sólida formación disciplinar y formación en la práctica de la enseñanza en el nivel para el que se forma.

Requiere del abordaje de núcleos de sentido que acompañen el trayecto formativo durante los cuatro años, caracterizado por la circularidad, progresión y complejidad en el abordaje de los contextos y tareas específicas de la práctica docente y de la práctica de la enseñanza. Algunos de estos núcleos de sentido se refieren a) La práctica docente y de enseñanza como objeto de análisis y comprensión en su contexto de producción, b) la apropiación de herramientas metodológicas desde la investigación educativa para su abordaje y c) la/el sujeto de estas prácticas en relación al propio proceso de formación, en el que se inscribe una historia personal e institucional y que requiere del aprendizaje de una formación para el análisis, que permita la objetivación de la realidad representada desde una posición reflexiva y crítica.

La reflexividad como perspectiva en el campo de la práctica, orienta la construcción de una práctica habitual que trascienda las modas y lo esporádico ;para sistematizarse y posibilitar nuevas miradas a las prácticas, desempeñadas desde todos/as las/los sujetos que participan en la formación de los/las estudiantes. En este sentido el trabajo con las narrativas desde los inicios de la formación a través del cuaderno de formación, promueve en las y los sujetos el aprendizaje de una práctica reflexiva, que permita la de-construcción y reconstrucción crítica de modelos, huellas vividas acerca del ser docente, con la intención de generar prácticas reflexivas, productoras de hábitos profesionales.

En el campo de la práctica el trabajo formativo tiene la particularidad de estar vinculado con otras instituciones y sujetos que participan como co-formadores/as en ese proceso. La relación entre instituto formador y las instituciones educativas se visualiza como un espacio de debate y construcción colectiva que interpela permanentemente a las y los sujetos, las culturas institucionales y los saberes, enfoque que explicita la concepción de formación y práctica concebida como una problemática y responsabilidad compartida desde una cultura colaborativa de abordaje de la formación de la práctica profesional. Este modo de asumir el trabajo con las instituciones asociadas requiere de una actitud de diálogo permanente para compartir argumentaciones y posicionamientos diversos con la intencionalidad de construir respuestas pertinentes y creativas, que se alejen de prácticas estereotipadas/ritualizadas por la cultura hegemónica. Esto promueve el aprendizaje de una práctica reflexiva compartida con otros/as en un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de teoría y de teoría a partir de la

práctica, comprometida con el conocimiento a transmitir y con los problemas sociales que requieren la intervención de los mismos para su transformación.

El campo de la práctica está organizado en cuatro unidades curriculares que resignifican los aportes teóricos y metodológicos abordados en los otros campos de la formación y los insumos relevados de la práctica en terreno. Se propone el abordaje para los cuatro años de actividades en las dos instituciones formadoras (escuelas asociadas/instituto formador). En cada unidad curricular; práctica I, II, III y IV se desarrollan formatos combinados: -Talleres de práctica, - Trabajos de campo en diferentes contextos institucionales y socioeducativos ampliados,- Talleres Integradores/interdisciplinarios,-Tutorías,- Ateneos; éstos dispositivos constituyen alternativas diversas para la compleja organización de la tarea pedagógica del área de práctica.

- **Taller:** está orientado a la constitución de un espacio que promueve la integración del saber y saber hacer, a través del trabajo colectivo, la reflexión y el intercambio. Se focaliza en la problematización de la práctica, los procesos meta-cognitivos que se ponen en juego en el intercambio reflexivo y en una formación en el análisis.

- **Trabajo de campo:** formato pedagógico que posibilita la inserción en el terreno, la descripción de prácticas en contextos reales que promueven la contrastación, comprensión desde marcos conceptuales, identificar las particularidades de esa práctica situada, contextualizada interpelada por dimensiones micro institucionales y macro contextuales. Genera la apropiación de herramientas procedimentales como el observar, registrar, entrevistar, documentar y sistematizar información.

- **Ateneo:** espacio de reflexión que permite profundizar en el conocimiento y análisis de casos vinculados con experiencias, situaciones y problemas de enseñanza de la práctica en cada nivel. Propicia el intercambio de posicionamientos y debate de perspectivas. Este modo de abordaje favorece la ampliación de conocimientos en estudiantes, docentes de la orientación y expertos/as. La instancia se propone para práctica III y/o IV, potencia la actualización, revisión, e integración de análisis y reflexión a situaciones problemáticas (institucionales/áulicas), análisis de casos, producción de narrativas.

- **Taller integrador/interdisciplinar:** espacio que transversaliza los temas y/o las problemáticas específicas vinculadas a la formación docente y a la enseñanza de la disciplina en cada nivel. Estas son definidas por las y los sujetos que participan en cada práctica y su abordaje trasciende a una orientación o disciplina. Es el ámbito de construcción colectivo desde primer año. Se definen ejes que orientan el trabajo compartido para cada año, las articulaciones con otros espacios curriculares del profesorado y otro/as sujetos que participan en el proceso formativo de los y las estudiantes. A partir de segundo a cuarto año, el/la docente co-formador/a acompaña el proceso formación.

- **Tutorías:** encuentros que posibilitan la circulación de la palabra entre las y los estudiantes y las/ los tutores/as, favorece la explicitación de los constructos acerca del conocimiento construido, la práctica que se desempeña y su reflexión en y sobre la acción con el objeto de reconocerlas para su mejora en las intervenciones.

▪ **6.4.1 Unidad Curricular: Práctica Docente I.**

Formato: Práctica Docente.

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el diseño curricular: Primer Año.

Cantidad de horas totales: 106 hs.

Eje organizador: *“Los contextos de producción de la práctica docente y los procesos subjetivos de construcción de la identidad profesional.”*

Finalidades formativas de la unidad curricular:

La unidad curricular de la práctica I, inicia a los/las estudiantes en la primera inserción en Instituciones socio-educativas, tiene la intencionalidad de proporcionar conocimientos que permitan el análisis de las representaciones sociales acerca del "ser docente" y en particular del/la docente de teatro. Desarrollar la capacidad de comprender los contextos socio-institucional y los rasgos que lo particularizan para posibilitar el acercamiento progresivo a las actividades que definen la tarea de educar.

Provocar el aprendizaje de capacidades que permitan la problematización de las prácticas educativas en sentido amplio y las prácticas de enseñanza desde una mirada multidimensional y compleja. Esto requiere de la construcción de herramientas que posibiliten la interpretación, el reconocimiento de las situaciones educativas que son específicas de la práctica docente, del contexto en el que éstas se producen y de las trayectorias personales y escolares que las interpelan.

Comprometerse con el propio proceso formativo: Se plantea la escritura del diario de formación como herramienta metodológica que posibilite al estudiantado la documentación de su propio proceso formativo, y las experiencias educativas que permitan: objetivar, reconstruir y reflexionar acerca de la construcción de la identidad profesional. De este modo desarrollar una formación para el análisis reflexivo respecto a la propia biografía escolar y su incidencia en los procesos de identificación profesional.

Núcleos de Contenidos. Descriptores:

Formación, Práctica docente e investigación. Modelos de docencia. Recuperación histórica de la enseñanza de las artes en el nivel inicial, primario, secundario. Representaciones sociales acerca del ser docente en educación artística, y específicamente en teatro.

Prácticas Sociales, Institucionales y de Enseñanza. Contextos de prácticas institucionales y su relación particularizada con la realidad socio-educativa a la que pertenecen. La educación permanente. La dimensión sociopolítica, institucional de espacios de enseñanza y de aprendizaje en experiencias educativas. Relevamiento de propuestas de enseñanza del teatro en instituciones de la comunidad.

Investigación y Formación. Aportes teórico-metodológicos de la investigación socio-antropológica y la etnografía. Instrumentos de recolección de información. Construcción de categorías, sistematización de datos. Informes. Las narrativas y documentación pedagógicas. El diario de Formación.

Para el desarrollo de esta unidad curricular, se sugieren actividades en el IFDC a través de: Taller de reflexión de la práctica (64 horas anuales), Taller Integrador (10 horas anuales) y Trabajo de campo en las instituciones asociadas (32 horas anuales). Los tres formatos que se proponen organizan el trabajo al interior del área de las prácticas y deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta unidad curricular.

El taller integrador coordinado por la/el docente del campo de la práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones sociales/educativas y las/los sujetos involucradas/os a través de la definición de problemáticas y/o temáticas que se vinculen al eje de la práctica en el primer año. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Participan en el taller: Antropología, Pedagogía, Teoría teatral.

Bibliografía básica:

- Achilli, L. E. (2000), *Investigación y formación docente*, Rosario, Laborde Editor.
- Alliaud, A.; Duscharzky, L. (comp.) (2003), *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Niño y Dávila editores.
- Anijovich R. (2009), *Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires Paidós.
- Davini, C. (2014), *La formación en la Práctica Docente*. Editorial Paidós, Voces de la Educación.
- Ferry, G. (1997), *Pedagogía de la Formación*. 1ª edición. Buenos Aires: Formación de Formadores, Serie Los Documentos, Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ediciones Novedades Educativas, Paidós educador.
- Filloux, J. (2004), *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Freire Paulo (2008), *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires, Ed. Siglo XXI.
- Guber R. "El trabajo de campo" en Guber, Rosana: La etnografía. Método, campo y reflexividad. Capítulo 2. <http://comeduc.blogspot.com/2006/03/rosana-guber-el-trabajo-de-campo.html>
- Guber, R. (2011), *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Guber, R. (2004), *El registro de campo: primer análisis de dato*, en El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo, Buenos Aires, Paidós.
- Mc. Ewan, H. & Egan, K (comp.) (1998), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Rockwell E. (2011), *La experiencia etnográfica historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- Urbano C. y Yuni J. (2005), *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*, Córdoba, Editorial Brujas.
- Wittrock, M.C. (1989), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós.

▪ **6.4.2 Unidad Curricular: Práctica Docente II.**

Formato: Práctica Docente.

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el diseño curricular: Segundo Año.

Total de horas: 128 hs.

Eje organizador: "La historia, organización y dinámica de las instituciones."

Finalidades formativas de la unidad curricular

Esta unidad curricular profundiza el abordaje de las instituciones educativas, su dimensión histórica y los rasgos que la particularizan con el fin de poder desentrañar las redes de significados que las y los sujetos sostienen, a través de la cultura escolar para proyectar espacios escolares acordes con las exigencias y demandas de la sociedad actual.

Favorecer la construcción de herramientas conceptuales y metodológicas para la interpretación de las culturas institucionales/áulicas. El relevamiento de los proyectos institucionales en contexto. El análisis y conocimiento de los niveles curriculares. Comprender las instituciones educativas, su estructura, particularidades y dinámica cotidiana. Favorecer el análisis de los documentos e instrumentos que sostienen las prácticas de enseñanza desde una mirada crítica – reflexiva, comprendiendo sentidos y significados de la práctica curricular.

Conocer el desarrollo de actividades relacionadas con la práctica de la enseñanza, diseños de intervención educativa, producción de planificaciones en distintos contextos. Se propone

realizar prácticas colaborativas en proyectos institucionales/áulicos en las instituciones asociadas. Profundizar en el aprendizaje de capacidades docentes para intervenir en el escenario institucional y comunitario, identificar características y necesidades del contexto de la escuela las familias y la comunidad. Diseñar e implementar experiencias de aprendizaje que recuperen las características culturales y el conocimiento de las familias y la comunidad. Participar en espacios de socialización y debate sobre producciones colectivas que favorezca procesos de formación intersubjetiva y meta-cognición. Documentar experiencias pedagógicas que generen instancias de escritura y objetivación de la práctica. Comprometerse con el propio proceso de formación.

Núcleo de contenidos. Descriptores:

Las Instituciones educativas. Historias institucionales. Análisis institucional. Las dimensiones de la estructura formal institucional. La cultura institucional. Las relaciones informales y la dinámica de la vida institucional. La Institución como espacio de circulación de saberes. La gramática Institucional. La autoridad pedagógica, el análisis de los dispositivos disciplinarios y de convivencia.

La dimensión pedagógico-didáctica. Niveles de concreción curricular. Normativa curricular institucional. Los procesos y documentaciones institucionales organizadores de las prácticas: sentidos, alcances, dimensiones de documentación que orientan las prácticas docentes en general y los procesos de enseñanza y aprendizaje. La autoridad pedagógica en el análisis didáctico de los diseños de enseñanza.

La enseñanza del teatro en la institución escolar. Producción colectiva de proyectos institucionales y áulicos: Los proyectos curriculares de educación artística y de teatro en los proyectos educativos de la institución. Vinculaciones con las prescripciones curriculares del nivel y/o modalidad. Las prácticas educativas que se desarrollan en el campo del teatro, sus fundamentos conceptuales, características y condiciones concretas que las configuran.

Abordaje Institucional y áulico a través de la etnografía, análisis de documentos institucionales, registros de la vida cotidiana institucional/áulica. La observación participante, elaboración de registros etnográficos documentación de experiencias.

Para el desarrollo de esta unidad curricular práctica II se definen: actividades en el IFDC, Taller de reflexión de la práctica (64hs anuales), Taller integrador (16 horas anuales) y trabajo de campo en las instituciones asociadas (48 horas anuales). Los tres formatos que se proponen organizan el trabajo al interior del área de las prácticas y deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta unidad curricular.

El trabajo de campo en práctica II propone la inserción institucional a través de observación, observación participante, ayudantías, participación en actividades institucionales, proyectos artísticos, muestras, elaboración y producción colectiva de propuestas contextualizadas con parejas pedagógica, docentes del aula y profesores/as de la disciplina. Se sugiere para el trabajo de campo un acercamiento a aspectos organizacionales y de la micropolítica institucional. Los ámbitos de intervención comprenden instituciones de nivel inicial, primario/modalidad educación especial y secundario.

El taller integrador coordinado por el/la docente del campo de la práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones sociales/educativas y las/los sujetos involucradas/os a través de la definición de problemáticas y/o temáticas que se vinculen al eje de la práctica en el segundo año. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Se sugiere prioritariamente la participación de: Didáctica General, Psicología Educativa, Didáctica del teatro I y/o de las unidades curriculares del campo de la formación específica que se requieran.

Bibliografía básica:

- Baquero, R.; Diker, G. & Frigerio, G. (comp.) (2007), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, CEM del estante editorial.
- Belgich Horacio (2006), *Orden y Desorden escolar*, Rosario, Editorial Homosapiens.
- Bixio, C. (2004), *Cómo construir proyectos. El proyecto institucional. La planificación estratégica. ¿De qué hablamos cuando hablamos de proyectos?* Rosario, Homo Sapiens.
- Bolívar, A. (1995), *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación del currículum*, FORCE, Universidad de Granada.
- Butelman, I. (comp.) (1996), *Pensando las instituciones, Sobre teorías y prácticas en educación*, Buenos Aires, Paidós.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (comp.) (2001), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Fernández, L. (1994), *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires, Paidós.
- Fernández, L. (1998), *El análisis de lo institucional en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.
- Frigerio G., y otros (1996), *Las Instituciones Educativas Cara y Ceca*, Buenos Aires, Troquel.
- Nicastro, S. (2006), *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido*, Rosario, Homo Sapiens.
- Santos Guerra, M. (1994), *Entre Bastidores el lado oculto de la organización escolar*, Málaga, Aljibe.
- Santos Guerra, M. (1999), *Para comprender las organizaciones educativas*, Málaga, Aljibe.
- Wittrock, Merlin C. (1989), Aspectos del acceso al lugar y de la ética de la investigación, en *La investigación de la enseñanza; II. Métodos cualitativos y de observación*. Buenos Aires. Paidós.
- Woods P. (1986), *La escuela por dentro*, Barcelona, Paidós.
- Woods P. (1989), *Investigar el arte de la enseñanza uso de la etnografía en la Educación*, Buenos Aires, Paidós.

▪ **6.4.3 Unidad Curricular: Práctica Docente III. Residencia Pedagógica**

Formato: Práctica Docente.

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el diseño curricular: Tercer Año

Total de horas: 150hs.

Eje Organizador: “Prácticas de enseñanza contextualizadas”

Finalidades formativas de la Unidad Curricular:

En esta unidad curricular la práctica de la enseñanza adquiere significación desde la compleja paradoja de enseñar a enseñar. La práctica de la enseñanza como actividad intencional entrama dimensiones epistemológicas, políticas, sociales y psicológicas en una construcción elaborada como inter juego necesario entre teoría y práctica.

La construcción didáctica implica en este proceso poner en juego la relación contenido-método. La inserción en contextos escolares y áulicos diversos permite el análisis de problemáticas cotidianas a partir de la reflexión colectiva. Acciones participativas de producción de diseños e intervenciones didácticas desde una perspectiva colaborativa. Participar en diferentes instancias educativas institucionales/áulicas/extra-áulicas.

Analizar y comprender las prácticas de enseñanza en el contexto del aula en diálogo permanente con los saberes conceptuales y metodológicos construidos y la toma de decisiones que respondan a la justicia curricular. Posibilitar la producción de propuestas personales de

intervención pedagógica contextualizadas en relación al qué, cómo y para qué enseñar teatro en las instituciones escolares. Valorar la investigación educativa como herramienta que permite la producción de conocimientos contextualizados de las instituciones educativas

Esta unidad profundiza e integra el desarrollo de capacidades vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje; tales como: actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de las y los estudiantes. Tomar decisiones pedagógicas que reconozcan y respeten la diversidad a fin de propiciar el logro de aprendizajes comunes significativos. Utilizar, diseñar y producir una variedad de recursos en diferentes formatos, integrando diversos contenidos y dispositivos digitales. Diseñar e implementar diferentes procedimientos de evaluación que permitan a las y los estudiantes mostrar de múltiples maneras sus aprendizajes. Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar y tomar decisiones en función de éstas. Planificar y desarrollar la enseñanza de las habilidades necesarias para vincularse responsablemente con los/as otros/as y para trabajar en forma colaborativa. Comprometerse con el propio proceso formativo. Analizar el desarrollo de las propias capacidades profesionales y académicas para consolidarlas.

Núcleo de Contenidos. Descriptores:

El aula/sala espacio material y simbólico. La interacción en el aula. La heterogeneidad sociocultural, la producción y el intercambio en el proceso de construcción del conocimiento escolar. La clase escolar, construcción de categorías didácticas para su análisis y comprensión.

El conocimiento profesional de los y las profesores/as en relación a su práctica profesional. La intervención docente en los procesos de enseñanza aprendizaje. Las tareas del/la profesor/a de teatro en la práctica cotidiana. Análisis de esquemas prácticos y estratégicos en los tres momentos de la práctica, pre activo, interactivo y post-activo.

Las prácticas de enseñanza: el diagnóstico, la planificación como hipótesis de trabajo, aprendizaje –enseñanza evaluación- estrategias didácticas específicas. La construcción metodológica. La enseñanza del teatro en los niveles inicial, primario y modalidad especial. La evaluación del proceso y la acreditación. Criterios para la construcción del diseño y evaluación de propuestas de intervención educativa. Propuestas de intervención en las prácticas de residencia en la Modalidad de Educación Especial, Nivel Inicial, Primario y sus diferentes contextos.

Producción análisis y reflexión de medios y materiales didácticos, elaboración de recursos digitales. Documentos, videos, actividades de simulación y otros desarrollos específicos de las tecnologías de la información.

La investigación como práctica social. Investigación-acción. Dimensión epistemológica y metodológica. Elaboración de instrumentos de recolección y análisis de datos. Análisis de registros de clases.

Para el desarrollo de esta Unidad Curricular del Taller de la Práctica III, se definen: actividades en el IFDC, Taller de reflexión de la Práctica (64 horas anuales), Taller integrador (16 horas anuales) y Trabajo de campo en las Instituciones asociadas (60 horas anuales).

Se propone incorporar otros formatos como tutorías y ateneos (10 horas). Los formatos que se proponen organizan el trabajo al interior del área de las prácticas y deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares y formadores a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta unidad curricular.

El trabajo de campo en práctica III propone la inserción institucional a través de observación, ayudantías, participación en actividades institucionales, proyectos pedagógico-didácticos, elaboración y producción colectiva de propuestas de intervención áulica en los niveles obligatorios de enseñanza.

El taller integrador coordinado por el/la docente del campo de la práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones educativas y las y los sujetos involucrados/os a través de la definición de propuestas de enseñanza del lenguaje teatral en los niveles del sistema educativo. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Se sugiere prioritariamente la participación de co-formadores/as, formadores/as especialistas en el lenguaje artístico, Didáctica del teatro I y II, Sujetos I, y otros espacios curriculares de la formación específica del tercer año que están sujetos a participar según las realidades institucionales y las temáticas a abordar.

Bibliografía básica:

- Anijovich, R. y otros (2004), *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2009), *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- (2009), *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós, Buenos Aires.
- Aran, P. (1998), *Materiales Curriculares*, Barcelona, Graó Biblioteca del Aula.
- Barreiro, T. (2000), *Trabajo en grupos*. Ediciones Novedades Educativas.
- Bixio, C. (2004), *Cómo planificar y evaluar en el aula*, Rosario, Homo Sapiens.
- Edelstein, G. (2011), *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
- Gvirtz, S. (comp.) (2000), *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Buenos Aires, Santillana.
- Jackson, P. (1992), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Litwin, E. (1997), *Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la Enseñanza Superior*, Buenos Aires, Paidós.
- Litwin, E. (2008), *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.
- Perrenoud P. (2009), *Diez nuevas competencias para enseñar*. Invitación al viaje. Graó. Biblioteca de aula|196.
- Perrenoud, Ph (2007), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao. Barcelona.
- Sanjurjo L. (2009), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- Souto de Asch, M. (1993), *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Souto, M. (1996), La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En "Corrientes didácticas contemporáneas" de Alicia Camillioni – María C. Davini y otros. Buenos Aires. Paidós.
- Terigi, F. (1999), *Currículum*, Buenos Aires, Santillana.
- Wassermann, S. (1999), *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

▪ **6.4.4 Unidad Curricular: Práctica Docente IV- Residencia Pedagógica.**

Formato: Práctica Docente IV, Residencia Pedagógica.

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el diseño curricular: Cuarto Año

Total de horas: 256 hs.

Eje Organizador: *“La práctica profesional como práctica ética- política comprometida con intervenciones que asuman la justicia curricular y la inclusión educativo social.”*

Finalidades formativas de la Unidad Curricular:

En esta unidad curricular se profundizan y complejizan los abordajes de saberes disciplinares y didácticos aprehendidos en instancias formativas de cursadas, espacios informales, y las experiencias pedagógico-didáctica de inserción progresiva en terreno, en cada unidad curricular de la práctica iniciada en el primer año.

La residencia se constituye en el periodo en el que el/la residente realiza la práctica profesional en escenarios reales, asumiendo la experiencia de vivenciar la tarea docente en toda su complejidad. Se presenta como un lugar de transición que da cuenta del carácter dinámico, dialéctico y complejo de la formación en el que participan de modo articulado las instituciones asociadas junto al IFDC.

La práctica profesional en las instituciones asociadas se configura como una práctica comprometida con la realidad educativa desde una visión política del ejercicio de esa práctica profesional. Requiere de la re-significación de supuestos básicos acerca del enseñar y el aprender en la producción de proyectos didácticos contextuales y personales, que promueve el desempeño de una práctica reflexiva en cada contexto de producción con la intencionalidad de generar y transformar las prácticas de enseñanza.

Considerar la residencia como ámbito de acompañamiento a los/las residentes desde los/las profesores/as co-formadores/as, formadores/as del IFDC pares y profesores/as de práctica en el desarrollo de un habitus profesional que permita la reflexión-acción de sus prácticas.

Articular el trabajo teórico con las tareas propias del campo, promoviendo la construcción de marcos de interpretación rigurosa de la realidad educativa. Organizar la experiencia de residencia para los niveles de enseñanza obligatoria. Articular con el espacio de producción teatral en contextos socioeducativos.

En esta unidad los/las estudiantes/docentes desarrollan la autonomía en la puesta de las capacidades vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje que le permitan un desempeño respetuoso de los modos de aprendizaje de los niños/as y jóvenes, en consonancia con toma de decisiones argumentadas, en el diseño de intervenciones individuales y grupales que promuevan el desarrollo de habilidades y formas de ciudadanía responsables en una sociedad democrática. Comprometerse con el propio proceso formativo. Analizar el desarrollo de las propias capacidades profesionales y académicas para consolidarlas. Articular con el espacio de producción en contextos socioeducativos.

Núcleo de contenidos. Descriptores:

La Enseñanza del Teatro. El Diseño y producción de propuestas pedagógico-didácticas de intervención educativa contextuada. La planificación como hipótesis de trabajo, la construcción metodológica de la enseñanza. La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Diseño, puesta en escena y evaluación de proyectos artísticos. La Residencia del campo del teatro para el nivel secundario y otras modalidades: rural, domiciliaria, hospitalaria, especial, adultos/as, contexto de encierro.

El/la docente profesional. Intelectual comprometido/a con una práctica política de transformación social-cultural. El conocimiento de los ámbitos de desempeño institucional/áulico a través de herramientas de investigación etnográfica para construir categorías que posibiliten su interpretación y orienten la producción contextuada de hipótesis de intervención didáctica. La escritura de experiencias didácticas en la residencia como insumo de reflexión crítica acerca de la propia práctica.

Para el desarrollo de la unidad curricular del taller de la práctica IV y residencia, se sugieren actividades en el IFDC: taller de la práctica (64 horas anuales), taller integrador (20 horas

anuales), trabajo de campo en las instituciones asociadas (152 horas anuales). Se propone incorporar espacios de tutorías y ateneos (20 horas).

Los formatos que se proponen organizan el trabajo al interior del área de las prácticas y deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares y formadores a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta unidad curricular.

El trabajo de campo en práctica IV propone la inserción institucional a través de observación, ayudantías, acompañamiento a trayectorias estudiantiles, producción y desempeño de proyectos pedagógico-didácticos en los niveles del sistema educativo obligatorio. Focaliza el abordaje de la enseñanza del teatro en la escuela secundaria.

El taller integrador coordinado por el/la docente del campo de la práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones educativas y las y los sujetos involucrados/os, a través de la definición de propuestas de enseñanza del teatro en el nivel secundario. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Se sugiere prioritariamente la participación de formadores/as especialistas en Sujetos II, Didáctica del teatro II; y otras unidades curriculares de la formación específica como Técnicas Corporales y Expresivas, Actuación, Dispositivos escénicos.

Promover la puesta en marcha de ateneos a través del análisis y profundización de casos referidos a la enseñanza de las artes y del teatro, en particular en el nivel secundario como instancia de aprendizaje.

Bibliografía básica:

- Alliaud, A. (2010), *La formación en y para la práctica profesional* – Conferencia –Documento, INFD.
- (2014), *El campo de la práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar*. Conferencia – Documento, INFD.
- Davini, C. (2014), *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.
- Edelstein, G. (2000), *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza*. Una referencia disciplinar, en Revista IICE. Año IX, Nº 17, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Edelstein, G. (coord.) (2008), *Prácticas y residencias. Memoria, experiencias y horizontes II*, Córdoba, Brujas.
- Edelstein, G. (coord.) (2010), *Prácticas y residencias. Memoria, experiencia, horizontes IV*, Córdoba, Ed. Brujas.
- Feldman, D. (2011), *Treinta y seis capacidades para la actividad docente en escuelas de educación básica*, M.E.C.T., Documento INFD.
- McEwan, H. y Egan, K. (comps), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Jackson, P. (1999), *Enseñanzas implícitas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Sanjurjo, L. (2002), *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*, Rosario, Homo Sapiens.
- Satulovsky, S (2009), *Tutorías: Un modelo para armar y desarmar* – La tutoría en los primeros años de la escuela secundaria, Buenos Aires, NOVEDUC.
- Souto, M. (1993), *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

