



A continuación se presenta el **DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL** del **Profesorado de Teatro** de la provincia de **Salta**, vigente para las cohortes **2011-2014 inclusive**.

- **TÍTULO: Profesor/a de Teatro**
- **RES. JURISDICCIONAL N°: 014/11**
- **DICTAMEN COFEV N°: 54/11**

COFEV
Secretaría Ejecutiva

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
REF. Expte. N° 46-26.172/10.

A N E X O

**DISEÑO CURRICULAR
JURISDICCIONAL**

**PROFESORADO
DE
TEATRO**

Salta - 2010

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

ÍNDICE DEL DOCUMENTO

Presentación_____	3
1. Fundamentación del Diseño Curricular_____	3
1.1 Marco Político Normativo_____	3
1.2 Justificación del cambio curricular_____	6
1.3 Diagnóstico de la educación artística en Salta_____	7
1.4 Diagnóstico de Teatro_____	10
2. La Formación Docente en Educación Artística_____	12
3. Marcos del Diseño_____	18
4. Propósitos de la Formación Docente de la Educación Artística_____	22
5. Criterios que orientan la organización curricular_____	23
6. Acerca de las Unidades Curriculares_____	37
7. Evaluación_____	38
8. Perfil del Egresado_____	42
9. Finalidades y propósitos de la Formación Docente en Teatro_____	45
10. Plan de estudio_____	51
10.1 Estructura curricular_____	51
11. Desarrollo Curricular_____	57
11.1 Campo de la Formación General._____	57
11.2 Campo de la Formación Específica_____	90
11.3 Campo de la Formación en la Práctica Profesional_____	143
12. Sistema de Correlatividades_____	164
13. Equipo de Trabajo Curricular_____	166

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

PRESENTACIÓN

La fundamentación del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Artística recupera los Lineamientos Curriculares que enmarcan la Formación Docente Inicial (Resol. CFE 24/07), los aportes realizados por las distintas jurisdicciones del país, en el proceso de debate sobre la Educación Artística en el sistema educativo argentino –Res. del CFE N° 111/10 y elementos del diagnóstico de la región, de los perfiles formativos de los Profesorados de Educación Artística y de la demanda social de formación en el propio contexto educativo de la Provincia de Salta. Estas recomendaciones toman como marco además, principios, derechos y garantías definidos en la Ley de Educación Nacional y en lo particular de la Educación Artística; recoge lo expresado en el capítulo VII (art. 39) donde se establece que “*la educación artística comprende: La formación en distintos lenguajes artísticos para niños/niñas y adolescentes, en todos los niveles y modalidades (...).*”

El documento de lineamientos desde el INFOD concibe a la formación docente como una de las oportunidades que brinda la educación para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas promoviendo en cada una de ellas, la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad y respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. En tal sentido, la incorporación de la educación artística en la formación en todos los niveles del sistema educativo del país, se sustenta en el compromiso con dichos valores y en el reconocimiento del aporte que el conocimiento artístico brinda al desarrollo del sujeto en la conformación de su subjetividad y la ciudadanía. En coherencia a este marco, la Res. N° 111/10 de CFE, sostiene que “*la educación artística no se define exclusivamente por la expresión y la creatividad, en tanto forman parte también de otras disciplinas tradicionalmente vinculadas al campo de las ciencias. En el arte interviene proceso cognitivos, de planificación, nacionalización e interpretación. Y como ocurre con otros campos del conocimiento y el desarrollo profesional, la producción artística esta atravesada por aspectos sociales, éticos, políticos y económicos.*”

1. FUNDAMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

1.1 MARCO POLÍTICO NORMATIVO

Paralelamente a los procesos conceptuales señalados anteriormente, resulta necesario y pertinente considerar los procesos institucionales normativos en los que aquellos se ha enmarcado. Los diseños jurisdiccionales de la formación docente inicial de la provincia de Salta para los Profesorados de

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Educación Artística en sus diferentes lenguajes, se construyeron de acuerdo a lo establecido por el Estado Nacional, a través de la normativa vigente: Ley de Educación Nacional N° 26.206, Resoluciones del CFE N°: 111-10; 241-05; 251-05; 23-07; 24-07; 30-07 y Anexos I y II; respondiendo a la condición federal de la construcción de las políticas educativas en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, del Consejo Federal de Educación y del Instituto Nacional de Formación Docente, bajo el fundamento de que *“Nuestro país enfrenta una serie de desafíos que convierten a la educación en una de las herramientas políticas cardinales en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria...La existencia de un sistema formador constituye una condición de esta igualdad y esta justicia. Esto es posible en la medida en que el Estado tiende hoy al desarrollo de políticas públicas de mediano plazo orientadas a la superación de la fragmentación social que marcó y todavía marca a la sociedad argentina. Al reponer el mediano plazo como norte de la construcción político-institucional, el pensamiento en perspectiva y la planificación estratégica se nos imponen como marco para la consolidación del sistema formador docente.”*¹

Los Lineamientos Curriculares de la Formación Docente Inicial afirman que: "La estructura, organización y dinámica curricular de la formación docente inicial deben ser periódicamente revisadas con el fin de mejorarlas, adecuarlas a los desafíos sociales y educativos y a los nuevos desarrollos culturales, científicos y tecnológicos" (Res. CFE N° 24-07:3). Esto implica, por un lado, recuperar los aportes de las Instituciones de Formación Docente de la Provincia de Salta, en tanto constituyen formas innovadoras para el abordaje de las problemáticas educativas más importantes y, por otro, ofrecer e impulsar propuestas que conlleven mejores condiciones para los estudiantes, los profesores y las instituciones en su conjunto.

En relación con lo expresado, el equipo curricular considera que la recuperación de aciertos y la revisión de aspectos a mejorar en la Formación de los Docentes en el área artística, se debe realizar en el marco del respeto de los derechos de los alumnos y del resguardo de los docentes, ya que este proceso tiene como principal finalidad mejorar la Formación Docente, bajo la convicción de que todos pueden aprender y de que a todos se les puede enseñar.

Se presenta a continuación una síntesis de los criterios tomados en cuenta para la elaboración del Marco Curricular, de acuerdo con la Res. CFE 111/10 y la Res. CFE 24/07:

¹ Fundamentos Políticos e Institucionales del trabajo docente. INFD.2008

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

1. Aportes de la Educación Artística a la Formación Ciudadana: “la Educación Artística en la educación Común no ha sido ni es centralmente procurar la formación artística. Su finalidad de base- como campo de conocimiento para la interpretación de la realidad- es de por sí esencial y trascendente para la formación ciudadana en la contemporaneidad, 111/10 (46).

2. Aportes de la Educación Artística al mundo de la cultura: la educación debe posibilitar que las personas puedan elaborar marcos culturales con elementos compartidos, fruto de la interacción y la comprensión de la alteridad, en una dinámica que permita incorporar, satisfacer y reforzar las necesidades de cohesión de toda sociedad que se requiera justa y equitativa, 111/10 (72).

3. La Formación Docente deberá prever la existencia de unidades curriculares vinculadas al arte que permitan los futuros docentes comprender la complejidad del campo, ampliando la mirada respecto del área. Esto supone la vinculación con la diversidad de manifestaciones estéticas y culturales de la contemporaneidad, y el conocimiento de lineamientos del abordaje pedagógico-didáctico para el futuro desempeño, 111/10 (91).

4. Duración total: alcanzar un mínimo de 2.600 horas reloj (3.900 horas cátedra), a lo largo de 4 años de estudio de educación superior, Res. CFE 24/07.

5. Definición jurisdiccional: 80 % de la carga horaria total.

6. Definición institucional: hasta un máximo de 20 % de la carga horaria total.

7. Organización en torno a tres campos de conocimiento, presentes en cada uno de los años: 1)- Formación General 2)- Formación Específica 3)- Formación en la Práctica Profesional

8. Peso relativo de los campos:

- Formación General: entre el 25% y el 35% de la carga horaria total;
- Formación Específica: entre el 50% y el 60%;
- Formación en la Práctica Profesional: entre el 15% y el 25%.

9. Campo de la Formación General de organización disciplinar

10. Campo de la Formación Específica: Presencia de cuatro tipos de contenidos:

- Formación en el estudio de los contenidos de enseñanza considerando la organización epistemológica que corresponde.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

- Formación en la didáctica específica centrada en los marcos conceptuales y las propuestas didácticas particulares de una disciplina o área disciplinar y las tecnologías de enseñanza particulares.
- Unidades curriculares específicas para alfabetización académica.
- Formación en los sujetos de la educación Inicial, Primaria, Secundaria y Regímenes Especiales (adultos, especial, artística y no formal).

11. Campo de la Formación en la Práctica Profesional:

- Con presencia desde el comienzo de la formación, incrementándose progresivamente hasta culminar en 4° año.
- Integración de redes institucionales entre los IFD y entre éstos y las escuelas asociadas.
- Articulación con otras organizaciones sociales y educativas de la comunidad.
- Desarrollo de proyectos de trabajo consensuados y articulados entre los IFD, las Escuelas asociadas y las organizaciones sociales.
- Desarrollo de prácticas en ámbitos escolares diversificados.
- Inclusión de las Nuevas Tecnologías Educativas y las Tecnologías de la Comunicación y la Información en las actividades de la formación en la práctica profesional.

12. Organización del Diseño Curricular:

- Variedad y pertinencia de formatos diferenciados en distintos tipos de unidades curriculares: materias o asignaturas, seminarios, talleres, trabajos de campo, prácticas docentes.
- Pertinencia de las unidades curriculares opcionales.
- Variedad y pertinencia de los sistemas de evaluación y acreditación.
- Incorporación de mecanismos de apertura y flexibilización en el cursado y en la acreditación de las distintas unidades curriculares.

1.2. JUSTIFICACIÓN DEL CAMBIO CURRICULAR

Las actuales carreras de formación docente para la enseñanza de los diferentes lenguajes artísticos, se formulan desde los criterios estipulados por la transformación de la formación docente y atendiendo a los CBC aprobados a nivel nacional, a partir de los cuales se elaboraron las propuestas de DISEÑOS CURRICULARES INSTITUCIONALES en los institutos formadores.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Esto representó una forma de democratización en los planes de estudio vigentes hasta 1997 y una propuesta curricular superadora frente a la oferta de ese período; la transformación educativa propuesta implicó fuertemente la participación de los institutos en la elaboración de las carreras y se incorporaron elementos de mejora para la formación docente tales como:

- La incorporación de la práctica docente, como un trayecto que atraviesa toda la formación inicial, incorporando contenidos y experiencias prácticas sumamente importantes en la formación del futuro docente.
- El fortalecimiento de las asignaturas referidas al trabajo didáctico-pedagógico del docente desde una postura crítica, al incluirse espacios curriculares como investigación educativa, conocimiento, instituciones educativas y las disciplinas del campo orientado, con sus respectivas didácticas específicas.

Sin embargo, es necesario reconocer algunas debilidades de la propuesta curricular vigente:

- Al elaborarse el proyecto en cada institución y a pesar de partir de lineamientos curriculares comunes, la variedad de planes de estudios dificultó la movilidad de los estudiantes, la organización, secuenciación y priorización de contenidos específicos en cada espacio curricular; la homologación en la distribución horaria como en las materias de cursada en cada año.
- No se proponen espacios curriculares para el tratamiento específico de temáticas tales como la ruralidad, lo intercultural, la integración escolar (que en algunos planes figura como EDI), acompañamiento en la práctica y residencia de las didácticas especiales. Temáticas muy importantes, tanto por la edad de los sujetos que asisten a los diferentes niveles para los que se forma a los futuros docentes, como por la diversidad de población que tenemos en nuestra provincia, donde se da un porcentaje importante de escuelas rurales y con diferentes problemáticas y particularidades socio – económicas y culturales.

En atención a lo expuesto se pretende, para la elaboración de este diseño curricular, recuperar los aspectos positivos de los planes actuales y reformular aquellos aspectos que posibiliten mejorar la formación del futuro docente.

1.3 DIAGNÓSTICO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN SALTA

Se destaca, como rasgo común de los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente, la constitución de un Área Artística integrada por diferentes lenguajes. Ello implica una significativa

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

diferencia epistemológica respecto a los enfoques tradicionales de la enseñanza y del aprendizaje de las asignaturas artísticas en compartimentos estancos.

La innovación se advierte, no sólo en el modo en que se estructuran los espacios, sino también en los ejes de contenidos, organizados en torno a los elementos constitutivos de los lenguajes artísticos, los que conforman, a su vez, los ejes organizadores del área. En coherencia con dicho enfoque, en las propuestas de intervención didáctica, se plantea la interrelación entre contenidos propios de cada disciplina abordados desde su especificidad. En el diseño, además, se define la participación de un docente por lenguaje artístico. Los talleres integradores, representan instancias explícitas de desarrollo de proyectos comunes que trascienden los objetivos propios de cada lenguaje. Este enfoque - vinculado a la organización de los CBC - trajo aparejado, la incorporación de dos lenguajes artísticos que no estaban incluidos en la educación obligatoria ni en la formación del profesorado de Teatro.

Siguiendo a Terigi, la conformación de un área exige un enfoque común para aportes que pueden provenir de distintos campos disciplinarios y de prácticas diferentes. Este enfoque común, a la vez que justifica el área, le da su sentido, su especificidad.

La existencia de un área de artes tiene la ventaja de poner en primer lugar el propósito general que puede sostener la relevancia de estos contenidos en el curriculum escolar. Se trata de establecer un espacio curricular, habitado por distintas disciplinas, por distintos lenguajes, aún por distintas técnicas, destinado a brindar a los alumnos oportunidades para la producción de arte en sus diversos lenguajes.

Desde una perspectiva global, en la región se observa una marcada heterogeneidad en las denominaciones de los espacios curriculares; en los modos en que éstos se configuran - como área o por disciplina - y en las cargas horarias asignadas.

Dicha heterogeneidad da cuenta de diferentes marcos teóricos sobre el arte y sobre la enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes artísticos, que coexisten en la región. En algunos casos, no se transparenta una mirada teórica que permita fundamentar la selección de contenidos y/ o la denominación del espacio.

Se advierte también, la existencia de unidades curriculares que abordan la educación artística tomando contenidos de dos o más lenguajes, lo que implicaría la conformación de un área de arte en el curriculum. No obstante, en muchos casos, no se definen ejes de contenidos organizadores a ser desarrollados desde la especificidad de cada lenguaje y en articulación o interrelación con los contenidos propios de los restantes lenguajes. Se trata de agrupamientos de contenidos de diferentes disciplinas que

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

no responden a una lógica curricular de área. En esos casos, en los que además no queda explícita la intervención de docentes con perfiles diferenciados para la enseñanza de los contenidos de cada lenguaje, se pierde la especificidad de cada disciplina. En tal sentido, la selección de contenidos de diferentes lenguajes en un solo espacio, parece estar originado más en la falta de disponibilidad de carga horaria para su tratamiento por separado, que por razones valideras de índole didáctico.

También se aprecia en algunos casos que, aún cuando se define el lenguaje y su didáctica, la selección de contenidos no da cuenta de dicha articulación.

Se observa la existencia de espacios de definición institucional que incluyen contenidos del arte como comunicación, en términos amplios y poco específicos. Otros espacios, como “Educación por el Arte”, denotan la “vigencia” de una perspectiva expresionista de la educación artística que obstaculiza la posibilidad de desarrollar competencias complejas mediante procesos sistemáticos de enseñanza y de aprendizaje, al focalizar la enseñanza en la autoexpresión del sujeto.

Puede inferirse, que ésta marcada heterogeneidad en los planes educativos de la región, incide, se traslada, al curriculum real. No obstante, sería deseable analizar, desde múltiples dimensiones, las prácticas concretas que docentes y estudiantes desarrollan en las instituciones de formación docente; tener en vista sus percepciones sobre las mismas y las de otros actores, para poder efectuar un diagnóstico sobre la educación artística en la formación docente de los diferentes niveles.

En relación a lo expuesto, se considera que el proceso de reformulación de planes de estudios en marcha en todo el país, amerita, por su impacto en la calidad de la educación que recibirán los niños y los jóvenes argentinos, la inversión de tiempo y esfuerzos para un diagnóstico sobre las prácticas de la enseñanza que se desarrollan en la formación docente inicial de cada región.

Los institutos de nivel superior en arte desempeñan una función estratégica, tanto en lo referido a la formación de artistas y a la producción cultural, como en la formación de profesores de arte en los distintos lenguajes. En Salta, estos institutos constituyen la única alternativa formativa sistemática en arte y formación docente en toda la jurisdicción.

En su origen, estos institutos formaban profesores de arte en las diferentes especialidades poniendo el acento en la formación disciplinar y técnica, con la inclusión de escasas materias pedagógicas y didácticas hacia el final de la carrera. Lo cual sienta antecedentes desde la mirada actual, de una formación sólida desde lo disciplinar.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

No siempre los institutos superiores pudieron actualizar sus planes de estudio incorporando espacios para las nuevas propuestas de producción y los saberes que ofrece la estética contemporánea para la apreciación y comprensión del fenómeno artístico. Las asignaturas más usuales apuntaban frecuentemente hacia la tradición de la cultura occidental europea, planteada como una sucesión de obras maestras realizadas por artistas geniales, dotados de talentos especiales e inspirados.

1.4 DIAGNÓSTICO DE TEATRO

El Teatro tiene una larga historia de presencia en la educación argentina, aunque no específicamente en los espacios curriculares dedicados a la educación artística, ni enseñado por profesores de Teatro. Los objetivos con los que se hizo presente fueron evolucionando junto con la sociedad y con las orientaciones cambiantes de la pedagogía. Estas búsquedas, importantes como antecedentes, tuvieron, la mayoría de las veces, marcos epistémicos basados en aspectos de la psicología, la sociología, la política, la ética, la literatura, la oratoria o la didáctica, pero no específicamente en arte.

La mirada que la institución escolar posee en relación con los aprendizajes teatrales está teñida por supuestos derivados de esos marcos. Enfocando al Teatro desde la psicología, se espera de él que esté presente en la escuela para que los estudiantes tengan oportunidad de conocerse mejor a sí mismos y puedan expresar sus sentimientos. Desde la sociología se le atribuye la tarea de desarrollar habilidades sociales y enseñar a convivir. Desde la política, se lo considera herramienta para la formación de líderes y para despertar la conciencia de los pueblos. Desde la ética, se privilegia su poder catártico. La literatura lo aborda como texto escrito. La oratoria como ejercicio para desarrollar la oralidad y la didáctica como una estrategia lúdica para enseñar contenidos de cualquier área. Ninguna de estas miradas podría considerarse errada, pero sí poco orientada hacia los saberes específicos, fragmentadora, y parcial.

Con la Ley Federal de Educación, en 1995, por primera vez en la historia de la educación argentina, se enuncia al Teatro como un lenguaje artístico que conforma el área con igual envergadura que la música o las artes visuales. En el documento de los Contenidos Básicos Comunes se desarrolla un encuadre epistemológico y pedagógico inédito, ya que no se encontraron antecedentes de una producción que contemplara todos los aspectos y todos los niveles, tal como se presentaron en ese material.

A partir de esta novedad, el lenguaje Teatro aparece en el currículum de cada jurisdicción de un modo dispar y discontinuo. Todos los enfoques ya mencionados, predecesores del nuevo concepto de Teatro como lenguaje artístico, subsisten en el imaginario escolar y condicionan la tarea del especialista,

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

el profesor de Teatro. En la comunidad educativa aún subsisten prejuicios que consideran a estos aprendizajes alejados de la rigurosidad de los saberes científicos y poco significativos dentro de un currículum prescripto.

Los programas compensatorios creados en los últimos años desde el Ministerio de Educación de la Nación para el mejoramiento de la calidad, demandaron docentes de Teatro al implementar programas tales como Escuela Creativa, Escuelas Artísticas, PROMERE y PROMEREM, Plan Social, Escuelas Solidarias y C.A.J., entre otros. También, desde la educación no formal, diferentes espacios como municipios, comedores populares y escuelas de verano comenzaron a demandar profesores de Teatro para niños y jóvenes.

En el caso de nuestra provincia, en muchos establecimientos educativos se dicta Teatro como espacio opcional, en forma extracurricular. El seguimiento de esta actividad muestra que la producción teatral y la demanda es creciente, en contraposición a la realidad en el ámbito educativo, en el que existen escasos profesores con la preparación y titulación docente específica.

Existe una vasta experiencia de enseñanza de Teatro en el sistema no formal desarrollada durante muchos años por distintas instituciones de educación privada y los talleres libres de las distintas academias, como así también por la actividad de los grupos de teatro independientes de la ciudad de Salta, con objetivos primordiales como trabajar en la producción teatral, formar un público que consuma teatro y formar actores, directores, dramaturgos y personas que se desempeñen en los distintos roles que interactúan en la artes teatrales.

En concordancia, desde el Instituto Superior de Profesorado de Arte, único instituto formador en el lenguaje teatral en la jurisdicción desde 1999, se busca promover trabajos de investigación tendientes a la producción de conocimientos que enriquezcan el campo disciplinar y apoyar todas aquellas acciones que favorezcan el intercambio de experiencias y de saberes para avanzar en la clarificación y profundización de los contenidos y las propuestas didácticas de la enseñanza del teatro, tanto el ámbito formal como no formal.

Es importante señalar que la oferta nacional existente para realizar estudios de educación superior universitarios relacionados con lo teatral se sitúa en provincias como Buenos Aires, Córdoba, Tucumán, Mendoza y Santa Fe, mientras que para estudios no universitarios se encuentran varias instituciones distribuidas en diversas provincias del país.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Otros aspectos que consolidan y afianzan el interés por la educación formal y no formal en nuestra provincia, fueron: el establecimiento en nuestra capital de la delegación del Instituto Nacional de Teatro, que a través de sus políticas (fomento, perfeccionamiento y desarrollo, apoyo a las salas y/o espacios teatrales alternativos, como así también la edición de material bibliográfico específico sobre lo teatral) genera y articula acciones en conjunto con el Profesorado de Arte y otras instituciones culturales del medio, la realización sistemáticas de las fiestas provinciales de Teatro y otros eventos de envergadura como la 18° Fiesta Nacional de Teatro, realizado en Salta en 2000, las fiestas Regionales en 2001 y 2008, la realización del FITSa (Festival Internacional de Teatro 2006) y el reciente 9° Encuentro nacional de profesores del teatro y el 2° Foro Internacional Dramatiza, con la presencia de docentes de teatro de todo el país en donde se concluyó sobre la importancia de la formación superior de teatro como eje de discusión ineludible. Todo esto permitió afianzar en la última década el campo teatral salteño, que a su vez influyó decididamente en el crecimiento y consolidación de nuestra actividad. .

2. LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La producción estética ha detentado diversas atribuciones a lo largo de la historia, las mismas determinaron su importancia social, el uso de cierto vocabulario, la configuración de diferentes modos de producción y de circuitos, sectores y sujetos vinculados a ella. Estos factores, variables según el contexto histórico, forman parte de la constitución de determinado imaginario sobre el arte, los artistas y el público. El mundo moderno-colonial, junto con el ascenso de la burguesía, dio lugar al surgimiento de una concepción del arte - en el sentido occidental del término - que mantiene su impacto hasta la actualidad.

Vinculado con intereses de sectores específicos, como el prestigio, el ascenso social y la pertenencia a una elite, el arte obtuvo un lugar particular y se institucionalizó, con actores y prácticas normativizadas. Con las transformaciones sociales y políticas vinculadas con la expansión del capitalismo industrial los paradigmas respecto del conocimiento cambiaron. Los saberes y las disciplinas crecieron asociados a determinadas funciones sociales. La separación entre arte y artesanado concretada en el siglo XVII fue seguida por la cristalización del sistema de las bellas artes, en el que el objeto del arte era la belleza y esta belleza era universal. Dicho sistema se sostuvo en la asignación exclusiva de la capacidad creativa a los artistas, en la producción de obras de acuerdo a estrictos cánones formales y temáticos. La estabilidad de los parámetros estéticos fue garantizada con la enseñanza en academias. De esta forma se generó una comunidad de expertos que, de manera similar a lo que sucede en el ámbito de las ciencias, fijaba el paradigma de lo que se entendía por arte.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

El romanticismo, instaló la idea del arte como manifestación del mundo interno. En este período a la exclusividad creativa se agregó una exacerbación de atributos tales como la locura, la inspiración, el misterio, la soledad y el aislamiento de la sociedad. En la enseñanza artística esto se traduce en la idea de que el arte es fundamentalmente un medio para expresar sentimientos. Pero en realidad, el arte no sólo expresa sentimientos e ideas, sino que además permite elaborar el sentido que subyace en la experiencia humana.

Por otro lado desde una narrativa originada en intereses políticos de la Europa moderna, hasta el día de hoy los libros, las producciones de divulgación, los programas escolares de todos los niveles y espacios, se encuentran fuertemente influenciados por una lógica en la que el arte en América, África y Asia es un capítulo menor, posterior o derivado del eje europeo. Una concepción que se afirma en la negación de la alteridad y que late en la división jerárquica entre cultura alta y cultura popular.

Con el siglo XX se produce la crisis del modelo del arte clásico, los cánones establecidos resultan cuestionados desde las diferentes vanguardias artísticas. Estos movimientos, basados en posicionamientos ideológicos determinados, critican a la institución arte a partir del despliegue de recursos que quiebran y distorsionan los sistemas de representación artística más aceptados. La hibridación de lenguajes y la utilización de nuevos procesos y caminos de producción, junto con la idea de un arte provocador y muchas veces comprometido políticamente, son algunos de los rasgos que signan al arte de esa época. Hoy, en el marco de un arte atravesado por un cambio drástico de los paradigmas estéticos, se ha incrementado la utilización y presencia de esos “modos de hacer”; las instalaciones en el espacio público, las performance, intervenciones de acciones de arte efímero interpelan frecuentemente al transeúnte transformado en público eventual. Sin embargo, estas prácticas asociadas a la idea de un nuevo arte urbano, muchas veces no son valoradas, ni consideradas en los programas de estudio.

A mediados del siglo XX, con las industrias culturales aparece la cuestión de la reproducción masiva y en serie de las obras de arte por diversos medios. Esto tiene una consecuencia relevante para la Educación Artística en la noción del arte como fenómeno de la comunicación, reductible a la secuencia “emisor - mensaje – receptor”. En las últimas décadas, el tratamiento del arte como parte de los discursos sociales analizados desde la semiótica tiene como consecuencia la imposibilidad de plantear un modo de entender el mismo, que no remita al esquema mencionado anteriormente, acompañado por el concepto base de la semiótica de que toda producción de sentido es social y que todo fenómeno social es un proceso de producción de sentido. Este dispositivo teórico ha llevado a que cada discurso tienda a ser analizado en relación con un conjunto de condiciones de producción o de recepción y nunca de forma independiente.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

En el ámbito educativo, de la perspectiva semiótica se deriva la noción de que hay una forma correcta de comprender una obra de arte, que las estructuras de los lenguajes artísticos son equiparables a la lingüística general, que los códigos son estables e inamovibles y que cuando los alumnos realizan trabajos de “análisis de obra” siguen patrones cerrados que no permiten interpretaciones posibles por fuera de los mismos. Sin embargo, el lenguaje del arte está determinado por su alto nivel metafórico, por el grado de alejamiento o de sustracción del objeto referenciado. El concepto de metáfora aparece aquí considerado en un sentido amplio, no apegado estrictamente a la clasificación literaria. Esta multiplicidad de significados, genera una superposición de capas de sentido. La capacidad para sugerir y al mismo tiempo enmascarar, tiene como contrapartida la posibilidad de analizar.

Cuando la producción artística evita el sentido unívoco y se aparta del estereotipo, cuando oculta más de lo que dice, cuando alude, desplaza o sustituye, genera ambigüedad, incertezas y por consiguiente promueve diferentes lecturas. Comprender una obra artística, implica bucear en cómo esa obra es lo que es y no en tratar de entender “que quiso decir el autor”, el acento no debiera estar puesto en desentrañar el significado de la misma. No sólo el contenido define un objeto artístico, sino también el modo en que los elementos se organizan para construir sentido, se trata de ver cómo se les da forma a las subjetividades, qué señales del contexto permite ver y qué se desprende de esa expresión.

En la producción artística, el sentido se produce en acto cuando se elijen elementos y cuando se toman decisiones de diversa índole para la creación, la composición o la interpretación. El dominio de las técnicas, las herramientas, los recursos y el manejo de los elementos de los lenguajes artísticos, deben desarrollarse en función de generar imágenes ficcionales, configuraciones poéticas. Finalmente, el sentido de la obra se completa cuando esa producción se confronta con el público y se sumerge en la redes de interpretación que se establecen en un grupo, en un tiempo y un espacio específicos. Aunque no resulte ser lo determinante, sin duda las sociedades tejen intersubjetividades marcadas por una historia común, que condicionan las miradas colectivas frente al fenómeno artístico.

Desde este enfoque, se sostiene que tanto la percepción como la producción deben abordarse desde una aproximación a las poéticas como nuevos planteamientos estéticos, considerando los rasgos culturales y estéticos del mundo contemporáneo en su vinculación con cada grupo social.

Se puede afirmar también que el arte es un campo de conocimiento específico que comparte con otras disciplinas determinados aspectos, pero difiere y se vuelve particular en otros. Hoy no se duda que la práctica artística, contribuye al desarrollo de capacidades que permiten interpretar la realidad y favorecer el pensamiento abstracto, crítico y divergente. Pero lo particular del arte, aquello que le es

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

propio y que otros saberes no aportan, es su capacidad de constituirse en la dimensión poética de la realidad, la posibilidad que brinda de generar imágenes poéticas que modifican el campo perceptivo. El arte es un ámbito privilegiado de la experiencia estética, que permite trascender la separación entre campo sensible e inteligible. Propicia la generación de un campo perceptivo más complejo, promueve identidad y enseña conceptos clave en el desarrollo de la conciencia, la autorregulación, la cognitividad y el universo simbólico. Esta definición del arte, impacta además en las estrategias metodológicas y pedagógicas que en las últimas décadas han trabajado la subjetividad, la cultura y la técnica como categorías separadas.

Por último otro aspecto que sin lugar a duda la educación artística debe abordar, es el de la interpretación del universo de imágenes, sonidos y movimiento con el que convivimos en la actualidad. Este mundo “performatizado” en el que se construyen realidades que muchas veces se confunden con la ficción, donde las fronteras entre lo virtual y lo real se presentan difusas y en el que desde posturas ideológicas y políticas diversas se disputa el uso de dispositivos expresivos y comunicativos con diferentes finalidades, precisa del desarrollo de capacidades que permitan apreciarlo, criticarlo y aprender a utilizarlo.

La sociedad del futuro exigirá al docente enfrentarse con situaciones difíciles y complejas: concentración de poblaciones de alto riesgo, diversificación cultural del público escolar, grupos extremadamente heterogéneos, multiplicación de diferentes lugares de conocimiento y de saber, acceso a puestos en forma provisoria y rápida, permanente cambio cultural y social, especialmente en los jóvenes, en quienes existe la sensación que no hay futuro, además de una suerte de pérdida del sentido del saber o el aprender.

Actualmente asistimos a diferentes escenarios en la formación de los futuros docentes, especialmente marcados por los nuevos sujetos sociales que eligen este tipo de estudios superiores, los nuevos grupos de estudiantes no son los que históricamente recogía y esperaban los Institutos de Formación Docente. A su vez, pareciera que los profesores formadores no logran reconocer estos nuevos estudiantes y repiten en sus prácticas de enseñanza aquellos rituales con los que ellos mismos aprendieron; por otra parte, muchas veces descalifican a estos grupos juveniles en sus posibilidades de adquirir competencias y saberes para desempeñarse como docentes.

Pensar la formación docente en los actuales escenarios socioculturales implica: pensar tanto en la transformación de los diseños curriculares como también en las “dinámicas” de la formación. Esto es, pensar en un docente capaz de solucionar las problemáticas que se nos presentan a diario en las

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

instituciones del sistema educativo. Para ello, la formación debe comprender y ayudar a comprender la sociedad actual, la fragilidad de sus vínculos, las tendencias a la individualidad, etc.

Comprender que muchos de los sujetos sociales que ingresan a la institución formadora probablemente devienen de los grupos sociales más desfavorecidos y que encuentran en el “terciario” una oportunidad de continuar sus estudios, en un horario que les permite realizar algunas actividades laborales o sentirse identificados dentro de un contexto socio-comunitario. En otros casos, la elección de los que inician la docencia es por descarte, por considerar que es más “fácil” o más corto que la universidad, con salida laboral rápida, etc. En todos los casos, los formadores tenemos hoy una población estudiantil diferente a la de otras décadas, pero pareciera que la formación que se brinda sigue los rituales y formatos que signaron la historia del subsistema formador.

Pensar en una formación docente democrática y de calidad implica un doble desafío. Por una parte, es necesario el acompañamiento y la decisión política de promover y controlar la calidad de la formación de los futuros docentes. Por otra parte, debemos ser conscientes de que esta democratización no se asume por reglamentación o decretos, sino por un profundo cuestionamiento sobre nuestros institutos y las prácticas pedagógicas que en ellos se desarrollan. El éxito no depende tanto de la política educativa sino más bien de los educadores comprometidos en formar docentes capaces de trabajar para mejorar la calidad del Sistema Educativo.

La revisión de la Formación Docente hoy se inscribe en el proyecto de superar la fragmentación, tanto del sistema formador como del sistema educativo. Así enmarcada, la tarea docente no se agota en la transmisión de los conocimientos curriculares sino en la invención de un espacio común donde ese proceso sea posible.

Este es el entramado de ideas que da marco a esta nueva propuesta curricular que no sólo plantea una renovación de materias y contenidos, sino que propone una revisión de la forma de abordarlos, precisando en primera instancia una toma de posición frente a la educación artística.

Por otra parte, las recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares elaborado, concibe a la formación docente como una de las oportunidades que brinda la educación para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas, promoviendo en cada una de ellas, la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad y respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. En tal sentido, la incorporación de la Educación Artística en la Formación Docente Inicial se sustenta en el compromiso con dichos valores y en el reconocimiento del aporte que el conocimiento artístico brinda al perfil de formación docente.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Si bien el debate contemporáneo en torno al arte – educación pareciera haber superado algunos posicionamientos respecto del valor y función pedagógica de la enseñanza artística en las escuelas de formación común, aún subsisten en las propuestas educativas, tal como lo plantean los Lineamientos Curriculares elaborados por el INFD, concepciones que consideran al arte como:

- Vinculado a aspectos emocionales y afectivos.
- Actividad para el entretenimiento y el buen uso del tiempo libre.
- Carente de fundamentos que merezcan el desarrollo de la reflexión.
- Un espacio que es de apoyatura y no tiene relevancia en la formación de los estudiantes.
- Vinculado a la experiencia creativa – sensible desde una idea romántica.
- Un espacio que se vincula al hacer como un fin en sí mismo, que deja afuera planificación, secuenciación y sistematización de formas de intervención.
- Un espacio que incluye y excluye en torno a ciertas condiciones innatas, dejando al margen la posibilidad de enseñanza y de desarrollo de competencias en este campo.

La propuesta de Educación Artística que se formula en el presente diseño curricular, se sustenta en considerar que es posible el desarrollo de procesos formales de enseñanza que suponen aprendizajes de contenidos mediados por un docente que enseña, en tanto y en cuanto se considera y define al arte como conocimiento que hace posible la comprensión e interpretación de una realidad compleja para la construcción de la identidad propia y social. Esto implica, a la vez, el reconocimiento de las particularidades y especificidades que configuran cada uno de los lenguajes que conforman el área.

La definición del área supone **la alfabetización** en términos de manejo de la metáfora, la lectura y apropiación de significados y los valores culturales implicados en la comprensión del mundo y de los procesos históricos que dan sentido a los cambios y transformaciones propias de la contemporaneidad, desde las lógicas que configuran cada una de las disciplinas artísticas. A partir de estos procesos, es probable que el futuro docente construya sus interpretaciones sobre las producciones artísticas y las implicancias de ello en la educación. En este sentido, los lineamientos del INFOD plantean el interrogante en torno a *si la educación puede constituir un canal de redistribución de bienes materiales y simbólicos a través de la formación de sujetos que puedan acceder a los mismos (...)*².

Coincidimos en que la alfabetización en los diferentes lenguajes resulta fundamental para posibilitar el análisis crítico de lo que subyace en las formas de comunicación masiva, en lo que impone el

² INFD (2008), *Recomendaciones curriculares para la elaboración de Diseños Curriculares, Prof. Educ. Inicial*, pag. 101

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

mercado, porque puede brindar estrategias de lectura, de análisis crítico y, porque es propio del arte la búsqueda de sentidos sugeridos y/o eludidos que hacen posible desentrañar la metáfora.

Asimismo, se destaca la convicción asumida por la jurisdicción, al momento de definir su currícula para la Formación Docente Inicial en Arte, de incorporar espacios específicos para los cuatro lenguajes artísticos, sobre la base de los siguientes fundamentos:

- *La formación de profesionales no debería restringirse exclusivamente a las materias científico-técnicas específicas (...) (Rec. Curric. N.P.pag.21).*
- Un sentido irrenunciable de la formación docente para hacer realidad una sociedad más justa, inclusiva, con equidad y respeto a la diversidad.
- Pensar a la formación inicial de los docentes desde definiciones amplias, globales, complejas y sistemáticas para la distribución justa del conocimiento.
- Convicción en torno a la distribución de los bienes culturales como parte de un proyecto que tienda a resolver y revertir las desigualdades en torno al acceso al conocimiento.
- Considerar lo artístico y la educación artística como conocimiento que propongan la apropiación de saberes y el desarrollo de capacidades que permitan abordar diferentes interpretaciones de la realidad y al mismo tiempo pensar otras realidades posibles.

El conocimiento artístico como derecho debe y puede estar al alcance de todos, especialmente en la formación que se imparte en formación docente para hacer realidad lo expresado en el capítulo VII (art.39) de la Ley de Educación Nacional y porque se constituye en una oportunidad para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas.

3. MARCOS DEL DISEÑO

El proceso de “**construcción curricular**” supone generar espacios en los que se realice un análisis y discusión acerca del currículum, sus diferentes concepciones, sus funciones y características, así como también de los problemas que se generan en la práctica, teniendo en cuenta su contextualización histórica, política y social, sin la cual es imposible entenderlo, interpretarlo y evaluarlo.

Teniendo en cuenta la necesidad de enunciar los fundamentos del presente diseño se explicita:

Por una parte, dos cuestiones que resultaron básicas al momento de elaborar el Diseño Curricular Jurisdiccional:

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

1. Al hablar de diseño estamos hablando de una *teoría* desde la cual concebimos al currículum. En este caso se conceptualiza el *currículum* desde una teoría social interpretativa como “**proyecto, proceso y construcción cultural**”; esto permite:

- Comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser traslado efectivamente a la práctica.
- Organizar un conjunto de prácticas educativas humanas, prácticas curriculares cuyo significado se construye desde circunstancias históricas.
- Proporcionar un marco donde el profesor pueda desarrollar nuevas habilidades relacionándolas con las concepciones del conocimiento y el aprendizaje.

2. Ningún cambio curricular se realiza desde un espacio vacío. Existen prácticas pedagógicas e institucionales, *logros, dificultades, éxitos y procesos* a través de los cuales se ha tejido una historia institucional, cuestiones que son tenidas en cuenta y analizadas para poder pensar sobre qué bases se pueden asentar los cambios necesarios, y también poder recuperar, sostener y consolidar las prácticas que se consideren valiosas en los institutos de Formación Docente de la provincia.

Por otro parte, resulta necesario dejar explicitados algunos conceptos que sustentan este diseño:

Aprendizaje: se adhiere al concepto de aprendizaje situado, como una actividad compleja, en la trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos que se producen fundamentalmente en el seno de un funcionamiento intersubjetivo, que dará cuenta de un cambio en las formas de participación y comprensión en situaciones sociales, de procesos heterogéneos y diversos en la producción de significados y sentidos, lo que ha de suponer un compromiso activo y cambios en la comprensión del futuro profesional docente. Interesa que el futuro docente se sienta motivado a utilizar lo que aprende, se trata de “aprender a aprender” y de “aprender a pensar”.

Enseñanza: Las prácticas de enseñanza en las aulas se desarrollan en una trama grupal compleja y no predecible, matizada por múltiples reflexiones, intuiciones, imágenes, rutinas, sentimientos, etc., no exentas de contradicción y ambigüedad y desarrolladas en un ambiente atravesado por la finalidad de la evaluación. En el proceso de comunicación dialógica entre profesores y estudiantes existe una influencia recíproca y una permanente negociación de significados en torno a los contenidos y al ritmo de aprendizaje así como a las exigencias y al riesgo para los alumnos, implicado en las tareas propuestas. La aproximación al estilo democrático y participativo del liderazgo docente continúa siendo una disposición necesaria para definir la situación escolar como plenamente educativa.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

El trabajo sobre los saberes didácticos y disciplinares tratará de poner en diálogo las matrices disciplinares en que los docentes fueron formados, con las nuevas agendas de formación.

El micro espacio de la práctica docente se inscribe en otros espacios más amplios, representados por la institución escolar, el sistema educativo y la sociedad que condicionan y normativizan sus operaciones. Por lo tanto, el problema de la práctica docente planteada en estos términos no puede ser resuelto solamente desde una perspectiva pedagógica; su abordaje implica la construcción de un modelo que dé cuenta de esta relación intersubjetiva planteada por la enseñanza.

Conocimiento: desde esta noción de enseñanza, el conocimiento adquiere un estatuto epistemológico peculiar, que explica la transposición del saber enseñar en saber enseñado; al mismo tiempo que requiere una comprensión del modo a través del cual los sujetos se vinculan con el saber para producir el mundo y producirse a sí mismos; entender y entenderse; transformar y manipular las cosas, producir sentido y utilizar signos. Por ello, es relevante en el marco de la formación docente habilitar nuevas preguntas, promover otras lecturas, incluir perspectivas de análisis que promuevan la reflexión pedagógica, la construcción de saberes didácticos, disciplinares y la formación cultural.

Se trata de reconocer que la importancia de la construcción social del conocimiento en las prácticas de enseñanza requiere de la comprensión de los contextos y las dimensiones complejas y que para reflexionar críticamente sobre ellos, se requiere de andamios, de marcos conceptuales e interpretativos, de conocimientos sistemáticos. Se trata, también, de pensar la formación de los docentes como una dinámica que busca instalarse en un entramado social, político, cultural y escolar, que permite la interacción con la vida cotidiana para que ésta que la resignifique y la contextualice.

Del diseño Curricular:³ La configuración curricular está influenciada por los enfoques adoptados acerca del currículo y las ideas filosóficas y pedagógicas de quienes participan en el proceso de elaboración, e involucra también una serie de problemas prácticos. El diseño que aquí se presenta responde a un enfoque curricular recursivo (no lineal), que tiene lugar en un contexto socialmente construido. Es el resultado de un interjuego constante de escisiones y acciones, de finalidades y medios. No es un resultado final acabado, sino flexible y abierto a lo inesperado, en el cual el significado resulta de la interacción entre los participantes.

³ Se adoptan los criterios formulados en la exposición de Mg. Silvina Feeney y Dra. Estela Cols en Julio de 2008, durante la reunión federal para la formulación de los DCJ. INFD.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Los componentes que generalmente se articulan en un diseño son: finalidades, propósitos y objetivos; contenido, experiencias de aprendizaje y enfoques de evaluación

Este Diseño responde a cuatro atributos:

Riqueza: refiere a la profundidad del currículo, a sus capas de significado, a sus múltiples posibilidades de interpretación. Para que los sujetos sean “transformados”, un currículo necesita tener cierto porcentaje de “indeterminación”, “anomalía”, “ineficiencia”, “caos”, “desequilibrio”, “experiencia vivida”.

Recursividad: refiere al currículo en espiral; en esas interacciones se da tanto la estabilidad como el cambio. Es la capacidad humana de hacer que los pensamientos se conecten en circuitos; también es la capacidad de reflexionar sobre el propio conocimiento (meta cognición).

Relaciones: refiere a dos dimensiones:

- las relaciones pedagógicas (las que se producen dentro del propio currículo: articulaciones, integraciones);
- las relaciones culturales (las que se abren, por fuera del currículo, con la cultura: enfatizan las narraciones y el diálogo como vehículos esenciales de la interpretación).

Rigor: significa la tentativa consciente de esclarecer los supuestos. La indeterminación no debe significar arbitrariedad y sólo dependerá de la mixtura entre esa indeterminación y la interpretación. La calidad de la interpretación dependerá de cómo nos movemos en los márgenes de las variadas alternativas presentadas por la indeterminación del currículo.

Niveles de decisión y desarrollo curricular:

- La regulación Nacional, que define los marcos, principios, criterios y formas de organización de los diseños curriculares jurisdiccionales y de la gestión del currículo.
- La definición Jurisdiccional, a través del diseño y desarrollo del plan de formación provincial y sus correspondientes diseños curriculares, a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales.
- La definición Institucional, elaborada por los ISFD, que permite la definición de propuestas y acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas, los proyectos educativos articulados con las

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

escuelas de la comunidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los estudiantes.

4. PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

En función del marco expuesto hasta aquí, la formación de los docentes en las diversas carreras artísticas deberá constituirse como un espacio donde los estudiantes puedan:

- a) Conceptualizar saberes pertinentes y relevantes para desarrollar una intervención pedagógica de carácter innovador y transformador en relación con diferentes contextos culturales y educativos.
- b) Sustentar y proyectar su práctica docente a partir de una praxis artística concreta, involucrada con el panorama contemporáneo y latinoamericano, desarrollada en función de las propuestas actuales de la pedagogía y vinculada con la reflexión y los aportes de las ciencias sociales.
- c) Delimitar y contextualizar las problemáticas educativas y los aspectos más significativos del ámbito laboral desde una perspectiva de análisis histórico, actual y prospectivo.
- d) Revisar sus esquemas interpretativos, debatir y contrastar ideas, conocimientos y prácticas que permitan comprender la compleja trama cultural, social y educativa.
- e) Interrelacionarse con los docentes de los diferentes espacios curriculares de su formación, con los docentes y alumnos de las instituciones educativas de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo donde realizan las prácticas.
- f) Reflexionar sobre la importancia de desarrollar actitudes ético-profesionales y sustentos valorativos que sirvan de marco para orientar la práctica pedagógica y el futuro desempeño docente.

La docencia como práctica centrada en la enseñanza implica proyectar carreras de formación docente en arte en las que se desarrollen capacidades que les permitan a los futuros docentes:

- a) Construir conocimientos y generar discursos desde y sobre el arte promoviendo aportes para la construcción de los futuros universos culturales.
- b) Dominar los conocimientos a enseñar específicos de su lenguaje y actualizar su propio marco de referencia teórico, a partir de la práctica concreta de algún lenguaje artístico.
- c) Adecuar, producir y evaluar contenidos de enseñanza, a partir del reconocimiento del valor educativo de los saberes específicos del arte.
- d) Enmarcar los conocimientos específicos en una sólida formación filosófica, sociológica, psicológica, pedagógica y didáctica.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

- e) Desempeñarse en los diferentes niveles y modalidades de la educación común, y en la formación especializada en arte.
- f) Aprovechar las particularidades del campo del arte, su modo de conocer y sus formas de producción, para conducir procesos grupales y atender al mismo tiempo al desarrollo individual de los alumnos.
- g) Elaborar proyectos pedagógicos con fuerte contenido innovador y sólido sustento conceptual.
- h) Maximizar las posibilidades de los recursos de todo tipo disponibles en los diferentes ámbitos educativos, a partir de las características mismas del proceso de creación artística que supone una transformación de lo imaginado en lo realizado, a partir de lo posible.
- i) Investigar sobre temáticas pedagógicas vinculadas con los problemas de la enseñanza del arte e intervenir en instancias de capacitación o divulgación que contribuyan al mejoramiento de las propuestas de enseñanza de su campo disciplinar.

5. CRITERIOS QUE ORIENTAN LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR

LA FORMACIÓN GENERAL

La formación general se orienta a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socio - educacionales y toda una gama de decisiones en la enseñanza.

En los nuevos planes de estudio, la formación general requiere ser fortalecida, siendo este campo el menos desarrollado y el más débil en las recientes actualizaciones curriculares de los distintos profesorado. No existen argumentaciones epistemológicas ni pedagógicas que sostengan una formación general reducida o restringida según la especialidad u orientación docente. La equiparación de todos los profesorado a cuatro años de estudios planteada en la Ley de Educación Nacional, permite esta mejora significativa.

Otro de los problemas observados en muy buena parte de los diseños curriculares hoy vigentes se expresa en la fuerte tendencia al tratamiento de los conocimientos sustantivos de la formación general a través de instancias curriculares de débil enmarcamiento epistemológico y clasificación flexible (*Sistema educativo, Sujetos de la Educación, Mediación pedagógica, Mundo contemporáneo, Perspectiva filosófico- pedagógico- didáctica, etc.*). Desde el punto de vista de la propuesta curricular, esta forma de organización representaría una translación directa y lineal de los bloques temáticos indicativos (Res CFE N° 32/93) a los planes de estudio. Desde su concreción pedagógica, supondría para los estudiantes el

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

esfuerzo de tener que comprender versiones sintéticas del conocimiento, haciendo omisión de las estructuras que sostienen el análisis y que aportan las disciplinas. Si bien la organización problemática o por estudio de temas puede incluirse en forma oportuna y valiosa en los planes de estudio, la fortaleza de la formación general no puede reducirse exclusivamente a esta modalidad de clasificación y enmarcamiento.

Para la selección y organización de la formación general, se recomienda la recuperación de propuestas basadas en enfoques disciplinarios, otorgando marcos interpretativos fuertes y de pensamiento sistemático a la formación profesional. Además de la importancia de estos contenidos en la formación docente, la estructura de las disciplinas facilita la asimilación de modos de pensamiento diversos.

Las disciplinas, por su rigor metodológico y estructura ordenada, son el mejor modo de conocer los fundamentos y el funcionamiento de la realidad física, biológica, psíquica y social, y constituyen fuertes organizadores del contenido académico que se transmite en las escuelas. Los cuerpos de conocimiento disciplinario que ha producido la comunidad humana a lo largo de la historia introducen al alumno a una determinada forma de organizar la experiencia y entender el medio físico y social, a la vez que provocan el desarrollo de modos de pensamiento, de métodos sistematizados de búsqueda e indagación, siempre que el conocimiento se conciba más como un proceso permanente que como un conjunto estático de resultados.

La organización disciplinar de los contenidos curriculares del campo de la formación general, es la mejor forma de presentar a los estudiantes el conocimiento básico y de favorecer su apropiación. Las disciplinas poseen un campo semántico coherente, con unidad y significación autónoma y una estructura sintáctica específica que hace referencia al método de producción del conocimiento producido. Esta búsqueda ha dado lugar a los múltiples significados que presentan las siguientes características básicas:

- Un conjunto ordenado y semánticamente organizado de conceptos que organizan nuestra experiencia, definiendo claramente los modos de identificar y relacionar problemas para permitir su análisis y su comprensión.
- Facilitan el acceso a los núcleos conceptuales sustantivos que configuran un campo de conocimiento, a partir del cual se puedan derivar nuevas conceptualizaciones y usos del conocimiento.
- Un modo de pensamiento determinado (histórico, filosófico, experimental, deductivo).

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

- Un conjunto de métodos para establecer evidencias y un modo peculiar de establecer la verdad-falsedad de sus presupuestos, que se pone a consideración pública.
- Un conjunto coherente de problemas relacionados que permiten transferir su uso a contextos diferentes.

En este sentido, las disciplinas ofrecen un orden conceptual que permite organizar el pensamiento, poseen procedimientos comunicables para establecer la validez de sus afirmaciones y hallazgos, así como también despliegan un conjunto de métodos, técnicas y tecnologías para producir conocimiento.

La inclusión del estudio de las disciplinas no debe entenderse como una opción “antigua”, que va en desmedro del diálogo con la realidad. Muy por el contrario, el enfoque disciplinar que se propone, intenta recuperar la lógica de pensamiento y de estructuración de contenidos propio de los campos disciplinares a la vez que pretende, desde dicho modo de estructuración de los contenidos, fortalecer las vinculaciones entre las disciplinas, la vida cotidiana, las prácticas sociales y desde esos contextos las prácticas docentes para favorecer mejores y más comprensivas formas de apropiación de los saberes. El desarrollo actualizado de las disciplinas incorpora los problemas de la vida contemporánea y los aborda desde los tratamientos particulares. Indisolublemente a ello, la reflexión y conocimiento del carácter histórico de los conocimientos disciplinares y su contextualización en el espacio de los debates de las comunidades científicas es crucial para evitar la naturalización y ritualización del conocimiento, así como para comprender su carácter histórico y provisorio.

En la construcción de los diseños curriculares, deberá contemplarse la recuperación de la enseñanza de las disciplinas responsables por el desarrollo de los marcos conceptuales -históricos, sociológicos, políticos, económicos, filosóficos, psicológicos y pedagógicos-, necesarios para la interpretación de los procesos y fenómenos educativos, así como para la comprensión de los cambios y problemas en los sistemas educativos y en las escuelas. Sin caer en las tendencias enciclopedistas, los contenidos de estas disciplinas deberán orientarse a la formación de la reflexión crítica y del juicio profesional como base para la toma de decisiones para la acción pedagógica.

Por otra parte, es necesario también que la *Didáctica General*, las *Nuevas Tecnologías Educativas*, y las *Tecnologías de la Comunicación y la Información* sean incorporadas en este campo de formación general como parte esencial de la formación de la docencia independientemente del nivel u objeto de estudio para el cual se especialice.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Junto al estudio organizado en disciplinas, los contenidos de la formación general, pueden incluir progresivamente el análisis de formas del conocimiento organizado en áreas o regiones amplias que trascienden las especificidades disciplinares (tales como problemas, tópicos y objetos construidos trans o inter - disciplinariamente) que, con diversos principios de articulación, conforman las nuevas regiones del conocimiento integrado.

Un desafío de toda formación, y en particular de esta formación general, es el de prever modos de acercar y morigerar la tensión existente entre el universalismo propio del pensamiento científico y el relativismo que postulan las ciencias humanas y sociales al considerar la diversidad de contextos y culturas existentes a nivel local. Los modos de problematizar y de ensayar formas de procesar en la acción esta tensión, deben también ser objeto de enseñanza en la formación docente.

LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Acompañando progresivamente los dos campos curriculares anteriores, el campo de la formación en la práctica profesional es de sustantiva relevancia y completa la configuración de la formación docente. El mismo apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en las aulas y en las escuelas, en las distintas actividades docentes en situaciones didácticamente prefiguradas y en contextos sociales diversos.

Se inicia desde el comienzo de la formación, en actividades de campo (de observación, participación y cooperación en las escuelas y la comunidad, incluyendo la sistematización y análisis de las informaciones relevadas), así como en situaciones didácticas prefiguradas en el aula del Instituto (estudio de casos, análisis de experiencias, microclases) y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la Residencia pedagógica integral.

De esta forma, el campo de la formación en la práctica constituye un eje integrador en los diseños curriculares, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos, al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales.

Los cambios más recientes operados en los diseños curriculares en las distintas jurisdicciones han logrado una significativa mejora en la inclusión y desarrollo de los espacios curriculares dirigidos a la formación en la práctica. En términos generales, han avanzado en la superación de los enfoques verticales y aplicativos, en los que las prácticas docentes tenían lugar sólo al final de los estudios. Asimismo, se han producido avances en la concepción aplicativa de las prácticas, entendiéndola como un

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

espacio de aprendizaje, experimentación, reflexión e innovación. En muchos casos, también se han incorporado a los profesores de las didácticas específicas en apoyo a estos procesos.

Sin embargo, existen todavía problemáticas que afectan al eficaz desarrollo de este campo de conocimientos y a su capacidad formativa, especialmente en lo relativo a la baja integración entre los Institutos y las Escuelas sedes de prácticas. Ello no sólo afecta a la inserción de los estudiantes en las escuelas, sino a la misma posibilidad esencial de desarrollo de proyectos conjuntos y de experimentar alternativas de actuación, reforzando el enfoque aplicativo y evaluador del desempeño de los estudiantes.

El vínculo con las escuelas de diferentes niveles para los cuales se prepara a los estudiantes sigue quedando reducido, en diferentes períodos y por variadas circunstancias, al envío de practicantes para cumplir con los requerimientos de los diseños curriculares, sin que existan acuerdos explícitos o proyectos compartidos entre el Instituto de formación y las escuelas. Se plantea, entonces, la necesidad de constituir sólidas redes de formación no restringidas al cumplimiento burocrático de prácticas formales, sino incluyendo el desarrollo de trabajos y experiencias pedagógicas conjuntas en ámbitos escolares diversificados.

En términos de currículum en acción, se requiere afianzar la articulación de los Institutos Superiores con determinadas escuelas asociadas, sean de educación inicial, primaria o secundaria, o de modalidades de enseñanza específicas según corresponda.

El número de escuelas con las que se trabaje en redes sistemáticas y articuladas dependerá de la matrícula de cada Instituto Superior, pero en términos cualitativos, estas escuelas deberán responder a un conjunto de variadas características: urbanas, periurbanas o rurales, de localización céntrica o periférica, de diversa dotación de recursos, de contextos socio-culturales diferentes, etc., propiciando el tratamiento de las diferencias y el enriquecimiento de las experiencias docentes. Es de fundamental importancia que, a lo largo de su trayecto formativo, los estudiantes tengan distintas oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de intercambiar aprendizajes en distintos ambientes y con distintos sujetos. Con las redes institucionales, se busca impulsar el desarrollo de organizaciones dinámicas y abiertas, como ambientes de formación y aprendizaje articulados en distintos contextos sociales, educativos y académicos, acordes a las nuevas tendencias pedagógicas y organizacionales. Es importante destacar que estas formas de articulación sólida y de trabajos conjuntos no se visualizan como “mejora de las relaciones externas” sino como articulación entre instituciones y actores integrantes del mismo sistema de formación docente, en organizaciones dinámicas, abiertas y en redes.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

La integración de redes aspira a fortalecer el compromiso de la formación conjunta y redefinir los tipos de intercambios entre el Instituto Superior y las escuelas asociadas, redefiniendo un tipo de relación que históricamente sólo privilegió lo interpersonal (entre un profesor de prácticas y un docente o directivo escolar) para poder constituirse desde una relación interinstitucional.

Las redes entre Institutos y escuelas deben asentarse sobre la base de proyectos consensuados y articulados, de los recursos y condiciones que las contengan, a partir de los cuales sean posibles experiencias de innovación y de experimentación en la cuales todas las instituciones y todos los sujetos involucrados en la red resulten beneficiados.

La conformación de redes posibilita a su vez, la articulación con otras instituciones sociales y educativas con las cuales pueda ser posible construir proyectos comunitarios y pedagógicos asociados que involucren mayores niveles de compromiso compartido. Así dentro de la integración en redes institucionales, se deberá tender también, al intercambio y cooperación entre Institutos Superiores y entre éstos y organizaciones sociales y educativas de la comunidad, en proyectos conjuntos de desarrollo y en redes de apoyo mutuos.

Las Prácticas y Residencias pedagógicas requieren de un proyecto de trabajo interinstitucional que involucre tanto a las escuelas y organismos sociales como al Instituto Superior. Se trata de una propuesta que intenta, desde un diseño consensuado, organizar las prácticas y residencia con coherencia a lo largo de toda la carrera de un alumno estableciendo la secuencia, gradualidad y tipo de tarea que define la inscripción de los alumnos en las escuelas de la red, del grado de responsabilidad de cada uno de los actores involucrados, de las formas de seguimiento y evaluación de los alumnos y del proyecto en sí y de las concepciones teóricas que fundamentan sustancialmente la propuesta desde la que se ha pensado la Práctica y Residencia.

Las redes entre Institutos Superiores y escuelas implican también un desafío al trabajo con el conocimiento. La histórica tradición de concebir a las escuelas como el lugar en el cual se debe “aplicar” la teoría vista en el Instituto Superior debe ser superada por una concepción integrada del conocimiento en el cual el “lugar de la práctica” y el “lugar de la teoría” no se presenten ni como dicotómicos ni de manera aislada. Se debe tender a sustituir esa visión en la cual el “afuera” del Instituto se convierte en el espacio de legitimación de lo que se aprende en el “adentro” del Instituto por otra en la cual prima la retroalimentación y la permeabilidad a la experiencia.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Así, la experiencia de vida escolar, las prácticas de enseñanza de los docentes de las escuelas y las prácticas de enseñanza de los propios alumnos y docentes de los Institutos Superiores se constituyen en fuentes de conocimiento y reflexión para la formación.

Las redes entre Institutos Superiores y Escuelas implica la participación activa de los docentes de las escuelas, en un proyecto compartido, que involucra al tramo de la formación en el cual los futuros docentes desarrollan sus primeras experiencias docentes. El ejercicio de este rol requiere, asimismo, que tanto los docentes orientadores de las escuelas como los docentes del Instituto que intervienen en las “Prácticas y Residencia” sean especialmente capacitados para conformar un equipo de trabajo mancomunado en el acompañamiento pedagógico de los estudiantes. Asimismo, y para fortalecer la institucionalización de estos vínculos, deberían participar de estas instancias de capacitación los directivos de las escuelas y del Instituto Superior, responsables institucionales por la gestión del desarrollo del currículo.

El rol de los *docentes orientadores* de las escuelas toma especial importancia en la formación de los futuros docentes. En primer lugar, el docente orientador aparece como el primer nexo entre la escuela asociada y los alumnos del Instituto Superior, constituyéndose como el referente desde el cual se puede lograr un vínculo directo con el proyecto institucional, el estilo y los ritmos de trabajo, etc. facilitándoles a los alumnos –en distinto grado de profundidad según el momento formativo en el cual estén– contextualizar la realidad particular de la escuela y adecuar tanto sus fuentes de información como sus propuestas, según corresponda.

En segundo lugar, el docente orientador es el nexo entre el grupo clase de la escuela y los alumnos del Instituto Superior, en tanto puede acercar sus propias experiencias con el grupo, sus apreciaciones y diagnóstico y fundamentar por ello, la pertinencia o no de ciertas propuestas de intervención desde la enseñanza.

En tercer lugar, el docente orientador es parte de un equipo de trabajo, de un equipo docente junto con el o los profesores del Instituto Superior entre cuyas funciones más importantes está la de favorecer el aprendizaje del rol, acompañar las reflexiones, brindar criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y propuestas didácticas, diseñar junto con los alumnos del Instituto nuevas experiencias, sistematizar criterios para analizar la propia práctica.

Por ello, el docente orientador requiere ser capacitado para el ejercicio activo y significativo de este nuevo rol. Su presencia en este proceso no sólo afianzará la formación en las prácticas y residencias

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

y apoyará la realización de experiencias e innovaciones docentes, sino que puede facilitar el desarrollo de la carrera profesional de los profesores.

Las formas de organización interinstitucional y de gestión del proyecto de Prácticas y Residencia podrán encontrar, según las particularidades de cada caso, distintos grados de responsabilidad para cada uno de los actores involucrados. Dentro de ellas, se tenderá a que los alumnos de cursos superiores y sobre todo, los que estén en el último año de la carrera, asuman también crecientes responsabilidades en la formación de sus pares de cursos inferiores.

La formación en la práctica debe ser acompañada, apoyada y supervisada por los profesores de prácticas, los docentes orientadores de las escuelas y, según corresponda para cada caso, por los directores de las escuelas asociadas. En todo este proceso, se analizará en conjunto la responsabilidad y el compromiso profesional, capacidad crítica, la iniciativa y creatividad, la fundamentación de decisiones pedagógicas, el dominio conceptual de los contenidos de enseñanza y el sentido práctico contextualizado de los estudiantes en formación.

Un aspecto clave para la Formación en las prácticas profesionales que debe ser especialmente considerado se refiere a las prácticas docentes de los profesores del Instituto formador, en el marco de la enseñanza en las aulas. El desafío desde las propias prácticas de enseñanza de quienes enseñan en la educación superior, es impedir que la estereotipia se vea como natural y que las rutinas hechas tradición, se instalen en las prácticas para hacer de las aulas un movimiento de constante inercia.

Desde esta mirada, es importante reconocer que la formación en las prácticas no sólo implica el trabajo en las Escuelas, sino el aprendizaje modelizador que se desarrolla en el Instituto y en las aulas. Es necesario reconocer que la tarea de los futuros docentes es enseñar y que ellos tenderán a hacerlo de la forma en que se les ha enseñado. Por ello, es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza activos y diversificados en las aulas de los Institutos.

Así, podría pensarse que las prácticas pedagógicas de quienes enseñan en la educación superior, necesitan basarse en tres pilares fundamentales:

- Que la clase misma sea una experiencia de aprendizaje de las posibles construcciones metodológicas que los docentes hacen de las disciplinas.
- Que el nivel y/o modalidad para el cual se está formando se haga presente de algún modo en dicha construcción metodológica.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

- Que también la clase pueda vivirse como un ámbito de experimentación, de pruebas, de experiencias diferentes.

Asimismo, la incorporación de las Nuevas Tecnologías Educativas y las Tecnologías de la Comunicación y la Información no puede reducirse a la anexión de una unidad curricular referida a ellas en los diseños curriculares. La apropiación de las mismas tendrá que facilitarse desde el uso que pueda hacerse de ellas en las actividades que se desarrollen en los Institutos y en las escuelas asociadas.

LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

El campo de la Formación Específica tiene como objetivo central el desarrollo de los saberes y contenidos que se entienden como propios de cada lenguaje artístico. Se articula con el campo de la Formación General –vinculado a los saberes generales de orden pedagógico, político, filosófico y social– y con el campo de la Formación en la Práctica Profesional –de índole didáctica, orientada al aprendizaje de capacidades para el desempeño docente–, a partir de un tránsito concreto por distintos escenarios educativos.

Para las distintas carreras de profesorado de los distintos lenguajes artísticos, se recomienda contemplar un nivel/ciclo básico que pueda ofrecer los aprendizajes previos necesarios para el ingreso a cada una de las especialidades. La jurisdicción definirá la duración y las edades de ingreso a dicho nivel/ciclo, según las especialidades artísticas.

Esta estructura no pretende ser una división de áreas o campos del conocimiento separados, ya que el arte es un conocimiento que se despliega en la praxis, en donde confluyen a un tiempo tanto los saberes teóricos conceptuales como los de procedimiento. Por ello, los ejes que mencionaremos a continuación, deben leerse en términos de acentos específicos sobre ciertos aspectos del conocimiento artístico, cuyo fin último es el de organizar la formación docente de una forma equitativa y coherente para todas las especialidades.

Los cuatro ejes son los siguientes:

- a. Formación en el lenguaje artístico.
- b. Formación en la producción artística.
- c. Formación socio-histórica.
- d. Formación en la especialidad profesional.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Al que debe agregarse:

- e. Didáctica específica de la educación artística.

Campo de la Formación Específica en el Profesorado de Teatro

Criterios para la selección de contenidos

Los ejes que mencionaremos a continuación, deben leerse en términos de acentos específicos sobre ciertos aspectos del conocimiento teatro, cuyo fin último es el de organizar la formación docente en Teatro de forma equitativa y coherente.

Se plantea a continuación una organización orientadora de los contenidos en ejes:

- a. Formación en el lenguaje teatral
- b. Formación en la producción teatral
- c. Formación socio-histórica
- d. Didáctica del teatro

a. Formación en el lenguaje teatral

Este eje medular, clave para la formación del profesor de Teatro, requerirá de espacios curriculares en los que se configuren y atiendan a los saberes disciplinares propios del lenguaje. Se recomienda para estos contenidos, un tratamiento con modalidad de taller, para que la conceptualización sea resultado de la investigación vivencial de los procesos.

Será necesario abordar la actitud lúdica, la comunicación y el pensamiento creativo que posibilitan la improvisación, saber que necesariamente atraviesa todos los demás aprendizajes relacionados con el eje.

Se pondrá particular atención en el juego teatral y la representación, identificando y diferenciando el juego dramático de la situación escénica.

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.

En este eje también se desarrollarán contenidos de actuación, orientados a comprometer sin dificultad el “yo” en situación de ficción y al logro de una conducta orgánica y creíble para lograr la

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

composición de personajes.

Se recomienda, antes de abordar metodologías más modernas y/o de ruptura, transitar por contenidos básicos como estructura dramática y método de las acciones físicas en función de la producción de escenas y personajes. Atendiendo a las posibilidades que le proporciona este saber como futuro profesor de Teatro, se considera pertinente profundizar en este método y realizar aproximaciones exploratorias a otras metodologías de actuación con modalidad de seminarios breves.

Componer personajes con unidad psicofísica y continuidad de conducta, requiere tanto entrenamiento en técnicas de actuación como en agudeza perceptiva para tomar datos de la realidad y reelaborarlos creativamente, por lo tanto la exploración senso-perceptiva debe estar presente en este eje.

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 también en el desempeño como docente.

La Formación Específica requiere también 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, loa, auto sacramental, sainete, farsa, misterio, entremés, grotresco, 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.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

b. Formación en la producción teatral

Se planteará un acercamiento a las prácticas básicas del diseño creativo, técnico y escenográfico de un espectáculo y a la gestión y producción.

Se atenderá, en espacios curriculares que tiendan a integrar conocimientos, los diferentes roles intervinientes en el trabajo grupal relacionado con la producción de una puesta en escena: la dirección de actores, el diseño y construcción de escenografía, la iluminación, el sonido, el vestuario y maquillaje. También la iniciación en procesos de gestión para difundir y mantener en cartel un espectáculo. Se recomienda, para estos aprendizajes, llevar a cabo el análisis y ejercicios con diferentes elementos significantes, tanto en construcción de maquetas y simulaciones como en experiencias de campo.

Finalmente, se considera pertinente a este eje, como contenido transversal, la ética profesional del actor, basada en el respeto al trabajo en equipo y al cumplimiento del rol específico.

c. Formación socio-histórica

Para 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 socio- histórico y cultural (el público, la política, la economía, la tecnología y la innovación artística).

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.

Sería importante orientar aprendizajes hacia el análisis y apreciación de poéticas y textos dramáticos y espectaculares de autores nacionales y hacia el reconocimiento de las diferentes poéticas teatrales más representativas. La perspectiva histórica del teatro argentino es indispensable para reconocer el hecho teatral como reflejo de la realidad del contexto.

Es importante advertir las relaciones dinámicas entre contexto y producción teatral para valorar global y unitariamente el hecho teatral y sus poéticas como conjunto de relaciones y como fenómeno cultural y social, por lo que se considera pertinente enriquecer este eje con los aportes de otras

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

ciencias sociales como la sociología del arte, la estética o la filosofía del arte.

Se sugiere trabajar líneas de tiempo que posibiliten la construcción mental de un panorama de los movimientos y estéticas en relación con los grandes hitos socio-históricos.

d. Didáctica del teatro

Este eje se piensa como el puente entre los tres campos para la formación del profesorado porque resignifica los aprendizajes que se desarrollan en el campo de la Formación General y de la Específica y da herramientas para el desarrollo del campo de la Práctica Profesional. Se sugiere enfocarlo desde el paradigma socio-crítico y adherir a las teorías constructivistas y cognitivistas del aprendizaje.

La didáctica específica está fuertemente anclada en los saberes pedagógicos que los estudiantes reciben en el campo de la Formación General. Su núcleo de trabajo aglutinante es el diseño de situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje en diferentes contextos de realidad y pertinentes a los diversos niveles de enseñanza.

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 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 estudiantes serán capaces de reconocer, diferenciar y utilizar expresivamente diferentes posibilidades comunicativas desde el cuerpo y la palabra.

En cuanto a la producción, esta didáctica propone una estimulación permanente de la capacidad de expresar y de expresarse, comunicando a otros y comunicándose con otros. 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.

Con respecto a la apreciación, podríamos afirmar que la didáctica de la recepción es la menos trabajada sistemáticamente hasta ahora en la escuela y consiste en desarrollar criterios para emitir

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

opiniones de valor, con fundamento, acerca de las propias producciones, las de otros compañeros y las de referentes culturales. Enseñar a apreciar requiere promover el análisis y la verbalización de lo que sienten, imaginan, piensan y comprenden a partir de tomar contacto con producciones expresivas y/o artísticas.

La construcción de estos aprendizajes requiere de una didáctica compleja, graduada, comprometida con los saberes del lenguaje y con el planteamiento de estrategias y principios que permitan diseñar y orientar procesos actualizados y significativos, acordes con las posibilidades de los alumnos. Será indispensable plantear las características del modo de aprender teatro del sujeto de aprendizaje en cada etapa de desarrollo evolutivo y la adecuación de contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje para cada nivel del sistema educativo.

Se atenderá desde este eje a la preparación para desenvolverse en ámbitos de escolaridad formal y también en espacios no formales como municipios, hospitales, uniones vecinales, etc., orientando el accionar, en estos casos, hacia la animación socio-cultural.

Con respecto al desempeño en otras modalidades: rural, especial, bilingüe y en ámbitos de reclusión, se aconseja articular con instituciones que las desarrollen específicamente.

Dentro de los saberes didácticos necesarios, se encuentra la animación grupal del espacio creativo- teatral, para estar en condiciones de promover procesos facilitadores del desarrollo de competencias interaccionales y sociales. Esto implica la exploración teórico-práctica de actitudes y habilidades adecuadas como animador-coordinador de grupos de aprendizaje y de entrenamiento teatral y el desarrollo reflexivo de marcos conceptuales que sustenten esos diseños de acción.

Estos saberes adquieren especial significatividad cuando el profesor de Teatro se desempeña en ámbitos no formales. También es indispensable, al plantearse estrategias y recursos didácticos para enseñar teatro, un acercamiento a la literatura infantil y juvenil vigente, dramática, poética, narrativa y lúdica. El pro- pósito es dotar al futuro docente de un bagaje de textos apropiados para las diferentes edades de sus alumnos a los que pueda acudir como motivación para la dramatización y como pre-textos para promover escritura dramática.

Este conocimiento literario colabora en el desarrollo del pensamiento ficcional y enriquece la producción de imágenes mentales y el vocabulario, tanto del docente en formación como de los niños y adolescentes que serán sus alumnos. Se recomienda rescatar no sólo los textos escritos sino aprovechar la riqueza expresiva de la literatura oral: nanas, colmos, adivinanzas, trabalenguas y cuentos.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
REF. Expte. N° 46-26.172/10.

6. ACERCA DE LAS UNIDADES CURRICULARES

Se han previsto en el diseño curricular formatos diferenciados en distinto tipo de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente. Entendiendo 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 estudiantes”.

El presente diseño contempla en su interior los siguientes formatos:

Asignaturas o Materias: Definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación. Estas unidades se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo. Asimismo, ejercitan a los alumnos en el análisis de problemas, la investigación documental, en la interpretación de tablas y gráficos, en la preparación de informes, la elaboración de banco de datos y archivos bibliográficos, en el desarrollo de la comunicación oral y escrita, y en general, en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional., etc. Su duración puede ser anual o cuatrimestral, incluyendo su secuencia en cuatrimestres sucesivos.

Talleres: Unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Como tales, son unidades que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. Se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que tanto se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles como se inicia la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. Su organización es adaptable a los tiempos cuatrimestrales.

Seminarios: Son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Incluye la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que 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.

Los seminarios se adaptan bien a la organización cuatrimestral, atendiendo a la necesidad de organizarlos por temas/ problemas.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Trabajos de Campo: Espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados para los cuales se cuenta con el acompañamiento de un profesor/tutor. Permiten la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos. Con este formato curricular se proponen las **Prácticas docentes:** en trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas 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. Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad en los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes.

Su carácter gradual y progresivo determina la posibilidad de organización, Cuatrimestral y /o anual en una secuencia articulada a lo largo del plan de estudios.

7. EVALUACIÓN

La evaluación como instancia de enseñanza y de aprendizaje

En cada campo y desde cada unidad curricular deben preverse criterios de evaluación coherentes con el marco de este diseño, los cuales deben ser explícitos tanto para los docentes como para los alumnos.

Algunos de estos criterios podrían ser:

- Conceptualización: construcción y relación entre conceptos.
- Comprensión, fundamentación y ejemplificación.
- Transferencia de los contenidos y experiencias formativas.
- Participación y pertinencia de las actuaciones.
- Expresión oral y escrita con coherencia, congruencia y uso pertinente del vocabulario técnico específico de cada disciplina y de los diferentes lenguajes.
- Meta cognición.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos supone también la evaluación de las prácticas de enseñanza. En realidad, debe pensarse a la evaluación como una instancia dentro de la Enseñanza. Ambas son fundamentales en el proceso de seguimiento del desarrollo curricular.

Se plantea la necesidad de establecer la promocionalidad de los espacios curriculares, sobre todo en el campo de la Práctica Profesional, incluidos talleres y seminarios, para permitir una mayor flexibilización en el cursado de los mismos; lo que permitirá avanzar en evaluaciones que construyan un aprendizaje para la comprensión y que, por lo tanto, implique una enseñanza para la comprensión.

Por lo antes expuesto, la evaluación se convierte en una herramienta necesaria para comprender las prácticas pedagógicas, actividad que se organiza a partir de la definición de los siguientes principios:

- **Calificación:** Como síntesis en el ámbito de la información no exclusiva respecto de los procesos realizados por los alumnos. Información que debe ser comunicable a los diferentes actores de la comunidad educativa.
- **Promoción:** Entendida como la toma de decisiones del pasaje de los alumnos/as de un nivel a otro dentro del Profesorado, la promoción será regulada según las decisiones que se tome a nivel jurisdiccional e institucional.
- **Acreditación:** Entendida como la forma de constatar sistemática y periódicamente la competencia adquirida por la/os alumna/os con relación a los logros propuestos.
- **Certificación:** Deja constancia de las acreditaciones logradas y del cumplimiento efectivo de los requerimientos para promoción.

Desde lo planteado hasta aquí, la evaluación curricular se concibe como un proceso de retroalimentación; es decir, evaluar el currículo involucra la obtención y el análisis de información acerca de las actividades que tienen lugar en la implementación del mismo, a fin de proporcionar alternativas de solución que promuevan el fortalecimiento de las cualidades y la disminución de las deficiencias encontradas.

Es necesario destacar, que en el campo de la Evaluación en Teatro, existen convenciones con fuerte anclaje que implican necesariamente trabajar en la construcción de acuerdos sobre la base de repensar las posiciones frente al conocimiento y a la enseñanza.

Pensar que el Tribunal Evaluador es la única figura que garantiza una verdadera acreditación de los saberes, implica el corrimiento de la autoridad pedagógica, aquella que considera que el Profesor es

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

el que hace posible el crecimiento y desarrollo del estudiante, por lo cual hay formas alternativas y mucho más significativas de relevar la calidad del aprendizaje del estudiante: una muestra ante público, una intervención en escuelas asociadas sobre un trabajo de indagación, como posibilidades entre otras.

Del Diseño Curricular

Los Diseños Curriculares para la Formación Docente en Teatro si bien son definidos a nivel Jurisdiccional, se desarrollan siempre en la instancia Institucional, por lo cual requieren:

- Un acompañamiento sostenido en el proceso de implementación; y
- Un proceso de evaluación y ajuste.

En relación al primero, desde la jurisdicción, supone un acompañamiento institucional a la(s) escuela(s) en el proceso de implementación, a través de un equipo técnico, que en forma sostenida trabajará al interior de los mismos, con el equipo de gestión y el cuerpo de profesores, asistido a la vez con materiales curriculares que orienten tal proceso.

En relación al segundo, la evaluación debe ser entendida como una práctica institucional que está condicionada por diferentes aspectos sociales, políticos, institucionales y personales que además inciden en todos los demás elementos implicados en la formación.

La evaluación Curricular es una necesidad prioritaria, ya que la información recogida a lo largo de su desarrollo permitirá comprender los diferentes procesos, resultados y tomar las decisiones pertinentes para el mejoramiento de la implementación curricular. Esto implica la posibilidad de evaluar en forma *integral y sistemática* los procesos curriculares que se generan al interior de la institución formadora y también desde lo externo: las regulaciones políticas-administrativas y de gestión institucional, la estructura y organización del instituto, el currículum, la programación de las actividades de enseñanza y de aprendizaje de los espacios curriculares, el rendimiento académico de los alumnos, entre otros aspectos. Es decir, la evaluación concebida como una tarea en red entre los actores institucionales del profesorado.

Desde esta perspectiva la evaluación debe pensarse y sostenerse como un proceso permanente, en forma mancomunada entre las instituciones y la dirección de nivel, incluyendo los siguientes momentos:

1. Recoger en forma sistemática información sobre la marcha del currículo, tanto cuantitativa como cualitativa, a través de mecanismos de indagación, tales como:

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

- Jornadas de evaluación con alumnos.
 - Encuestas y entrevistas a ingresantes, alumnos en formación y egresados.
 - Entrevistas a los equipos docentes responsables de cada una de las unidades curriculares.
2. Trabajo de articulación en torno a las prácticas docentes, como espacio en el que converge la lógica de formación que recibe el estudiante.
- Relevamiento y análisis del material bibliográfico, trabajos prácticos, guías de estudio y parciales implementados en las unidades curriculares.
 - Seguimiento de los alumnos (rendimiento académico, índices de retención y deserción.)
 - Conformación de equipos docentes y alumnos para análisis de la información relevada.
 - Encuestas abiertas a los directivos y docentes de Escuelas que reciben practicantes.
 - Elaboración de Informes de Evaluación.
3. Tomar decisiones y definir las características de los cambios necesarios para su mejora, tanto en las necesidades de fortalecimiento pedagógico de los docentes, como en los apoyos para los alumnos o en la gestión y desarrollo de la organización.
- Durante la implementación de los cambios, realizar un seguimiento y recolección de informaciones para analizar acerca de su eficacia o corregir desvíos;

Al finalizar una cohorte completa de un plan de estudios, sistematizando y analizando las informaciones para decidir sobre la calidad de la formación de sus egresados.

CAMPO DE CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO DE TEATRO

Epistemológicamente, el teatro es un lenguaje artístico, 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 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, aceptando reglas sociales de intercambio y trabajo en común.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

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.

La experiencia artística, en general, hace posible una comprensión más compleja de la realidad al favorecer la producción de competencias interpretativas, desde modos alternativos de pensamiento. Quien va a educar a niños y adolescentes en la escuela conoce que su tarea no es la de formar artistas. Sin embargo, esta afirmación no implica descuidar la Formación Específica del futuro docente, que debe tener la misma rigurosidad conceptual y procedimental que la de un actor.

Esta formación le 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.

El futuro docente debe contar, además, 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.

8. PERFIL DEL EGRESADO

La docencia es una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento, en las escuelas como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades y capacidades de los alumnos. Como tal, la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Por ello será necesario preguntarse acerca de los conocimientos y saberes que resultan relevantes para el desarrollo de las competencias y la construcción de herramientas intelectuales necesarias, para fortalecer su identidad como profesional y trabajador de la educación en este nivel educativo

Se entiende al maestro/a no sólo como un “profesional de la enseñanza, sino también como un maestro/a pedagogo y trabajador cultural (transmisor, movilizador y creador cultural). En todos los casos se alude a un trabajador de la educación, a un trabajador del campo intelectual.

Dada la trascendencia social, cultural y humana de la docencia, su formación implica un proceso continuo, que no se agota en la formación inicial, sino que acompaña toda la vida profesional de los docentes. Pero la formación inicial tiene un peso sustantivo, desde el momento que genera las bases de este proceso, configura los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas de la docencia y habilita para el desempeño laboral en el sistema educativo.

Según el Informe de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI (1996), se define como uno de los objetivos centrales para la educación del futuro el “aprender a aprender”, proposición que supone nuevas formas de enseñar y aprender, habilidades y valores. Este nuevo enfoque supone que “los docentes actuarán como guía, como modelos, como puntos de referencia en el proceso de aprendizaje. El actor central del proceso es el alumno apoyado por un guía experto y un medio ambiente estimulante que sólo el docente y la escuela pueden ofrecer” (Tedesco, J.C. 1998).⁴

El educador ya no es el único poseedor de los conocimientos ni el responsable exclusivo de su transmisión y generación, sino que debe asumir la función de dinamizador de la incorporación de contenidos. Para comprender la realidad que se presenta en el escenario escolar hay que analizar, como expresa Emilio Tenti (1995)⁵ “las transformaciones objetivas de la sociedad y el sistema educativo y la aparición de actores colectivos, intereses y estrategias explícitas orientadas a la crítica de la configuración tradicional del puesto docente y su sustitución por la del docente profesionalizado”. Asimismo, Cristina Davini ⁶ señala que la perspectiva formadora que sólo rescata el “aprender a enseñar en el aula” desconoce las dimensiones sociocultural y ético política. Incorporar estas dimensiones significa participar de la construcción de un proyecto pedagógico alternativo y transformador compartido.

⁴ TEDESCO, Juan Carlos “Desafíos de las reformas educativas en América Latina”, **Propuesta Educativa**. Año 9 N° 19 - 1998

⁵ TENTI FANFANI, E. “Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente” en *Documento de Trabajo del Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*, México - 1995

⁶ DAVINI, MC “El currículo de formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza”. *Propuesta Educativa*, Año 9 N° 19, 1998.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Los aportes de la pedagogía crítica que revalorizan la práctica como fuente de construcción de problemas y reflexión en la acción, insiste en la integralidad de la experiencia evitando el aprendizaje de tipo adaptativo, en el cual la relación con la práctica se convierte en un entrenamiento conservador. Esta posición, siguiendo a Davini, afianza el isomorfismo entre la escuela y la formación docente, en lugar de proporcionar experiencias alternativas de formación que permitan distanciarse de los rituales escolares y avanzar en la construcción de una nueva práctica cultural.

Para comprender el sentido y las dificultades estructurales de la propuesta de la profesionalización de los docentes hay que determinar cuáles son las exigencias que las transformaciones actuales exigen, ya que una profesión es una combinación estructural de conocimientos acreditados mediante títulos, autonomía en el desempeño, prestigio académico y reconocimiento social.

Los egresados de la carrera serán **Profesionales** capaces de:

- Identificar las diferentes teorías de enseñanza y de aprendizaje que sustentan su acción y le dan coherencia, siendo capaces de fundamentar los criterios de selección y organización de los contenidos en función del grupo al que están dirigidos.
- Facilitar a sus alumnos el acceso al conocimiento y su valoración, teniendo en cuenta el proceso de transposición didáctica, las diferentes estrategias de enseñanza y los instrumentos de evaluación correspondientes que le permitan revisar lo actuado.
- Reconocer y resignificar a la escuela como el espacio político-pedagógico donde se entrecruzan múltiples dimensiones de la realidad de los alumnos como sujetos sociales.
- Discernir desde lo ético, los sentidos y significados de los contenidos escolarizados en relación con una visión de mundo diverso, heterogéneo y susceptible de múltiples transformaciones.
- Imaginar y proyectar acciones comunitarias, dentro de contextos diversos como sujetos comprometidos desde el ser ciudadano, y con profesionalismo docente.
- Reconocer y trabajar con la diferencia, garantizando la igualdad de oportunidades.
- Resignificar la práctica a partir de la integración con el saber teórico; que permita percibir lo real con la mirada de “otros”, abierta a la reflexión y reconstrucción del enseñar y aprender.
- Comprender la realidad educativa en sus múltiples manifestaciones, garantizando de este modo su efectiva participación tanto en ámbitos institucionales como socio-comunitarios.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

- Fundamentar teóricamente sus prácticas pedagógicas enmarcándolas en diferentes concepciones filosóficas y sociales del conocimiento, de la función de la escuela y de la educación.
- Perfeccionarse continuamente, analizando críticamente sus prácticas e investigando permanentemente en el aula las problemáticas inherentes al nivel.
- Promover y posibilitar la participación de los padres e instituciones de la comunidad cercana en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los niños.
- Posicionarse como trabajadores de la educación para desempeñarse en diversos ámbitos; siendo profesionales reflexivos, intelectuales críticos, autónomos y transformadores de la realidad.

9. FINALIDADES Y PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN TEATRO

Aspectos básicos a atender en la formación

La formación del profesor de Teatro debe estar orientada a garantizar el dominio de capacidades amplias y complejas, relacionadas con tres aspectos básicos:

- Aspectos cognitivos, que le permitan promover en sus estudiantes procesos comprometidos con el desarrollo del pensamiento;
- Aspectos estéticos, que lo habiliten como protagonista y apreciador sensible e inteligente de producciones artísticas;
- Aspectos pedagógico-didácticos, para estar en condiciones de diseñar y llevar a cabo trayectos de enseñanza-aprendizaje significativos y respetuosos de los destinatarios.

Aspectos cognitivos

Enseñar implica hacerse cargo de la responsabilidad de intervenir en la calidad de vida de otros. Las teorías psicológicas del aprendizaje han puesto en evidencia que la intervención del que enseña incide en la estructuración de esquemas cognitivos para futuros aprendizajes, del que aprende. Además, regula la cantidad, la calidad y la orientación de los saberes que, quien aprende, pone en juego. Con su modo de enseñar, el docente también enseña modos de aprender, ya que se internalizan con más facilidad modelos vivos que discursos.

La intelección comprensiva del arte es de naturaleza sensorial en la captación de la información básica y es de naturaleza reflexiva multiasociativa en el proceso de construcción del percepto desde el

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

cual se llega al concepto.

Entre las operaciones cognitivas que se deben poner en ejercicio al formar docentes de Teatro, se señalan como más significativas las siguientes:

- Ampliación del universo significativo de las palabras. Desfossilización de la lengua; ir más allá de lo obvio, superando estereotipos, operación indispensable para el desarrollo del pensamiento metafórico.
- Búsqueda permanente y registro selectivo de información diversa, teniendo en cuenta que no sólo se la encuentra en los libros sino que hay que aprender a “leer” el mundo. El teatro maneja contenidos fácticos. Principios de las ciencias, como la observación y la experimentación, son apropiados en la investigación de la actuación dramática.
- Atención reflexiva sobre la permanente interacción dinámica entre sensaciones, afectos e ideas que se ponen en juego en el momento de experimentar y crear, y esfuerzo por aprender a equilibrarlas.
- Manejo de estrategias lingüísticas de producción de textos orales atendiendo a cada circunstancia comunicativa. Habilidad especialmente compleja en el acto de improvisar ya que se requiere un alto grado de manejo de datos de la realidad observada y, a la vez, una gran capacidad de ficcionalización, para poder representar a otro en la construcción imaginaria de un conflicto, una historia, un tiempo y un espacio desde el pacto del como si.
- Manejo de estrategias de producción de textos escritos con estructura dramática. La capacidad de apropiarse del discurso no sólo hace a los futuros docentes más autónomos, sino también más reflexivos. Producir sus propios textos dramáticos les posibilita discurrir y argumentar, de un modo lúdico y liberador, con respecto a sus propias hipótesis acerca de la realidad en la que viven.
- Identificación de objetivos y superobjetivos de lo representado. Sin un acto reflexivo de distanciamiento y análisis, a partir de improvisar o representar un texto dramático, difícilmente se supere el simple hecho anecdótico de haber jugado a ser. El entrenamiento en la identificación de las fuerzas en conflicto, la discriminación entre movimientos y acciones y la caracterización de los personajes son garantía de un proceso de apropiación comprensiva del texto dramático y de visualización comprensiva de sus posibilidades de ser transformado en texto espectacular o sea, de un hacer entendiendo la naturaleza del hecho teatral.
- Puesta en juego de la inteligencia espacial. Esta capacidad, adormecida por los espacios tan predeterminados de la vida actual, es propia de toda inteligencia humana. A través del uso creativo y

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

transformador del espacio que se puede realizar desde el Teatro, acciona la inteligencia espacial y desarrolla sentido de ubicación, instituyendo un campo de percepción donde situar creativamente a los objetos y a los demás.

- Ideación y resolución de proyectos de producción de representaciones teatrales. Concretar una representación es el resultado de un complejo procedimiento que comienza con el esbozo de ideas, la construcción de roles o personajes y de situaciones, la planeación o selección, en el caso de abordar un texto escrito, de un tiempo, un espacio y una historia que los contenga, la organización en tareas y la asignación de las mismas a los diferentes miembros del grupo, la toma de una serie de decisiones estéticas relacionadas con la caracterización de los personajes y la producción de una escenografía y ambientación acordes.
- Incorporación de conceptos propios del lenguaje artístico específico. Conocer los elementos de la estructura dramática y aprender a operar con ellos también es resultado de un proceso cognitivo que requiere, como insumos, terminología específica y procesos meta-cognitivos.
- Desarrollo de habilidad para contextualizar. No basta recibir información histórica acerca del texto o el tema que se está abordando. Es necesario aprender a establecer relaciones. A desarrollar esquemas cognitivos que posibiliten pensar en red, para visualizar la interconexión entre las diferentes categorías de información que se poseen.

Aspectos estéticos

Para enseñar Teatro de un modo significativo, es indispensable estar comprometido con sus valores y tener una actitud de apertura co-creadora. El acercamiento al contenido a enseñar debe ser un acontecimiento dialógico.

No se afirma con esto que sólo puede enseñar arte quien es artista consagrado, pero sí se considera imposible enseñar arte desde una enunciación pedagógica de carácter puramente descriptivo de fenómenos, sin compromiso con la vivencia frutiva. El profesor de Teatro necesariamente debe ser un permanente recreador de la génesis de lo que enseña, un protagonista de la experiencia humana de volver a inventar los fenómenos que pretende investigar con sus estudiantes. No importa si lo que produce alcanza trascendencia en el plano profesional. Lo importante es su experiencia de interacción, su compromiso con el lenguaje.

Aspectos pedagógico-didácticos

Los aspectos pedagógico-didácticos se sustentan en los cognitivos y los estéticos. Ningún

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

trabajador eficiente elige herramientas sin preguntarse primero qué trabajo concreto quiere realizar con ellas.

Y ningún pedagogo responsable selecciona contenidos y estrategias sin preguntarse primero cuál es su propósito primordial. Por lo tanto, se deben formar profesores de Teatro que en sus clases:

- promuevan la permanente exploración de la realidad y una experimentación protegida, por su carácter ficcional, de situaciones afectivas de relación en circunstancias conflictivas. Esta experimentación desarrolla la capacidad de captación sensorial, de organización de los afectos, de autoconfianza y de aceptación de los propios límites;
- orienten procesos de producción grupal, con diferentes niveles de representación simbólica, originales, ricos en recursos expresivos y acordes con los intereses y la madurez de los estudiantes;
- aborden el lenguaje teatral como un código que encierra elementos formales y normativos, principios y reglas que lo regulan y desde el cual se pueden escribir y leer mensajes estéticos;
- propongan reglas de interacción claras y lo más consensuadas posible, para garantizar que el aula sea un lugar apropiado para la construcción democrática;
- contacten a los estudiantes con producciones ricas y variadas y los acompañe en el proceso de conceptualización apreciativa;
- manejen información diversa, pertinente y suficiente y la pongan a disposición de los estudiantes;
- promuevan procesos meta-cognitivos, favoreciendo la identificación y construcción del modo propio de aprender en cada alumno.

Propósitos de la formación docente en Teatro

En síntesis, los propósitos de la formación docente específica son:

- favorecer la apropiación de conocimientos acerca de las especiales características del proceso de adquisición de saberes en arte, particularizando en teatro;
- propiciar el manejo sólido de conocimientos disciplinares, pudiendo reconocer y utilizar los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos propios del lenguaje teatral, ubicados en con- texto;
- promover la puesta en acto, en sus propios procesos cognitivos, de las estrategias de pensamiento que pretende enseñar;

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

- propiciar el interés por el conocimiento y utilización de las nuevas tecnologías, comprendiendo su impacto en las estrategias pedagógicas y en los nuevos estilos expresivo-comunicativos;
- promover el pensamiento autónomo, la libertad responsable y el respeto por la diversidad;
- propiciar la participación en el propio contexto cultural, percibiéndolo como portador de sentido;
- favorecer el conocimiento de las categorías estéticas y sus orígenes socio-históricos, para que pueda vivenciar y analizar obras teatrales, ejerciendo una reflexión crítico-valorativa contextualizada de las mismas;
- promover el contacto crítico con los nuevos modos de representación y desarrollar conciencia acerca del fenómeno de transformación en la sensibilidad que han producido los medios de comunicación de masas;
- propiciar la investigación de los ámbitos en los que se mueven niños y jóvenes para descubrir los paradigmas estéticos-teatrales con los que se manejan;
- promover la comparación entre diferentes discursos estéticos y producciones artísticas, identificando los supuestos antropológicos, ideológicos y filosóficos que los sustentan en el análisis del discurso teatral;
- propiciar el contacto con recursos técnicos e interpretativos que posibiliten la producción desde una sintaxis propia en términos teatrales;
- favorecer una actitud respetuosa y ética para aceptar la diversidad cultural sin calificar las diferentes realidades culturales en culturas de primera y culturas de segunda, según la visión estética que predomine;
- ofrecer conocimiento disciplinar y didáctico necesario para planificar e implementar situaciones de aprendizaje diversas, dominando el contenido del lenguaje teatral y atendiendo a las especiales características de los estudiantes del nivel en el que se desempeñe;
- promover la conciencia alerta acerca de los supuestos teóricos que subyacen a la propia práctica y la actitud abierta de constante revisión con relación al lenguaje teatral;
- favorecer el manejo de criterios de evaluación acordes con el sentido que se le otorga a los aprendizajes artísticos en la escuela, superando la valoración del talento innato y resignificando el deseo y el esfuerzo por aprender y la comprensión y reflexión acerca de los contenidos trabajados

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA

Todo proceso de revisión curricular impacta en las prácticas pedagógicas. Teniendo en cuenta los documentos curriculares, subyace una mirada reflexiva que pretende resignificar y reflexionar sobre los formadores de formadores que orienta la construcción de un perfil docente innovador. La formación propuesta entonces, deberá brindar los conocimientos que les permitan a los futuros docentes conocer las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos, desde las cuales concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para abordar la diversidad.

La docencia como práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, deberá desarrollar la capacidad para contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los alumnos considerando diversidad de contextos y las características de los sujetos destinatarios de la educación (infancia, adolescentes, jóvenes y adultos). Esto requiere de un formador que resignifique la praxis del lenguaje teatral de los estudiantes de nivel superior para que en cada instancia formativa se vincule dicha performance con los futuros desafíos profesionales que deberá abordar el egresado.

Los IFD que forman en los diferentes lenguajes artísticos parten de un reconocimiento de las profundas transformaciones sociales, culturales y educativas y desde dichos marcos promueven permanentes instancias de reflexión de las prácticas educativas para generar formas de acompañamiento tendientes a promover procesos de mejoras desde la participación docente activa.

La enseñanza como práctica democratizante debiera generar las condiciones para el desarrollo de propuestas didácticas pertinentes y oportunas. Asimismo, el rol del docente del nivel supone ofrecer las garantías de acompañamiento para el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes. Para lograr este ideal se requiere de formadores con criterios amplios y claros que permitan la elaboración de formas de apropiación de contenidos que habiliten con propiedad a la conformación de un futuro docente comprometido con la realidad social, cultural y artística local, regional, nacional y latinoamericana.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

10. PLAN DE ESTUDIOS

NIVEL: Superior

DENOMINACIÓN DE LA CARRERA: Profesorado de Teatro

DURACIÓN: 4 (cuatro) años

TÍTULO A OTORGAR: Profesor/a de Teatro

MODALIDAD: Presencial

CARGA HORARIA: 2952 Horas Reloj

10.1 ESTRUCTURA CURRICULAR

Primer Año

Cód.	Tipo unidad		1er. Cuat.	2do. Cuat.	Anual
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL					
1.01	Materia	Didáctica General			4
1.02	Materia	Historia Argentina y Latinoamericana		5	
1.03	Materia	Psicología Educacional	5		
1.04	Taller	Lectura y Escritura Académica			3
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
1.05	Seminario Taller	Improvisación y Técnicas de Actuación I			6
1.06	Seminario Taller	Educación de la Voz I			3
1.07	Seminario Taller	Cuerpo y Movimiento I			3
1.08	Materia	Fundamentos del Lenguaje Teatral	4		
1.09	Taller	Propuesta Variable o Complementaria		4	
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL					
1.10	Trabajo de campo	Práctica Docente I: Contexto, Comunidad y Escuela.			3
	TOTAL		9	9	22

*Dentro de la Práctica I se desarrollan dos Talleres Integradores, simultáneamente por cuatrimestre.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

En el primer cuatrimestre el eje de la articulación es: *“La Indagación educativa, una actitud de cambio. Las Herramientas de indagación para el trabajo de campo”*.

En el segundo cuatrimestre se desarrolla, también dentro de la Práctica I, un segundo Taller Integrador cuyo eje es: *“La institución educativa”*.

Se requiere la asignación de 3 (tres) horas anuales para el responsable de Práctica I y 3 (tres) horas cuatrimestrales para cada perfil responsable de cada Taller Integrador.

Dentro de la Práctica Educativa Eje I se trabajará de la siguiente manera: dos horas institucionales y una hora extrainstitucional para poder realizar el acompañamiento de los alumnos a los diferentes contextos de análisis.

Segundo Año

Cód.	Tipo unidad		1er. Cuat.	2do. Cuat.	Anual
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL					
2.11	Materia	Pedagogía	5		
2.12	Materia	Historia y Política de la Educación Argentina		5	
2.13	Seminario Taller	Tecnologías de la Información y la Comunicación - TICs		5	
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
2.14	Seminario Taller	Técnicas de Actuación II			7
2.15	Seminario Taller	Educación de la Voz II			3
2.16	Seminario Taller	Cuerpo y Movimiento II			3
2.17	Materia	Historia del Teatro Contemporáneo y sus orígenes	5		
2.18	Materia	Didáctica Especial del Lenguaje Teatral: Nivel Inicial y Primario			4
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL					
2.19	Trabajo de campo	Práctica Docente II: Gestión Institucional, Currículum y Enseñanza			3
TOTAL			10	10	20

*Dentro de la Práctica II se desarrollan dos Talleres Integradores, simultáneamente por cuatrimestre.

En el primer cuatrimestre el eje de la articulación es: *“El Currículum y los Organizadores Escolares”*.

En el segundo cuatrimestre se desarrolla, también dentro de la Práctica II, un segundo Taller Integrador cuyo eje es: *“Programación de la Enseñanza”*.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Se requiere la asignación de 3 (tres) horas anuales para el responsable de Práctica II y 3 (tres) horas cuatrimestrales para cada perfil responsable de cada Taller Integrador.

La Práctica Educativa Eje II se desarrollará de la siguiente manera: dos horas institucionales y una hora extrainstitucional. Esta hora se dedicará al acompañamiento de los alumnos a visitar diferentes instituciones educativas en contextos diversificados.

Tercer Año

Cód.	Tipo unidad		1er. Cuat.	2do. Cuat.	Anual
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL					
3.20	Materia	Filosofía	4		
3.21	Materia	Sociología de la Educación		4	
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
3.22	Seminario Taller	Métodos y Técnicas de la Actuación I			6
3.23	Seminario Taller	Cuerpo y Movimiento III			3
3.24	Materia	Didáctica Especial del Lenguaje Teatral: Nivel Secundario y Ámbitos No Formales			4
3.25	Materia	Sujetos de la Educación			3
3.26	Materia	Historia del Teatro Latinoamericano y Argentino	5		
3.27	Materia	Estética y Poéticas Teatrales		4	
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL					
3.28	Trabajo de Campo	Práctica Docente III: Práctica y Residencia Pedagógica en el Nivel Inicial y Primario.*			8
TOTAL			9	8	24

*Dentro de la Práctica III se desarrolla un Taller Integrador en el primer cuatrimestre.

En el primer cuatrimestre el eje de la articulación es: “La evaluación de los aprendizajes”.

Se requiere la asignación de 8 (ocho) horas anuales para el responsable de Práctica III y 3 (tres) horas cuatrimestrales para el perfil responsable del Taller Integrador.

La práctica III se desarrolla en 3 (tres) horas institucionales y 5 (cinco) para el acompañamiento a los estudiantes.

Para el acompañamiento se requiere de un Auxiliar Especialista del Nivel por 5(cinco) horas cátedras.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Cuarto Año

Cód.	Tipo unidad		1er. Cuat.	2do. Cuat.	Anual
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL					
4.29	Materia	Formación Ética y Ciudadana	4		
4.30	Seminario	Problemática de la Interculturalidad		4	
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
4.31	Seminario Taller	Métodos y Técnicas de la Actuación II			6
4.32	Seminario Taller	Producción y Gestión de Proyectos Socio Educativos desde lo Teatral		4	
4.33	Taller	Dramaturgia	4		
4.34	Seminario Taller	Dirección y Puesta en Escena		4	
4.35	Materia	Historia del Teatro Regional	4		
4.36	Seminario Taller	Crítica Teatral		4	
4.37	Seminario	Educación Sexual Integral	3		
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL					
4.38	Trabajo de campo	Práctica Docente IV: Práctica y Residencia Pedagógica en el Nivel Secundario y Ámbitos No Formales*			8
TOTAL			15	16	14

* Dentro de la Práctica IV se desarrolla un Taller Integrador en el primer cuatrimestre.

En el primer cuatrimestre el eje de la articulación es: “La sistematización de las prácticas”.

Se requiere la asignación de 8 (ocho) horas anuales para el responsable de Práctica IV y 3 (tres) horas cuatrimestrales para el perfil responsable del Taller Integrador.

La Práctica IV se desarrolla en 3 (tres) horas institucionales y 5 (cinco) para el acompañamiento a los estudiantes.

Para el acompañamiento se requiere de un Auxiliar Especialista del Nivel designado anualmente por 5 (cinco) horas cátedras.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

**DISTRIBUCIÓN DE LOS ESPACIOS CURRICULARES
POR CAMPO DE FORMACIÓN**

Formación General	Hs. Cátedra	Total	%
Didáctica General (anual)	4	128	
Historia Argentina y Latinoamericana	5	80	
Psicología Educacional	5	80	
Lectura y Escritura Académica (anual)	3	96	
Pedagogía	5	80	
Historia y Política de la Educación Argentina	5	80	
Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC	5	80	
Filosofía	4	64	
Sociología de la Educación	4	64	
Formación Ética y Ciudadana	4	64	
Problemática de la Interculturalidad	4	64	
Total de horas cátedra Campo de la Formación General		880	22%

Formación Específica	Hs. Cátedra	Total
Improvisación y Técnicas de Actuación I (anual)	6	192
Educación de la Voz I (anual)	3	96
Cuerpo y Movimiento I (anual)	3	96
Fundamentos del Lenguaje Teatral	4	64
Propuesta Variable o Complementaria	4	64
Técnicas de Actuación II (anual)	7	224
Educación de la Voz II (anual)	3	96
Cuerpo y Movimiento II (anual)	3	96
Historia del Teatro Contemporáneo y sus Orígenes	5	80
Didáctica Especial del Teatro: Nivel Inicial y Primario (Anual)	4	128
Métodos y Técnicas de la Actuación I (anual)	6	192
Cuerpo y Movimiento III (anual)	3	96
Didáctica Especial del Teatro II: Nivel Secundario y Ámbitos No Formales (anual)	4	128
Sujetos de la Educación (anual)	3	96
Historia del Teatro Argentino y Latinoamericano	5	80

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Estética y Poéticas del Teatro	4	64
Métodos y Técnicas de la Actuación II (anual)	6	192
Producción y Gestión de Proyectos Socio Educativos desde lo Teatral	4	64
Dramaturgia	4	64
Dirección y Puesta en Escena	4	64
Crítica Teatral	4	64
Historia del Teatro Regional	4	64
Educación Sexual Integral	3	48

Total de horas cátedra Campo de la Formación Específica **2352** **60%**

<u>Formación en la Práctica Profesional</u>	Hs. Cátedra	Total
Práctica Docente I Contexto, Comunidad y Escuela (anual)	3	96
Práctica Docente II Gestión Institucional, Curriculum y Enseñanza (anual)	3	96
Práctica Docente III: Práctica y Residencia Pedagógica en el Nivel Inicial y Primario. (anual)	8	256
Práctica Docente IV: Práctica y Residencia Pedagógica en el Nivel Secundario y Ámbitos No Formales. (anual)	8	256
Total de horas cátedras Campo de la Formación para la práctica profesional	704	18 %

Total de horas cátedra para los tres campos **3936**

Total de horas reloj para los tres campos **2952**

PORCENTAJES POR CAMPOS DE FORMACIÓN

CAMPOS DE FORMACIÓN	TOTAL DE HS. CATEDRA	%
Campo de la Formación General	880	22
Campo de la Formación Específica	2352	60
Campo de la Formación en la Práctica Profesional	704	18

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
REF. Expte. N° 46-26.172/10.

11. DESARROLLO CURRICULAR

11.1 CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

1.01 DIDÁCTICA GENERAL

FUNDAMENTACIÓN

La didáctica se encuentra atravesada por la complejidad y el contraste de enfoques y modelos, por ende, es imposible soslayar los debates y las controversias. La coexistencia de contrapuestos paradigmas o marcos teórico-metodológicos en la investigación de las ciencias de la educación, ya sea una nota de su inmadurez o constitutiva de la índole de sus objetos de estudio, impide una exposición lineal y dogmática de sus contenidos.

Mientras que en el contexto europeo e iberoamericano es usual el término “didáctica”, en el ámbito anglosajón el pensamiento sobre la educación fue centrado en los estudios sobre el currículo, en sus fases de diseño, implementación y evaluación curricular y la teoría de la instrucción. No obstante, no se percibe oposición sino complementariedad en ambos desarrollos.

Al originario carácter excluyentemente normativo de la didáctica, del cual la obra de Comenio en el siglo XVII resulta una notoria exponente, sucedió un avance consecuente con las intuiciones y reflexiones de grandes pedagogos y filósofos interesados en la educación y posteriormente, desde finales del siglo XIX, un énfasis en diversos aportes de la psicología que, en la mayoría de los casos, resaltaron la dimensión metodológica con un enfoque instrumental acotado a la vida en el aula. Esta concepción reducía la enseñanza a una mera cuestión de aplicación de técnicas, con baja (o nula) consideración de las realidades interpersonales, sociales, culturales y políticas.

La reconceptualización de la disciplina se arraiga en la creciente contextualización política, social e histórica y en la ampliación y profusión de las dimensiones a tener en cuenta en el estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolar. Todo ello, en conjunción con la crisis de la modernidad y el cuestionamiento radical al progreso social, la objetividad del conocimiento, las ideologías y las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales de fin de siglo han confluído para que encontremos a la didáctica en busca de nueva identidad.

Es por ello que se sostiene que:

a) En primer lugar, es imposible para la didáctica mirar impasible la realidad educativa: *tiene que intervenir*. Pero no es sólo que tenga que intervenir como un aspecto suplementario a su quehacer

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

teórico, para tranquilizar su conciencia. Es que es su compromiso con la práctica educativa lo que le da sentido a su desarrollo como disciplina, de la misma manera que la preocupación por la salud es lo que da sentido a la práctica científica de la medicina.

b) En segundo lugar, la didáctica tiene que desarrollar también una función *reflexiva*, tiene que mirarse a sí misma como parte del fenómeno que estudia, porque *la didáctica es parte del entramado de la enseñanza y no una perspectiva externa que analiza y propone prácticas escolares.*

Esta concepción abre el amplio campo de la formación del docente, cuyo conocimiento debe ser adquirido explícitamente y no por inferencia y debe conocer, además su propia conducta como condicionante del aprendizaje. El término enseñanza comprende una amplia gama de procesos y no debemos buscar una única teoría que lo explique.

c) Por último, el desafío de enseñar didáctica a los futuros docentes, es interesante y complejo. Es un doble “doble juego” que precisa toda la capacidad teórica y práctica para acercar este conocimiento singular a los alumnos y alumnas.

Por un lado, es tratar de enseñar didáctica, intentando “*ser didacta*”. Es tratar de interpretar y comprender la enseñanza, “*enseñando*”, con lo cual resulta imposible no “*exponerse*”. Este reto es difícil, pero totalmente necesario, y es oportuno aclararlo desde el comienzo.

Por otro lado, el hecho de acercar esta disciplina a los alumnos y facilitar su apropiación no implica que está terminada la tarea. Es indispensable pensar en formas de transferencias. El alumno mientras se apropia de éste conocimiento debe ir pensando al mismo tiempo cómo trasladarlo a las situaciones de enseñanza de los espacios curriculares en que tendrá que enseñar.

En el plan de estudios, se la debe vincular estrechamente con psicología educacional y con pedagogía, materias que ofrecen los primeros abordajes para el estudio del complejo campo de la educación, sus contextos, principios y sujetos. Asimismo, constituye uno de los pilares fundamentales para el estudio de las didácticas específicas que se cursan a partir del segundo año y para realizar las distintas aproximaciones y experiencias de práctica previstas en el campo de la práctica profesional.

Por medio de didáctica general se espera poner en juego –mediante procesos reflexivos y comprensivos- las representaciones mentales que los estudiantes tienen con respecto a la enseñanza, como resultado de sus propias experiencias personales y escolares. Se trata no sólo de ayudar a tomar conciencia de que están sujetos a ciertos modelos bajo los cuales fueron “socializados” sino también de favorecer procesos de “re-socialización” en posturas alternativas y enriquecedoras. Para esto es

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

pertinente considerar a la enseñanza como un objeto de estudio y, al mismo tiempo, un campo de prácticas en el que están involucrados los sujetos que enseñan y aprenden.

La propia aula de didáctica constituye, en tal sentido, un espacio privilegiado para promover el análisis reflexivo y crítico de representaciones mentales, discursos y tramas biográficas, socio-históricas y políticas en las que se desarrollan las prácticas de enseñanza.

Los estudiantes deben manejar y aprender a utilizar las teorías didácticas como categorías que permiten analizar y comprender discursos y prácticas de enseñanza y construir criterios didácticos fundamentados, para su intervención gradual en la enseñanza.

En este sentido, se cree importante que los estudiantes puedan aproximarse a las problemáticas que atraviesan el campo de la didáctica a través de trabajos de campo que impliquen la observación, indagación y análisis de propuestas educativas en ámbitos de escolarización.

PROPÓSITOS

- **COMPRENDER** La complejidad de los procesos de enseñanza sistematizada, tanto desde el análisis de sus propios modelos como desde las principales teorías didácticas contemporáneas.

La sujeción de dichos modelos y teorías a procesos construidos históricamente y condicionados socialmente.

Las principales crisis y desafíos que afronta la enseñanza en la actualidad, con especial referencia a lo local y desde actitudes propias de la investigación educativa.

- **TOMAR** conciencia del compromiso social y ético que requiere el rol docente.
- **ADQUIRIR** habilidades iniciales para diseñar procesos de enseñanza desde criterios transformadores de las prácticas vigentes.
- **REFLEXIONAR** críticamente ante la programación, las estrategias, los medios y la evaluación de las propuestas didácticas.

CONTENIDOS BÁSICOS

La didáctica, su objeto de estudio y sus características como disciplina. El compromiso de la didáctica con la práctica educativa. Antecedentes históricos de la didáctica. Perspectivas epistemológicas contemporáneas: racionalidad técnica, racionalidad práctica y racionalidad crítica. Formas de producción del conocimiento didáctico: modelos de investigación y su relación con las perspectivas epistemológicas.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

La enseñanza como práctica social cotidiana y práctica institucionalizada que implica intencionalidad e intervención sistemática. Concepciones y modelos de enseñanza. El “deber ser” de la enseñanza y su expresión a través del currículum. Relaciones entre didáctica y currículum: el eje anglosajón e hispanoamericano. Enseñanza, profesores y sujetos del aprendizaje: de la escuela de la modernidad a las problemáticas actuales.

Hacia un modelo de enseñanza comprensivo, reflexivo y crítico.

El aula y la clase. El aula, escenario de la enseñanza institucionalizada: condiciones materiales y subjetivas. La clase escolar, protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje: análisis de sus dimensiones y características materiales y simbólicas. Incidencias en el aula y en la clase escolar de las culturas actuales. Hacia la atención de la diversidad en el aula.

Componentes del diseño de la enseñanza: a) Las intencionalidades de la enseñanza: diversas formas de expresarlas y su relación con procesos históricos, políticas educativas y modelos teóricos (fines, propósitos, objetivos, perfiles, competencias, metas). b) Los contenidos curriculares. Su origen en contenidos culturales y su transformación en contenidos curriculares: procesos involucrados en la selección y organización de los contenidos. c) Metodología de la enseñanza: principios de procedimiento, métodos, técnicas y estrategias didácticas. Actividades y recursos tradicionales y tecnológicos. d) Evaluación: concepto y concepciones. Funciones, finalidades, momentos, instrumentos, objetos y sujetos implicados.

Procesos implicados en la planificación anual y de unidades didácticas en el marco de un modelo de enseñanza orientado a la comprensión.

1.02 HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

FUNDAMENTACIÓN

La organización de los contenidos del área de la formación general responde a los criterios de significatividad, transferibilidad de conceptos a diferentes contextos, potencialidad para lograr su sistematización en las prácticas y relación con el contexto actual.

En este sentido, la inclusión de la historia argentina y latinoamericana en la formación general revela, la intención, entre otras, de proveer a los futuros docentes, en tanto sujetos críticos y políticos

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

cuya intención es la enseñanza, de conocimientos que les permitan superar algunas matrices emergentes tanto de su conocimiento cotidiano como de la cultura escolar de donde provienen.

Se pretende entonces revisar la naturalización de la explicación de la realidad histórico-social examinando los enunciados del conocimiento cotidiano que se perciben como naturales, cuando en realidad son el resultado de elecciones subjetivas. Entre ellos, la idea de nación como algo dado y preexistente y no como el producto de la acción humana e históricamente construida, la visión lineal del pasado, con su consecuente visión del progreso y del presente, que resulta en una “visión rigidizante del mundo, que no se abre para percibir la realidad en su movimiento e interconexiones”⁷.

Se apunta, entonces, a construir un conocimiento histórico que permita superar la simplificación de lo real (promovida por un pensamiento lineal) en base a un pensamiento analítico e integrador, que logre problematizar lo evidente e investigar la naturaleza ideológica y epistemológica del conocimiento.

Para ello se analizarán distintos criterios de periodización, se usarán categorías de análisis que permitan entender la realidad como una construcción social y se estudiarán los procesos más importantes de la región, sus conflictos y los intereses de los distintos actores para desnaturalizar posicionamientos, discursos y prácticas y así llegar a pensar otras alternativas posibles.

Con respecto a la dimensión de la enseñanza, en los últimos años los distintos dispositivos de capacitación han enfatizado la necesidad de trabajar contenidos específicos de las ciencias sociales en general y de la historia en particular, trabajando sobre aspectos que superan el mero abordaje de las efemérides, para lo cual los docentes no estaban formados. Esto se tradujo en una yuxtaposición de enfoques tradicionales con renovados con sus consecuentes prácticas, carente de una reflexión seria acerca de sus fundamentos, obviamente, no como resultado de una opción conciente sino más bien de la inconsistencia en la formación.

De ahí la necesidad de incluir en la formación docente inicial el abordaje disciplinar de la historia, con sus debates epistemológicos, sus corrientes historiográficas y sus métodos específicos de producción de conocimientos. Es claro que se distingue entre las propuestas de los espacios curriculares destinados a la formación de los docentes y los diseños curriculares cuyos destinatarios son los niños más pequeños. En este caso, los contenidos y marcos conceptuales de un espacio curricular como historia

⁷ Moglia, P. "Significación y Sentido: La tarea de enseñar historia en la escuela", Ed. Universidad de Buenos Aires, UBA XXI Programa UBA y los Profesores Secundarios, Bs. As. , 1995

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

argentina y latinoamericana deben apoyar la construcción del juicio para la acción y constituir la mediación necesaria para apoyar la orientación de las prácticas docentes.

En este sentido, el “necesario recorte que proviene de las necesidades de enseñar en condiciones permanentes de restricción”⁸, está orientado según la elección de la periodización de la historia argentina propuesta por José Luis Romero, cuyos criterios no se basan en los hechos políticos sino más bien en las regularidades sociales. Es pues éste un intento de periodizar una historia social de la Argentina, poniendo en cuestión aquellos rasgos de la “historia de bronce”, planteada desde el proyecto de “educación patriótica” de principios de siglo. Una historia donde los protagonistas no son sólo los héroes sino también las sociedades que los hicieron posibles y necesarios, en donde el tiempo corto, de acontecimientos políticos da cabida también a los procesos económicos y al mundo de las ideas, que cambian a más largo plazo. Una historia de procesos que permita visualizar los cambios y las permanencias y que pueda darnos herramientas para explicar el presente que vivimos, desnaturalizando la visión armónica y lineal para pensar, por fin, una Argentina posible.

PROPÓSITOS

Con este espacio dentro de la formación general se pretende que los futuros docentes, en tanto sujetos críticos y políticos cuya especificidad es la enseñanza:

- Reconozcan la realidad social de nuestro país como resultado de un proceso histórico de construcción material y simbólica, analizándola desde los conceptos estructurantes de la disciplina.
- Adviertan las distintas formas de escribir y contar la historia según las distintas orientaciones metodológicas e ideológicas
- Distingan enfoques tradicionales y renovados en la historiografía argentina y latinoamericana
- Comprendan el contexto de gestación de las historias nacionales en el marco de la construcción del estado, su transformación en “historia de bronce” y la necesidad de nuevos abordajes teóricos y epistemológicos para ser trabajados en las efemérides y actos escolares
- Ofrecer explicaciones multicausales y en términos de proceso como alternativa a la historia acontecimental y política.

⁸Bourdieu, P. y Gros, F. (1990): “Principios para una reflexión de los contenidos de la enseñanza”, Madrid, Revista de Educación, N° 292, citado en Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares, Profesorado de Educación Primaria, INFOD, 2008.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

CONTENIDOS BÁSICOS

La Etapa Indígena: formas de organización social en el actual territorio americano y argentino en relación con el aprovechamiento de los recursos. Bandas, tribus, jefaturas y estados. El caso de Salta: pobladores de los valles y montañas del Oeste y del Chaco al este, jefaturas y bandas.

La producción de conocimientos en la etapa ágrafa, visión de la arqueología y la etnohistoria.

La Etapa Colonial, razones de la expansión europea, las conquistas de México y Perú y su expansión al resto del continente. Las resistencias y rebeliones del NOA en los valles y la situación de la frontera con el Chaco.

Siglos XVI y XVII: reorganización del espacio y fundación de ciudades, la importancia de Potosí y el espacio peruano, las formas de trabajo indígena en el NOA: el servicio personal, la reorganización de la sociedad, el comercio y las autoridades.

Los cambios del siglo XVIII, las reformas Borbónicas, el eje Potosí- Buenos Aires y la sociedad en el Virreinato del Río de la Plata. Caso de Salta: cambios en la fisonomía urbana.

Distintas posturas historiográficas sobre los procesos de conquista, los actores sociales de la época colonial y los procesos económicos.

La Etapa Criolla, antecedentes de la Revolución de Mayo, el proceso independentista en América, el caso del Río de la Plata, las guerras de independencia (1810-1820): los ensayos políticos (juntas, triunviratos, directorio), el rol de Belgrano, San Martín y Güemes. La situación de Salta como escenario de guerra y la desintegración del virreinato: consecuencias económicas y sociales de la guerra.

La reflexión historiográfica partirá del estudio de las diferentes posturas ante la Revolución de Mayo.

La Etapa Aluvional. El proceso de construcción del estado argentino (1850-1880), la sanción de la Constitución Nacional y los problemas derivados de la separación de Buenos Aires hasta su unificación en 1862. El fenómeno oligárquico latinoamericano, los orígenes del modelo agro exportador en relación con el contexto internacional. Los modelos de Sarmiento y Alberdi y las presidencias liberales.

Posturas historiográficas de Mitre, V. Fidel López y J. Chiaramonte.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

1.03 PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

FUNDAMENTACIÓN

La psicología educacional abarca un ámbito de conocimientos con identidad propia, situados entre las disciplinas que estudian los procesos psicológicos y las disciplinas que estudian los procesos educativos. Se ocupa fundamentalmente del aprendizaje pedagógico y privilegia la actividad escolar como unidad de análisis adecuada para su abordaje.

El carácter complejo de las interrelaciones entre las teorías psicológicas y el sistema educativo sugiere la necesidad de recurrir a teorías con posibilidad de lecturas múltiples, que abarquen los fenómenos educativos como un sistema resultante de procesos histórico- sociales evitando la aplicación mecánica de las teorías psicológicas y renunciando al reduccionismo psicologizante en su aproximación a los fenómenos educativos.

Hoy se concibe la psicología educacional como una disciplina estratégica, situada y aplicada, cuyo campo de trabajo ya le es propio. Su objeto de estudio se ocupa fundamentalmente del aprendizaje pedagógico y privilegia la actividad escolar como unidad de análisis adecuada para su abordaje. Es en los fenómenos psicológicos de los procesos educativos escolares y extraescolares, donde éstas recaen con mayor énfasis.

Hay una preocupación por la especificidad escolar que lleva a la convicción de la necesidad de un análisis sobre cómo se comportan en interacción conjunta los sujetos, los objetos a ser apropiados, las normas que regulan el funcionamiento de los sujetos y la dinámica del trabajo escolar.

Podemos señalar que la psicología educativa trata de cuestiones tales como:

1. *El proceso de aprendizaje y los fenómenos que lo constituyen como:* la memoria, el olvido, la transferencia, las estrategias y las dificultades del aprendizaje.
2. *Los determinantes del aprendizaje, partiendo del estudio de las características del sujeto cognoscente:* disposiciones cognitivas, afectivas y de personalidad que pueden influir en los resultados del aprendizaje; la enseñanza y desarrollo del pensamiento, implicaciones educativas; y necesidades especiales.
3. *La interacción educativa existente entre:* sujetos de aprendizaje y de enseñanza, sujetos de aprendizaje entre sí, y el contexto educativo, así como la educación en el ámbito familiar, la estructura y proceso del aula como grupo, tanto como la disciplina y control en la clase.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

4. *Los procesos de formación:* procesos psicológicos de la formación, y desarrollo, objetivo de la misma, la enseñanza individualizada, la evolución psico-educativa, impacto del contexto social complejo, y el proceso escolar.

La revisión crítica de las relaciones que han guardado los discursos y la prácticas educativas permitirá abordar los alcances y los límites que los enfoques teóricos, genéticos y cognitivos que se presentan en las conceptualizaciones de situaciones de enseñanza, así como las razones que explican el giro contextualista asumido por la psicología educacional. La *cultura*, en su pluralidad, se habrá de convertir en un concepto central de interpretación de la diversidad, aportando nuevas unidades de análisis con las cuales pensar las relaciones entre situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

PROPÓSITOS

- Comprender los aportes de la psicología en el estudio de las situaciones educativas.
- Enriquecer la mirada desde múltiples disciplinas para la comprensión de los procesos de construcción de conocimientos en situaciones de prácticas escolares y el reconocimiento de los alcances y límites de los enfoques genéticos y cognitivos.
- Propiciar el análisis y la comprensión de los problemas que plantean las relaciones entre procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza.

CONTENIDOS BÁSICOS

Los aportes de la psicología a la educación ¿Qué significa aprender? Las relaciones entre psicología y educación. Procesos de escolarización desde una perspectiva evolutiva y contextual del aprendizaje.

El aprendizaje: proceso complejo, situado. Posicionamiento teórico-epistemológico de los procesos de aprendizaje: perspectivas asociacionista histórica. Perspectivas cognitivas: aportes de modelos genéticos constructivistas. Alcances y límites de la teoría psicogenética en el contexto de la educación escolarizada. Desarrollo cognitivo y motivacional. Perspectiva socio histórica. El origen social de los procesos psicológicos superiores. Relación entre aprendizaje, desarrollo e instrucción. La perspectiva de la psicología cultural. La constitución psico-social del sujeto del aprendizaje.

El aprendizaje en contextos específicos: la dimensión colectiva del aprendizaje escolar: las interacciones en el aula. El docente, la enseñanza y el aprendizaje. Socialización primaria y secundaria. Dificultades de aprendizaje y fracaso escolar. El éxito y el fracaso escolar como "construcción". Problemáticas actuales:

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

género, violencia en la escuela, procesos de estigmatización. Prácticas institucionalizadas. Procesos cognitivos en diversos medios de formalización. Características heterogéneas de los sujetos educativos.

1.04 LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA

FUNDAMENTACIÓN

Desde hace algunos años, se está reflexionando acerca de los problemas vinculados al ingreso de los estudiantes a la formación de grado y al cursado de su primer año de estudios. Las instituciones educativas de nivel superior están repensando, por lo tanto, cuestiones tales como la deserción, la repitencia y la permanencia: se formulan preguntas sobre aspectos políticos, académicos, pedagógicos, tales como quiénes ingresan y en qué condiciones, cómo eligen una carrera y qué representaciones tienen acerca del valor social y ético del conocimiento.

El debate atañe a una formación de calidad, expectativa de logro que se intenta sostener a caballo entre las dificultades de aprendizaje de los estudiantes y las dificultades de enseñanza de los docentes, en el marco de las dificultades de gestión de las instituciones. Por supuesto, la problemática mencionada no puede concebirse si no es en el seno del sistema educativo en un contexto de crisis social, que afronta el mismo desafío tanto en la educación superior como en los otros niveles: motivar, retener y promover con calidad a los educandos. Se necesita, entonces, coadyuvar a una óptima transición del nivel medio o secundario al superior, con estrategias que faciliten la orientación, la continuidad, el seguimiento y el apoyo para lograr la retención con calidad.

La complejidad del desafío demanda la consideración de múltiples vectores, entre los cuales se tiene que atender estratégicamente al de la heterogeneidad y variabilidad de los ingresantes a los institutos de formación docente, cuyas diferencias devienen de la fragmentación del sistema educativo: los trayectos personales previos en general y los educativos en particular determinan el ingreso en condiciones de desigualdad estructural.

En este marco, las decisiones que a continuación se presentan devienen de la conciencia de los problemas lingüístico-discursivos en la competencia comunicativa de los ingresantes. Sabemos que las dificultades se producen fundamentalmente por dos situaciones: la primera concierne a las debilidades en la enseñanza de la lengua en los niveles previos y la segunda, a la “ajenidad” de los textos académicos.

El taller no se puede hacer cargo de una intervención sistemática cuyo propósito sea construir las competencias de las que generalmente carecen los estudiantes, en especial de las que involucran los

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

procesos de lectura y de escritura –competencias básicas tales como la selección de significado para las lexías de un texto, la consideración de la morfología en el léxico y de las relaciones sintácticas establecidas entre las unidades textuales, la representación grafemática de los fonemas, el uso de los subsistemas de la tildación y la puntuación, entre otras. Las estrategias de apoyo a los estudiantes, en este sentido, operarían entonces desde las posibilidades del taller, a partir de la identificación de los problemas de cada estudiante y la orientación de un proceso tendiente a la mejora, pero del que sería responsable el educando, quien –consciente de tales problemas– tendría que gestionar su propia formación, facilitada por el docente.

Con respecto a los textos académicos, la unidad curricular funcionaría como instancia de iniciación para el abordaje de estos textos complejos, en una intervención orientada a la consideración de los elementos paratextuales y de los niveles de estructuración textual tanto local como global – fonológico/grafemático, morfológico, sintáctico y semántico– como conjunto de decisiones vinculadas a su funcionamiento en una situación comunicativa particular, es decir como adecuación a la oportunidad (lugar, momento, participantes, tema, etc.) en que el texto es generado.

La unidad curricular *Taller de lectura y escritura académica* no operaría, por lo tanto, como instancia remedial de la formación previa sino como instancia propedéutica a los estudios de nivel superior.

PROPÓSITOS

La enseñanza se llevaría a cabo para facilitar a los estudiantes la intervención en procesos comunicativos académicos tales como la toma de apuntes, la consulta de bibliografía, la exposición oral y la producción de informes, reseñas o ensayos.

En conformidad con estos propósitos, se propiciará que el futuro docente logre:

- Resignificar competencias de comprensión oral, en particular de la interpretación de consignas y la toma de apuntes de clases; de competencias de producción oral, como la intervención relevante en debates, la reformulación de lo escuchado o leído, la exposición de temas y la argumentación para sostener una postura.
- Construir competencias de comprensión lectora, como el análisis e integración de la información paratextual, la activación de conocimientos previos, la reposición de la información contextual, la observación de la superestructura, la obtención de la macroestructura, la reducción de ambigüedades y la identificación de la estrategia discursiva.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

- Reconstruir competencias de producción escrita, como la acotación de un tema, la búsqueda de información, el fichaje bibliográfico, la planificación, la textualización y la revisión de textos académicos.
- Comprender que la escritura es un proceso que se gesta en exposiciones docentes, intercambios grupales, lectura de bibliografía, por ejemplo, y que se sostiene tomando decisiones que atañen a todos los niveles textuales.

CONTENIDOS BÁSICOS

Como la unidad curricular es un taller, se precisa que no se concentre en el desarrollo de los constructos teóricos que sustentan la intervención docente, sino en las prácticas de escucha, habla, lectura y escritura frecuentes en el ámbito académico. En este sentido, sería conveniente seleccionar algún eje temático –posiblemente en articulación con alguna/s unidad/es curricular/es del primer año – que permita desarrollar una intervención coherente.

Las prácticas discursivas académicas en relación con las prácticas institucionales. Los procesos comunicativos en un instituto de formación docente, concibiéndolos como actos de habla, es decir como producciones intencionadas para lograr un cierto significado: informar, analizar, sintetizar, describir, clasificar, definir, explicar, comparar, etc. Las fuerzas ilocucionarias y los efectos perlocucionarios de los textos.

Diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste de proyectos de escritura de textos expositivos y argumentativos -más frecuentes en las prácticas discursivas académicas-. La escritura como un proceso. La progresión temática, la organización en partes, la elección de determinado léxico, la construcción de ciertas estructuras oracionales.

En el proceso, se generarían oportunidades para atender dificultades concretas y orientar procesos remediales extraclases.

2.11 PEDAGOGÍA

FUNDAMENTACIÓN

Se puede decir con cierta seguridad que la educación une el pasado con el futuro. Comunica la herencia cultural de las generaciones que nos precedieron a la luz de la configuración del mundo de hoy, con vistas a las exigencias del mundo del mañana. En este sentido, el conocimiento que en ella se

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

adquiere expresa también ese doble movimiento: resume un legado histórico, político, social y cultural y anticipa posibilidades para nuevos escenarios.

La *educación* constituye el objeto de estudio y reflexión de la pedagogía y sólo puede ser mirada, explicada e interpretada a la luz de los complejos contextos sociales, históricos y culturales donde se manifiesta. La educación es una práctica social y la pedagogía una construcción teórica constitutiva de la misma práctica educativa.

Como práctica social, asume ciertas particularidades en función de los condicionamientos contextuales de cada momento o coyuntura histórica. En consecuencia, acompaña y es funcional a determinados proyectos sociales y políticos, pero también es un poderoso instrumento para la humanización de quienes participan del proceso educativo a través de la transformación de la realidad. En este marco, toda práctica profesional es una práctica social por cuanto se construye para satisfacer necesidades sociales. Por ello, el hecho de haber participado de procesos de formación en el nivel superior debe comprometer a los egresados en la búsqueda de soluciones sociales justas.

Desde este posicionamiento, es necesario que dentro de la formación profesional de los futuros educadores se ofrezca un espacio para el conocimiento y la reflexión sobre la educación, teniendo en cuenta fundamentalmente que *“Comprender algo exige comprometerse con ello, de tal forma que se vea en el contexto de nuestro interés y perspectivas múltiples, para que nosotros no quedemos ciegos por nuestros propios sesgos”* (Schwartz y Ogilvy, 1979).

Existe entidad propia para el pensamiento pedagógico y didáctico y, por ello, es necesario destacar como referente contextualizador constante en su enseñanza el extenso, controvertido y vasto desarrollo histórico de la reflexión sobre la educación desde los tiempos clásicos.

En el actual estado de debate, la pedagogía puede brindar una introducción a la reflexión sobre los problemas educativos actuales desde una mirada compleja y situada, que incluya la conciencia de su historicidad y sus condicionamientos ideológicos, políticos, económicos y culturales. En este sentido, consideramos importante que la concientización sobre tales restricciones no conlleve una disposición determinista que subraye en forma excluyente la función educativa productora y reproductora, sino que explore y vislumbre las posibilidades de renovación pedagógica, es decir, la función transformadora de la educación.

En este momento, a principios del siglo XXI, ante la desigualdad social y educativa en nuestro país y en América Latina, aparecen propuestas desde el campo académico de la pedagogía y desde

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

diversos sectores de la sociedad que, lejos de aceptar pasivamente los procesos de exclusión, construyen y ensayan alternativas superadoras tanto desde dentro como desde fuera de los sistemas educativos, revalorizando sus potencialidades en la sociedad.

Es necesario superar la brecha entre teoría-práctica, de modo que las lecturas de los textos y las distintas aproximaciones a los contextos social, institucional y áulico se produzcan en una espiral dialéctica donde interactúen y se retroalimenten los momentos de la reflexión y la acción.

La educación, concebida desde esta perspectiva, será abordada atendiendo a los siguientes niveles de análisis:

- A nivel de hecho, como un proceso de la realidad, es decir, como quehacer humano inscripto en un contexto determinado y como tal, susceptible de ser analizado en su dimensión social como una práctica que se constituye en una situación histórica determinada sobre ciertas condiciones sociales, políticas y económicas particulares.
- A nivel de propósito, la práctica educativa se constituye como práctica deliberada que persigue determinados fines más o menos explícitos por medio de instituciones especializadas creadas a tal fin, sobre la base de la práctica educativa como hecho.

Las prácticas educativas institucionalizadas deben ser entendidas a partir de su vinculación con las estructuras políticas e ideológicas de las formaciones sociales e históricas. En función de esto, es preciso atender a que la organización de los sistemas educativos y los medios y estrategias que se despliegan para alcanzar los fines propuestos están en consonancia con los intereses y necesidades de las clases sociales hegemónicas en cada momento histórico. Las prácticas educativas revisten siempre una función política.

- A nivel de reflexión, comprende el conjunto de concepciones teóricas referidas al campo educativo en lo inherente al nivel de hecho y al de propósito.

La reflexión teórica acerca de la educación es una de las bases que constituyen el campo de la formación general y el punto de partida en la construcción de los conocimientos necesarios que sostienen el recorrido de la formación docente y, en gran medida, la práctica futura.

En tal sentido, resulta de importancia incluir en la formación general del profesorado la perspectiva del discurso pedagógico moderno, sus debates, desarrollos y cambios, en diferentes contextos históricos.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Consecuentemente, el desarrollo de los diferentes contenidos se propone recuperar los análisis sobre el hecho educativo, realizados por diferentes posturas teóricas, poniendo énfasis en la formación de grado de futuros docentes comprometidos con su lugar y tiempo, con capacidad crítica y transformadora de una realidad que puedan y sepan develar para conocer la complejidad del fenómeno educativo; es decir, docentes que puedan actuar como profesionales con capacidades para el cambio. De este modo, el núcleo central de la propuesta es la recuperación del sentido político de la educación, esto es, de su potencial liberador y transformador respecto de las situaciones de injusticia y dominación, recobrando, al propio tiempo, el sentido y el potencial social y cultural de la tarea docente.

PROPÓSITOS

- Comprender y analizar a la Educación como una práctica social, determinada por factores históricos, políticos, económicos, sociales y culturales.
- Promover una visión crítica acerca de las constricciones macro y micro políticas y culturales como de las posibilidades de resistencia y emancipación.
- Conocer y comprender algunos de los debates epistemológicos, teóricos socio-político-económicos que configuran las perspectivas teóricas de la educación contemporánea.
- Adquirir instrumentos teóricos y metodológicos para la reflexión sobre la práctica educativa, que contribuyan a la formación profesional.

CONTENIDOS BÁSICOS

La educación y su construcción como objeto y campo disciplinar. El debate pedagogía - Ciencias de la educación y su relación con la estructuración de las ciencias sociales en los siglos XIX y XX. La educación como producto histórico social y como objeto de estudio de la pedagogía moderna. La institución escolar como dispositivo de socialización y disciplinamiento en el marco de la modernidad. Funciones sociales de la educación: función política y función económica.

Las perspectivas críticas en las décadas de los '60 a los '80 y sus consecuencias en el pensamiento pedagógico. Las teorías críticas: teorías de la reproducción, de la liberación y de la resistencia. Educación, hegemonía, ideología y cultura. Análisis de la producción y reproducción diferencial de los roles situacionales de género en la interacción académica. Algunos dispositivos de género.

Reconfiguraciones de la pedagogía en las últimas décadas del siglo XX y nuevas realidades en la educación latinoamericana en el siglo XXI. La propuesta educativa neoliberal como teoría dominante a

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

partir de la década del '80. Las nuevas funciones de la educación. Consecuencias sociales y educativas del neoliberalismo. Perspectivas críticas: privatización y fragmentación de la educación, mercantilización del conocimiento. La falacia de la igualdad de oportunidades.

La construcción de las subjetividades e identidades en el contexto actual. Nuevos abordajes para pensar la relación educación- sociedad después de la experiencia de los '90. Educación y pobreza.

Críticas y alternativas al dispositivo escolar. La tensión en torno a la institución escolar como dispositivo dominante de formación. Crisis, límites y posibilidades de la escuela. Algunos procesos emergentes de cambio en torno a la educación. Las propuestas pedagógicas de las organizaciones sociales.

2.12 HISTORIA Y POLITICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

FUNDAMENTACIÓN

Esta unidad curricular se centra en los vínculos que se establecen entre el sistema educativo, el sistema político y la sociedad en su contexto histórico, y en la lucha por dar direccionalidad a la educación. Para ello, se aborda el estudio de las estrategias, los consensos y concertaciones entre los distintos actores sociales y políticos para expresar y articular demandas y propuestas educativas del Estado -nacional, provincial, municipal-. Se pretende analizar la política educativa en el marco de las demás políticas sectoriales que le dan sentido. Asimismo, se pretende orientar procesos de reflexión críticos a partir del entendimiento de que todas las políticas educativas presuponen concepciones acerca del hombre, la sociedad, la educación, el Estado y de los actores. Esta idea remite, entonces, al tema del ejercicio del poder, a su legitimidad y legalidad. La escuela reproduce, divide y polariza así como es un lugar de resistencia y cambio.

Abordar el estudio del sistema educativo argentino implica introducir la perspectiva histórica y el análisis socio-político del fenómeno educativo en su origen, conformación y desarrollo, teniendo como marco contextual las formaciones sociales en un tiempo y espacio determinado. La mirada histórica puede ayudar a comprender distintos momentos de ruptura y continuidad de los procesos educativos formales, de las razones que dieron origen a procesos educativos específicos. El análisis socio-político del sistema educativo nos brinda elementos para interpretar la relación entre Estado, sociedad, política y educación, desde las diversas perspectivas que permiten visualizar su complejidad.

Nunca antes la educación había ocupado un lugar tan central en la vida de las naciones latinoamericanas como hoy. Desde un punto de vista global, existe conciencia acerca de que áreas

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

cruciales tales como el desarrollo económico, la innovación tecnológica, la integración social, la solución a la pobreza y la sustentabilidad del crecimiento de los países dependen en gran medida de lo que ocurre en el campo de la educación y el conocimiento. Pero también, nunca antes había sido tan intenso el debate acerca de si le corresponde al Estado ocuparse de la educación o si, en cambio, ella debe privatizarse.

Una concepción sobre el Estado no puede exponerse en forma abstracta respecto de su condición histórica y social. El Estado es el resultado de una construcción histórica y social basada en la lucha de clases; es el espacio político desde donde se otorga direccionalidad normativa y física a la sociedad, a la vez que reproduce en su seno los conflictos que dan origen a políticas.

Si se entiende la educación como una práctica social compleja e histórica y por lo tanto cambiante, se hace necesaria la referencia a los contextos sociohistórico, político y económico, en los cuales se produce y se desarrolla, tanto a nivel mundial, regional como nacional. Esto posibilita la comprensión de la escuela como el ámbito privilegiado tradicionalmente por el Estado y la sociedad para una distribución selectiva y desigual del saber acumulado.

Los sistemas educativos estatizados fueron el legado de la alianza política del siglo XIX. El logro central del establecimiento de sistemas educativos fue la construcción de un poderoso instrumento de intervención social que reforzó el protagonismo del Estado en la sociedad. Su acción estaría ahora íntimamente relacionada con prácticas centrales para la vida de las sociedades complejas, como son la asignación de conductas sociales (la regulación social) y la asignación de roles en la sociedad (la reproducción o la redistribución de las relaciones sociales).

La educación toca de forma particular el tema del **poder**, y como éste se ejerce en la sociedad. En la medida en que la educación y el conocimiento se transforman en objeto de poder, son también motivo de competencia para poseerlos. La educación es, por lo tanto, un tema provisto de conflictividad en el cual se entrecruzan relaciones de poder.

Siguiendo a Paviglianitti(1993:16) la Política Educacional es la disciplina que estudia el conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo y de las relaciones que se dan dentro del Estado -entendido éste como la intersección entre la sociedad política y la sociedad civil- para la configuración y control de la práctica institucionalizada de la educación, dentro de una formación histórica determinada. Puede ser útil, por lo tanto, para el debate actual, revisar cómo se resolvieron en el pasado las políticas educativas, qué lineamientos de acción se tomaron, a qué grupo social beneficiaron, cuál ha sido la evolución de las mismas, qué actores sociales las sustentaron.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Asimismo, se pretende orientar procesos de reflexión críticos a partir del entendimiento de que todas las políticas educativas presuponen concepciones acerca del hombre, la sociedad, la educación, el Estado y los actores. Esta idea remite entonces al tema del ejercicio del poder, a su legitimidad y legalidad. La escuela reproduce, divide y polariza así como es un lugar de resistencia y cambio.

Restituir la dimensión histórica de la escuela y sus dispositivos escolares, de las prácticas de enseñanza y evaluación puede contribuir a su comprensión y resignificación. Pensar e imaginar otros desarrollos futuros para la escuela y la educación a través de interrogar sus dinámicas y sus estructuras.

Es por ello que es necesario:

- Caracterizar, desde una óptica integral, la sociedad actual en sus múltiples facetas.
- Estudiar el conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo en la perspectiva histórica y social de sistema educativo argentino.
- Comprender la responsabilidad de Estado frente a la educación en diferentes etapas históricas.
- Analizar las situaciones actuales de las reformas educativas ubicándolas en el contexto social, cultural, político en el cual se desarrollan y originan.

PROPÓSITOS

- Conocer las principales etapas en el desarrollo de la educación moderna en Argentina y América Latina así como sus debates y problemas epistemológicos, culturales y políticos más importantes.
- Comprender la compleja dinámica que se opera entre los procesos educativos, políticos, sociales y culturales en el devenir histórico del sistema educativo, el país y la región.
- Comparar diferentes políticas educativas y su relación con las diferentes concepciones del Estado, sociedad, poder y educación.
- Analizar y dar cuenta de los problemas educativos desde los niveles macro y micro político, así como las posibilidades de transformación que toda práctica político pedagógica conlleva.

CONTENIDOS BÁSICOS

Origen del sistema educativo argentino. La organización nacional: las estrategias de consolidación del Estado nacional. La generación del '80: el proyecto político y el proyecto educativo. La función política de la educación. El surgimiento de los colegios nacionales. Las escuelas normales y el sistema de formación docente.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

La organización del sistema educativo: las primeras leyes educativas.

Desarrollo y expansión del sistema educativo. La teoría del estado de bienestar: el keynesianismo. Estado y políticas sociales: La época del estado benefactor. La educación durante el gobierno peronista: la enseñanza religiosa. El comienzo de la expansión educativa: los hogares-escuelas. Las escuelas-fábricas y la Universidad Obrera Nacional. La década del '60. Desarrollismo y educación. Teorías críticas de la educación.

Características de la sociedad actual. El fenómeno de la globalización: Los organismos internacionales y su influencia internacional en las sociedades latinoamericanas. El neoliberalismo como teoría política: el papel del Estado. Gobierno y financiamiento del sistema educativo argentino.

La democratización de los distintos niveles del sistema educativo: la existencia de diversos sociales: incluidos, excluidos y vulnerables. Hacia la sociedad del conocimiento. El papel de la educación: la relación educación – trabajo. Los viejos y los nuevos problemas de la educación: deserción, rendimiento, repitencia. discriminación, segmentación y desarticulación. Fragmentación.

La década del '90 y el movimiento de reforma educativa. Las nuevas políticas educativas en el contexto de la globalización. La reforma educativa argentina a partir de la Ley Federal de Educación: análisis crítico. La Ley de Educación Nacional. Niveles, modalidades y orientaciones. Normativa vigente. Estructura.

Problemáticas actuales: El financiamiento, políticas de descentralización, la calidad educativa, la formación docente, las condiciones de trabajo docente, la autogestión, el ejercicio del derecho a la educación. Distintas propuestas de superación de la crisis educativa.

Los procesos educativos en la región NOA. La construcción de políticas y prácticas educativas en la región NOA.

2.13 TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN - TICs

FUNDAMENTACIÓN

Un nuevo fenómeno social impacta en nosotros en la forma de relacionarnos y en las experiencias de intercambio interpersonal. Todos, en mayor o menor medida, percibimos al menos intuitivamente, que esta nueva manera de relacionarnos se debe:

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Por un lado, a Internet y su impacto más directo: la posibilidad de contactar a millones de personas diariamente, en todo el mundo.

Por otro lado, al auge de una amplia literatura del concepto de red, en diferentes campos, que van desde la Física, la Biología, la Economía, la Sociología, hasta el Marketing

La sociedad-red aparece como un concepto superador de la idea de sociedad de la información. Representa una forma de organización social, construida sobre las bases de redes o nodos de información a partir del auge de la tecnología de información microelectrónica (Castells, 2001b).

En este sentido, las características de una red son:

- Nodos interconectados e interdependientes entre sí. Cada nodo es un punto dentro de la red. Puede representar tanto a una persona como a un grupo social, una organización, un medio de comunicación, una ciudad, un país, etc.
- Una estructura abierta, que permita una expansión ilimitada a partir de la inserción de nuevos nodos.
- Una trama o red social con un diseño descentralizado en la toma de decisiones y una comunicación no unidireccional.
- No tiene una única forma de organización jerárquica, no necesariamente los distintos nodos están en situaciones de igualdad unos respecto de los otros. Se puede ser parte de una red y/o de varias redes o estar afuera.

Las redes actuales no son inclusivas ni ofrecen iguales oportunidades a las diferentes sociedades y, dentro de ellas, a los diferentes grupos que la componen (Brunner, 2000). Diversos analistas sociales vienen enfatizando que las TIC en general, e internet en particular, han dado lugar a una creciente *brecha* o *divisoria digital*, que produce divisiones entre quienes tienen acceso a las mismas y quienes no.

Esta brecha digital reproduce las desigualdades en infraestructura, conocimiento y poder ya existentes entre los países y grupos sociales.

La divisoria digital tiene más de un componente: por un lado, *la divisoria tecnológica*, esto es, la disponibilidad de computadoras y de acceso a la red, la infraestructura; por otro lado, *la divisoria de aprendizaje*, o sea, la educación y la generación de conocimiento disponibles para producir, innovar y/o utilizar las tecnologías para usos genuinos, productivos, creativos. Y estos dos componentes se retroalimentan: el conocimiento y la educación resultan indispensables para la innovación y la ampliación

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

de las capacidades tecnológicas; pero a la vez, el conocimiento, el aprendizaje y las capacidades de innovación se desarrollan con el uso, con lo cual “no es de extrañar que se registre una tendencia intrínseca al aumento de las desigualdades” (Arocena y Sutz, 2004: 49).

Desde el punto de vista de los grupos sociales, la divisoria está basada en variables sociales tradicionales, como nivel de ingresos, nivel educativo, género, ubicación geográfica, pertenencia étnica, edad. Esto equivale a decir que quienes quedan fuera de las redes, atrapados en la divisoria digital, rara vez lo eligen.

En este contexto, la educación pública, entre otras políticas de los Estados, se convierte en una herramienta imprescindible para que los niños y jóvenes logren desarrollar conocimientos y habilidades que les permitan convertirse en usuarios de tecnologías, en potenciales participantes de estructuras en red tecnológicamente mediadas, y en productores económicos y culturales que aprovechen los recursos tecnológicos disponibles.

Desde un nuevo paradigma de la educación en esta sociedad de la información, autores como Echeverría (2000), establecen la creación de un nuevo espacio social para las interrelaciones humanas, que denominan *tercer entorno* para distinguirlo de los entornos naturales y urbanos. El surgimiento de este entorno o espacio tiene particular importancia para la educación, según este autor, por tres grandes motivos:

- a) “Posibilita nuevos procesos de aprendizaje y transmisión del conocimiento a través de las redes telemáticas.
- b) Requiere de nuevos conocimientos y destrezas que habrán de ser aprendidos en los procesos educativos.
- c) Porque adaptar la escuela y la formación al nuevo espacio social requiere crear un nuevo sistema de centros educativos, a distancia y en red, así como nuevos escenarios, instrumentos y métodos para los procesos educativos”. (Echeverría, 2000)

La inclusión de las nuevas tecnologías también nos plantea en las prácticas educativas una situación de innovación cuyas posibilidades de concreción vienen dadas por la conjunción de las siguientes características:

- Integración de diferentes tipos de información: Imagen/gráficos, textos, sonido, animación, video, hipertexto/Hipermedia.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

- Digitalización y compresión de archivos.
- Posibilidad de interactividad.
- Utilización de Internet para acceder a la producción multimedia y distribuirla.
- Desde las teorías de aprendizaje:
- La adquisición multisensorial del conocimiento.
- Mayor autonomía en la construcción del conocimiento

Pensar la relación entre las TICs y el conocimiento implica reconocerlas como una relación política y culturalmente construida, es decir, como una relación que asume características particulares en virtud de condiciones sociales, políticas e históricas particulares.

Los diferentes formatos, soportes y lenguajes multimediales caracterizan no sólo esta sociedad que vivimos, sino que constituyen un bagaje de saberes previos que los alumnos han de llevar a las aulas. La escuela, por tanto, no puede desentenderse de este nuevo paradigma de acceso, construcción e interpretación de la realidad social y del conocimiento escolar, asumiendo el desafío que atender este modelo representa.

Este desafío encierra en sí mismo retos pedagógicos a corto y mediano plazo. A corto plazo porque deben generarse un espacio donde prime la actividad y la construcción del conocimiento por parte del alumnado a través de una variada gama de recursos. A mediano plazo este tipo de recurso ayudará a construir y desarrollar un modelo de enseñanza flexible e innovador.

Supera la mera formación instrumental en nuevas tecnologías y coloca a la formación del profesorado en el ámbito de la discusión pedagógica que determina las reales posibilidades de la inclusión de las TICs en el aula.

Las TICs transforman el escenario y los modos en los que las comunidades trabajan, se relacionan, se desarrollan; construyendo nuevas subjetividades. Es así como los procesos de construcción, circulación y legitimación del conocimiento se ven entrelazados con los procesos de construcción, circulación y legitimación de las TICs en los diversos ámbitos sociales, culturales, académicos y profesionales.

Los educadores han venido vivenciado una preocupación por su incorporación en las prácticas pedagógicas cotidianas. Esta instancia formativa promueve la inclusión de las TICs en la enseñanza y el

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

aprendizaje, comprendiendo el sentido y las posibilidades que esta incorporación promueve o limita: de qué manera la enseñanza y el aprendizaje se potencian, transforman, enriquecen, o no, en relación con el uso de las TICs.

PROPÓSITOS

- Introducir el concepto de mediación tecnológico – didáctica en la construcción del conocimiento escolar a partir de la enseñanza.
- Analizar los marcos teóricos y conceptuales que permitan comprender la incidencia de las TICs en la cultura y el conocimiento de la sociedad actual, en la vida cotidiana de los sujetos y, en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.
- Analizar el impacto de las TICs en la enseñanza y el aprendizaje, en los contextos institucionales y de aula, comprendiendo su sentido, las posibilidades y riesgos que esta incorporación promueve o limita
- Facilitar la organización didáctica de propuestas de educación con inclusión de nuevas tecnologías específicamente en la educación artística.

CONTENIDOS BÁSICOS

De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. Características y rasgos fundamentales. La sociedad del conocimiento y el sistema educativo. Alfabetización digital: los nativos e inmigrantes digitales. Los nuevos analfabetos. Características principales. La problemática del acceso.

El Aprendizaje y la Enseñanza con TIC's. Modos de integración curricular. Características principales de la educación digital. Aplicaciones ofimáticas.

Herramientas TICs. Recursos didácticos y nuevas tecnologías en el nivel inicial, primario, secundario, regímenes especiales. La comunicación visual, audiovisual y multimedia. Uso pedagógico de los recursos multimediales. La incorporación de los medios y las tecnologías en el proceso de educación artística. Posibilidades y aplicaciones de recursos.

La imagen y el sonido en la educación: los medios audiovisuales. Formatos de los medios audiovisuales, sus posibilidades y usos en la formación del docente del área artística. Lectura y recepción crítica de los medios: estrategias educativas.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Producción de materiales didácticos a partir del uso de nuevas tecnologías. Tecnologías Digitales como recurso didáctico en la educación. Principios básicos y pautas para el diseño y la producción de materiales accesibles para todos.

3.20 FILOSOFÍA

FUNDAMENTACIÓN

Hasta hoy el pensamiento filosófico sigue siendo un detenerse reflexivo frente a la realidad inagotable. Desde esas coordenadas la inclusión de la Filosofía en la formación docente inicial para el Nivel Inicial, Primario y para la Educación Especial consiste en consolidar la capacidad de crítica y de cuestionamiento de los saberes dados, así como la posibilidad de integración de todos esos conocimientos en un sistema global.

Los acelerados procesos de cambio y desarrollo tecnológico aconsejan que la enseñanza se centre cada vez más en un aprender a aprender, desarrollando en los estudiantes la capacidad de pensar por sí mismos, en cooperación con sus pares, de forma crítica y creativa. Ante tanta información, y tanto cambio es muy importante que los futuros profesores aprendan a dotar de sentido y coherencia a todas esas piezas que aparecen inconexas.

Desde este punto de vista, la iniciación a la filosofía posee una importante dimensión educativa, ya que ofrece los fundamentos necesarios para la reflexión racional sobre los principales problemas de la existencia personal, de las relaciones sociales y de la vida política, así como la base para una interpretación global del resto de los saberes y las demás expresiones culturales. El docente planteará a los estudiantes un desafío del que no puedan salir más que por sí mismos, el que enseña emancipando sabe que él también está aprendiendo y las respuestas del otro son nuevas preguntas para él. La palabra circula entre todos y no en una sola dirección. Se tratará de poner a pensar a los futuros profesores, no a repetir lo que otros ya pensaron con anterioridad, no simulando pensar.

Uno de los problemas centrales de la filosofía consiste en pensar qué es la filosofía; las respuestas dadas a este problema son numerosas. No es de extrañar, por tanto, que sea necesario ser un poco más preciso para saber de qué filosofía hablamos cuando decimos que hay que enseñar filosofía. Esta unidad curricular es concebida como una actividad caracterizada por unos procedimientos específicos, ya que utiliza los procesos de argumentación racional en su sentido más amplio y profundo pues se esfuerza por razonar bien y en público, en el marco de una comunidad de personas implicadas

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

en la búsqueda de la verdad; exige, además, una actitud de búsqueda compartida, tolerancia, receptividad, escucha, cuidado, curiosidad. Pretende ser un saber sistemático que si bien puede abordar cualquier tema, se caracteriza en especial por reflexionar sobre temas de elevado nivel de abstracción o de generalidad. Es también un riguroso esfuerzo intelectual que se centra sobre todo en los problemas más que en las respuestas. Constantemente formula preguntas, dirigidas incluso a aspectos que la gente puede dar por completamente aclarados. Esa capacidad de preguntar y problematizar obedece al enorme deseo de aproximarse a una comprensión globalizadora del mundo que nos rodea y de nosotros mismos, que haga posible que éstos tengan un sentido. La formación del juicio crítico se inicia en el momento en que el individuo contrasta los elementos teóricos con su más inmediata y emergente situación. Una conciencia crítica implica ser consciente de lo que se aprende y la significación de lo aprendido. La crítica es cambio, y si lo que elaboran los alumnos a nivel humanístico no transforma su condición personal, no es posible afirmar que hayan adquirido conciencia crítica.

Tener conciencia crítica se traduce en la actitud que describe Platón en la alegoría de la Caverna, cuando el hombre que se libera y sale de las tinieblas y ve la luz del sol siente la imperante necesidad de ir y comunicar a los otros que la realidad que ven es falsa y engañosa; que las sombras mantienen al ser humano enajenado y no es posible estar viviendo en un mundo de oscuridades e incertidumbres.

Además de esta aportación en parte instrumental, la Filosofía tiene otro valor intrínseco. Cotidianamente se escucha decir que la sociedad actual vive una crisis de valores. La sociedad oferta gran cantidad de posibilidades que hace del ser humano un individuo vulnerable y preso del facilismo. El problema radica en la vertiginosa mutación de valores. En el presente hay una fuerte tendencia al cambio. La filosofía puede enseñar el sentido que tiene para el ser humano guiarse de acuerdo a unos valores. Es decir, de acuerdo a unas realidades que aparecen intangibles, pero que se materializan en el comportamiento. Damos sentido a los valores cada vez que asumimos posiciones firmes y decididas; no dogmáticas y totalitarias. Como sujetos de la sociedad actual parecería que estamos condenados a permanecer conformes. La conformidad se homologa con la pasividad. Si se asumen actitudes pasivas es difícil que se logre dar un nuevo giro a la sociedad. La tendencia a asumir los dictámenes de un orden establecido es cada vez más creciente y sus consecuencias pueden ser nefastas. Enseñar a pensar sobre el cambio constante significa ver la existencia con ojos renovados, sin caer en pesimismo o utopías fantásticas; poner en escena las habilidades personales al servicio de los otros, ser diferente en la manera de proyectar la existencia, sin desconocer que el otro también es nuestra responsabilidad.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

PROPÓSITOS

- Profundizar la capacidad para desarrollar el pensamiento lógico-reflexivo desde la práctica personal en forma extensiva al accionar profesional.
- Reconocimiento del valor del conocimiento filosófico para el análisis y la reflexión de la experiencia personal, educativa y social.
- Valoración positiva de la diversidad de ideas y posturas en el campo de la Filosofía.
- Consolidación de la capacidad para producir explicaciones de procesos y estructuras sociales que focalicen la dimensión filosófica de los mismos, estableciendo las articulaciones existentes con otras dimensiones.
- Promoción de la capacidad de actuar con autonomía, según criterios propios y sin coacción externa.

CONTENIDOS BÁSICOS

La Filosofía

A través de la historia se ha debatido en forma permanente qué es la filosofía. Reflexionar sobre esas respuestas, construir y reconstruir su concepto, conociendo a los distintos autores introducirá a los estudiantes en su ámbito, les permitirá adquirir términos propios del lenguaje filosófico, y les permitirá profundizar la capacidad de análisis crítico.

La diversidad de posturas filosóficas y la pluralidad de ideologías que coexisten en el mundo, factor importante de debate académico y antesala para la creación de una definición de educación adaptada a la vida actual, peligra en el momento en los que se trata de formular un planteamiento en particular, generando actitudes y reacciones tan diversas, que en algunos casos se corre el riesgo de pasar largos años de interminables discusiones, sin lograr la deseada concertación sobre la concepción de una educación que le permita al individuo su realización integral y una mejor calidad de vida, por ello se considera importante el planteo dialéctico entre Filosofía y Educación, de tal manera de lograr la integración de un pensamiento autónomo, armónico y con fundamentos que se asienten en la razón y en la práctica educativa, y sobre todo la posibilidad abierta de repensar la tarea educativa como una realidad dinámica, inherente al hombre y a una sociedad contextualizada.

La argumentación está presente en la vida cotidiana, en los debates académicos, políticos, en los medios de comunicación social, etc. Por ello es necesario adquirir capacidad para diferenciar los buenos de los malos argumentos.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

La enseñanza de la lógica debe acercar métodos y principios para distinguir los razonamientos correctos de los incorrectos. Se abarcará desde la lógica aristotélica en cuanto estudio de los conceptos, del análisis del juicio y de las formas de razonamiento, hasta la lógica informal o teoría de la argumentación.

Qué es el conocimiento humano, el modo de aprehenderlo y fundarlo racionalmente ha sido una preocupación de los hombres que asientan o cuestionan desde allí la verdad. En esto se encuentra en juego el sujeto y el objeto en una dinámica y en una dialéctica que a lo largo de la historia fueron tomando diferentes lugares.

En el mundo actual la ciencia ocupa un lugar privilegiado en lo que respecta a decir la verdad sobre el mundo. En la vida cotidiana muchas decisiones personales sobre alimentación, sexualidad, higiene y otras decisiones colectivas como la política económica, educativa, ambiental, etc., se basan en conocimiento científicos. Existe una confianza plena en que la ciencia y la tecnología dicen la verdad, por ello reflexionar sobre sus implicancias en la sociedad es muy importante. También es necesario discutir la definición de ciencia, conocer las teorías científicas y las discusiones metodológicas sobre las distintas ciencias.

Finalmente la pregunta sobre qué es el hombre se encuentra en los inicios mismos de la Filosofía. Los contenidos indicados en el eje son los más significativos que se han producido en el lenguaje, en las comunicaciones y entre las culturas; tienen como correlato nuevas condiciones para la reflexión acerca del hombre, de los supuestos antropológicos de las diferentes teorías y prácticas educativas y de las representaciones formuladas al respecto.

CONTENIDOS BÁSICOS

La Filosofía. La Filosofía a través de la historia, desde los griegos hasta la contemporaneidad.

Filosofía y Educación. Vínculos entre Filosofía y Educación. Fundamentos filosóficos de la educación. Debates actuales de filosofía en la educación.

El problema del pensamiento lógico. Lógica tradicional. De la lógica tradicional a la lógica simbólica. Teoría de la argumentación.

El lenguaje. Lenguaje y metalenguaje. La semiótica: semántica, sintaxis y pragmática.

El problema del conocimiento. El conocimiento. Problemas filosóficos sobre el conocimiento. La verdad. Debates contemporáneos sobre el conocimiento y la verdad. El conocimiento escolar.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

El problema del conocimiento científico. La Ciencia y la reflexión sobre la Ciencia. Método, lenguaje, leyes, teorías y modelos. Métodos científicos: el criterio de demarcación. Teorías filosóficas sobre el método. El problema del Método en las Ciencias Sociales. La epistemología de las Ciencias Sociales. El problema del Método en las Ciencias Naturales. La epistemología de las Ciencias Naturales. Debates epistemológicos contemporáneos.

El conocimiento científico en la escuela.

El problema antropológico. Antropología: objeto y métodos. Necesidad de delimitar campos de conocimientos. Comienzo de la reflexión sobre el hombre. Las distintas representaciones del hombre. El problema antropológico y los nuevos paradigmas. Teorías filosóficas. Debates contemporáneos filosóficos sobre el hombre.

3.21 SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

FUNDAMENTACIÓN

Los lineamientos curriculares nacionales entienden la enseñanza como una práctica intencional, histórica y situada. Desde esta perspectiva ubicar a la Sociología de la Educación en el campo de la Formación General constituye la mediación necesaria para apoyar la comprensión, valoración e interpretación de la Educación en el marco de la cultura y de la sociedad -entendida desde un orden social en permanente transformación- y para fortalecer criterios de acción sustantivos que orienten la práctica docente.

Si bien se considera a Durkheim el primero en abordar la educación desde consideraciones sociológicas; es cierto, también, que fue la transición del Antiguo Régimen a la sociedad industrial (Siglo XIX), la que ofreció las circunstancias para que la escuela sirviera de mediadora para establecer un orden social que era a la sazón indispensable.

Según el autor Xavier Bonal “... las primeras teorías sociológicas sitúan a la educación como un subsistema social de aprendizaje de normas y valores sociales que van a servir de fundamento a una nueva propuesta de sociedad y a establecer un control político frente al caos social propiciando por el cambio de un orden monárquico a un orden industrial las funciones que sirvieron para la transmisión de conocimientos y hábitos de tipo instrumental y del orden expresivo son conocidas como socialización y control social.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Posteriormente con Durkheim aparece la función de adaptación por medio de la cual se establece la función social de la educación. A mediados del siglo XX, luego de la segunda guerra mundial, la sociología de la educación alcanza su cúspide, a partir de aquí, dicha disciplina comienza a dar cuenta sobre aspectos tales como la asignación y distribución de las posiciones sociales, implementadas desde el escenario ya institucionalizado y aceptado de la escuela; desde este contexto, la educación es formal y estructurante; porque sanciona socialmente trayectorias individuales, formas de integración y exclusión social, movilidad social y otras. Después de los sesenta, el funcionalismo cae en decadencia en virtud del concepto de redistribución que sirve de base a la educación de ese momento; y surgen, con fuerza, diferentes metodologías de naturaleza marxista que dan lugar a lo que se patentó como sociología de la educación crítica. Esta sociología es contraria a los planteamientos de las sociologías funcionalista-tecnológica y de capital humano, dado que las corrientes que la acompañan (“teoría de la reproducción”) hacen énfasis en la importancia del conflicto y de la ideología en la educación y no, como las anteriores, en la búsqueda de igualdad de oportunidades, redistribución económica o asignación de funciones. La misma complejidad en el análisis en los años ochenta, se presenta en los noventa, pero con la garantía de que se evidencian algunas salidas a los problemas de carácter teórico y epistemológico de la sociología de la educación, tales como la recuperación de la teoría del Capital humano en un contexto de cambio tecnológico y económico...”⁹

Desde la presente propuesta, la sociología de la educación es una herramienta teórica que permite conocer la realidad educativa de un modo sistemático, e interpretar sus condiciones y también sus límites.

Por ello, es necesario analizar y situar los distintos desarrollos antes mencionados que enmarcan las producciones teóricas de la sociología, desde la contribución de paradigmas educativos críticos, que permitan desnaturalizar las prácticas complejas y cambiantes que describen los procesos educativos actuales.

No se intenta abordar el universo de la disciplina misma, sino identificar los problemas relevantes y sus principales aportes a la formación y las prácticas docentes, en el sentido de convertirse en un andamiaje conceptual que permita una reflexión crítica y su posterior transferencia a las decisiones diarias.

⁹ Xavier Bonal, Sociología de la Educación, Editorial Paidós

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

PROPÓSITOS

A través de ella se pretende generar en los futuros docentes, capacidad para:

- Comprender el escenario sociocultural político y económico que enmarca sus desarrollos actuales, entendiendo que la profesión docente comprende una práctica social enmarcada en instituciones con una manifiesta inscripción en el campo de lo estatal y sus regulaciones.
- Conocer la realidad educativa desde una perspectiva socio histórica que contribuya a desnaturalizar el orden social y educativo.
- Revisar algunas contribuciones relevantes de la sociología clásica y contemporánea al conocimiento de las prácticas y estructuras educativas.
- Realizar el análisis de la génesis y la lógica de funcionamiento de las instituciones y las prácticas educativas como un recurso inevitable para la comprensión y transformación del presente.

CONTENIDOS BÁSICOS

Sociología de La educación como disciplina: caracterización epistemológica de la sociología de la educación y sociedad, su vinculación a partir de diferentes paradigmas: consenso o conflicto. El campo de la investigación socioeducativa en perspectiva histórica, el campo de la investigación socioeducativa en América Latina y Argentina. Perspectivas actuales

La educación como asunto de Estado: la educación como consumo y como inversión. La educación como sistema nacional. Política educativa y economía política: Estado, escuela y clases subalternas. Socialización y subjetivación: los sentidos de la escolarización en diferentes contextos. Escuela familia, territorio: lecturas actuales. Escuela y comunidad: lo rural y lo urbano, la nueva ruralidad. Escuela y pobreza en la Argentina: perspectivas actuales.

Problematización de la realidad escolar: la escuela como institución social: funciones sociales de la escuela. Estructura social y sistema escolar; influencia del medio social en la realidad escolar, aportes desde las perspectivas críticas al lugar del sistema educativo y de la escuela en la reproducción social, cultural e ideológica. Planteos teóricos acerca de la diversidad sociocultural. Igualdad o diferencia: género, clase, etnia en educación. Contexto y marco epistemológico del multiculturalismo: Multiculturalismo en la nueva sociedad; la educación multicultural.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

4.29 FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

FUNDAMENTACIÓN

La Ley de Educación de Educación Nacional N° 26.206 en su capítulo II, norma detalladamente el perfil de ciudadano que debe promover el sistema educativo, garantizando una educación integral comprometida con los valores éticos y democráticos. También la Ley de Educación de la Provincia de Salta, N° 7546, en sus artículos 4° y 6° ordena brindar una educación integral basada en los valores universales.

En ese marco, esta unidad curricular tiene como finalidad contribuir a la formación de docentes insertos en su medio social, potenciando su sentido crítico y racional como protagonistas y partícipes de un sistema democrático. Dentro de la realidad de la provincia de Salta la diversidad socio-cultural debe ser considerada al momento de abordar contenidos de Formación Ética y Ciudadana, el que no puede ser ajeno al contexto histórico, político y cultural de los pueblos que alberga la provincia de Salta: grupos aborígenes, poblaciones campesinas, inmigrantes de países limítrofes y de otros países que pueblan nuestra zona. La reflexión ética y ciudadana atenderá a estas diferencias para lograr construir una conciencia abierta a la diversidad, con miras a evitar la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo y otros tipos de diferencias, en el marco de una ética mínima que encarne los valores universales básicos de las diferentes culturas.

Los valores, su comprensión y análisis, considerando los que serían compartidos, contravertidos y los contravalores, ante los cuales la postura del docente no debe ser siempre la misma, ya que no se trata de asumir una neutralidad absoluta a los efectos que los alumnos realicen una autoformación librada al azar o a la buena voluntad, sino que desde el valor que se aborde se trabaje una neutralidad activa o de hecho incluso se llegue a la beligerancia. Se espera que los alumnos rechacen aquellas ideas y actitudes que representan contra-valores: la discriminación, la xenofobia, la intolerancia, el ejercicio de la violencia para imponer las propias ideas, la falta de respeto por las reglas de juego democráticas que permiten llegar a acuerdos, considerando la pluralidad de posiciones.

Será propicio también construir un ámbito para la reflexión sobre los derechos y deberes de los docentes como profesionales y los deberes y derechos de los ciudadanos a quienes se educa. Se aborda la integración de los problemas éticos con los derechos humanos y la ciudadanía.

El aprendizaje de la vida democrática es arduo y complejo, pues su práctica se extiende a la institución en su conjunto por lo que su transversalidad debe considerarse un imperativo.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

PROPÓSITOS

- Promover la formación de profesores que actúen como ciudadanos capaces de poner en práctica los diversos mecanismos de participación de la vida democrática y se comprometan en la defensa de los derechos humanos.
- Promover un abordaje de contenidos disciplinares, didácticos y transversales a través del diálogo y la deliberación como elemento esencial de la práctica democrática.
- Brindar herramientas conceptuales y didácticas a fin de que los procesos de enseñanza aprendizaje de Formación Ética y Ciudadana contribuyan efectivamente al desarrollo integral de las personas.
- Contribuir al fortalecimiento profesional de los futuros profesores través de la concientización sobre la necesidad del trabajo colaborativo institucional a la hora de tomar decisiones, de diseñar y desarrollar la formación ético –ciudadana, nivel individual y colectivo.
- Reflexionar críticamente sobre la profesión docente.

CONTENIDOS BÁSICOS

La Ética Ciudadana

La Ética. Teorías éticas. Ética y Política. Ética y ciudadanía. La enseñanza de la Formación Ética y Ciudadana y su relación con el mandato social de la escuela.

La argumentación y la ética. El desarrollo moral. Modelos y métodos en educación moral. Valores, actitudes y normas. Las teorías de los valores. La problemática de la evaluación de los valores y las actitudes. La ciudadanía. Debates históricos y contemporáneos.

Las normas jurídicas. Democracia y derechos humanos. La diversidad social y cultural de la provincia de Salta: aborígenes, grupos de marginados, piqueteros, migrantes, otros. La ética de la profesión docente.

4.30 PROBLEMÁTICA DE LA INTERCULTURALIDAD

FUNDAMENTACIÓN

La Ley Nacional de Educación prevé que la Interculturalidad y sus implicancias debe constituirse en eje transversal de las nuevas carreras docentes del país, entendiéndose a la interculturalidad como la construcción permanente de un modelo dialógico de educación, donde el docente se constituya en

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

orientador del proceso de enseñanza y aprendizaje, incorporando los saberes previos de sus alumnos en la búsqueda de la valoración y respeto por la diversidad cultural presentes en toda unidad educativa del país. Y asegura también que esta concepción de la nueva escuela argentina no debe quedar como un hecho meramente declamativo, sino que debe estar presente de manera ineludible en los currículos de los nuevos profesados, porque es frecuente que los profesionales docentes suelen mostrarse renuentes a incorporarla debido a causas de la propia formación inicial recibida dentro del antiguo modelo homogeneizante que se intenta superar.

PROPÓSITOS

La incorporación de esta unidad curricular en el DCJ, es relevante por las características sociales, geográficas y culturales de la provincia de Salta. Por lo tanto se pretende que el futuro docente desarrolle capacidades para:

- Comprender y analizar la realidad educativa en la que le toque actuar desde una postura antropológica, crítica y reflexiva.
- Resignificar sus propios conceptos respecto a la relación escuela – cultura – sociedad.
- Desarrollar una postura ética en la valoración y respeto por la diversidad cultural presentes en toda unidad educativa del país.

CONTENIDOS BÁSICOS

El hombre. Visión desde la filosofía occidental. Cultura – Sociedad – Nación – Pueblo.

Cultura como adaptación del individuo al medioambiente. Orígenes y evolución. Diferentes tipos de cultura: Cultura occidental. Cultura urbana. Cultura Folk. Culturas etnográficas. Relativismo Cultural.

La sociedad: formas de organización social. Evolución de las organizaciones sociales. La sociedad occidental. Otras sociedades actuales: Sociedad Urbana. Sociedades Folk. Sociedades etnográficas o indígenas.

Códigos y principios vigentes: urbanos y rurales. Origen del hombre: diversas teorías y mitos. Ciencia y Fe. Mitología griega. Mitología Hebrea (pre-cristiana). Mitología etnográfica. Leyendas Folk. Creencias. Lo sagrado como regla de comportamiento. Sincretismos religiosos.

Orígenes y conformación del NOA argentino como región (enfoque Etnohistórico e histórico). ¿Choque cultural o “encuentro de culturas”? Aculturación: concepto y variantes, procesos. Mestizaje cultural.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Proceso de aculturación en el NOA: Colonización incaica. Colonización española. Inmigraciones europeas. Inmigraciones limítrofes. Migraciones internas campo-ciudad. Consecuencias.

Breve panorama del interculturalismo actual del NOA. La problemática de la educación en contextos socio-culturales-lingüísticos diversos. Aportes para su resolución.

11.2 CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

1.05 IMPROVISACIÓN Y TÉCNICAS DE ACTUACIÓN I

FUNDAMENTACIÓN

Esta unidad curricular en la formación de docentes de teatro promueve la actitud lúdica, la comunicación y la exploración estético-expresiva a través de la improvisación que se mantendrá como eje estructural en este recorrido formativo.

La actuación implica responder a las motivaciones internas y a los estímulos externos organizados en circunstancias ficcionales, compromete la imaginación y el estar en “acción”, orientada a través de técnicas que encauzan lo intuitivo, el impulso, el deseo.

El método de formación del actor creado por C. Stanislavsky, resulta una referencia necesaria ya que aporta las leyes universales para la creación escénica a través de las técnicas de las acciones físicas.

A lo largo del trayecto formativo el estudiante profundizará en su abordaje y tendrá la oportunidad de experimentar otras técnicas de actuación, para seleccionar y elegir, en el futuro, aquellas que respondan a su búsqueda interior y puedan ser aplicadas con una metodología que, revalorice su singularidad.

Esta línea formativa se despliega durante los cuatro años de la carrera posibilitando al estudiante descubrir un camino creativo a través de la profundización y exploración con herramientas conceptuales y ejercicios técnicos orientados al desarrollo de la libre expresión.

Es importante que en esta unidad curricular, al abordar las técnicas de la dramatización, se recurra a la experimentación de emociones y percepciones sin empezar todavía, con la creación de un personaje. En el caso de la producción se tomarán temas que potencien la identificación con problemáticas sociales actuales, su contextualización y análisis. Los contenidos propuestos en esta

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

unidad curricular serán abordados desde su conceptualización teórica y desde la práctica a través de la improvisación.

PROPÓSITOS

- Aproximarse al conocimiento de las técnicas propias de la creación escénica.
- Construir un espacio de confianza y de integración que permita el desarrollo de las potencialidades y de las capacidades creativas y expresivas individuales.
- Desarrollar la imaginación, valorando y estimulando el trabajo propio y el de los demás en la creación colectiva.
- Generar un espacio para la exploración lúdica, estética y expresiva, la comunicación, la libertad creadora, la imaginación, la participación, la responsabilidad compartida del trabajo común como fundamento para la realización individual y colectiva.
- Posibilitar la comprensión de que la disciplina teatral se torna indispensable para la realización de una puesta en común; el “teatro es grupo” y requiere de la participación de sujetos comprometidos con el trabajo grupal.
- Promover la “creación colectiva” como instrumento didáctico que posibilita enriquecer la formación actoral del futuro docente, sostenida en propuestas que promuevan la cooperación, el trabajo en equipo y el intercambio de roles.
- Proponer una secuencia organizativa en la clase que considere el momento de la explicación y organización de la actividad, y el de cierre con instancias grupales de evaluación y autoevaluación.
- Promover Muestras del trabajo desarrollado por los estudiantes en instancias internas de la institución o abiertas a la comunidad.

CONTENIDOS BÁSICOS

Percepción. Estética y sensibilización

Desinhibición, des-mecanización, des-bloqueo emocional. Trabajo de entrenamiento físico, impulso creador de acción. Elementos básicos de la acción. Ejercicios de concentración, imaginación, relajación y espontaneidad. El espacio: observación, reconocimiento, adecuación, vivencia y análisis. Transformación del espacio real en espacio escénico. Ejercicios que comprometen los sentidos, con objetos concretos e imaginarios. “Mi cuerpo habla” concepción de inicio. Incorporación de la palabra manteniendo la

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

espontaneidad. El gesto. El cuerpo expresivo. La comunicación no verbal.

La improvisación: El juego dramático

Técnica de dramatización: experimentación de emociones y percepciones. Improvisaciones con consignas de acciones situacionales. Atmósferas y roles. El objetivo-la intención. Acercamiento al Método Stanislavsky: La verdad en escena, las circunstancias dadas y las acciones físicas con objetos reales e imaginarios.

La Creación Colectiva

Método de la Creación Colectiva: introducción al conocimiento teórico y objetivos. Selección, análisis, creación y/o elaboración de textos o temas teatrales. Conformación de los grupos. Improvisación: técnica de búsqueda para la creación. Registro y construcción de un texto teatral. La comunicación en el teatro. La comunicación en la construcción del relato escénico.

1.06 EDUCACIÓN DE LA VOZ I

FUNDAMENTACIÓN

La Educación Vocal I constituye el primer acercamiento del estudiante-actor a las herramientas técnicas específicas del entrenamiento vocal, considerando al alumno como un todo que involucra cuerpo, mente y energía en mutua interacción, en un contexto cultural y social determinado.

Una representación teatral implica un hecho artístico, estético, expresivo y comunicativo, en el que se conjugan dos planos: alguien que procura mostrar su trabajo -el artista- y alguien que presencia lo que se muestra -el espectador-. Es en este encuentro donde se establece una comunicación perceptual, directa y viva, donde el actor desempeña un rol fundamental, utilizando sus medios de expresión: voz, cuerpo, emociones e intelecto, lo que implica un uso significativo de estos elementos que exceden el uso cotidiano.

La conciencia de un cuerpo convocado para el trabajo exige una clara percepción de los puntos energéticos que se pondrán en contacto y en funcionamiento: reconocimiento de tensiones e interferencias; el manejo del aire; la desinhibición de la voz, la identificación de los resonadores y los armónicos, la claridad en la articulación; la toma de conciencia de la melodía en la palabra hablada y la flexibilidad para dibujarla con el sonido adaptándolo a las condiciones espaciales.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Todos estos elementos resultarán indispensables en la iniciación del entrenamiento vocal, ganando seguridad en el ejercicio de la voz, obteniendo una mayor claridad en función al buen decir y a la precisión para trabajar sobre el habla, y ampliando la capacidad expresiva de la voz del actor.

Este seminario taller se plantea educar la voz desde una concepción holística, integral y espiralada, proponiendo un conjunto de ejercicios y juegos centrados en lo grupal y propiciando la toma de conciencia del estado del cuerpo y de la fonación. Una articulación teórico/práctica que trascienda el momento vivencial, reflexionando sobre las prácticas e incluyendo registros escritos del proceso vivenciado. Se trabajara desde la escucha atenta, y una orientación continua clase a clase orientada a apreciar las sutilezas y complejidades de la producción vocal sonora. En este contexto deben reconocerse cómo se expresan las inhibiciones vocales, de los estudiantes, en distintas circunstancias. Asimismo, se propone el trabajo de control de la energía psicomotriz mediante algunas las siguientes técnicas: Dalcroze, Schultz, Jacobson, Sapir, entrenamiento compensado de Aiginger, Ajuriaguerra, Forstreuter, Masche Feldenkrais, Rosalía Chladek, Francois Le Huche, relajaciones diferenciales y Eutonía.

PROPÓSITOS

- Optimizar el uso de la voz y desarrollar una mayor conciencia vocal.
- Aprender a aceptar la propia voz.
- Promover un entrenamiento expresivo de la voz y del tipo de respiración correcta de manera consciente, progresiva y perseverante.
- Prevenir y conservar la salud del aparato fonador.

CONTENIDOS BÁSICOS

Exploración y conocimiento de la voz

Anatomía y fisiología del sistema de la fonación: conceptos elementales.

La respiración: sensibilización de la ubicación respiratoria costo diafragmática. Exploración de diferentes tipos respiratorios. Coordinación motriz respiratoria. Coordinación fono respiratoria. Posibilidades expresivas de la respiración en relación al movimiento y comportamiento teatrales.

Control de la energía psicomotriz: aplicación de diversas técnicas de relajación. La postura en relación a la voz: exploración de tipos de actitudes corporales y su incidencia en la emisión vocal. La higiene vocal:

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

prevención de la fatiga vocal.

El buen uso de la voz

La sensibilidad auditiva y la voz: percepción global y segmentada de sonidos de la voz propia y ajena. Ejercitaciones de liberación de la voz.

La proyección de la voz: la columna de aire, el apoyo respiratorio y el volumen. El control propioceptivo de la voz. La proyección en relación a las distancias y acústica. La emisión modificando la posición del cuerpo y el espacio.

El tono: exploración de variaciones tonales. El tono y la intencionalidad. La palabra articulada: desarrollo de la percepción, la movilidad y la tonificación de los órganos de la articulación. Limpieza articulatoria: apertura vocálica y marcación de las consonantes.

La resonancia/colocación o impostación de la voz: el esquema corporal-vocal. Exploración sensorperceptiva de resonadores de la voz y del cuerpo.

Creatividad y expresividad de la voz

Juegos vocales y corporales con o sin textos. Juegos melódicos con variaciones sobre la entonación. Imagen, cuerpo, sonidos y palabras. Calidades de movimiento y sonido. Exploración de emociones a partir del uso de la voz. Los acentos en el cuerpo y en la voz. Exploración del gesto.

1.07 CUERPO Y MOVIMIENTO I

FUNDAMENTACIÓN

Esta unidad curricular, con modalidad de seminario taller, incluida en el proceso de formación del “docente de teatro-artista” se inscribe en el campo de lo corporal, con un enfoque artístico-pedagógico, integrando dimensiones de la vivencia, reflexión y conceptualización en una doble vía: la experiencia de sí y la formación docente.

La propuesta abandona la idea de cuerpo-objeto para ahondar en la concepción de cuerpo-sujeto en la que se interrelacionan las huellas sociales, culturales y personales, en una dinámica de entrecruzamientos, sentimientos, experiencias y deseos. A partir de la experiencia sensorperceptiva el estudiante puede profundizar en el conocimiento de sí, explorando diferentes posibilidades de movimiento, identificando y valorando su propia singularidad corporal, y al mismo tiempo, enriqueciendo

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

su capacidad creativa y comunicativa. Desde un enfoque de cuerpo creativo el sujeto será creador y no reproductor de modelos prefijados.

Se considera fundamental el aporte de las técnicas de trabajo corporal consciente por ser consideradas pedagogías abiertas que posibilitan búsquedas singulares y que pueden aplicarse a diferentes estéticas de actuación y a otras artes, aportando a la disponibilidad corporal del docente.

La línea curricular Cuerpo y Movimiento se desarrolla a lo largo de tres años de la formación; con contenidos vinculados de acuerdo a una lógica de complejidad progresiva: en primer año, el acento estará puesto en la sensopercepción, en la narrativa corporal y el registro de las vivencias personales.

Para este taller se sugiere reconocer la propia biografía corporal a través de narrativas, “una escritura causa de un sujeto en proceso, un cuerpo verbalizado y un lenguaje corporizado” y acercarse a ciertas miradas de la antropología y sociología del cuerpo, pensando la corporeidad como una construcción social y cultural. Esta narrativa, que es parte de un proceso, aporta a la conciencia de la experiencia de sí, se complementa con un “registro” escrito de la vivencia desarrollada en las clases. Asimismo, se propone registrar los aportes de las técnicas de trabajo corporal consciente; Expresión-Corporal Danza y Sensopercepción, Eutonía, Autoconciencia por el movimiento, Bioenergética, Contact, entre otras, ya que ofrecen herramientas para profundizar en el propio conocimiento a través de un trabajo sistemático, individual y grupal.

PROPÓSITOS

- Reconocer el propio cuerpo a partir de experiencias sensoperceptivas en el marco de una actitud de cuidado de sí y de los otros.
- Propiciar un desarrollo humano sensible, creativo y singular a través de un proceso que involucre cuerpo y movimiento.
- Re-conocer-se a partir del entrecruzamiento de las experiencias, la narrativa corporal y el registro de las vivencias personales.

CONTENIDOS BÁSICOS

Cuerpo, subjetividad y movimiento

Narrativas y registro. Sellos de identidad. El cuerpo cotidiano: experiencias artísticas, deportivas, el cuerpo en la escuela. La mirada sobre “otros”. Modos de ser cuerpo.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Acciones físicas básicas: caminar, correr, detenerse, caer, saltar, girar, rodar, reptar en combinatoria y series de movimiento en base a las dinámicas de R. Laban.

Sensopercepción. Motricidad y tono

Desarrollo de la conciencia corporal y la atención.

Propio cuerpo. Percepción y exploración. Esquema corporal. Imagen corporal. Ejes. Respiración. Inventarios. Conciencia del sostén óseo. Apoyos. Peso. Tono muscular.

Exploración a partir de los principios: Transporte. Repousser. Economía de esfuerzo. Microestiramiento.

Espacio interno, percepción del volumen.

Reconocimiento sensible y organización del cuerpo en el espacio

Ámbitos espaciales: espacio personal, kinesfera, espacio total.

Experiencias espacio-temporales que agudizan la percepción. Diseño espacial: emplazamientos-desplazamientos, direcciones-niveles.

Elementos para la improvisación

Combinatoria de las calidades de movimiento en el espacio.

Centro y periferia. Líneas: rectas, curvas, diagonales.

Simetrías -asimetrías. Mirada en relación al espacio. Equilibrio espacial.

1.08 FUNDAMENTOS DEL LENGUAJE TEATRAL

FUNDAMENTACIÓN

Esta unidad curricular constituye el punto de partida de la formación del eje Formación en el Lenguaje Teatral, puesto que se centra en la adquisición de saberes vinculados a la comprensión del discurso, a las operaciones analíticas e interpretativas que se ponen en juego en los procesos de producción con sus materiales y a sus modos específicos de organización, lo cual hace de este espacio, un pilar fundamental donde apoyarse para la adquisición de saberes y prácticas en todas las demás áreas que deberá afrontar el alumno a lo largo de su trayecto formativo.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Se abordarán los contenidos y principios constitutivos del teatro, teniendo como objetivo principal que los alumnos puedan comprender la manera en que operan sus elementos, su implicancia en el discurso y su posible interpretación a partir de la reflexión y la producción teatral.

El desafío para la enseñanza se centra en la selección y jerarquización de los contenidos en función de niveles de dificultad y complejidad creciente, de manera tal que, el docente pueda orientar al alumno en la construcción del andamiaje de configuraciones escénicas, su representación y en la correcta decodificación de cualquier tipo de teatralidad.

El enfoque metodológico deberá garantizar la construcción integrada de los saberes, en donde confluyan las consideraciones sobre los elementos, los procedimientos y operaciones de construcción discursiva y los distintos tipos de teatralidades, avanzando en la construcción de un saber analítico, que priorice el desarrollo de la capacidad estética como atributo primordial del docente-artista.

PROPÓSITOS

- Conocer los elementos constitutivos del Lenguaje teatral a través de los tiempos.
- Manejar de manera fluida el código teatral para poder comprender apropiadamente la teatralidad. .
- Propiciar una alfabetización estética y teatral a partir de un contacto directo con el fenómeno integral del teatro y su lenguaje, constituyéndose en un espacio esencial para la formación artística del futuro profesional.
- Desarrollar el pensamiento teatral mediante un proceso continuo de creación, interpretación y reflexión.
- Establecer procesos pedagógicos para lograr de posicionamientos teóricos con relación al lenguaje teatral.

CONTENIDOS BÁSICOS

Lenguaje teatral.

Su especificidad. El concepto de teatro. Ontología y etimología del concepto teatro. Teatrología. Teatralidad. Poética Teatral.

Teatro y contexto

Función histórica del teatro. En teatro en la antigüedad. El teatro moderno. El teatro posmoderno. Análisis tempo espacial del texto dramático. El concepto de la historia del teatro. Géneros teatrales. Comedia. Tragedia.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Teatro y actor.

Interpretación del actor. Rol. Personaje. Estereotipo. Cliché. Acción física. Acción dramática. Análisis de textos dramáticos. Entrenamiento del actor. Métodos y técnicas.

Teatro y escritura teatral

Dramaturgia. Texto dramático. Texto espectacular. Texto, paratexto y metatexto. Niveles y tipos de análisis. Principios de ordenación de la fábula, las acciones, los conflictos y las situaciones dramáticas. Modelo Actancial. Las estructuras espaciales y temporales del texto dramático.

Teatro y puesta en escena

Espacio Escénico. Espacio Teatral. El uso múltiple del espacio. El texto espectacular. Los signos escénicos. Escenografía. Vestuario. Maquillaje. Iluminación y sonido. Producción teatral.

Teatro y recepción

La crítica teatral. El espectador.

1.09 PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA

A continuación se enuncian cuatro propuesta variables que podrán ser seleccionadas institucionalmente para su dictado anual. Para la implementación de las mismas se deberá prever un dispositivo de acompañamiento y evaluación.

Estas variables podrán ser rotativas teniendo en cuenta las demandas de los diferentes grupos de alumnos que acceden a la carrera.

a) ARTE EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL

FUNDAMENTACIÓN

Este seminario tiene como finalidad introducir a los estudiantes en los fundamentos básicos acerca de la Educación Especial, sus problemáticas y desafíos; considerando el lugar del arte y sus posibilidades como disciplina inclusora y sentando las bases para construir propuestas de enseñanza orientadas a personas con discapacidad en escuelas especiales o comunes, y con proyección a otros espacios de atención extra escolares.

La educación especial es un conjunto de servicios, recursos y estrategias para atender de

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

manera flexible, dinámica y permanente las necesidades educativas de las personas con discapacidad tanto en escuelas especiales como comunes, por ello es necesario asegurar, en las carreras de formación docente, su tratamiento y la construcción de herramientas básicas para comenzar la tarea profesional, conscientes de la complejidad que ésta supone y de la importancia de sostener capacitación y actualización permanentes, como requisitos de la tarea docente.

Los futuros docentes de arte en educación especial deben abordar la problemática de la persona con discapacidad, entendiendo que, desde la praxis docente, se adopta la posición de un otro significativo que, como tal, tiene su impronta en el proceso de constitución subjetiva de cada una de los estudiantes a las que se dirige su accionar profesional.

PROPÓSITOS

- Promover la sensibilización y comprensión sobre las implicancias de la integración e inclusión educativa, reflexionando críticamente el compromiso profesional que supone prepararse para trabajar en ella de una manera pro-activa.
- Propiciar la reflexión crítica sobre el trabajo con sujetos de la educación especial y la importancia de reconocer sus posibilidades para contribuir a los procesos de máxima autonomía y participación posibles.
- Construir conocimientos básicos sobre la Educación Artística y las adecuaciones y desafíos que ésta requiere en la modalidad especial, facilitando la construcción de herramientas para el trabajo en equipos interdisciplinarios que incluyan a las familias y principalmente a las personas con discapacidad.
- Introducir al conocimiento, comprensión y valoración de la importancia del Arte para la Educación Especial.

CONTENIDOS BÁSICOS

La Educación Especial

Paradigmas de la Educación Especial: el modelo médico- el modelo psicométrico- el modelo educativo- el modelo multidimensional. Principios y conceptos propios de la Educación Especial: Normalización- integración- inclusión. Concepto de Necesidades Educativas Especiales. Procesos de Integración Escolar. El papel de los diferentes actores sociales desde la perspectiva de la inclusión.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

La Educación Artística en la Educación Especial

Posibilidades y aportes de la Educación Artística en la construcción de un modelo educativo inclusor. La experiencia artística en la constitución de la subjetividad. Múltiples dimensiones del aprendizaje. Las acciones coordinadas con equipos de la comunidad educativa, terapéuticos y familias. Desnaturalización de prejuicios y mitos. Planificación y de adecuaciones curriculares.

b) ESCENOTECNIA

FUNDAMENTACIÓN

En esta unidad curricular se sugiere desarrollar el conocimiento integral del hecho teatral, entendiendo el área Escenotecnia y sus elementos constitutivos espacio, discursos visuales, sonoros y estéticos, como aporte vital, junto al actor, para lograr la puesta en escena.

El 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.

Este taller provee los conocimientos centrales para poner en escena espectáculos teatrales, en la que el docente asume, simultáneamente, el rol de coordinador y puestista. Resultará necesario comprender la complejidad de la puesta en escena atendiendo a la relación particular entre el nivel de diseño y el de realización y montaje.

PROPÓSITOS

- Formar al estudiante en la diversidad de roles y tareas que requiere la puesta en escena del hecho teatral.
- Capacitar para el diseño y la realización escenotécnica, considerando las diversas disciplinas que la conforman.
- Promover experiencias que estimulen la creatividad y sensibilidad enfatizando el desarrollo de las destrezas específicas del área, favoreciendo el trabajo en equipo.

CONTENIDO BÁSICOS

Discurso audiovisual en el teatro

Teoría de la forma. Teoría del color. Aspectos sonoros.

Concepción del espacio. Síntesis histórico-estética sobre el espacio. Estructura del espacio en su visión

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

bidimensional. Estructura y componentes del espacio. Terminología específica de los elementos que componen el espacio escénico. Ambientación. Componentes del diseño. Análisis de las diferentes tendencias artísticas.

Expresión gráfico técnica y realización

Escalas, bocetos, plantas, cortes, vistas. Perspectivas y croquis. Uso de materiales básicos y ensamblajes. Materiales reciclados. Construcción de objetos.

c) TEATRO DE OBJETOS

FUNDAMENTACIÓN

El teatro de objetos es un lenguaje artístico cuya especificidad lo posiciona en la dimensión de comunicador socio-cultural, mediador instrumental y hacedor del hecho teatral.

El hombre y su relación con la realidad objetivada en sus producciones culturales, establece un vínculo con la materia que lo circunda, interactuando en lo cotidiano, contextualizando su hacer cultural, y modificando sus prácticas sociales mediante un lenguaje comunicacional plausible de ser interpretado a través de la manipulación de objetos funcionales a su desenvolvimiento dentro de la sociedad.

El lenguaje metafórico y su capacidad de síntesis son parte de las características más relevantes del teatro de objetos, brindando al actor en formación, alternativas técnicas que le ayudarán a producir la comunicación a partir del objeto. Éste adquiere, mediante un trabajo intencional interno-emocional, la esencia del hecho interpretativo conformándose en “otro” actor, “otro” sujeto, “otro” productor de pensamientos y sentimientos que moviliza al espectador al observar la manifestación dramática del “objeto”.

El actor y docente en formación, aprende a conocer sus posibilidades creadoras a partir de la interrelación con los “objetos” materiales que resignifican la realidad cotidiana, abriendo un amplio horizonte a nuevas y ricas experiencias necesarias al desarrollo de la imaginación y la fantasía del hombre contemporáneo.

PROPÓSITOS

- Desarrollar el juicio crítico frente a una representación de teatro de objetos animados, reconociendo las diferentes técnicas: teatro de sombras, títeres, teatro negro, pantomimas, marionetas.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

- Acceder a la dramaturgia específica del teatro de objetos, identificando códigos y lenguajes propios.
- Conocer el valor educativo del teatro de objetos y reconocer sus posibilidades expresivas dentro del ámbito escolar.

CONTENIDOS BÁSICOS

El teatro de objetos: contextualización

La relación teatro, cultura y educación. Desarrollo del arte de la animación. Occidente-Oriente: diferencias y similitudes. El “objeto”, producción socio-cultural histórica. El teatro de títeres y el teatro de objetos en la actualidad: desarrollo y aplicación dentro de la educación latinoamericana.

El teatro de objetos: herramienta socio-pedagógica

Conocimiento de técnicas. Tipos de objetos y su manipulación específica. Construcción de objetos. Relación del teatro de objetos con la literatura y la lengua oral. Aproximación al texto dramático y su producción. Construcción de personajes. El títere, el titiritero y su vinculación con el espectador.

El teatro de títere como herramienta socio-pedagógica. El teatro de títeres en la escuela. El taller de títeres-muñecos dentro y fuera del ámbito escolar. El taller de títeres en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Qué y cómo enseñar.

d) MÚSICA EN ESCENA

FUNDAMENTACIÓN

En este taller el futuro actor y docente de teatro descubre su musicalidad en acción escénica, explora su potencial musical y sonoro y adquiere las competencias musicales necesarias para integrarlas a la actuación.

Se toma como punto de partida la Música desde el sujeto teatral para proyectarse sobre los hechos teatrales en variados ámbitos de producción: el teatro convencional, el aula, los espacios de improvisación y creación actoral y todos aquellos posibles contextos de producción teatral.

Es fundamental la apropiación de los códigos artísticos que sustentan el hecho teatral -entre ellos la música y el sonido en sus diversas formas- y expresarse e interactuar -en la clase o en la escena- a través de la riqueza expresiva de las Artes que se integran y configuran.

La Música constituye un canal de expresión actoral mediante la exploración, improvisación y

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

creación rítmico melódica, el canto en situación escénica y la musicalización; donde se investiga el sonido, el silencio y las funciones de la obra musical como generadores de eventos teatrales.

Este espacio provee al futuro actor y docente de Teatro de las competencias para abordar búsquedas actorales desde el sonido y la música y permitir justificar acciones y eventos teatrales desde el universo sonoro y musical.

PROPÓSITOS

- Descubrir, explorar y expresar la propia musicalidad y ponerla en acción en relación a situaciones dramáticas diversas.
- Comprender los vínculos y jerarquías entre la acción dramática, el sonido, el silencio y la música.
- Aprender la técnica vocal cantada y los principios técnicos y expresivos del canto en escena.
- Comprender y transitar el proceso de creación musical a los fines de su integración con eventos teatrales concretos.

CONTENIDOS BÁSICOS

Principios musicales integrados al teatro

El lenguaje musical en función escénica. Exploración y descubrimiento de la propia musicalidad. El ritmo en sus diversas manifestaciones. Sonido, ruido y silencio. Cualidades sonoras y su incidencia técnica y expresiva en escena.

El canto en escena

Fraseo y carácter musical en relación al personaje. Integración del canto en la gestación de personajes teatrales. El canto en los diversos planos teatrales.

La generación del hecho artístico musical en escena

Acción sonora y musical individual y grupal. Planos de composición sonora y musical en escena. Figura y fondo. Texturas musicales. Armonía musical y su relación con los caracteres musical y escénico. Carácter musical y climas teatrales. Proceso de composición sonora y musical en relación a la acción dramática.

La música en función teatral

Integración de lenguajes artísticos. Equilibrio, redundancia, oposición. Integración de lenguajes teatrales e incidencia en la percepción. Evolución del lenguaje musical. Principales corrientes y estilos musicales occidentales y su relación con las artes en general y el Teatro en particular. Dramaturgia musical.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Funciones generales y particulares de la musicalización.

2.14 TÉCNICAS DE ACTUACIÓN II

FUNDAMENTACIÓN

Esta unidad curricular profundiza el conocimiento sobre métodos y técnicas de formación actoral que permitan abrir vías hacia un compromiso profundo y fundado con la esencia de la actuación. Entre estos métodos el sistema de Stanislavski mantiene vigencia, a pesar de un siglo recorrido, por su constante evolución en el campo pedagógico y por el carácter universal de su propuesta. Su complejidad requiere de un trabajo de profundización teórica, que permita al estudiante superar cierto reduccionismo técnico, para avanzar en los fundamentos y posibilidades interpretativas que ofrece su conocimiento.

La técnica de la improvisación se enriquece y complejiza a través del uso de consignas y propuestas que estimulan el juego teatral. En este espacio se avanza en el desarrollo de los contenidos orientados a la elaboración consciente para la composición de personajes, el texto se constituye en el eje para la improvisación, promoviendo la indagación perceptiva-espacial, rítmica y poética y el reconocimiento de géneros y estéticas diversos.

Se propone además un acercamiento al teatro infantil considerando los marcos teóricos-prácticos específicos que lo fundamentan, avanzando sobre criterios didácticos que permiten su desarrollo en experiencias de enseñanza con niños.

PROPÓSITOS

- Construir un espacio de confianza y de integración para desarrollar las potencialidades y las capacidades creativas individuales.
- Conocer el valor educativo del “juego teatral” y sus posibilidades para la enseñanza.
- Conocer y manejar el método de Stanislavski como fundamento para una teoría pedagógica. .
- Conocer y manejar la técnica, elementos y código del teatro para niños.
- Dominar las herramientas necesarias para la construcción de un personaje.
- Brindar la oportunidad de que los trabajos finales que refieren al montaje de una obra de autor se experimenten frente a un público.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

CONTENIDOS BÁSICOS

El juego teatral

Diferenciación entre el teatro y el juego dramático. Técnicas aplicadas para la construcción de la organicidad. Análisis específicos de situaciones escénicas, teorizaciones sobre el proceso creativo en el juego dramático. Construcción del personaje: características-objetivos-historicidad. Improvisación con dificultad progresiva. Estructura dramática: análisis teórico y profundización en su aplicación práctica.

La improvisación. Método de las acciones físicas

Análisis teórico del Método. Improvisaciones pautadas con dificultades progresivas.

Estructura Dramática y sus elementos. Propuesta de Raúl Serrano. Revalorización del texto. Análisis de un texto teatral desde las acciones físicas y construcción de un personaje.

El proceso creador

Reconocimiento de nuevas tendencias en el teatro. Lectura y comprensión de códigos. Observación y análisis de los signos teatrales. Literatura infantil como soporte de creación. Lectura y análisis. Códigos y elementos escénicos y actorales del teatro infantil. Sus características.

Montaje de un trabajo final

Organización, realización, presentación. Devolución, evaluación, autoevaluación. Producciones basadas en obras de un autor de teatro para adultos o de teatro infantil.

2.15 EDUCACIÓN DE LA VOZ II

FUNDAMENTACIÓN

Esta unidad curricular profundiza los contenidos abordados en Educación de la Voz I en torno a un entrenamiento específico que considera el conocimiento, el buen uso y la expresividad de la voz.

Una representación teatral implica un encuentro donde se establece una comunicación perceptual, directa y viva, donde el actor desempeña un rol fundamental utilizando sus medios de expresión: voz, cuerpo, emociones e intelecto, en un uso diferente al cotidiano. Este encuentro deberá atender a las necesidades particulares de cada estudiante-actor, posibilitando transmitir y expresar, a través de su voz, la emoción y sus diferentes matices, potenciando así la expresividad vocal y

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

reconociendo sus posibilidades y limitaciones.

Todos estos elementos resultarán indispensables para dar continuidad al entrenamiento vocal, obteniendo una mayor claridad en función al buen decir y a la precisión para trabajar sobre el habla; ganando seguridad y ampliando la capacidad expresiva en el ejercicio de la voz del actor.

En esta unidad curricular se propiciara una articulación teórico/práctica que trascienda el momento vivencial, reflexionando sobre las prácticas e incluyendo registros escritos del proceso vivenciado. Se recomienda integrar nuevas perspectivas y miradas en virtud de la experiencia estético-expresiva. De esta manera, se podrá encarar la exploración de diferentes fuentes literarias como motivación para la producción sonora, apelando además al ejercicio de improvisaciones que, trabajando la intensidad y la respiración consciente, favorezcan la expresividad y creatividad.

PROPÓSITOS

- Posibilitar una mayor expresividad vocal reconociendo las potencialidades y limitaciones del propio cuerpo.
- Sistematizar una rutina de entrenamiento personal: corporal – vocal.
- Prevenir y conservar la salud del aparato fonador.

CONTENIDOS BÁSICOS

Exploración y conocimiento de la voz

Afianzamiento de la respiración costo-diafragmática: coordinación motriz respiratoria. El apoyo respiratorio. Gimnasia respiratoria. La respiración como elemento disparador de acciones teatrales.

Control de la energía psicomotriz: aplicación de diversas técnicas de relajación. La postura en relación a la voz. La higiene vocal: Prevención de la fatiga vocal.

El buen uso de la voz

La proyección de la voz: ejercitaciones de la columna de aire, el apoyo respiratorio, el volumen y la dicción. El espacio y la acústica: análisis del factor acústico en distintos espacios escénicos.

Vocalización: variación en alturas, timbres e intensidades. Curvaturas de entonación. Gimnasia en el uso de los resonadores.

La articulación: ejercitaciones logo-cinéticas, apertura vocálica. Limpieza articulatoria sobre fonemas

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

específicos. Gimnasia articularia.

Expresión y creatividad de la voz

Entonación y matices. Lecturas y juegos sonoros con soporte textual: coordinación fono-respiratoria, la postura, la articulación, la emisión de la voz, la palabra expresiva, la velocidad, el pulso, el ritmo, el acento tónico, las características tonales, la tesitura, el compás, el análisis y el uso de las pausas, el manejo del silencio y la emoción.

2.16 CUERPO Y MOVIMIENTO II

FUNDAMENTACIÓN

En esta unidad curricular se profundiza en los contenidos senso-perceptivos y la práctica de la improvisación que enmarcados dentro de las llamadas “estéticas exploratorias”, ponen énfasis en el proceso y en el registro consciente de la experiencia vivida. Este trabajo permite profundizar en el proceso de construcción de identidad a partir del movimiento, una búsqueda de “la propia danza”, “una danza al alcance de todos”, expresión orientadora en una escuela pensada desde la diversidad.

Se concibe la improvisación como una práctica que desarrolla la escucha y la disponibilidad corporal como sustento del futuro ejercicio profesional. La presencia de principios, criterios y lógicas compositivas presentes en el trabajo corporal permite comprender, valorar y organizar los materiales-producciones surgidos en estas improvisaciones, acercando esta práctica a la experiencia estética.

Los conocimientos que aporta el propio campo así como los que provienen de la Filosofía, de la Sociología, de la Psicología y de las otras Artes, colaboran en el abordaje de la complejidad que caracteriza el trabajo corporal, tanto para su análisis como para la construcción de las prácticas.

Para este taller se sugiere la articulación de las experiencias de práctica con instancias de reflexión e indagación teórica que permitan el intercambio y la construcción de saberes que superen las explicaciones de sentido común, como así también la exploración de variadas experiencias de movimiento que enriquezcan el desarrollo del lenguaje corporal, la comunicación y el establecimiento de vínculos interpersonales y grupales.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

PROPÓSITOS

- Desarrollar habilidades para la improvisación individual y grupal reconociendo principios compositivos como sostén de la búsqueda.
- Observar, reconocer y superar los estereotipos mediáticos que imponen formas y usos al cuerpo y al movimiento en la vida cotidiana y en la escena.
- Reconocer la complejidad y configuración epistemológica del campo de lo corporal.
- Articular la vivencia, la reflexión y la conceptualización a partir del entrecruzamiento entre el registro propio de lo vivido y los aportes teóricos del campo.

CONTENIDOS BÁSICOS

Sensopercepción. Cuerpo creativo

Equilibrio como relación entre peso, gravedad y apoyos. Acrobacias. Encastres. Trepadas.

Tacto y Contacto consciente. La escucha. El cuerpo propio, el cuerpo del otro.

Principios compositivos para la improvisación

Improvisación como composición inmediata. Improvisación por contacto.

Nociones de Espacio. Espacio total y parcial. Espacio lúdico, escénico y teatral.

Nociones de tiempo. Variaciones de velocidades: rápido-lento, aceleración, relentando. Concatenación, simultaneidad, superposición, alternancia, repetición.

Oposiciones, contraste y matices. Corporización de los elementos de la música.

Parámetro rítmico basado en el vivenciar orgánico. Pulso, respiración. Tempo, ritmo, acento como elementos estructurantes de la improvisación. Secuencias rítmicas, percusión corporal, frases, subdivisión, acento. Compases binarios, ternarios; regulares e irregulares.

Organización del movimiento en relación a la música y al texto. Unísonos - Canon- Fuga -Fragmentos - Ostinatos. Acción - pausa.

Microexperiencias de enseñanza

Elaboración de propuestas de enseñanza. Construcción de consignas. Elección de recursos. Diseños y prácticas de experiencias de enseñanza entre pares. Reflexión y análisis grupal de las propuestas de

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

enseñanza.

2.17 HISTORIA DEL TEATRO CONTEMPORÁNEO Y SUS ORÍGENES

FUNDAMENTACIÓN

Esta unidad curricular propone estudiar el teatro contemporáneo occidental de constitución y productividad relevantes en el período que va desde la consolidación de la Modernidad (siglo XIX) hasta el presente (siglo XXI) centrando la mirada sobre Europa y Estados Unidos. Esta perspectiva se debe a la riqueza del teatro contemporáneo y la necesidad de trabajar temas centrales que tienen su origen en el teatro de la antigüedad y los tiempos medios previos a la modernidad. Se considera que el conocimiento y reconocimiento de estas prácticas contemporáneas, resultan indispensables para la comprensión del teatro occidental y su influencia en el Teatro Latinoamericano y Argentino, y permitirán al alumno un acercamiento analítico fecundo a las expresiones de la escena actual.

El análisis histórico - teatral de nuestra contemporaneidad implica necesariamente posicionarnos desde una perspectiva analítica multicausal que permita problematizar las principales temáticas teatrales en relación al contexto de la globalización, la cultura y el arte moderno y posmoderno.

PROPÓSITOS

- Reconocer en el ‘hecho teatral’ la influencia del contexto histórico-social objetivo, de la cosmovisión dominante y de sus representaciones simbólicas.
- Identificar las características de los movimientos estéticos previos a la Modernidad en relación a la evolución y su refundición en el tiempo contemporáneo.
- Apropriarse de conocimientos generales sobre las grandes concepciones del teatro contemporáneo.
- Propender a la construcción de un marco conceptual que permita reflexionar sobre el hecho teatral en la cultura, y en la construcción de nuestra identidad personal y social.
- Desarrollar la creatividad, la reflexión analítica y crítica en relación al campo historia – teatro.

CONTENIDOS BÁSICOS

La Modernidad (siglos XIX-XX) y la Postmodernidad. El Realismo(s) y el Naturalismo. El teatro de Henrik Ibsen y August Strindberg y Anton Chejov. El concepto moderno de director. El Simbolismo en el teatro y

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

las artes: literatura y plástica. Las Vanguardias y su influencia en el Teatro. Antonin Artaud: del surrealismo al “Teatro de la Crueldad”.

El expresionismo. Bertolt Brecht: teatro épico. Constructivismo y biomecánica: Vsevolod Meyerhold. Teatro del absurdo. Samuel Beckett y Eugene Ionesco. La escena norteamericana: Peter Brook relea a Artaud: la experiencia de “Teatro de la Crueldad”. Brook y el espacio vacío; Hacia un teatro pobre de Jerzy Grotowski. Teatro y Postmodernidad (1970-2007). Micropoéticas. La dramaturgia de Heiner Müller. Pina Bausch y la danza-teatro. Eugenio Barba: antropología teatral.

2.18 DIDÁCTICA ESPECIAL DEL LENGUAJE TEATRAL: NIVEL INICIAL Y PRIMARIO

FUNDAMENTACIÓN

En esta unidad curricular se indagará sobre la especificidad y las competencias del Lenguaje Teatral, las que le otorgan cuerpo para poder definir una Didáctica Especial del lenguaje.

El teatro como lenguaje artístico, posee un contenido a ser comunicado; un medio expresivo para hacer público un significado; un modo de tratar el contenido y un conjunto de reglas para ordenar las partes en una estructura coherente. (Eisner, 1984). Lo que caracteriza al lenguaje teatral y lo distingue de los otros lenguajes artísticos, es el modo de representación de los contenidos. Por medio de un canal (improvisación, juego dramático, textos de creación colectiva y textos dramáticos de autor) el o los emisores (grupo de estudiantes) transmite un mensaje a el o los receptores, y los signos emitidos tendrán para el receptor un significado. (Montovani. 2004)

Es con la Ley Federal de Educación, en 1995, se incluye al Teatro como lenguaje Artístico y Comunicacional. Se elaboran los Documentos de los Contenidos Básicos Comunes, encuadre epistemológico y pedagógico inédito. El Lenguaje Teatral aparece inserto en el currículum de algunas jurisdicciones del país.

En el sentido formativo, tomando en cuenta los aspectos cognitivos, el Lenguaje Teatral brinda la capacidad de imaginar y crear mundos posibles; desarrolla el pensamiento ficcional; alfabetiza estéticamente y enseña a proyectar y a producir con otros.

A la formación integral de las personas coadyuva en la sensibilización estética y a ensayar la vida sin grandes riesgos. Explora y reflexiona sobre la realidad y construye acciones reparadoras mediante el proceso de distanciamiento.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

La práctica en el Lenguaje Teatral promueve la fruición de experiencias estéticas y una comprensión más compleja de la realidad al favorecer la producción de competencias interpretativas.

La inclusión de Teatro en el Nivel Inicial y la escuela Primaria, crea un espacio en el que se aprenderá a expresar emociones y sentimientos, sintiendo el placer de crear y construyendo puentes entre la realidad circundante, la realidad escolar y la realidad simbólica, promoviendo así procesos de asimilación-acomodación, transferibles a lo que cada niño vivirá en el mundo.

El Teatro como arte es un saber social poco difundido. Su inclusión en el curriculum, lo hará accesible a todos los integrantes de la comunidad.

Hay competencias básicas que atraviesan transversalmente toda la escolaridad y que son el resultado de una multiplicidad de acciones pedagógicas.

Analizaremos, a continuación, algunas competencias que los aprendizajes teatrales ayudan a lograr:

- Competencia para integrar los códigos comunicacionales de la palabra y de la acción.
- Competencia para ficcionalizar. Para producir pensamiento estético.
- Competencia para pensar creativamente.
- Competencia para actuar éticamente

En síntesis, el Teatro resulta un contenido valioso porque:

- Favorece la unicidad y la integridad en el desarrollo de la personalidad, mediante un entramado permanente de conceptos, procedimientos y afectos.
- Estimula la función estética de la inteligencia porque contacta a los niños con el mundo de la metáfora y la ficción y le da elementos para aprender a producir arte.
- Desarrolla el pensamiento creativo porque permite al alumno encontrar códigos de comunicación propios y llegar a la autoexpresión a través de su pensamiento, su cuerpo, su voz y su acción, creando estéticamente situaciones que lleven a la reflexión, al diálogo y al debate constructivo.
- Promueve la formación de escalas de valores porque inicia en el análisis de las actitudes y los modos de resolver conflictos desde los distintos roles que se juegan.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

- Ejercita en la toma de decisiones desde la propia perspectiva y enseña a advertir las consecuencias de las mismas.
- Facilita la inserción en la sociedad porque el trabajo en grupo permite a los alumnos vivenciar la necesidad de organizarse y participar activamente para lograr resultados, valorando el esfuerzo cooperativo.
- Afianza la seguridad personal porque posibilita el descubrimiento de las propias habilidades y posibilidades al ponerlas en juego en la interacción lúdica.
- Enseña a leer los maravillosos mensajes que emite el arte y a ser más exigente con la calidad de sus producciones y en la apreciación de las producciones ajenas.

En relación a los aspectos estéticos es importante resaltar que la alfabetización en el Lenguaje Teatral requiere de un aprendizaje sistemático, conciso, dinámico, singular y aplicándose criterios de profundización, tanto en la producción, reflexión y apreciación, como en lo concerniente a la apropiación de los saberes teóricos que sustentan y fundamentan la práctica.

PROPÓSITOS

- Propiciar el debate sobre la problemática que enfrenta la enseñanza y el aprendizaje del Lenguaje Teatral en el contexto actual, y la búsqueda de alternativas que aporten a la comprensión y superación de los problemas educativos y sociales.
- Construir espacios de conocimiento y experiencias significativas en las Instituciones Educativas que promuevan el Lenguaje Teatral en sus ofertas educativas.
- Favorecer los intercambios de experiencias, propuestas y proyectos innovadores en la Didáctica del Lenguaje Teatral.
- Favorecer la difusión de proyectos en el campo de estudios de la Didáctica del Lenguaje Teatral que contribuyan al crecimiento y a la consolidación del campo de estudio disciplinar.
- Propiciar el establecimiento de redes o de proyectos cooperativos interinstitucionales.
- Promover el intercambio y la cooperación académica entre carreras de Educación Artística existentes en nuestra jurisdicción.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

CONTENIDOS BÁSICOS

La Educación y la Educación en Artes. Contenidos. Marco referencial. Breve historia de los lenguajes artísticos en la educación. Enfoques metodológicos y orientaciones en lo disciplinar: enfoques conductista, expresivista e integrador. Aspectos relacionados con las ciencias sociales y humanas, en relación con el Lenguaje Teatral.

Educación: Ámbitos y paradigmas. Contenidos. Teorías pedagógicas que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del Lenguaje Teatral en el sistema educativo: Dispositivos pedagógico didácticos del Teatro en la escuela. Paradigmas: científico-racional; interpretativo simbólico y socio crítico. La escuela y su organización: normas, rituales. El espacio, tiempo y agrupamientos. La mediación pedagógica en la enseñanza del Lenguaje Teatral. Utilización de estrategias pertinentes al lenguaje en la tareas de organización del proceso de enseñanza del Lenguaje en el Profesorado. Dinámicas grupales. Niveles de abordajes de los contenidos y su adecuación a los grupos etéreos.

Enseñanza y aprendizaje del Teatro su presencia en el currículum:

A- Cuerpo: Percepción: orientación, direccionalidad. b) Elementos del Código: Improvisación. Juego dramático. El como si. Contenido y forma de los mensajes. Estructura dramática: Sujeto/Rol/Personajes. Acciones/Situaciones. Conflicto:tipos de conflictos. Historia/Argumento. Entorno y circunstancias dadas. Espacios y Tiempos. c) Lenguajes verbales: Texto escrito y oralizado: Parlamentos. Diálogos. Monólogos. Tríadas. Estructuras macrotextuales y microtextuales. Formas y especies dramáticas. D) Lenguajes no verbales: Gesto. Postura. Espacios sonoros. Maquillaje. Máscaras. Vestuario. Elementos y/u objetos escenográficos. Iluminación.

B- a) Percepción visual y auditiva: Sensorialidad. b) Experimentación: habilidad en el manejo de las técnicas y materiales. c) Socialización: desinhibición, impresión y expresión del propio cuerpo en forma personal y grupal. d) Organización de los elementos: exploración, reconocimiento, modos y opciones de combinación de los elementos de la estructura dramática. e) Reflexión: Pensar, inferir, emocionarse, inquirir sobre y con las producciones. f) Representación: imaginación, mimesis, síntesis. g) Disfrute estético: Estímulo de la sensibilidad y la actitud fruitiva para con sus producciones, la de los otros y la del entorno cultural. h) Manifestación de lo percibido y lo reflexionado.: forma verbal, no verbal. Descriptiva, interpretativa y analítica.

C- Improvisaciones. Juegos de roles. Juegos dramáticos. Juegos Teatrales. Dramatizaciones. Teatralizaciones. Participación en eventos y espectáculos dentro y fuera de la Institución. Extensión al medio.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

D- En los aprendizajes que brinda el Lenguaje Teatral, las actitudes toman una relevancia pedagógica fundamental y se lían a los procedimientos, orientando su tratamiento y su desarrollo. Se ponen en juego: la autoestima; la autonomía y la confianza en las propias posibilidades; participación activa en procesos de socialización en trabajos en grupo, mediatizados por el diálogo y la cooperación; la valoración de las normas de convivencia; el compromiso con la preservación de valores fundamentales culturales; respeto y aceptación de grupos étnicos y culturas plurales; la valoración en el uso del lenguaje, signos y símbolos como elementos que permiten la comunicación humana; valoración de expresar y exteriorizar afectos, ideas, sensaciones, certezas desde los recursos estéticos expresivos del Lenguaje Teatral.

La planificación: un espacio de concreción curricular.

Elementos que conforman la planificación: objetivos; contenidos; metodología; actividades; modalidad, criterios, indicadores, instrumentos para la evaluación en sus diferentes fases; lugar; organización de los destinatarios; recursos; cronogramas y fechas. Formatos. Modalidades para la planificación teniendo en cuenta la concepción de enseñanza y aprendizaje, y los procedimientos lógico-pedagógicos. El taller como una manera de organización: a) dinámicas de apertura; b) dinámicas de desarrollo, c) dinámicas de cierre. Insumos para la planificación. Utilización de plantillas para la escritura de una planificación. Utilización de unidades didácticas tales como: *explorar, producir, integrar y apreciar*; Uso de secuencias, etc., Realización de proyectos áulicos para la educación inicial y primaria. Construcción de materiales didácticos.

3.22 MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ACTUACIÓN I

FUNDAMENTACIÓN

Este seminario-taller inicia una segunda instancia de apropiación de las técnicas y métodos de la actuación, favoreciendo procesos de análisis crítico entre las distintas tendencias.

En esta unidad curricular nos adentraremos en dos grandes poéticas que influyeron en el teatro occidental en el siglo XX. La primera tiene que ver con el teatro de Bertold Brecht. “Épico” es el término que más comúnmente se aplica al teatro de Brecht; sin embargo este término ya se empleaba en los debates alemanes antes de que Brecht lo adoptara. El primer comentario importante de Brecht acerca del teatro épico está recogido en sus notas sobre Ascensión y caída de la ciudad de Mahaganny (1930). En “El teatro moderno es el teatro épico” presento una lista de rasgos opuestos, que mostraban ciertos

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

cambios de énfasis como entre el teatro épico dramático y el épico. En el siglo XX, el panorama actoral fue sacudido y renovado por nuevas propuestas. Y entre los postulados referidos a nuevas técnicas de la escena, del arte del actor y de la escenografía aparecieron los del teatro épico.

La poética de Brecht (1898-1956) produjo una conmoción por la dramaturgia del salto, de la ruptura, del choque, de lo abrupto. Su poética no solo es del texto, sino sobre todo de la puesta en escena y abarca todos los aspectos del teatro, desde su escritura y su dramaturgia hasta sus efectos y su recepción, pasando por sus diferentes procedimientos de composición, sus principios y sus técnicas escénicas. Además de la dramaturgia, se ocupa de la actuación, la dirección de actores y la puesta en escena que se relacionan con un conjunto de teorías vinculadas con el marxismo, para liberarse de las reglas que seguían la ilusión mimética y la identificación catártica aristotélica. Y otro rasgo destacable es la ruptura que produce en la fusión de los géneros, impensable hasta el siglo XX.

La segunda nos lleva a una poética que se desarrolla en nuestro país, el Grotesco Criollo. Es grotesco todo aquello que resulta cómico por un efecto caricaturesco, burlesco y extraño. Lo grotesco es visto como la deformación significativa de una forma conocida y reconocida como norma. Aplicado al teatro (dramaturgia y representación escénica), lo grotesco conserva su esencial función de principio de deformación, con el suplemento de un enorme sentido de lo concreto y del detalle realista. El grotesco, destruye las categorías de orientación en el mundo: los órdenes de la naturaleza, la categoría de objeto, el concepto de personalidad, el orden histórico, la coherencia lingüística, las leyes físicas, las leyes estéticas (lo bello, lo feo, lo cómico-lo trágico).

Una obra de arte manifiesta en general, la conformidad del autor con el mundo en que vive o bien la derrota ante la imposibilidad de transformar un mundo destruido. El creador que utiliza el grotesco, representa una tercera posición frente a la realidad. Comprometido con ella, expresa un mundo desquiciado, pues cree en la posibilidad de un mundo armónico. Por ello el grotesco es una de las formas más comprometidas de comunicar el mundo y el hombre.

El Grotesco Criollo, verdadero espejo de costumbres, reflejó el rápido proceso de trasculturación que estaba produciéndose en la ciudad y fue un elemento importante para la formación de la identidad de esos hombres que iban a reconocerse al teatro.

Recreó los cambios lingüísticos productos de la convivencia de las nacionalidades, *el lunfa* y el habla de la clase media. Reemplazó poco a poco las tonadillas españolas por las vidalitas, los tristes estilos y más adelante, el tango.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Quizá una de las innovaciones más importantes sea la introducción del *elemento trágico*, reflejo de la realidad vital problemática, que modifica el desenlace feliz y las habituales intrigas amorosas. Mantiene del sainete español la intención costumbrista.

Lo trágico encarna en el personaje. Junto con los *tipos*, representantes de un sector inmigratorio, clase social o profesión, aparecen los *caracteres*, personajes que manteniendo las características de los anteriores, se enriquecen con la profundización psicológica y movilizan la acción dramática. La profundización psicológica y la presencia de lo trágico son los gérmenes del grotesco, que crecen en el corazón mismo del sainete.

PROPÓSITOS

- Realizar lecturas analíticas sobre la bibliografía teórica y poner la misma en debate a partir de la propia experiencia del alumno en cuanto a la relación entre su práctica artística y sus herramientas teóricas.
- Proponer actividades de aprendizaje e investigación grupales a través del abordaje y profundización de obras pertenecientes a la poética transitada, que combine lo teórico con lo práctico mediante la producción de un espectáculo frente a público.

CONTENIDOS BÁSICOS

La improvisación

Entrenamiento físico del actor. Improvisaciones pautadas con diversas temáticas, aplicando como base el método de las acciones físicas de Stanivslavsky para luego plantarse los métodos y técnicas de las poéticas planteadas en este seminario-taller.

Aproximación a otras técnicas teatrales

Brecht, Teatro Épico. Análisis teórico y experimentación de nuevas técnicas teatrales. Teatro épico y narración. La actuación épica como conocimiento. La actuación épica y el efecto de distanciamiento. Rechazo de la identificación. El distanciamiento. Historización. El actor épico frente al personaje. Pequeño Organon para el teatro. Gestus. Relación dialéctica entre el individuo con la sociedad y de la sociedad con el individuo.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

El Grotresco Criollo

Evolución del concepto “grotresco”. Lo grotresco en el Romanticismo. Lo grotresco en el S. XIX. El Grotresco realista. El Grotresco en el S.XX. Grotresco vs. El Absurdo. Armando Discépolo y la nueva especie teatral. Contexto socio histórico cultural de producción. Las obras de Discépolo del pre-grotresco. Mateo, El Organito, Stéfano, Cremona y Relojero. Los modos de producción y representación.

Montaje de una obra de autor

Organización. Realización. Presentación. Devolución. Evaluación. Autoevaluación. Resolución de los elementos estéticos en el montaje de una escena y/o obra de autor.

3.23 CUERPO Y MOVIMIENTO III

FUNDAMENTACIÓN

Esta unidad curricular ofrece un espacio de profundización y complejización de la experiencia corporal y de movimiento en la formación artístico-pedagógica.

El “pensamiento corporal” como orientador del pensamiento complejo se sostiene desde una perspectiva multidimensional que permite comprender los procesos constructivos que incluyen el cambio, el azar y la incertidumbre. Este enfoque invita a pensar en una corporeidad abierta a preceptos -ver y escuchar-; a afectos -sentir y experimentar-, y a conceptos -pensar y conocer-.

Una de las vías de formación se centra en la disponibilidad del cuerpo del actor en situación escénica en relación al partener y al público. Otra vía contempla la formación pedagógica, donde el cuerpo del docente es concebido como una fuente de estímulos y recurso para la acción. El futuro docente de teatro estructura una posición para asumir la práctica de enseñanza a partir de la experiencia sobre sí y de una relación crítica con el conocimiento.

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere la exploración de composiciones diversas tales como: performance, coreografías, el teatro-danza entre otras, con presentaciones públicas, como así también la incorporación de elementos de la dramaturgia: sonidos, palabras, objetos, iluminación, vestuario y escenografía, en el desarrollo cotidiano de las clases y en la presentación de las producciones finales.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

PROPÓSITOS

- Reconocer principios, criterios, lógicas y estructuras compositivas a fin de comprender y organizar los materiales surgidos en la improvisación.
- Atravesar experiencias de composición y abordaje de la escena, desde el cuerpo, en relación a la danza, teatro físico, danza -teatro, teatro del cuerpo, con eventual presencia de público.
- Profundizar en los principios y criterios pedagógicos específicos del campo de lo corporal.
- Abordar el trabajo del docente-artista sobre sí y sobre el impacto de su presencia en el aula, en la escena teatral y social.

CONTENIDOS BÁSICOS

El cuerpo del actor

Sensopercepción. Conciencia de la piel. Fenómeno vibratorio. Cuerpo como resonador. Espacios internos. Cajas óseas del cuerpo en la emisión del sonido y el texto. La voz como acción: Cuerpo, voz, sonido, movimiento, texto, gesto.

Dramaturgia coreográfica: escritura con cuerpos en movimiento

De la improvisación a la composición. El movimiento y la improvisación a partir del Contacto. Lógicas de la dramaturgia o composición coreográfica: asociativa-poética, causal-narrativa. Partituras de movimiento como registro.

Exploración, selección y secuencia. Organización témporo-espacial. Espacio lúdico, escénico y teatral. Integración y puesta en valor de otros elementos de la escena: texto teatral, sonidos, objetos, iluminación, vestuario, escenografía.

Análisis del movimiento

Lectura corporal: Postura, movimiento, gesto, miradas, tono, proxemia, “gestus social”. Observación y registro de la escena social y de espectáculos.

Aspectos metodológicos del campo de lo corporal

El cuerpo como objeto de conocimiento. El cuerpo del docente. El cuerpo del alumno. Tono muscular- tono vocal. Dialogo tónico. Espirales de movimiento. Pedagogía de lo singular-pedagogía de lo complejo. Maestros y alumnos “cartógrafos” Reconocimiento del proceso de aprendizaje. La clase, la consigna, el

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

grupo, la creación en el trabajo corporal, los recursos, la recuperación de los emergentes, la observación, la palabra.

3.24 DIDÁCTICA ESPECIAL DEL LENGUAJE TEATRAL: NIVEL SECUNDARIO Y ÁMBITOS NO FORMALES

FUNDAMENTACIÓN

La didáctica es una ciencia social que construye teorías de la enseñanza. El conocimiento didáctico tiene carácter explicativo y normativo. Alicia R de Camillioni (2004) UBA.

Desde la antigüedad, la Didáctica se ha atareado en estudiar las situaciones y los procesos de la enseñanza y de establecer una normativa general que contuviera a todos ellos. Distintas Didácticas especiales se originaron a partir de este dispositivo, con diferentes grados de niveles y especialidad.

Según Camillioni (1996) “...*la enseñanza superior es la que presenta, como carácter típico, la mayor densidad de información entre todos los niveles del sistema*”, y *hace la observación que: “... esta densidad es incluso más grande en el nivel terciario, ya que en éste último se trabaja sobre dominios disciplinarios o interdisciplinarios, siempre recortados*”.

¿Qué es la especificidad o especialidad? El carácter de especial lo sustentan lo disciplinar y las competencias particulares en el territorio de una disciplina. (Camillioni, 1996).

Intentaremos investigar, en el Lenguaje Teatral, cuál es su especificidad y cuáles son las competencias del lenguaje, que le otorgan cuerpo para poder definir una Didáctica Especial.

En primera instancia, precisaremos qué se entiende por lenguaje: se llama lenguaje a cualquier tipo de código semiótico estructurado, para el que existe un contexto de uso y ciertos principios combinatorios formales. El lenguaje humano se basa en la capacidad para establecer una comunicación por medio de signos.

El teatro como lenguaje artístico, posee un contenido a ser comunicado; un medio expresivo para hacer público un significado; un modo de tratar el contenido y un conjunto de reglas para ordenar las partes en una estructura coherente. (Eisner, 1984). Lo que caracteriza al lenguaje teatral y lo distingue de los otros lenguajes artísticos, es el modo de representación de los contenidos. Por medio de un canal (improvisación, juego dramático, textos de creación colectiva y textos dramáticos de autor) el o los

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

emisores (grupo de estudiantes) transmite un mensaje a el o los receptores, y los signos emitidos tendrán para el receptor un significado. (Montovani. 2004)

Es con la Ley Federal de Educación, en 1995, se incluye al Teatro como lenguaje Artístico y Comunicacional. Se elaboran los Documentos de las Contenidos Básicos Comunes, encuadre epistemológico y pedagógico inédito. El Lenguaje Teatral aparece inserto en el currículum de algunas jurisdicciones del país.

En el sentido formativo, tomando en cuenta los aspectos cognitivos, el Lenguaje Teatral brinda la capacidad de imaginar y crear mundos posibles; desarrolla el pensamiento ficcional; alfabetiza estéticamente y enseña a proyectar y a producir con otros.

A la formación integral de las personas coadyuva en la sensibilización estética y a ensayar la vida sin grandes riesgos. Explora y reflexiona sobre la realidad y construye acciones reparadoras mediante el proceso de distanciamiento.

La práctica en el Lenguaje Teatral promueve la fruición de experiencias estéticas y una comprensión más compleja de la realidad al favorecer la producción de competencias interpretativas.

Las operaciones cognitivas, se señalan como las más significativas:

- Ampliación significativa del universo de la palabra.
- Búsqueda permanente y registro selectivo de diferente información.
- Atención reflexiva acerca de la permanente interacción dinámica entre sensaciones, afectos e ideas.
- Empleo de estrategias lingüísticas de producción de textos orales atendiendo a cada circunstancia comunicativa.
- Uso de estrategias de producción de textos escritos con estructura dramática y comprensión y práctica de textos que siguen modelos clásicos y de vanguardia.
- Identificación de objetivos y superobjetivos de lo representado.
- Puesta en juego de la inteligencia espacial.
- Ideación y resolución de proyectos de producción y representación.
- Incorporación de conceptos propios del lenguaje artístico específico.
- Desarrollo de habilidad para contextualizar.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

- Ajuste postural y adecuación de la autoimagen corporal.
- Senso percepción de los procesos propioceptivos y exteroceptivos.
- Desarrollo de la inteligencia emocional.
- Desarrollo de la inteligencia corporal cinética.
- Desarrollo de la inteligencia interpersonal.
- Desarrollo de la inteligencia intrapersonal.
- Desarrollo de la inteligencia lingüística.
- Incentivación de la inteligencia lógico-matemática.
- Desarrollo de la voz expresiva.

En relación a los aspectos estéticos es importante resaltar que la alfabetización en el Lenguaje Teatral requiere de un aprendizaje sistemático, conciso, dinámico, singular y aplicándose criterios de profundización, tanto en la producción, reflexión y apreciación, como en lo concerniente a la apropiación de los saberes teóricos que sustentan y fundamentan la práctica.

Los aspectos pedagógicos y didácticos en la formación docente en Teatro para el sistema educativo en sus diferentes niveles, se articula en criterios de organización, selección, secuenciación y pertinencia entramada de contenidos, procedimientos y afectos, urdimbre de tejido conectivo entre y con los otros espacios curriculares de la formación del profesorado, en sentido horizontal y vertical.

PROPÓSITOS

- Propiciar el debate sobre la problemática que enfrenta la enseñanza y el aprendizaje del Lenguaje Teatral en el contexto actual, y la búsqueda de alternativas que aporten a la comprensión y superación de los problemas educativos y sociales.
- Construir espacios de conocimiento y experiencias significativas en las Instituciones Educativas que promuevan el Lenguaje Teatral en sus ofertas educativas.
- Favorecer los intercambios de experiencias, propuestas y proyectos innovadores en la Didáctica del Lenguaje Teatral.
- Favorecer la difusión de proyectos en el campo de estudios de la Didáctica del Lenguaje Teatral que contribuyan al crecimiento y a la consolidación del campo de estudio disciplinar.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

- Propiciar el establecimiento de redes o de proyectos cooperativos interinstitucionales.
- Promover el intercambio y la cooperación académica entre carreras de Educación Artística existentes en nuestra jurisdicción.

CONTENIDOS BÁSICOS

La Educación y la Educación en Artes. Contenidos. Marco referencial. Breve historia de los lenguajes artísticos en la educación. Enfoques metodológicos y orientaciones en lo disciplinar: enfoques conductista, expresivista e integrador. Aspectos relacionados con las ciencias sociales y humanas, en relación con el Lenguaje Teatral.

Educación: Ámbitos y paradigmas. Contenidos. Teorías pedagógicas que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del Lenguaje Teatral en el sistema educativo: Dispositivos pedagógico didácticos del Teatro en la escuela. Paradigmas: científico-racional; interpretativo simbólico y socio crítico. La escuela y su organización: normas, rituales. El espacio, tiempo y agrupamientos. La mediación pedagógica en la enseñanza del Lenguaje Teatral. Utilización de estrategias pertinentes al lenguaje en la tareas de organización del proceso de enseñanza del Lenguaje en el Profesorado. Dinámicas grupales. Niveles de abordajes de los contenidos y su adecuación a los grupos etéreos.

Enseñanza y aprendizaje del Teatro su presencia en el currículum:

A. Cuerpo: Percepción: orientación, direccionalidad. b) Elementos del Código: Improvisación. Juego dramático. El como si. Contenido y forma de los mensajes. Estructura dramática: Sujeto/Rol/Personajes. Acciones/Situaciones. Conflicto:tipos de conflictos. Historia/Argumento. Entorno y circunstancias dadas. Espacios y Tiempos. c) Lenguajes verbales: Texto escrito y oralizado: Parlamentos. Diálogos. Monólogos. Tríadas. Estructuras macrotextuales y microtextuales. Formas y especies dramáticas. D) Lenguajes no verbales: Gesto. Postura. Espacios sonoros. Maquillaje. Máscaras. Vestuario. Elementos y/u objetos escenográficos. Iluminación.

B. a) Percepción visual y auditiva: Sensorialidad. b) Experimentación: habilidad en el manejo de las técnicas y materiales. c) Socialización: desinhibición, impresión y expresión del propio cuerpo en forma personal y grupal. d) Organización de los elementos: exploración, reconocimiento, modos y opciones de combinación de los elementos de la estructura dramática. e) Reflexión: Pensar, inferir, emocionarse, inquirir sobre y con las producciones. f) Representación: imaginación, mimesis, síntesis. g) Disfrute estético: Estimulo de la sensibilidad y la actitud fruitiva para con sus producciones, la de los otros y la del

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

entorno cultural. h) Manifestación de lo percibido y lo reflexionado.: forma verbal, no verbal. Descriptiva, interpretativa y analítica.

C. Improvisaciones. Juegos de roles. Juegos dramáticos. Juegos Teatrales. Dramatizaciones. Teatralizaciones. Participación en eventos y espectáculos dentro y fuera de la Institución. Extensión al medio.

D. En los aprendizajes que brinda el Lenguaje Teatral, las actitudes toman una relevancia pedagógica fundamental y se lían a los procedimientos, orientando su tratamiento y su desarrollo. Se ponen en juego: la autoestima; la autonomía y la confianza en las propias posibilidades; participación activa en procesos de socialización en trabajos en grupo, mediatizados por el diálogo y la cooperación; la valoración de las normas de convivencia; el compromiso con la preservación de valores fundamentales culturales; respeto y aceptación de grupos étnicos y culturas plurales; la valoración en el uso del lenguaje, signos y símbolos como elementos que permiten la comunicación humana; valoración de expresar y exteriorizar afectos, ideas, sensaciones, certezas desde los recursos estéticos expresivos del Lenguaje Teatral.

La planificación: un espacio de concreción curricular. Elementos que conforman la planificación: objetivos; contenidos; metodología; actividades; modalidad, criterios, indicadores, instrumentos para la evaluación en sus diferentes fases; lugar; organización de los destinatarios; recursos; cronogramas y fechas. Formatos. Modalidades para la planificación teniendo en cuenta la concepción de enseñanza y aprendizaje, y los procedimientos lógico-pedagógicos. El taller como una manera de organización: a) dinámicas de apertura; b) dinámicas de desarrollo, c) dinámicas de cierre. Insumos para la planificación. Utilización de plantillas para la escritura de una planificación. Utilización de unidades didácticas tales como: *explorar, producir, integrar y apreciar*; Uso de secuencias, etc., Realización de proyectos áulicos para la educación formal y no formal. Construcción de materiales didácticos.

3.25 SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

FUNDAMENTACIÓN

Esta unidad curricular se centra en la problemática de los sujetos de los distintos niveles de enseñanza y en los vínculos que se traman al interior de las instituciones educativas, deportivas, recreativas y comunitarias.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Las instituciones se enfrentan hoy a situaciones que generan complejas realidades internas en las organizaciones y en los sujetos y que obligan a rearticular una multitud de cuerpos teóricos, no siempre complementarios entre sí, para dar cuenta de estos nuevos problemas.

Se busca superar el análisis del sujeto desde el centramiento en miradas evolutivas, para situarse en función de las necesidades de mejores niveles de comprensión acerca del desarrollo y su singular construcción de la subjetividad, construcción que se realiza en relación a diferentes procesos de inscripción, en distintos espacios y en procesos de complejidad creciente: familiares, comunitarios, escolares e incluso virtuales.

Las investigaciones más recientes muestran que no puede reducirse la infancia, juventud y adultez a una supuesta instancia natural, desconociendo sus condicionantes histórico-sociales y el papel de la cultura en la producción de subjetividades, por lo tanto, las temáticas referidas al Sujeto de la Educación incluyen los enfoques socio-antropológico.

Se propone además, profundizar y analizar el carácter colectivo, grupal, de las organizaciones sociales, en tanto éstas se constituyen en un espacio privilegiado de socialización, de encuentro con el otro y de identificaciones. En este sentido, se analizarán las interacciones que se producen en estos contextos entre docentes y estudiantes, adultos y niños/jóvenes, entre pares; enfatizando el análisis de la afectividad y las emociones puestas en juego en los vínculos.

Desde este espacio se pretende trabajar marcos conceptuales para comprender e intervenir creativamente frente a los conflictos que se generan en la cotidianeidad, esto permitirá a los futuros docentes tomar conciencia de que son los adultos los encargados del cuidado, de la formación y de los límites para construir una posición de autoridad legítima frente al grupo.

PROPÓSITOS

- Reconocer y comprender las configuraciones sociohistóricas, culturales y psicológicas de las infancias, adolescencias, juventudes y de la adultez.
- Adquirir conocimientos acerca de perspectivas teóricas que permitan apreciar las transformaciones epistemológicas en la comprensión de los sujetos de la educación.
- Construir herramientas que le permitan la comprensión de las características del niño y el adolescente, su historia y su contexto; su cultura de origen, costumbres, valores y tradiciones familiares. Esto implica incorporar enfoques multidimensionales para caracterizar a los sujetos y a sus familias, promoviendo de este modo el desarrollo integral, afectivo y de cuidado de éstos.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

- Reflexionar acerca de los aportes alcances y límites de las distintas perspectivas teóricas en torno de la comprensión de los procesos de subjetivación.
- Mudar las teorías implícitas sobre la infancia y la adolescencia por construcciones teóricas pertinentes, y actuales que permitan la elaboración de dispositivos de enseñanza acordes a la realidad de cada sujeto

CONTENIDOS BÁSICOS

Perspectivas psicológicas y socioantropológicas de las infancias

La infancia como construcción social. Concepciones de infancia en distintas sociedades y épocas. Heterogeneidad de las representaciones sociales actuales. Transformaciones en los espacios y procesos de socialización infantil: Cambios en las constelaciones familiares y en las estrategias de crianza. Las figuras de infancia hoy y su impacto en los espacios familiares, escolares y mediáticos. Los productos culturales dedicados a la infancia. Las Infancias en diferentes sectores sociales. La infancia en riesgo: violencia en las familias, maltrato infantil, abandono de la infancia. Los procesos de medicalización en los escenarios escolares.

Perspectivas psicológicas y socioantropológicas de las adolescencias y juventudes

La adolescencia y juventud como construcción social. Concepciones en distintas sociedades y épocas. Heterogeneidad de las representaciones sociales actuales. Las culturas juveniles hoy y su impacto en los espacios familiares, escolares y mediáticos. Los productos culturales dedicados a la adolescencia y juventud. Los jóvenes en diferentes sectores sociales. Las prácticas corporales y motrices como productoras de identidad. Valoración de las actividades motrices en distintos grupos y sectores sociales. Los grupos de pertenencia: símbolos, rutinas, rituales, referencias, inscripciones. La adolescencia y juventud en riesgo.

La construcción de vínculos

Las instituciones y sus matrices vinculares. Los sujetos en las Instituciones: el vínculo docente-alumno, adultojoven/niño. El cuidado y la confianza condiciones necesarias para los aprendizajes. El grupo como matriz sociocultural: el grupo como sostén. Grupo de trabajo y grupo de amigos. La construcción de la convivencia escolar. Autoridad y sociedad. La crisis de autoridad en la sociedad. La escuela y el lugar de autoridad. La norma como organizador institucional. Análisis de los dispositivos disciplinarios en la escuela.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

3.26 HISTORIA DEL TEATRO LATINOAMERICANO Y ARGENTINO

FUNDAMENTACIÓN

El abordaje de la Historia del Teatro Argentino debe necesariamente estar relacionado a la Historia del Teatro Latinoamericano dado que la Región de Latinoamericana comparte un pasado en común evidenciado en rasgos políticos económicos y sociales. Esos elementos que identifican a una cultura que si bien diversa esta unida por su pasado colonial permitirá analizar y comparar la tradición teatral indígena en sus múltiples manifestaciones, la tradición teatral legada por el europeo (en los diferentes siglos) y la tradición teatral Africana heredada a través de las poblaciones esclavizadas que llegaron a América entre los siglos XVI y XVIII, mostrando la gran pluralidad de culturas y sub-culturas que se generaron en el continente. Un análisis que priorice una revisión de la cultura “argentina” en relación a la cultura latinoamericana y su fuerte influencia como contexto de innovación permanente. Esta materia deberá permitir además entablar discusiones sobre términos, vocablos y posturas históricas sobre lo que es o debería ser el objeto de estudio del Teatro Argentino y Latinoamericano.

PROPÓSITOS

- Analizar las características propias de la Historia del Teatro Argentino y Latinoamericano en el contexto mundial, americano y regional, considerando en él las interrelaciones de los niveles económicos, sociales, políticos ideológicos y artísticos como la base para comprender acabadamente su complejidad.
- Identificar las características de los principales movimientos estéticos de la región
- Apropiarse de conocimientos generales sobre las grandes concepciones del teatro contemporáneo.
- Adquirir el lenguaje propio del conocimiento histórico, estimulando una lectura crítica de la bibliografía propuesta.
- Visualizar las estéticas y las ideologías de los autores argentinos y latinoamericanos a través de la lectura sobre su dramaturgia y las puestas en escena.

CONTENIDOS BÁSICOS

Teatro Precolombino: rituales y ceremoniales. El Teatro en la colonia (S. XVI al XVIII): El Teatro de resistencia. El Teatro Barroco en la colonia: Sor Juana Inés de la Cruz. El Clasicismo Ilustrado. Los Teatros Nacionales (1800–1920) Teatralidades rurales y urbanas. El teatro nativo: Teatro gauchesco. La época de Oro del teatro rioplatense: Florencio Sánchez y Gregorio de Laferrère. El género chico

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

mexicano. La zarzuela chilena de tema indígena. Colombia: el teatro realista de contenido social. El sainete criollo venezolano: La zarzuela y el teatro cubano de contenido social.

Las vanguardias. Armando Discépolo y el grotesco criollo. Roberto Arlt. El teatro independiente. El teatro del pueblo. El teatro de masas mexicano. El teatro social boliviano. El Teatro contemporáneo en Argentina y Latinoamérica (1930 – 2000): Influencia del Teatro de Bertolt Brecht. El Teatro de Augusto Boal: “Teatro del oprimido”. Las creaciones colectivas. Enrique Buenaventura: El TEC (Teatro Experimental de Cali) Teatro del Pueblo. Alan Bolt y el Movimiento de Teatro Escambray de Cuba. Miguel Ángel Asturias y su Teoría Teatral.

El Teatro independiente contemporáneo en Argentina y Latinoamérica: Micro poéticas. La vuelta al teatro ritual.

3.27 ESTÉTICA Y POÉTICAS TEATRALES

FUNDAMENTACIÓN

Esta unidad curricular permitirá a los estudiantes, futuros docentes, apropiarse de una base filosófica y teórica referida, en líneas generales, a conceptos fundamentales a partir de los cuales opera la conceptualización actual del arte y del teatro.

El conocimiento que adquirimos a través del arte es singular, pues alude a todo aquello que existe y a lo que no es posible llegar a través de las ciencias y otras actividades cognitivas humanas. Por esa misma razón se lo plantea como un lenguaje simbólico que se hace presente a través de un mensaje polisémico.

Acceder entonces al saber que se obtiene a través del arte, implica la adquisición de elementos conceptuales fundamentales que permitan la interpretación de los discursos artísticos, tanto en el aspecto conceptual como en el experiencial y simbólico. Supone además una alfabetización en términos de manejo de la metáfora, la lectura y la apropiación de significados, relacionados con el contexto histórico cultural desde el que se lee el mensaje y desde el que ha sido producido el mismo.

Arte teatral es una alianza de palabras que contiene en germen todas las contradicciones del teatro: ¿es este un arte autónomo que tiene sus propias leyes y posee una especificidad estética? ¿O bien no es otra cosa que la resultante de diversas artes como la pintura, la poesía, la arquitectura, la música, la danza y el gesto? Ambos puntos coexisten en la historia de la estética. Se trata entonces de

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

interrogarse sobre sus orígenes y su tradición occidental. Para este cometido tomaremos un enfoque abarcador de los conceptos de *mimesis*. La poética se basa, por ejemplo en una comparación de la fábula o de los personajes con el objeto representado, convirtiendo la *mimesis* en el criterio de la verdad y por lo tanto de buen funcionamiento de la representación: de aquí surgirá una estética secular de lo verosímil, una distinción entre los géneros populares y menos-preciables y los géneros nobles y serios. Habrá que esperar hasta el romanticismo y el individualismo burgués para la poética se interroge sobre las otras formas y examine el vínculo entre la obra y su autor. Solo a fines del S.XVIII, y sobre todo en el S.XX, la poética se hace menos normativa, luego descriptiva, e incluso como sistemas artísticos autónomos (hasta el punto de que pronto se perderá de vista la relación de la obra con el mundo y con el receptor).

PROPÓSITOS

- Reflexionar sobre las distintas conceptualizaciones de la mimesis, la belleza y el teatro dentro del pensamiento occidental.
- Analizar los conceptos propuestos y su significación dinámica en el desarrollo de las ideas estéticas.
- Introducirse en la problemática del análisis del arte.
- Promover la reflexión analítica-crítica y la adquisición de herramientas teóricas que posibiliten la transferencia de lo estudiado a una práctica teatral creativa y a la práctica docente.

CONTENIDOS BÁSICOS

El concepto de arte en la antigüedad clásica. La mimesis como rito y como acercamiento a la verdad. El teatro y la poesía en la musike. La poética aristotélica sobre la tragedia. El concepto de belleza en los presocráticos. La belleza platónica. El concepto aristotélico de belleza. La edad media. La mimesis como una imitación de un mundo invisible, eterno y perfecto. Las artes liberales y las artes mecánicas. El anonimato del artista. La belleza fundamental en lo divino. Distintas posturas sobre la belleza sensible. El renacer del teatro. El Renacimiento. El arte y la gestación de su nueva significación. La belleza como íntima constitución de la obra. El teatro en la plaza. La Modernidad. El arte como belleza. el ideal de belleza del clasicismo moderno. El concepto de mimesis como imitación. El romanticismo y el arte como expresión de sentimiento. La belleza como conmoción. El arte como creación. La mimesis como posesión de la realidad y como representación de la verdad. Las poéticas del Corneille, Diderot, Víctor Hugo y Antoine. El siglo XX y las vanguardias artísticas. Las poéticas de Stanislavsky, Appia y Craig. Ruptura con el naturalismo escénico (mimesis). Bertolt Brecht y el teatro de la crueldad de Artaud. Segunda mitad del

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

s. XX. El arte como lenguaje y como comunicación. Arte como interpretaciones: la interpretación filosófica desde la hermenéutica y la interpretación semiótica. Las poéticas de Peter Brook, teatro sagrado; Jerzy Grotowski, Teatro de Laboratorio; Augusto Boal, Teatro del Oprimido; Enrique Buenaventura, Teatro de Creación Colectiva; Pina Bausch, Danza-Teatro.

4.31 MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ACTUACIÓN II

FUNDAMENTACIÓN

Las poéticas, por una parte, intentan describir la función del teatro, los programas estéticos y constructivos del mismo, que involucran tanto la dramaturgia de autor, actor o director, las metodologías de trabajo con el actor, así como los elementos escenotécnicos de una puesta; y por otra, pretenden examinar las relaciones entre la representación y la recepción, es decir el intercambio entre el actor y espectador en términos psicológicos, sociales e históricos.

Se considera a las poéticas como diseños teatrales elaborados desde distintas focalizaciones y también como un conjunto de principios sobre las organizaciones y las características de la construcción del hecho teatral.

A mediados del siglo XX, los autores comenzaron a aglutinarse bajo la etiqueta de lo absurdo como una forma de acuerdo frente a la ansiedad, lo salvaje y la duda ante un universo inexplicable y recayeron en la metáfora poética como un medio de proyectar sus más íntimos estados. Es por ello que las imágenes del teatro absurdo tienden a asumir la calidad de la fantasía, el sueño y la pesadilla, sin interesarle tanto la aparición de la realidad objetiva como la percepción emocional de la realidad interior del autor.

Sus raíces pueden encontrarse en las obras de "moralidad (teatro)|moralidad alegórica" de la Edad Media y en los autos sacramentales (dramas religiosos alegóricos) de la España barroca, en la literatura del "no-sentido" de autores como Lewis Carroll, en las obras de ensueño de Strindberg y las novelas de James Joyce y Franz Kafka, en el drama grotesco de Alfred Jarry; y en las farsas frías de Georges Feydeau; obras que tuvieron como continuadores directos el movimiento dadaísta y el surrealismo de los años 20 y 30. Una de las fuentes teóricas más potentes del teatro del absurdo fue El teatro y su doble, obra originalmente publicada en 1938 de Antonin Artaud, creador del estilo del teatro de la crueldad.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Otra de las principales poéticas escénicas que los teatristas han experimentado a partir de la segunda mitad del S. XX es la Antropología Teatral, así como algunas teorías precedentes que han servido de referente o de contraste para conformar los distintos planteamientos y reflexiones acerca del arte teatral.

La Antropología Teatral saca al actor occidental de su tradición y lo acerca a otra que le aporta un repertorio de reglas sobre las cuales apoyarse. Es así que la antropología teatral aparece como el laboratorio transcultural donde se estudiaran los principios comunes de las tradiciones codificadas.

A partir de la identidad del actor, la dirección emprendida por Eugenio Barba fue proponer una guía al actor occidental, la formación de un sistema de orientación y reglas sobre la base de un procesos individual; sin imitar formas y resultados formales del actor oriental, pero construyendo vallas de la propia creatividad a partir de principios formativos que están bajo las más importantes tradiciones teatrales de Asia¹⁰.

La Antropología Teatral busca un acercamiento empírico sobre el actor, no intenta acumular técnicas ni catalogarlas, sin que se promueva como un estudio del comportamiento pre expresivo del ser humano en situación de representación organizada. Dicho comportamiento escénico se encontraría en la base de los diferentes géneros, poéticas y tradiciones.

PROPÓSITOS

- Realizar lecturas analíticas sobre la bibliografía teórica y poner la misma en debate a partir de la propia experiencia del alumno en cuanto a la relación entre su práctica artística y sus herramientas teóricas.
- Proponer actividades de aprendizaje e investigación grupales a través del abordaje y profundización de obras pertenecientes a la poética transitada, que combine lo teórico con lo práctico mediante la producción de un espectáculo frente a público.

CONTENIDOS BÁSICOS

La improvisación

Entrenamiento físico del actor. Improvisaciones pautadas con diversas temáticas, aplicando como base el método de las acciones físicas, para luego plantarse los métodos y técnicas de las poéticas planteadas en este seminario-taller.

¹⁰ Savarese, N. 2001. *Teatro eurasiático. Danzas y espectáculos entre Oriente y Occidente*, México, Escenología.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Aproximación a otras técnicas teatrales

Los existencialistas Albert Camus y Jean-Paul Sartre. El Dadaísmo y el Surrealismo. El teatro de la crueldad de Artaud. Las producciones del absurdo de Alfred Jarry (Ubu Rey, Ubu Cornudo), Virgilio Piñera (Dos Viejos Panicos), Eugène Ionesco (El rinoceronte, La cantante calva, La Lección), Samuel Beckett (Esperando a Godot), Jean Genet (Las Criadas), Tom Stoppard, Arthur Adamov, Harold Pinter y Slawomir Mrozek.

Jerzy Grotowski

El Teatro de las trece filas. La autenticidad y la verdad en la expresión dramática. El cuerpo, la voz y los resonadores. El arte como representación (1959-1969). Parateatro (1970-1978). El Teatro de las fuentes (1978-1982). El Drama Objetivo (1982-1992). El arte como vehículo. Acción e impulso. El Dores y el Performer. El actor santo.

Eugenio Barba

El comportamiento escénico pre-expresivo. Actor y bailarín. Teatro y danza. El bios/escénico. Teatro Occidental. Teatro Oriental. Kathakali. Suzuki. Lo cotidiano y lo extra cotidiano. El equilibrio en acción. Las oposiciones. Equivalencia. Energía. Sats. Animus. Anima. Pre-expresividad y niveles de organización.

Montaje de un trabajo final

Organización. Realización. Presentación. Devolución. Evaluación. Autoevaluación. Resolución de los elementos estéticos en el montaje de una escena y/o obra de autor.

4.32 PRODUCCIÓN Y GESTIÓN DE PROYECTOS SOCIO EDUCATIVOS DESDE LO TEATRAL

FUNDAMENTACIÓN

En el mundo entero es necesario contar con profesionales en el oficio de la producción de espectáculos teatrales, cada día se reconoce más su importancia como figuras fundamentales para llevar a cabo proyectos escénicos. Estos profesionales se enfrentan, desarmados, a un mundo que exige conocimientos y experiencia para lograr buenos resultados desde la concepción y la ejecución hasta la comercialización de su proyecto.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

En las sociedades modernas, el desarrollo de las artes escénicas como expresión de la cultura ha alcanzado un nivel en el que la competencia se hace presente en un mundo globalizado. El punto de partida de toda producción artística es una idea, un sueño el cual deviene su posterior proceso de cristalización. El reto consiste en llevar esos sueños o ideas a la realización, con los recursos y las herramientas disponibles, a demás de aplicar conocimientos y la experiencia de trabajo que adquirimos en cada nuevo proyecto.

Es importante distinguir las particularidades de cada uno de los aspectos que intervienen en la totalidad de una producción teatral. Cada una de las personas que participan en ella tiene un origen, una formación, un perfil, necesidades, intereses, tiempo y prioridades específicos que deben considerarse, respetarse e integrarse en un proyecto común.

En esta unidad curricular se pretende acercar los temas fundamentales a considerar en la producción de un espectáculo teatral de forma sistemática y ordenada; y facilitar el proceso de diseño, gestión, ejecución y distribución de un espectáculo, buscando el equilibrio entre una visión conceptual y otra técnica, o bien, teórica y práctica.

PROPÓSITOS

- Conocer los principios básicos de la planificación estratégica para aplicar a la elaboración y gestión de proyectos escénicos, comprendiendo el entorno en el que se inscribe su actividad profesional.
- Conocer los principales aspectos del proceso de planificación, organización, producción, distribución y comercialización de productos artísticos y prestación de servicios.
- Manejar las herramientas básicas para la elaboración del presupuesto de un proyecto escénico.
- Conocer las principales herramientas del marketing para comprender la inserción de éste en el planeamiento de la oferta cultural.
- Conocer la legislación cultural vigente en el campo de la actividad cultural.

CONTENIDOS BÁSICOS

La Dirección Estratégica:

Proyecto, componentes, partes de un proyecto, aspectos conceptuales, metodológicos y presupuestarios. La Dirección estratégica aplicada a la gestión de proyectos culturales basados en las Artes Escénicas.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

La Gestión Teatral y el Control Presupuestario

Gestión teatral: Condiciones, factores, objetivos, áreas. Diseño Organizativo. Técnicas de Planificación. Control económico de una producción: Presupuestos, Costos, Ingresos, Financiación. Viabilidad financiera. Teatrales. Gestión de proyectos escénicos.

Introducción al Marketing

Comercialización de una producción teatral: El Marketing dentro de la organización teatral. Concepto. Mercado. Público objetivo. Comercialización. Plan de Marketing.

Legislación cultural:

Ley Nacional del Teatro: N° 24.800 y su decreto reglamentario. Estatuto de la Asociación Argentina de Actores. Derecho de Autor. Gestión de derechos de autor: Argentores. SADAIC.

4.33 DRAMATURGIA

FUNDAMENTACIÓN

La Dramaturgia o escritura dramática, como composición literaria en que se presenta una acción, con solo el diálogo de los personajes que en ella intervienen, sin que el autor hable o aparezca, se convirtió en sus diferentes estéticas y modos, en la conversión del pensamiento a la palabra escrita. En definitiva, la “obertura” de la obra, del espectáculo llevado a la escena. La escritura dramática es el universo teatral tal como es inscripto en el texto por el autor y recibido por el lector. El drama es concebido como estructura literaria basada en determinados principios dramáticos: separación de papeles, diálogos, tensión dramática, acción de los personajes. La estructura dramática posee características que facilitan su paso o confrontación a la escritura escénica: especialmente la distribución del texto en papeles, sus agujeros y sus ambigüedades, la abundancia de las indicaciones espaciotemporales.

Examinar la articulación del mundo y del escenario, es decir, de la ideología y la estética es en última instancia la tarea principal de la dramaturgia. Se trata de comprender de que modo las ideas sobre los hombres y sobre el mundo son puestas en forma y, por tanto, puestas en texto y en escena. Ello exige seguir con los procesos de modelización (de abstracción, de estilización y de codificación) de la realidad humana que conducen a un uso específico del aparato teatral. En el teatro, la significación siempre es

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

una cuestión técnica de realización concreta a partir de los materiales escénicos, de las formas y de las estructuras.

PROPÓSITOS

- Conocer y comprender la evolución de la noción del concepto dramaturgia en los distintos periodos de producción textual.
- Abordar las distintas problemáticas de la dramaturgia occidental en su articulación con la estética y las ideologías, su impronta como teoría de la representatividad del mundo.
- Iniciarse en el manejo y la incorporación de herramientas básicas para la elaboración de textos dramáticos.
- Articular los conocimientos teóricos y las capacidades de aplicación práctica, para facilitar su posterior producción de un texto dramático.

CONTENIDOS BÁSICOS

Definición y evolución del significado del término dramaturgia. Poéticas textuales. Los principios de construcción de la obra dramática (fábula, conflicto, situación dramática, acción dramática, diálogo y estructura) Relativización de estos principios en la construcción del texto dramático y espectacular.

Monólogo: Modalidades discursivas. (El locutor se interpela a sí mismo, a otro personaje, al público) Soliloquio. Extraescénico. Interpelación Imaginativa. Diálogo Conversacional. (Variables Inusuales) Triada (Diálogo de tres. Objetivos Secretos) Silencio. Jerarquía Objetiva y Subjetiva. Línea múltiple de pensamiento. La información: Dosificar, pragmatizar, reiteración y vulnerabilidad. La complejidad del Discurso. Fábula y Acción Dramática (Planos de articulación): La Temporalidad. La Espacialidad. Los Personajes. El Discurso. La Figuratividad.

Teatro Tradicional. Teatro Actual (Nueva Dramaturgia) Metateatral: el teatro en el teatro. Unidad de acción: Actema. Ejercicios: Vuelve a Casa. Al Lado. El Empleo. ¿Quién está conmigo? Sospecha (Reestructuración cronológica de la fábula). La Quinta Pared. No lo hagas.

Trabajo con actores: Dramaturgia actoral. Estructuras dramáticas: Ejercicio de la teatralidad menor. Dificultar de elegir. Literalidad Narrativa.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

4.34 DIRECCIÓN Y PUESTA EN ESCENA

FUNDAMENTACIÓN

En esta unidad curricular se recuperan, profundizan, complementan y amplían algunas herramientas trabajadas en unidades precedentes como Técnicas de Actuación I y II, Seminarios Específicos de la Actuación, Dramaturgia y Estética y Poéticas Teatrales. En este recorrido se pretende crear las condiciones metodológicas básicas para abordar el análisis del texto espectacular como un objeto complejo, cuyos modos de producción presentan variaciones significativas según el contexto cultural donde se efectúen estas prácticas.

En la segunda mitad del S.XX aparece la noción de puesta en escena, en ese momento el director de escena se convierte en el responsable oficial del ordenamiento del espectáculo. La puesta en escena proclama la subordinación de cada arte o simplemente de cada signo a un todo armoniosamente controlado por un pensamiento unificador. La multiplicidad que caracteriza a las textualidades escénicas contemporáneas ha impulsado, en las últimas décadas, una gran expansión de teorías analíticas elaboradas por las disciplinas que investigan el teatro. En el campo de la enseñanza, esto exige una disposición a estudiar las distintas tendencias teórico - metodológicas, a diseñar estrategias de aplicación práctica que permitan analizar casos particulares, a confrontar alternativas de construcción textual y a pensar las relaciones entre lo específico y lo diverso.

En los contenidos BÁSICOS se toma como punto de partida el proceso de producción y/o selección de un texto dramático y, desde allí, se avanza hacia el análisis de los procedimientos compositivos del trabajo actoral y de los elementos materiales que integran la textualidad escénica: escenografía, objetos, iluminación, sonidos, música, vestuario, maquillaje. La observación de las funciones y de la interacción de dichos elementos, tiende a estimular en el alumno las capacidades de producir sentido, de examinar la dinámica de las relaciones escena/espacio y de valorar la inserción del hecho teatral en el contexto de la cultura.

PROPÓSITOS

- Revisar y profundizar conceptos básicos del campo de los estudios teatrales para diseñar modelos de análisis aplicables a diversos tipos de textualidades escénicas.
- Reconocer las transformaciones experimentadas en la producción de textos escénicos en diferentes contextos culturales, con especial atención al medio teatral de pertenencia.
- Organizar actividades prácticas que estimulen la asistencia a la representación de obras teatrales,

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

amplíen la formación de los alumnos como receptor y favorezcan la adquisición de instrumentos de evaluación crítica.

- Articular los conocimientos teóricos y las capacidades de aplicación práctica, para facilitar su posterior transferencia a la creación teatral y al ejercicio de la docencia.

CONTENIDOS BÁSICOS

El texto dramático

La producción del sentido como práctica del sujeto creador y del sujeto de la recepción del texto dramático. Las relaciones del texto dramático con el contexto de producción, el o los contextos representados en la ficción y el contexto de lectura y análisis. Connotaciones ideológicas de los componentes semánticos explícitos e implícitos en el texto.

El texto espectacular

Los sistemas significantes utilizados en la construcción del texto espectacular: materialidad, relación, organización e interacción. El trabajo del actor: Construcción del personaje; partituras de acción; usos de la voz, la gestualidad, las posturas y desplazamientos corporales; presencia escénica y relación con el espectador. Funciones y valor del signo escénico: el vestuario, el maquillaje, la iluminación, la escenografía, los sonidos y los objetos. El espacio y el tiempo escénico: variantes de construcción y funciones dramáticas. El tempo- ritmo de la representación escénica.

Efectos pragmáticos del texto espectacular

La interacción de los componentes materiales del texto espectacular. Las operaciones dinámicas de la producción. Programación y provocación de efectos pragmáticos: trabajo del director y/o del colectivo escénico.

4.35 HISTORIA DEL TEATRO REGIONAL

FUNDAMENTACIÓN

Durante mucho tiempo los lineamientos académicos y curriculares de estudio sobre el arte y la cultura en la Argentina y Salta privilegiaron una mirada que iba desde el estudio de la cultura occidental originada en Grecia y Roma hasta terminar abordando “lo argentino”, por no decir lo porteño desde una visión europeo-céntrica. Por esto el estudio de la historia del teatro de la región NOA; comprendida por

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

las provincias de Salta, Jujuy, Tucumán, Catamarca y Santiago del Estero; permitirá poner en una nueva perspectiva el análisis de las prácticas teatrales locales, poniéndolas en valor y permitiendo ver el grado de relación que tienen con el contexto político, económico, social y cultural nacional e internacional. El concepto de Región entendido como una unidad que se compone de un espacio territorial, de grupos o comunidades y de la identidad o conciencia que emanan esas sociedades que se construyeron a lo largo de la historia, permiten ver los matices originales, el lenguaje, la moralidad, los acentos, la idiosincrasia y la particular cosmovisión de sus habitantes de producir cultura y teatro en dicho contexto y de cómo todo eso se proyecta a lo largo de la historia.

PROPÓSITOS

- Reconocer en el 'hecho teatral' la influencia del contexto histórico-social objetivo, de la cosmovisión dominante y de sus representaciones simbólicas.
- Identificar las características de los distintos movimientos estéticos y géneros teatrales, su evolución y su refundición en el tiempo.
- Reconocer a través del análisis, la identidad colectiva regional.
- Ubicar dentro del contexto nacional e internacional, la presencia regional del NOA en el pasado y el presente

CONTENIDOS BÁSICOS

Teatralidades amerindias: rituales y ceremoniales. Teatro en la colonia (siglos XVI al XVIII): el rol de la iglesia. Teatro de la independencia (1810 – 1880). Los grupos filo dramáticos, cuadros artísticos y circos del siglo XIX. Dramaturgia regional: Autores representativos. El fenómeno del Radioteatro (1940 – 1970) La modernización teatral (1950 – 1970)

Políticas teatrales oficiales. El Teatro independiente: Las asociaciones gremiales - teatrales de la región. Teatro y dictadura en la región (1976 – 1983)

El teatro contemporáneo (1970 – 2000): Los microsistemas teatrales Las teatralidades populares de la región y la vuelta al teatro ritual: el rito de la Pacha Mama y los corsos.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

4.36 CRÍTICA TEATRAL

FUNDAMENTACIÓN

Esta unidad curricular se propone ofrecer una base conceptual y metodológica orientada a analizar y reflexionar sobre los diferentes textos escénicos o espectaculares contemporáneos.

El panorama teatral de las últimas décadas plantea un teatro de intertextualidad y mixtura, que recicla antiguos géneros y autores y que elude tanto las marcas generacionales como las pautas ideológicas. Hoy el teatro no es ni mejor ni peor que el de hace veinte años, pero tiene el mérito, al menos, de seguir forzando los límites de la teatralidad. En un país donde el concepto de verdad está en crisis y donde toda referencia a la identidad está impregnada de ambigüedad y ocultamiento, no puede sorprender que el lenguaje teatral haga estallar sus propias herramientas en busca de nuevos canales de expresión.

Todo esto representa un enorme desafío para el crítico y por partida doble. En primer lugar, la diversidad de sistemas significantes que ofrecen los espectáculos teatrales lo obligan a interesarse en un buen número de disciplinas que antes no incluía en su formación. Por otro lado, enfrenta también la difícil tarea de traducir materiales – habitualmente complejos y de infinitas connotaciones-, a un público que en general está más habituado a manejarse en términos de gustos y preferencias.

El lenguaje técnico de especialización teatral, con sus citas eruditas y sus particulares códigos de comunicación funcionan en un ámbito de investigación y estudio, al que todo crítico debe acceder. Pero no podemos pretender imponerlas en un espacio masivo, que convoca lectores de un nivel cultural más bien standard y con una capacidad de concentración y reflexión más bien escasa.

Se trata de conectar puentes entre un espectáculo y un público masivo, al que hay que informar con inteligencia, sensibilidad y buen soporte teórico, pero sin olvidar que lo importante es ofrecerle una pista orientativa no una disertación catedrática.

PROPÓSITOS

- Conocer las distintas teorías de análisis para el abordaje de una puesta en escena.
- Conocer y elaborar los distintos instrumentos de análisis para la reconstrucción y reflexión sobre un texto espectacular.
- Articular los conocimientos teóricos y las capacidades de aplicación práctica, para facilitar el análisis de un texto espectacular y su posterior transferencia al ejercicio de la docencia.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

- Reconocer las transformaciones experimentadas en la recepción de textos escénicos en diferentes contextos culturales, con especial atención al medio teatral de pertenencia.
- Organizar actividades prácticas que estimulen la asistencia a la representación de obras teatrales, amplíen la formación del alumno como receptor y favorezcan la adquisición de instrumentos de evaluación crítica.

CONTENIDOS BÁSICOS

LOS COMPONENTES ESCÉNICOS

El actor: El trabajo del actor. Partitura y subpartitura del actor. Análisis teatral y análisis filmico. Las artes del cuerpo: mímica, danza, teatro y danza teatro. Voz, música y ritmo: La voz. La música. El ritmo. Espacio, tiempo y acción: La experiencia espacial. La experiencia temporal. La experiencia espacio-temporal. Los cronotopos. Elementos materiales de la representación: El vestuario. El maquillaje. El objeto. La iluminación. Materialidad y desmaterialización. Los instrumentos del análisis: La descripción verbal. Tomar apuntes. Los cuestionarios. Los documentos adjuntos.

LAS CONDICIONES DE LA RECEPCIÓN

La Aproximación psicológica y psicoanalítica: La teoría de la Gestalt. La participación en el acontecimiento. Identificación y distancia. El cuerpo del espectador. La Aproximación sociológica al espectador: Dramaturgia del espectador. Sociología de la representación. La Aproximación antropológica y el análisis intercultural: Adaptación de la mirada y del entendimiento. El objeto del análisis histórico - antropológico. Metodología de análisis.

Criterios para la evaluación global de la puesta en escena: Criterio de la evaluación. Los errores de la puesta en escena. El sistema de la puesta en escena. Viejas y nuevas tareas del director de escena. Condiciones del análisis.

4.37 EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

FUNDAMENTACIÓN

La Educación Sexual Integral es un área de enseñanza que debe incorporarse sistemática y gradualmente como responsabilidad de los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacionales, provinciales, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Municipales. Con la sanción de la Ley N° 26.150 del año 2006, se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNEI), cuyas acciones están destinadas a los educandos del sistema educativo nacional, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. Con fecha 29 de mayo de 2008, mediante Resolución CFE N° 45/08, se aprobaron los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral-Programa de Educación Sexual Integral- Ley nacional N° 26.150, que acuerdan un piso común obligatorio para el abordaje de la educación sexual integral en todas las escuelas del país.

Una educación de mirada y palabra abierta demanda hacer lugar a una dimensión afectivo-sexual que hace que los humanos seamos humanos, que atraviesa los cuerpos, las relaciones entre sujetos, el amor, la amistad, el placer, el cuidado y el encuentro. Así, el tema de la sexualidad demanda ser incluido en la escuela, ese espacio público donde se despliega el trabajo político de aprender a “vivir juntos”. Desde una concepción de sexualidad que proyecta pensar a los sujetos, las instituciones y la construcción desde la subjetividad, una educación sexual que de lugar a aquello de lo que es necesario saber hablar y poder conocer, preguntar y debatir. Es también decir con claridad que hay modos de relacionarse desde el cuidado de uno mismo y del otro y que no hay silencios cuando se trata de educar con respeto y responsabilidad.

Así, la sexualidad es una trama de múltiples hilos que “hacen” nuestra vida en tanto humanos, es mucho más que un hecho o un conjunto de procesos biológicos que, sin duda, forman parte de ella pero que se ven, a su vez, continuamente transformados por prácticas sociales, procesos psicológicos, decisiones políticas, marcos regulatorios, leyes, normas, disposiciones escritas y tácitas, posiciones éticas, etc.

Estas dimensiones están articuladas de manera que no es fácil desanudarlas o diferenciarlas con total claridad. Sin embargo, podemos mencionar y caracterizar a cada una de ellas a fin de que se comprendan en su especificidad:

Una dimensión biológica alude a los procesos anátomo-fisiológicos vinculados con la sexualidad: la conformación pre-natal del cuerpo con determinados órganos sexuales, la reproducción, el embarazo, el parto, el desarrollo del cuerpo y sus transformaciones a lo largo del tiempo y de diferentes instancias por las que atravesamos: niñez, adolescencia, adultez, vejez. Los significados adjudicados a estos procesos y los modos de simbolizar al cuerpo, los órganos sexuales, la genitalidad, la reproducción, las etapas vitales, la constitución subjetiva en un género o en otro, forman parte de otra dimensión: la psicológica y social, ya que la biología no alcanza para explicar su complejidad.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

La dimensión psicológica alude generalmente a los procesos que conforman cuerpo y psiquismo en el seno de un conjunto de relaciones, inicialmente familiares y luego en diferentes grupos sociales, forjando una identidad sexuada. Desde la psicología y el psicoanálisis –el que toma a la sexualidad como sustento del despliegue subjetivo- contamos con conceptualizaciones que permiten comprender los modos en que los humanos nos hacemos mujeres o varones, nos relacionamos con otros y otras, formamos parte de una familia, construimos familias, ejercemos la maternidad y la paternidad, nos vinculamos en pareja, etc. Estos conceptos se relacionan fundamentalmente con la construcción de la identidad y la alteridad, las identificaciones, la trama edípica que nos constituye en relación con padre y madre (considerados en tanto funciones), todas ellas instancias fundantes del sujeto que permanecen como matrices de relaciones intersubjetivas a lo largo de toda la vida. No obstante, esta dimensión psicológica no agota la comprensión de la constitución subjetiva: la subjetividad y la intersubjetividad tampoco pueden ser comprendidas exclusivamente desde la psicología.

Una dimensión jurídica define los modos en que la sexualidad se inscribe en normas y leyes, tácitas o explícitas, determinando y regulando nuestra vida cotidiana, ordenando, habilitando, prohibiendo, estableciendo lo que la sexualidad humana es y/o puede ser, sus condiciones y alcances. Consideremos en esta dimensión, por ejemplo, las recientes leyes de salud sexual que determinan importantes consecuencias en el terreno de la salud y su cuidado, la educación sexual, los derechos de los adolescentes, la igualdad de oportunidades entre los géneros, etc.

Una dimensión ético-política se articula fuertemente con esta última ya que las leyes se inscriben en el marco de políticas pensadas, a su vez, desde un lugar ético. Lo político y lo ético aluden a un conjunto de formas que hacen al vivir juntos con otros en el seno de una sociedad y a decisiones que afectan a esa convivencia, la habilitan o inhabilitan, estableciendo maneras diversas de transcurrir modos de vivir socialmente.

Esta forma compleja de pensar la sexualidad es solidaria con un pensamiento sobre los sujetos y las subjetividades, un pensamiento que comprende mejor las realidades humanas en términos de procesos y no de estados fijos, más como relaciones que van determinando formas y espacios de subjetivación que como individualidades ya dadas, identidades cerradas sobre sí mismas que luego entran en contacto y escasamente se modifican.

En tal sentido, la escuela es responsable de garantizar procesos permanentes de capacitación y formación sistemática para otorgar a los docentes las condiciones adecuadas para la enseñanza de

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

contenidos de educación sexual integral. Asimismo, mediante esta norma se da cumplimiento a lo establecido por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en sus artículos 8, 11, inciso i) e Inciso p) y 86.

La incorporación de esta unidad curricular a la carrera de formación de Profesores de Educación Física constituye, entonces, una estrategia de formación inicial que garantice el efectivo cumplimiento de la normativa vigente.

PROPÓSITOS

- Posibilitar a los futuros docentes la comprensión del concepto de Educación Sexual Integral, del rol de la escuela y de ellos mismos en la temática.
- Comprender la complejidad de los procesos de constitución de identidad del sujeto en la construcción de su sexualidad y su género en contexto socio-cultural diversos.
- Conocer el Currículum de la Educación Sexual Integral vigente para todo el territorio de la Nación Argentina, la normativa nacional e internacional que sostiene la responsabilidad del Estado en la educación sexual y los derechos de las niñas, niños y los adolescentes para recibir una educación en equidad de género
- Adquirir conocimientos amplios, actualizados y validados *científicamente* no sobre las distintas dimensiones de la educación sexual en la perspectiva de género integral, así como estrategias de trabajos áulicos para el desarrollo de proyectos educativos.

CONTENIDOS BÁSICOS

La Sexualidad en la Perspectiva del Género

Sexualidad humana: enfoque integral. Características del varón y la niña. Púber y adolescente varones y mujeres. La Identidad de Género. El proceso de constitución de la identidad de Género La Identidad Sexual. Diferencia y / o exclusión desde el género.

La Sexualidad Integral

La sexualidad y salud - La salud sexual y reproductiva - Inicio de las relaciones sexuales - Los mitos sobre la sexualidad - ¿Qué significa prevención? - Embarazo: ¿decisión o accidente? - Enfermedades de transmisión sexual (ETS) VIH/sida.

El cuerpo: conocimiento orgánico. Abordaje científico. El cuerpo y la cultura. La sexualidad y la cultura

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Plan de Vida desde el Derechos a la Educación Sexual

Derechos de los adolescentes - El derecho a la salud sexual y reproductiva Legislación sobre salud sexual y reproductiva - Programas nacionales y provinciales - Estado actual de la legislación sobre salud reproductiva en la Argentina – Propuestas de Orientación para docentes y directivos.

Educación sexual y discapacidad: mitos y realidades. Adaptación de contenidos según las características de la población. Derechos y posibilidades.

11.3 CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

1.10 PRÁCTICA DOCENTE I: CONTEXTO, COMUNIDAD Y ESCUELA

FUNDAMENTACIÓN

Habitualmente se concibe la práctica como acción docente dentro del marco del aula, como lo relativo al proceso de enseñar. Si bien éste es uno de los ejes principales de la acción docente, el concepto de práctica alcanza también otras dimensiones: la práctica-como concepto y como acción- se desarrolla en los ámbitos del aula, de la institución y del contexto (Terigi, 1994).

Las prácticas son construcciones sociales en las que se juegan múltiples variables (políticas, económicas, culturales, institucionales, grupales, personales) que las cargan de sentido y les otorgan significatividad. Obedecen a una lógica que las define y les confiere singularidad (G. Edelstein, 1995). Se realizan en contextos específicos, concretos, singulares (escuelas y aulas) en un tiempo determinado, no causal ni lineal.

Involucra la generación, desde los comienzos mismos del proceso de formación inicial, de instancias específicas y de complejidad graduada que intentan superar, de este modo, una concepción reduccionista y hasta descontextualizada de práctica -limitada sólo a la enseñanza en las aulas- ampliando sus posibilidades e injerencias a otras dimensiones y espacios involucrados en el proceso de enseñar, tales como la institución educativa y el contexto.

Siguiendo a Edelstein, la formación docente, entonces, no puede ser una mera revisión de fórmulas didácticas o un adiestramiento en disciplinas específicas, tiene que ser el espacio que acoja la inquietud del profesor por trascender, el lugar en donde, mediante la reflexión, éste pueda aclarar su posición respecto de la problemática educativa, su rol en la dinámica social, su forma de entender el mundo. Debe ser el espacio en donde el profesor -en formación o en servicio- pueda hacer conciencia de

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

sí mismo, de su labor y del mundo y pueda confirmar su compromiso con sus alumnos y su proceso de aprendizaje, un compromiso responsable con lo que sus existencias puedan llegar a ser.

El análisis de las relaciones escuela – comunidad-contexto constituye el eje organizador de las temáticas abordadas en esta unidad curricular, mediante esquemas teórico-referenciales y estrategias metodológicas que posibiliten identificar y analizar críticamente los problemas socio-económicos y culturales que afectan a las comunidades educativas en general y a las prácticas docentes en particular trabajadas desde cada taller integrador que se desarrolla dentro de la práctica.

Atentos a que el contexto socioeconómico cultural de la educación refleja el momento histórico que se está viviendo, se tomará como material de estudio el que ofrece la propia realidad de la región. La información obtenida mediante una tarea ordenada y fundamentada en datos empíricos y documentación relevante, permitirá a los estudiantes definir una problemática particular de alguna de las instituciones educativas para profundizar su análisis desde los marcos referenciales propuestos en los talleres.

A su vez, los diagnósticos aproximativos emergentes del contexto y de las instituciones educativas contribuirán a que los futuros docentes construyan marcos interpretativos y diseñen estrategias de intervención, reconociendo la multiplicidad de tareas que podrían emprenderse desde la función docente y las prácticas institucionales en general, para atender -desde la especificidad educativa- los fenómenos de contexto.

PROPÓSITOS

- Analizar las relaciones escuela – contexto mediante esquemas teórico-referenciales y estrategias metodológicas de indagación que posibiliten identificar y analizar críticamente los contextos socio-económicos y culturales que afectan y marcan las instituciones educativas y las prácticas docentes.
- Comprender la complejidad de la trama institucional educativa que enmarca las prácticas docentes en sus diferentes dimensiones.
- Incluir a los estudiantes en la vida institucional.
- Orientar los trabajos de campo que permitan recoger información y sistematizarla para su comunicación.

CONTENIDOS BÁSICOS

La realidad educativa actual en su complejidad: contexto, comunidad, escuela. Análisis de diferentes situaciones contextuales del entorno y de la región. La práctica educativa como práctica social compleja.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

La constitución de los sujetos de la práctica educativa: docentes y alumnos. Dimensiones de la práctica docente. La enseñanza como práctica educativa configurada contextualmente: incidencias socio-históricas, institucionales, curriculares y situacional-ecológicas. Primeras inserciones en las escuelas.

Diversidad de contextos de las prácticas docentes: diversidad socioeconómica y cultural, diversidad de modalidades pedagógicas.

Se propone que esta unidad curricular tenga desarrollo anual en el ámbito de:

- 1- El trabajo en el instituto sobre el análisis de los contextos socioeducativos de las escuelas sede, de la comunidad y de la región en que se realice el trabajo de campo;
- 2- El trabajo en las escuelas sede que se orienta a facilitar la primera inserción de los estudiantes en contextos de la práctica, guiados por el profesor de práctica y los “docentes orientadores”. Puede incluir visitas a las instalaciones y participación en distintas actividades priorizadas con las escuelas, rotación en distintos ámbitos socioeducativos.

En forma articulada al desarrollo de los contenidos sugeridos se desarrollarán dentro de la práctica:

Taller Integrador de Métodos y Técnicas de Indagación y Taller Integrador de Institución Educativa. Estos Talleres Integradores permitirán abordar las herramientas necesarias para indagar la institución escolar, sistematizar la información para su comunicación y construir dispositivos de análisis desde marcos referenciales del estudio de las instituciones educativas.

TALLER INTEGRADOR: MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INDAGACIÓN

FUNDAMENTACIÓN

Se dirige al aprendizaje de metodologías sistemáticas para recoger y organizar las informaciones empíricas primarias y secundarias en los trabajos de campo en las escuelas y la comunidad (observación, entrevistas, análisis documental, técnicas de registro, elaboración de indicadores simples, elaboración de cuadros comparativos, búsqueda bibliográfica, etc.).

Los problemas educativos, institucionales, áulicos y extra-áulicos, que afectan el devenir de procesos y acciones educativas demandan ser reconocidos, estudiados, analizados en sus causas y encarados desde acciones concretas que lleven a su resolución.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Se plantea, entonces, la necesidad de ofrecer a los estudiantes herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para llevar a cabo los trabajos de campo de la formación general y específica; como también iniciarlos en el trabajo sistemático sobre las prácticas docentes.

Por lo tanto, construir prácticas de indagación, asociadas al quehacer educativo cotidiano, demanda conocer y saber construir un plan de relevamiento, con instrumentos apropiados de metodología cualitativa y cuantitativa, indispensables para el desarrollo de planes de recolección de la información que favorezcan la mirada crítica sobre las problemáticas educativas. El taller busca proveer a los futuros docentes de un espacio de aprendizajes que integre a) el saber, favoreciendo el conocimiento de las fases del proceso de investigación y los instrumentos de metodología cualitativa y cuantitativa existentes en su amplia y diversa variedad y b) el saber hacer, al promover el aprendizaje de procedimientos específicos vinculados a la elaboración, aplicación y análisis crítico de los instrumentos de recolección de datos, respetando la diversidad de contextos y personas interactuantes, la multiplicidad de situaciones y reacciones, y la amplia variedad de problemáticas que atraviesan las instituciones educativas y sus contextos.

En el marco del taller se propone la realización de un pequeño trabajo de investigación socioeducativa. Éste consistirá en la realización de un estudio exploratorio-descriptivo sobre aspectos socio-económicos y educativos del departamento o región donde se encuentre ubicado el instituto y las instituciones educativas asociadas.

El eje de la articulación para trabajar el Taller Integrador dentro de Practica I es: *“La Indagación educativa, una actitud de cambio. Las Herramientas de indagación para el trabajo de campo”*. Desde este eje se podrá armar la propuesta pedagógica de desarrollo curricular seleccionando y organizando los contenidos sugeridos en el diseño.

PROPÓSITOS

- Conocer y analizar algunas estrategias de construcción y aplicación de métodos y técnicas para la recolección de datos, presentadas durante el taller.
- Adquirir herramientas y marcos conceptuales para la observación, la elaboración de informes y registros.

CONTENIDOS BÁSICOS

Los procesos de indagación para el análisis de la realidad socioeducativa y las prácticas docentes. Herramientas de relevamiento, análisis e interpretación de información. Las fuentes primarias y

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

secundarias. Técnicas de recolección de datos: encuestas y entrevistas. La observación. Características y relevancia en las prácticas docentes. Tipos de observación y de registro. Análisis de variables, dimensiones e indicadores cuantitativos y cualitativos del sistema educativo. Lectura e interpretación de documentación y normativa escolar. Técnicas de procesamiento y análisis de la información. Diferentes tipos de informes.

TALLER INTEGRADOR: INSTITUCIONES EDUCATIVAS

FUNDAMENTACIÓN

Plantear la problemática de las instituciones educativas en la formación de los futuros docentes implica reflexionar sobre la función de éstas en relación con el Estado, la economía y la sociedad. Su origen y desarrollo está fuertemente impregnado de procesos históricos políticos que las definen y enmarcan como generadoras de profundos cambios sociales. Por esto, la comprensión de su dimensión temporal en el contexto de los procesos nacionales e internacionales, requieren del análisis del marco histórico, político, social y económico que inciden en forma directa en su organización y las relaciones que promueve a su interior y con la sociedad.

En los actuales escenarios, se suscita una nueva mirada sobre la institución educativa, lo que implica transformar la escuela y revisar sus funciones para adecuarla a los requerimientos de la comunidad en la que está inserta y satisfacer las necesidades y las nuevas demandas educativas.

Elegir una profesión que transcurre en una institución específica, conlleva necesariamente a interiorizarnos de la misma, de sus movimientos, crisis, conflictos, atravesamientos. De tal manera que podamos explicar lo paradójico que a veces se torna la práctica docente.

Los futuros docentes debieran comprender la importancia de las tramas vinculares intersubjetivas y la causalidad social e institucional de su constitución, así como los modos de funcionamiento de las dinámicas escolares para que, a partir de esta comprensión crítica, puedan reflexionar sobre las problemáticas institucionales que se centran en las relaciones, los vínculos y sus efectos y no en las personas que actúan.

Uno de los aspectos importantes para ser analizados son los procesos de gestión escolar, el conjunto de decisiones, negociaciones y acciones comprometidas por parte de los agentes institucionales en la puesta en práctica del proceso educativo en el espacio de la escuela. Se destaca la importancia de

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

la compleja trama de relaciones y procesos de la vida cotidiana de las instituciones, a través de los cuales cobra vida la práctica educativa.

En el segundo Taller integrador, también dentro de Práctica I, el eje a trabajar será: “*La institución educativa*”.

PROPÓSITOS

- Comprender la complejidad de la trama institucional a partir de la trayectoria y posicionamiento de los actores que la concretizan.
- Construir un cuerpo de conocimientos sobre la dinámica institucional, a fin de asumirse como un actor comprometido en el ámbito de las instituciones educativas en que les toque actuar.
- Interpretar el entretrejo de dimensiones intrapersonales, interpersonales, y contextuales de los procesos institucionales educativos.
- Indagar y analizar los diferentes referentes históricos, sociales, políticos, económicos y culturales que dan significado a la escuela actual.

CONTENIDOS BÁSICOS

Las instituciones educativas. Diferentes marcos teóricos. Dialéctica de lo instituido y lo instituyente. Características que las definen. Dimensiones de la institución educativa: pedagógico-didáctica; organizacional y administrativa; socio-comunitaria. Cultura Institucional. El imaginario institucional. Poder y autoridad. Los espacios de participación. Problemáticas que los atraviesan. Análisis de casos en diversos contextos.

2.19 PRÁCTICA DOCENTE II: GESTIÓN INSTITUCIONAL, CURRÍCULUM Y ENSEÑANZA

FUNDAMENTACIÓN

El primer eje, *gestión Institucional*, supone reconocer las lógicas que regulan la dinámica institucional -cultura y prácticas-, su historicidad, los conflictos existentes, las problemáticas centrales, las relaciones interpersonales, las formas organizacionales típicas, los procesos de gestión curricular, entre las cuestiones más relevantes. Los aportes del espacio curricular *taller institución educativa*, desarrollados en el primer año permitirán abordar las configuraciones institucionales de la práctica docente en el nivel primario para indagar los procesos específicos en que se construyen las mismas.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

También se abordará el eje *currículum*, buscando aportar elementos que permitan analizar el currículum oficial, qué señalan los aprendizajes prioritarios (NAP), la industria editorial que los traduce, y la enseñanza, que es responsable en el aula de que éstos se transformen en aprendizajes relevantes a través de una cuidadosa programación de actividades, diseño de materiales y evaluación permanente.

El espacio, entonces, busca aproximar a los estudiantes a los procesos que se generan al interior de las instituciones educativas (trama de lo instituido, la dinámica instituyente, las condiciones de los sujetos en las mismas), y las relaciones que se tejen entre estas y la sociedad. Asimismo, intenta generar un espacio que posibilite a los alumnos participar en acciones que le aporten marcos referenciales para el análisis y valoración de experiencias en relación a la gestión curricular.

Los estudiantes en esta práctica asumirán el rol de ayudantes del curso de una escuela asociada, colaborando con los y las docentes y apoyando el aprendizaje de los alumnos. En esta tarea, aprenderán actuaciones propias de la profesión, leyendo la programación para articularla con la enseñanza a fin de favorecer los aprendizajes.

Las actividades de los estudiantes serán seleccionadas a partir de las necesidades de las escuelas sede para desarrollar ayudantías en las que se colabore con las tareas diseñadas por el docente, se produzcan materiales alternativos y otras ayudas didácticas en reemplazo y/o complemento de los libros de texto, acompañamiento a alumnos con dificultades escolares, etc. Para ello, es necesario articular con las unidades curriculares del campo de la formación específica, las didácticas especiales.

A la vez, dentro de las tareas a desarrollar en la Institución formadora, el trabajo de campo incluirá a los estudiantes en las tareas de análisis de los materiales curriculares, de su coherencia con las prácticas de programación, enseñanza y evaluación. Realizará el diseño y programación de propuestas de enseñanza con las adecuaciones a contextos y grupos de alumnos: actividades acotadas dentro de un proyecto general del docente, y secuencias de clases alrededor de algunos contenidos en coordinación con el docente de la escuela asociada. Para ello es necesario articular con las unidades curriculares del campo de la formación específica, las didácticas especiales y del campo de la formación general de 1ro. y 2do. Año.

PROPÓSITOS

- Analizar el entretrejo de dimensiones intrapersonales, interpersonales, y contextuales en las instituciones educativas de diversos contextos.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

- Compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en las escuelas.
- Comprender las configuraciones institucionales de la práctica docente del nivel primario para indagar los procesos y lógicas específicas que se construyen en los procesos curriculares y de enseñanza.
- Reconstruir y resignificar los conocimientos de la experiencia personal vivida en las instituciones educativas.

CONTENIDOS BÁSICOS

Diversos contextos escolares y los procesos de incorporación. Las ayudantías en su doble perspectiva: como apoyo a los docentes y a los alumnos y como forma de aprender las actuaciones propias de la profesión docente. Relevamiento de la información sobre los condicionantes institucionales de la práctica docente y de las culturas de la enseñanza. y de las culturas de la colaboración. Los NAP. Los diseños curriculares jurisdiccionales, institucionales y áulicos. Planificaciones, textos escolares, y materiales de apoyo. Observaciones de clases en diversos años y áreas. Diseño de propuestas de enseñanza. Análisis de casos, simulaciones o microexperiencias en distintos ámbitos: formales y no formales.

Esta unidad curricular será de desarrollo anual en el ámbito de:

1- el instituto, donde se realizará un trabajo de análisis de las instituciones educativas y los currículum relevados en las escuelas asociadas durante el trabajo de campo; también el diseño de programaciones de enseñanza.

2- las escuelas asociadas, en el marco de un trabajo de campo, que se orienta a continuar con la inserción de los estudiantes en contextos de la práctica, incluyendo la participación en actividades de responsabilidad creciente, tales como la observación participante en las aulas y la colaboración en actividades docentes en aula.

En forma articulada a la unidad curricular se desarrollarán:

Taller Integrador de Currículum y Organizadores Escolares y Taller Integrador de Programación de la Enseñanza.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

TALLER INTEGRADOR CURRÍCULUM Y ORGANIZACIONES ESCOLARES

FUNDAMENTACIÓN

En general, en los desarrollos teóricos, las propuestas bibliográficas y las prácticas legitimadas por la cultura institucional de las escuelas, la temática del currículum contempla muy colateralmente la dimensión organizativa, circunscribiéndose como ámbito diferenciado de tratamiento y resolución. Sin embargo, no es difícil advertir que el contexto del aula se halla condicionado por proposiciones e imposiciones externas (nacidas de la macroestructura de la administración educativa) e internas (relacionadas con la microestructura de la escuela).

Históricamente, el desarrollo del currículum, así como el cambio con propósitos de mejora, se fundamentó en la acción individual del profesor en el aula, manteniéndose intactas las estructuras organizacionales. Actualmente, desde una visión reivindicativa del papel de la organización, se asiste a una dialéctica currículum– organización, por cuanto las actuaciones relacionadas con procesos de enseñanza y aprendizaje contribuyen a potenciar modalidades organizativas, y éstas -a su vez – proporcionan las condiciones para el desarrollo de esas actuaciones, constituyéndose en componente del currículum institucional, desde una concepción amplia del término.

La escuela actúa como contexto en el que se desenvuelve la enseñanza y el aprendizaje, y en ese sentido la organización escolar actúa como posibilitadora o limitadora de la intervención por el conjunto de condicionantes que la constituyen.

De una manera más específica, la organización configura la condición de viabilidad del currículum al asegurar las condiciones, circunstancias, recursos, tecnologías, tiempos, normas, etc. que lo hacen posible. Visto así, el desarrollo y la mejora de la enseñanza y el aprendizaje se vincula con el desarrollo y mejora de la organización.

Una perspectiva dinámica y crítica del currículum plantea la exigencia de un proceso abierto en continua revisión y cambio, lo que requiere de una pluralidad de conceptos, perspectivas teóricas e ideológicas que proporcionen elementos para analizar, explicar, comprender y orientar posibles decisiones y prácticas tendientes a la mejora de la escuela. Ello supone reconocer que el desarrollo curricular y organizativo de las escuelas, no constituyen procesos exclusivamente tecnológicos, porque a las cuestiones técnicas van ligadas otras dimensiones y lógicas no instrumentales, de índole socio – política, cuya indispensable consideración permite comprender, explicar y reconocer que no todo es

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

previsible, explícito y controlable en el currículum y en la organización, ni siempre guarda coherencia con los fines declarados que se persiguen.

El eje de la articulación para trabajar el Taller Integrador dentro de Practica II es: *“El Currículum y los Organizadores Escolares”*. Desde este eje se podrá armar la propuesta pedagógica de desarrollo curricular seleccionando y organizando los contenidos sugeridos en el diseño.

PROPÓSITOS

- Analizar los procesos organizativos como ámbito de concreción y como componentes del currículum institucional.
- Integrar el análisis de las “rutinas” y “rituales” que forman parte de la vida social y escolar, como estructurantes de las prácticas y reguladores prácticos que permiten poner en marcha a las organizaciones.
- Analizar y comprender la coherencia entre el currículum oficial, los textos escolares y la práctica de la enseñanza.
- Analizar críticamente diferentes desarrollos curriculares proponiendo sugerencias, mejoras y posibilidad de selección respecto a las necesidades del trabajo pedagógico.

CONTENIDOS BÁSICOS

La escuela como organización social en la que se viabiliza la concreción del currículum. La estructura formal e informal de la organización. Documentación organizadora en la escuela (planificaciones, agendas, registros de asistencia, legajos, cuadernos de comunicaciones, etcétera). Su función en relación a la regulación de las prácticas docentes

El currículum: diferentes definiciones y dimensiones. Cultura, currículum y distribución de saberes. Diferentes aportes en el estudio del currículum y la estructura de la escuela. El análisis organizacional de la escuela como campo de diseño e intervención para la implementación y el cambio curricular.

Niveles de especificación curricular en el caso argentino: nacional, jurisdiccional, institucional, áulico. Los NAP, DCJ, el PCI, la planificación áulica. La intervención profesional del docente en el desarrollo curricular.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

TALLER INTEGRADOR: PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

FUNDAMENTACIÓN

Tal como plantea Cols, la necesidad de diseño deviene de la naturaleza de la enseñanza como acción intencional, proyectual y racional, además sitúa la programación en el marco del proceso de enseñanza que lleva a cabo el profesor.

Jackson establece que la tarea de enseñar comprende distintos momentos: la fase preactiva, la fase interactiva y la pos-activa. Desde el punto de quien enseña, la instancia preactiva implica un proceso de construcción personal o colectiva orientado a convertir una idea o propósito en un curso de acción.

La programación define así un espacio “transicional”, de articulación entre las intenciones y valores pedagógicos del profesor y las condiciones de la tarea (Cols, 2000:4).

La posibilidad de anticipación en el tiempo, de prever a priori los elementos y aspectos críticos de la tarea, de considerar conjuntamente propósitos, posibilidades y restricciones, constituyen los ejes del proceso de programación.

El diseño articula tres funciones básicas en relación con los procesos de enseñanza:

- una función de regulación y orientación de la acción, en la medida en que se traza un curso de acción y se define una estrategia que permite reducir la incertidumbre y dar un marco visible a la tarea.
- una función de justificación, análisis y legitimación de la acción, en la medida que permite otorgar racionalidad a la tarea y dar cuenta de los principios que orientan las decisiones.
- una función de representación y comunicación, en la medida en que permite plasmar y hacer públicas las intenciones y decisiones pedagógicas en un plan, esquema o proyecto.

Los procesos que se evidencian al construir un diseño constituyen un conocimiento práctico profesional, un “saber hacer” que se adquiere produciéndolo. Como todo “hacer artesanal”, para ser aprendido necesita de un profesor que acompañe y oriente a los estudiantes-aprendices en las decisiones que han de tomarse para definir tiempos, espacios, materiales, consignas, entre otros aspectos.

Enseñar a diseñar es asumir la complejidad de enseñar un problema práctico. Cuando el profesor convoca a los estudiantes a pensar en cómo organizar el espacio en que se trabajará la

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

propuesta, los tiempos que se le destinarán, la secuencia y el tipo de actividades que se eligieron en función del recorte de contenidos realizado, pone a los estudiantes en situación de tomar decisiones, les demanda un conocimiento puesto al servicio de la acción pensada y anticipada, los orienta para que consideren también los saberes que ya poseen los sujetos a quienes se les brindará la enseñanza.

Cada vez que un profesor interviene preguntando “¿qué se espera que aprendan con esta actividad?” o “¿para qué se plantea esa pregunta?” o “¿qué respuestas anticipan que obtendrán?”, promueve la reflexión sobre los contenidos, los objetivos, las estrategias que ponen en juego los alumnos en el momento de resolver determinadas situaciones.

En el segundo Taller integrador, también dentro de Práctica II, el eje a trabajar será: *“Programación de la Enseñanza”*.

PROPÓSITOS

- Analizar la enseñanza, su programación y las decisiones que devienen de su práctica en el marco de las instituciones, las políticas educativas y los contextos.
- Comparar distintos modelos de programación, analizando diferentes diseños didácticos en relación con la selección y organización de contenidos y actividades.
- Elaborar diseños didácticos considerando diversos enfoques acerca de la enseñanza.
- Fundamentar sus decisiones didácticas en relación con variables, políticas, contextuales, grupales, e individuales.

CONTENIDOS BÁSICOS

Programación, currículum y enseñanza. Enfoques de programación. Decisiones sobre la fase preactiva de la enseñanza: definición de propósitos y objetivos; el tratamiento del contenido- selección, secuencia y organización; elaboración de estrategias de enseñanza; materiales de enseñanza y previsión de las formas de evaluación en el nivel primario. Relaciones entre objetivos, contenidos y actividades.

Diseño de distintas propuestas para un mismo contenido y un mismo año. Diseño de secuencias sobre un mismo contenido en distintos años y/o ciclos de manera de anticipar la complejidad de su enseñanza. Diseño de secuencias de enseñanza en donde se articulan áreas. Análisis de secuencias realizadas por otros (compañeros, docentes, libros de texto) y rediseño de las mismas. Análisis de casos, simulaciones o microexperiencias en el nivel primario.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

3.28 PRÁCTICA DOCENTE III: PRÁCTICA Y RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN EL NIVEL INICIAL Y PRIMARIO

FUNDAMENTACIÓN

En el área de la formación de los futuros formadores es imprescindible una “práctica” de calidad en tanto y en cuanto el sujeto que en el presente realiza sus prácticas educativas en una determinada institución y ciclo, es el futuro formador que deberá desenvolverse en el medio educativo eficiente, eficaz y relevantemente. Partiendo desde una base teórica y articulándola con la práctica, formándose de este modo en un actor educativo preparado para alcanzar sus objetivos plenamente de modo dinámico y creativo frente a la realidad que se presenta, esto es posible además en torno a la interacción con tres ejes de suma importancia para lo que a la formación de un actor profesional se refiere: SABER, esto se relaciona básicamente a la adquisición de conocimientos de modo teórico y, luego, empírico del sistema educativo y su funcionamiento, mediante la práctica educativa, para formar de este modo una visión global y crítica del mismo; SABER HACER, tomando como base lo dicho anteriormente, podemos decir que es necesaria la intervención activa del sujeto en el medio en el que se desenvolverá como profesional, esto se logra mediante la participación, reflexión y puesta en práctica, desde el espacio en competencia, a través de la planificación y las clases; y el tercer eje se relaciona con SABER SER, que se centra en la formación misma del sujeto como el futuro profesional tomando en cuenta los nuevos campos de acción y competencia, el sentido de profesionalidad, responsabilidad e intereses personales como docente, partiendo desde un sustento teórico y complementándose con la práctica misma de la docencia.

En este año de formación, el principio organizador es el aula y la práctica docente como instancia articulada con lo institucional y lo curricular, en continuación de lo ya elaborado en la Práctica de segundo Año. Se involucra a los alumnos en el diseño, desarrollo y evaluación de secuencias didácticas para la enseñanza en determinados espacios institucionales de trabajo con los alumnos de Nivel Inicial y escuela Primaria.

PROPÓSITOS

- Construir las herramientas teórico- didácticas específicas de la formación artística para la planificación de la enseñanza.
- Incrementar la disponibilidad de recursos teórico- prácticos transferibles al análisis y a la gestión de la realidad educativa áulica.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

- Analizar críticamente el diseño de situaciones didácticas para la enseñanza del Lenguaje Teatral en el Nivel Inicial y Escuela Primaria.
- Reconocer los marcos teóricos y concepciones de aprendizaje que subyacen en diferentes propuestas de enseñanza del Lenguaje Teatral. .
- Reconocer en situaciones concretas de enseñanza, los vínculos que se establecen entre los componentes del triángulo didáctico.
- Promover el desarrollo del pensamiento flexible, divergente y crítico, que posibilite la adecuación a las demandas sociales en el área teatral.
- Promover el compromiso de la Práctica Educativa en el contexto en que ésta se desarrolla y en el dominio de los saberes pertinentes para que los futuros profesionales sean capaces de adecuar sus futuras actuaciones a las necesidades de los alumnos, de las situaciones donde se lleva a cabo, de la época y del contexto.

CONTENIDOS BÁSICOS

La complejidad de la Práctica: el Nivel Inicial y la Escuela Primaria. El lugar del teatro en el Diseño Curricular. Características de la práctica docente en el Nivel Inicial y la Escuela Primaria. Los componentes didácticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La observación. La evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Aplicaciones didácticas de las nuevas tecnologías en el campo de la Educación Artística. La práctica en el Nivel Inicial y la Escuela Primaria. Diseño de Proyectos: componentes principales, coherencia y cohesión. El diseño de clases, proyección áulica. La Práctica Docente: hacia una comprensión de las dificultades y conflictos. Observaciones. Residencia.

Esta unidad curricular, de desarrollo anual, se ocupará de:

- 1- El trabajo en el instituto sobre el análisis de las experiencias de enseñanza en las escuelas asociadas que se realicen tanto en las microexperiencias y en las prácticas pedagógicas.
- 2- El trabajo de campo en las escuelas y/o instituciones asociadas en las microexperiencias y en las prácticas pedagógicas donde se ocuparán de la programación, implementación y evaluación de sus clases.

En forma articulada a esta unidad curricular se desarrollará: Taller: Evaluación de Aprendizajes.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

TALLER INTEGRADOR: EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

FUNDAMENTACIÓN

Para introducirnos en la problemática de la *evaluación* tenemos que saber, ante todo, que es un campo conflictivo, de posiciones controvertidas y polémicas. Álvarez Méndez (2001) expresa que se conceptualiza y se interpreta la evaluación con significados diferentes, que sus usos son dispares, que las intenciones son diversas, aunque todos hablemos y actuemos en nombre de una evaluación de calidad. Por ello, este autor sostiene que al introducirnos a las prácticas evaluativas sin mayores reflexiones, sin referencia a marcos conceptuales, a los contextos sociales, al momento histórico, a los intereses que responden podemos hacer que prácticas pretendidamente transformadoras sean sólo prácticas reproductoras.

Desde esta perspectiva sostenemos, como lo hacen Wassermann (1994), Lipman (1998), Álvarez Méndez (2001), Litwin (2005), Palou de Maté (2005), que evaluar no es medir, clasificar ni examinar o calificar porque estas son actividades instrumentales de las que no se aprende. *Las prácticas evaluativas* son prácticas de aprendizaje y de enseñanza.

En este sentido, Álvarez Méndez (2001) expresa: “no todo lo que se enseña debe convertirse automáticamente en objeto de evaluación. Ni todo lo que se aprende es evaluable, ni lo es en el mismo sentido, ni tiene el mismo valor. Afortunadamente los alumnos aprenden mucho más de lo que el profesor suele evaluar.

Por lo tanto, entendemos que la evaluación tanto para el alumno como para el docente es conocer, es contrastar, es dialogar, es indagar, es argumentar, es deliberar, es razonar, es valorar y discriminar porque es parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Quien evalúa aprende a intervenir intencionalmente para comprometerse con el proceso de aprendizaje de quien aprende.

Siguiendo los planteos de Radulovich, el plano técnico es un recurso y un instrumento necesario en la acción evaluativa... con el recaudo de que se inscriba en la razón sustantiva de quienes participan en el programa, currículum, proyecto, institución. Los participantes son el eje neurálgico de cada uno de esos ámbitos de evaluación, y su voz no puede ser ignorada. Si la evaluación, a diferencia de la investigación básica, tiene que ocuparse de ser *útil* (ayudar a que los programas, instituciones, currículos funcionen mejor), resulta entonces necesario considerar ¿mejor para quién? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo?

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

La evaluación del aprendizaje es el proceso que permite emitir juicios de valor acerca del grado cuantitativo y cualitativo de lo aprendido requiere el análisis y diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes.

PROPÓSITOS

- Analizar los diferentes posicionamientos acerca de la evaluación en los debates didácticos actuales.
- Diseñar instrumentos de evaluación que permitan recoger información suficiente y útil al momento de tomar decisiones acerca de la enseñanza.
- Reflexionar acerca de la importancia de la autoevaluación y de la coevaluación.
- Comprender que la evaluación siempre es un proceso de diálogo, comprensión y mejora.

CONTENIDOS BÁSICOS

Diversas maneras de concebir la evaluación. Funciones y características de la evaluación. Diferencias entre medir y evaluar. Modelos de enseñanza y prácticas evaluativas. Tipos de evaluación según los propósitos, el sujeto evaluador. Dimensión social, ética y afectiva de la evaluación. Principios de la evaluación en una concepción integradora. Evaluación, autoridad y poder. Evaluación y acreditación.

Medios e instrumentos de evaluación. Instrumentos de evaluación basados en la observación. Clasificación y utilización de distintos tipos de pruebas.

Diseño y elaboración de pruebas para las distintas áreas curriculares. Aspectos cualitativos y cuantitativos de la evaluación de los alumnos. Los resultados de aprendizaje y el qué evaluar. Estrategias para evaluar los distintos tipos de aprendizaje. Necesidad de enseñar y evaluar en forma integrada los distintos tipos de aprendizaje.

4.40 PRÁCTICA DOCENTE IV: PRÁCTICA Y RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN EL NIVEL SECUNDARIO Y ÁMBITOS NO FORMALES

FUNDAMENTACIÓN

Terigi y Diker (1997) plantean que si bien la residencia se centra principalmente en la programación, conducción y evaluación de la enseñanza, se diferencia cualitativamente como experiencia académica de las etapas anteriores, al incluir el trabajo explícito sobre otros planos de la actuación:

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

1- de carácter organizacional: al integrarse a la institución teniendo oportunidad de compartir experiencias institucionales, departamentales, áreales.

2- de la organización curricular: obliga al residente a realizar el desarrollo curricular del lenguaje artístico en un tiempo significativo.

3- referidos a los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde el desarrollo de unidades de trabajo más extensas y variadas los conecta con diferentes concepciones metodológicas y procedimientos didácticos. No sólo se responsabiliza de los procesos de enseñanza, sino también del seguimiento del aprendizaje y necesidades de los alumnos.

A su vez, en el instituto se complementa con un trabajo que implica:

- El análisis de la inserción del rol y la incorporación a los procesos de trabajo docente.
- Los problemas de su práctica docente como casos a discutir con sus compañeros.
- Profundización del tratamiento de los temas de los diversos campos disciplinarios y didácticos
- Producción de escritos sobre las estrategias de enseñanza implementadas y la evaluación de sus resultados a través de la narrativa.

También requiere de una articulación del trabajo con las instituciones asociadas que reciben a los practicantes y residentes. Supone la apertura de espacios colectivos diferentes que involucren la inclusión de los maestros o profesores en ejercicio en los cursos en que las prácticas tendrán lugar, revalorizando el espacio y la función de las escuelas asociadas.

Tal como lo plantean las *Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares del campo de la práctica profesional* “Las transformaciones sólo serán posibles si los distintos sujetos se reconocen (en particular ‘docente orientador’ y profesores de prácticas), si es posible pensar juntos distintas alternativas, dado que la mejor idea será siempre la que surja de un proceso colectivo, para que los alumnos de las “escuelas sede” efectivamente aprendan y los estudiantes practicantes también.

El “docente orientador” es quien tiene las claves para que los practicantes y residentes inscriban institucionalmente sus prácticas, haciendo objeto de conocimiento la cotidianeidad escolar en todos sus planos.

En síntesis, los estudiantes en la residencia, asumen en un curso y en forma integrada la totalidad de las funciones docentes tanto de planificación, como de gestión de la enseñanza, en el ámbito

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

espacial de la institución y en vinculación con otras instituciones de la comunidad. La tarea seguirá siendo cooperativa por cuanto se reflexionará sobre la acción y sobre las teorías en la acción, y se tenderá a desocultar restricciones culturales que obstruyan procesos reflexivos.

La residencia pedagógica asistirá a los residentes en el diseño, el desarrollo y la evaluación de las propuestas didácticas del lenguaje teatral.

Acompañará esta *residencia* un Taller Integrador dirigido a compartir, presentar y debatir experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado del teatro en los niveles propuestos, de su inclusión en el sistema y de regulaciones prácticas. Pueden incluirse ateneos, presentaciones, exposiciones, y distintas modalidades de conocimiento público.

PROPÓSITOS

- Asumir la práctica profesional como un espacio crítico, reflexivo producto y productor de conocimientos.
- Construir competencias que resulten significativas referidas a las intervenciones docentes en la institución de práctica.
- Diseñar, implementar y evaluar propuestas didácticas significativas para la enseñanza del teatro en instituciones de nivel secundario y ámbitos no formales.
- Registrar de forma cualitativa los datos de las experiencias pedagógicas en las que participen y las procesen como material fundamental para la reflexión sobre la práctica y el crecimiento profesional.
- Generar instancias de autoevaluación post-práctica, utilizando dispositivos de análisis de cada intervención para el crecimiento profesional.

CONTENIDOS BÁSICOS

Rol docente

El rol del docente de teatro en las situaciones que plantea la enseñanza del mismo en el nivel secundario. Las situaciones didácticas y los momentos de reflexión. El docente de teatro como profesional capaz de investigar su práctica profesional. La residencia: momentos, organización y gestión. Hacia una comprensión de sus dificultades y conflictos. Dimensión profesional, social y ética de la tarea docente.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

Diseño de la propuesta de enseñanza en el nivel secundario y ámbitos no formales.

Dimensiones institucionales, didácticas y pedagógicas del proyecto de enseñanza. Los fundamentos, propósitos y contenidos de la intervención docente en el nivel secundario. Elaboración e implementación de propuestas de enseñanza del teatro en función de los propósitos educativos, PEI, PCI; contenidos de enseñanza y características de los alumnos.

Reflexión, autoevaluación y coevaluación de la Práctica de Enseñanza.

Análisis de la propia práctica y evaluación de la residencia: evaluaciones procesuales y de resultado. Informe final como instancia de integración de la carrera.

En forma articulada a la unidad curricular se desarrollará: Taller de sistematización de experiencias

TALLER INTEGRADOR DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

FUNDAMENTACIÓN

Un primer paso para entender la sistematización es reconocer que existen dos grandes «corrientes» de ideas al respecto. Una de ellas —y quizás la más desarrollada— es la que entiende la sistematización como un proceso de construcción de conocimientos a partir de la experiencia, que surge de reivindicar la práctica de las experiencias y de la lucha de algún momento de muchas personas que trabajaron en la educación popular. La otra —más pragmática— considera que la sistematización es una metodología de trabajo. Un registro de experiencias para aprender de ella, para no cometer los mismos errores (Barnechea, González y Morgan, 1998 y Beaumont et al., 1996).

Estas vertientes de pensamiento son en esencia producto de la propia sistematización de quienes la plantean. En todo caso, ambos marcos conceptuales concuerdan en justificar la sistematización: *la necesidad de recuperar y comunicar las experiencias para poder aprender de ellas*. Es así como Muñoz (1998) afirma que la sistematización valoriza positivamente el «saber popular» y trata de teorizar sobre dicho saber.

La sistematización de experiencias se debe considerar, entonces, como un esfuerzo consciente por capturar los significados de la acción y sus efectos; como lecturas organizadas de las experiencias, como teorización y cuestionamiento contextualizado de la praxis social, para poder comunicar el conocimiento producido. En resumen, si bien la sistematización no es un concepto unívoco, aparece

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

como un tipo de tarea reflexiva, que todos podemos hacer y que, al recuperar la práctica organizadamente, nos permite volver a intervenir en ella y en la realidad.

Se requiere integrar a los estudiantes, a lo largo del proceso, en la **sistematización de las prácticas**. Es una tarea compleja de reflexión y de acción en sí misma, cuyo aprendizaje se inicia en la formación inicial y acompaña toda la vida laboral. En principio, pueden reconocerse tres aspectos de importancia en la formación del profesorado que deben ser promovidos desde el inicio de la formación en el campo de las prácticas docentes:

- Capacidad para compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en las escuelas
- Integrar el análisis de las “rutinas” y “rituales” que forman parte de la vida social y escolar, como estructurantes de las prácticas. Habitualmente se acostumbra a connotar negativamente a estos reguladores prácticos que permiten poner en marcha a las organizaciones. En tal caso, habrá que analizar qué “nuevas rutinas” deberán ser instaladas y qué otras son para recuperar.
- Debatir experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado, de su inclusión en el sistema y de regulaciones prácticas.

Incluyen ateneos, presentaciones, intercambios, exposiciones, y sistematización de experiencias analizadas a través de diferentes medios, para su comunicación pública.

La finalidad de este taller es que los estudiantes tengan *espacios de reflexión, evaluación y sistematización de las experiencias observadas y/o protagonizadas*. Implica que el formador de práctica propicie un clima apropiado donde se establezcan relaciones interpersonales con los alumnos basadas en un alto grado de confianza y de respeto, ya que se realizará un análisis y reflexión crítica acerca de cómo se ejecutó la práctica personal, de los compañeros, con alusión a limitaciones, logros y dificultades, etc.

Para ayudar a generar este clima de confianza y de óptima comunicación interindividual, es recomendable trabajar en grupos no muy grandes que a su vez se organicen en sub-grupos y en parejas en los diferentes momentos del proceso de reflexión, análisis y sistematización de las experiencias.

Las conclusiones a las que se llegan a partir del trabajo de los Talleres de Sistematización deben ser comunicadas a los formadores de los diferentes campos interesados para que puedan aportar a mejorar la calidad de las producciones.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

No existe en sí una metodología de trabajo para sistematizar experiencias. Los pasos y las técnicas que se utilizan obedecen a criterios básicos: la coherencia interna del proceso y la pertinencia de las herramientas, considerando no perder la integridad del proceso.

En tal sentido, la sistematización de experiencias incluye en sí misma una propuesta metodológica de trabajo. Una construcción de método y técnicas al servicio del objetivo del trabajo: el registro analítico de una experiencia. (Jara, 2001).

Una de las formas de construir el registro es la documentación narrativa de prácticas escolares, es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (Suárez, 2003 y 2005).

A su vez, estimula entre los docentes procesos de escritura, lectura, conversación, reflexión e interpretaciones pedagógicas en torno a los relatos de sus propias experiencias pedagógicas, y hacer posibles experiencias de formación horizontal entre pares y contribuir, de esta manera, a la mejora y transformación democrática de las prácticas pedagógicas de la escuela (Suárez, D.2007:3)

PROPÓSITOS

- Construir procesos de sistematización de experiencias de las prácticas docentes a través de diferentes formatos que colaboren en la comprensión contextualizada de los diferentes escenarios educativos, donde emergen y se desarrollan.
- Promover procesos de escritura, lectura, conversación, reflexión e interpretaciones pedagógicas de los estudiantes que contribuyan a la mejora y transformación democrática de las prácticas pedagógicas de la escuela.
- Compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en las escuelas.

CONTENIDOS BÁSICOS

La situación previa como marco de referencia de las experiencias. Los ejes que orientan el estudio. Los objetivos de sistematización. La metodología: Los procedimientos e instrumentos cuantitativos como cualitativos: Portafolios, notas y documentos, trabajos de alumnos y alumnas, testimonios, observaciones, imágenes, etc. Actores participantes e informantes.

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

El registro de la experiencia y el proceso de reconstrucción histórica de la experiencia. Las conclusiones de la experiencia: factores que favorecieron y dificultaron la intervención. Diferentes formas de comunicar las experiencias sistematizadas: Trabajos finales, monografías, publicaciones individuales o grupales, informes de laboratorio, pasantías o giras de estudio, exposiciones, etc.

12. SISTEMA DE CORRELATIVIDADES

Código	Espacios Curriculares	Para cursar tener regularizada	Para rendir tener aprobada
1.01	Didáctica General	-----	-----
1.02	Historia Argentina Y Latinoamericana	-----	-----
1.03	Psicología Educacional	-----	-----
1.04	Lectura y escritura académica	-----	-----
1.05	Improvisación y Técnicas de la Actuación I	-----	-----
1.06	Educación de la Voz I	-----	-----
1.07	Cuerpo y Movimiento I	-----	-----
1.08	Fundamentos del Lenguaje Teatral	-----	-----
1.09	Propuesta Variable o Complementario	-----	-----
1.10	Práctica docente I – Contexto Comunidad y Escuela	-----	-----
2.11	Pedagogía	-----	-----
2.12	Historia Política de la Educación Argentina	1.02	1.02
2.13	Tecnologías de la Información y la Comunicación	-----	-----
2.14	Técnicas de la Actuación II	1.05 -1.08	1.05 -1.08
2.15	Educación de la Voz II	1.06 -1.08	1.06
2.16	Cuerpo y Movimiento II	1.07 -1.08	1.07
2.17	Historia del Teatro Contemporáneo y sus orígenes	1.08	1.08
2.18	Didáctica Especial del Lenguaje	1.01 -1.08	1.01 -1.08

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.172/10.

	Teatral: Nivel Inicial y Primario		
2.19	Práctica Docente II – Gestión Institucional y Gestión Curricular	1.01 - 1.10 - 2.11	1.01 - 1.10
3.20	Filosofía	-----	-----
3.21	Sociología de la Educación	1.01 - 1.03 - 2.11	1.01 - 1.03 - 2.11
3.22	Métodos y Técnicas de la Actuación I	2.14	2.14
3.23	Cuerpo y Movimiento III	2.16	2.16
3.24	Didáctica Especial del Lenguaje Teatral: Nivel Secundario y Ámbitos No Formales	2.18	2.18
3.25	Sujetos de la Educación	1.03	1.03
3.26	Historia del Teatro Argentino y Latinoamericano	1.02 - 2.17	1.02 - 2.17
3.27	Estética y Poéticas Teatrales	1.08 - 2.17 - 3.20	1.08 - 2.17 - 3.20
3.28	Práctica Docente III: Práctica y Residencia Pedagógica en el Nivel Inicial y Primario	1.01 - 2.18 - 2.19	1.01 - 2.18 - 2.19
4.29	Formación Ética y Ciudadana	3.20	3.20
4.30	Problemática de la Interculturalidad	-----	-----
4.31	Métodos y Técnicas de la Actuación II	2.14 - 2.17	2.14 - 2.17
4.32	Producción y Gestión de Proyectos Socio Educativos desde lo Teatral	1.08 - 2.17 - 3.27	1.08 - 2.17 - 3.27
4.33	Dramaturgia	1.08 - 2.17	1.08 - 2.17
4.34	Dirección y Puesta en Escena	1.08 - 2.14 - 2.17 - 4.34	1.08 - 2.14 - 2.17
4.35	Crítica Teatral	1.08 - 2.14 - 2.17 - 3.26 - 3.27	1.08 - 2.14 - 2.17 - 3.26 - 3.27
4.36	Historia del Teatro Regional	2.17 - 3.26	1.08 - 2.17 - 3.26
4.37	Educación Sexual Integral	-----	-----
4.38	Práctica Docente IV: Práctica y Residencia Pedagógica en el Nivel Secundario y Ámbitos No Formales	3.25 - 3.28	3.25 - 3.28

RESOLUCIÓN N°

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
REF. Expte. N° 46-26.172/10.

13. EQUIPO DE TRABAJO CURRICULAR

Coordinación General: Lic. Karina Beatriz Puente

Especialista en Teatro: Prof. Daniel Torrejón

Campo de la Formación General y Campo de la Formación en la Práctica Profesional

Según Diseños Curriculares Jurisdiccionales de las carreras Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Especial (con orientación en: Ciegos y Disminuidos Visuales, Discapacidad Intelectual, Sordos e Hipoacúsicos), Profesorado de Educación Primaria con Orientación Rural, Profesorado para la Enseñanza Primaria con Orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, aprobados por Resoluciones Ministeriales N°s. 538/09, 537/09, 536/09, 539/09, 540/09, 247/10 y 246/10, respectivamente.

Colaboración Especial en el Campo de la Formación Específica:

Prof. Elizabeth Yolanda Carrizo

Prof. Cecilia Sutti

Prof. Danny Veleizán

Prof. Sira Tabarcache

Prof. Nélica Segovia

Prof. Manuel Agüero

Agradecimientos:

A Docentes y Personal Directivo del Instituto Superior del Profesorado de Arte N° 6004 – Salta Capital: