

**Formosa/09**



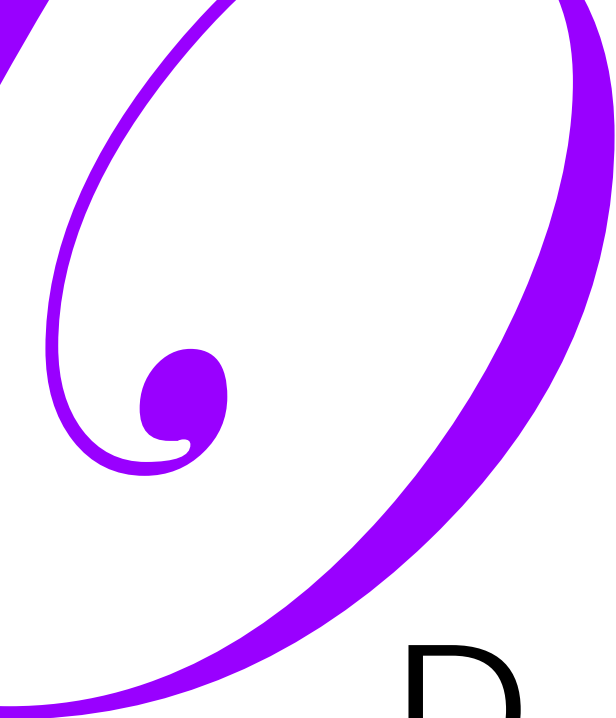
PROVINCIA DE FORMOSA  
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN  
Subsecretaría de Educación  
Dirección de Educación Superior

# *Diseños Curriculares*

## *Jurisdiccionales*

Formación Docente Inicial  
**PROFESORADO DE TEATRO**





**D**iseños **C**urriculares  
**J**urisdiccionales

Formación Docente Inicial  
**PROFESORADO DE TEATRO**



## [ AUTORIDADES PROVINCIALES ]

Gobernador

**Dr. Gildo Insfrán**

Vicegobernador

**Dr. Floro Eleuterio Bogado**

Ministra de Cultura y Educación

**Lic. Olga Isabel Comello**

Subsecretario de Educación

**Pedro Acosta Román**

Subsecretario de Cultura

**Alfredo Jara**

Asesora del Ministerio de Cultura y Educación

**Lic. Dora del Carmen Aquino**

Directora de Planeamiento Educativo

**Lic. Miriam del Pilar Chamorro**

Directora de Educación Superior

A/C **Lic. Dora del Carmen Aquino**

Directora de Educación Secundaria

**Prof. Sandra Isabel Arrieta**

Directora Educación Primaria

A/C **Lic. Miriam del Pilar Chamorro**

Directora de Educación Inicial

A/C **Lic. Dora del Carmen Aquino**

Departamento de Educación Especial

**Lic. María de los Angeles Romero**

Departamento de Educación Privada

**Prof. Adriana Baum**

Departamento de Educación Técnica

A/C **Ing. Mario César Urbieta**

Departamento de Educación Permanente de Jóvenes

**Lic. Lidia Ruchinsky**

Coordinación Provincial de Modalidad EIB

**Prof. María del Pilar De La Merced**

Coordinadora General de la Unidad de Programas y Proyectos

**CC. Alicia Juana Mariño**

## [ DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL ] Formación Docente Inicial

### Responsable del DCJ

Dirección de Educación Superior

**Lic. Dora del Carmen Aquino**

Directora a cargo Dirección de Educación Superior  
Asesora del Ministerio de Cultura y Educación

**Lic. Trinidad Romero**

Secretaria Académica  
Dirección de Educación Superior

**Lic. Alba Morán**

Secretaria General  
Dirección de Educación Superior

### Coordinación General

Silvia Alejandra Polo

### Especialistas por Áreas<sup>1</sup>

Agustín Cardini  
Noemí Paredes  
Estela Polo  
Silvia Polo  
Lilian Tumburús  
María Isabel Wellig

Graciela Oviedo  
Elba Magdalena Suárez  
Soraya Saguier

Nora Delgado  
Delia Pereira  
Antonio Prieto  
Silvia Patricia Peluffo  
Petronija Morales  
Teresa Beatriz Pando  
Silvia Marcela Sánchez

Silvia Parmigiani  
Claudia Wendel

### Tecnología de la Información y la Comunicación

Paola Alberti

<sup>1</sup>Estos especialistas participaron en la definición de las unidades curriculares y los contenidos que constituyen el campo de la Formación General.

*Diseño de Tapa y Diagramación de Interior:* Roxana Crosa Palavecino

*Colaboración:* Cristian Galeano



**[ DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL ]**  
**Formación Docente Inicial**

**PROFESORADO DE TEATRO**

**Especialistas**

**Coordinación General**

Alfredo Cerdán

**Especialistas en Teatro**

Felipe Perez  
Isaac Rojas  
José Fernando Machuca  
José Candía

[ DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL ]  
Formación Docente Inicial

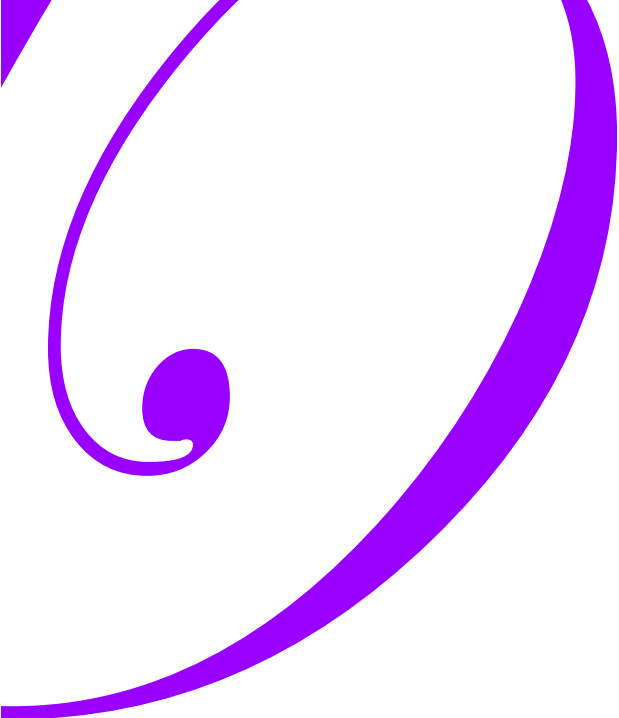
Coordinación General

Silvia Alejandra Polo

PROFESORADO DE TEATRO

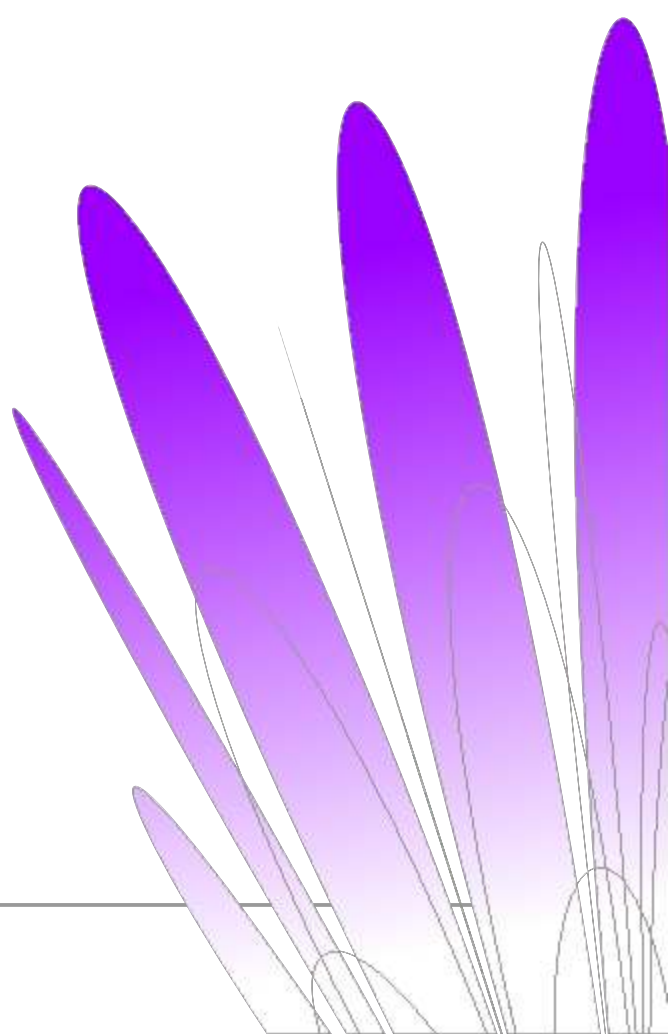
Marco General

Paola Alberti  
Elisa Arauz  
Carlos Arrieta  
Olga Batalla  
María del Carmen Brunelli  
Mirna Cardozo  
Silvia Noemí Cieza  
Adrian Eduardo Duarte  
Karina Fernandez  
Graciela Figueredo  
Sonia Florentín  
Hugo Gamarra  
Viviana Peñarol Mendez  
María Cristina Mola  
María Estela Orue  
Noemí Paredes  
Delia Pereira  
María Angélica Pererira  
Patricia Perez  
Estela Polo  
Silvia Polo  
Mónica Quiñones  
Liliana Ramírez  
Cecilia Scheidegger  
Elba Magdalena Suárez  
Norma Torres  
Lilian Tumburús  
María Isabel Wellig



“E nseñar es debatirse con contradicciones...,  
formar enseñantes es instituir una situación  
en la que aparezcan esas contradicciones y  
que se pueda explorar desde todos los puntos de vista...

*Ferry, Gilles*



## 1. Presentación

Los Diseños Curriculares Provinciales constituyen marcos referenciales que orientarán la elaboración, la organización y definición de los Diseños Curriculares Institucionales de los institutos superiores de formación docente de la provincia de Formosa.

Por tal motivo, responden a la necesidad de ofrecer orientaciones y criterios generales sobre las ofertas de Formación Docente Inicial. Su formulación comprende directrices generales, reunidas en un conjunto articulado de conceptos, principios y criterios de organización, que se constituirán en los insumos fundamentales para los procesos de construcción de los diseños de las carreras, por parte de los Institutos Superiores de Formación Docente.

Es así que en este documento, se presentan definiciones y orientaciones generales, para la construcción de la oferta de carrera de formación docente del Profesorado de Teatro.

Se incluyen en el presente documento consideraciones sobre:

- *Campo de formación general*, común a todas las carreras de Formación Docente, que brinda una visión amplia y compartida del sistema educativo en su conjunto.
- *Campo de formación de la práctica profesional*, destinada al desarrollo de capacidades para el desempeño profesional en las instituciones educativas, a través de la participación e incorporación progresiva de los alumnos en diversos contextos socioeducativos. Constituye un eje integrador que vincula los aportes de conocimiento de los otros dos campos de formación y posibilita el análisis, reflexión y primeros desempeños profesionales en diversos contextos sociales e institucionales. Se incluyen recomendaciones y dispositivos de acuerdo a los distintos niveles del sistema educativo.
- *Campo de formación específica*, está constituida por unidades curriculares dirigidas al estudio de las disciplinas específicas para la enseñanza, la didáctica, las tecnologías educativas y la alfabetización académica. También se incluyen conocimientos acerca de las características y necesidades de los alumnos de acuerdo con el nivel y/o modalidad.

### 1.1 Contexto socio-político de la provincia de Formosa

La provincia de Formosa, se encuentra ubicada en la zona nordeste de la República Argentina, en la denominada región chaqueña. Limita al norte y al este con la República del Paraguay; al sur con la provincia del Chaco, y



al oeste con la provincia de Salta. La mayor parte de sus límites son naturales, salvo donde se trazó una línea divisoria al oeste, entre Salta y Formosa llamada Barilari, a los 60° 20' 17" que la separa de la Provincia de Salta.

Su extensión geográfica de norte a sur es de 190 Km y de este a oeste de 512 Km. La superficie total de su territorio es de 72.066 Km<sup>2</sup> de praderas naturales, bosques y grandes esteros. Su territorio es una vasta planicie, que se integra a la extensa llanura chaqueña. La Provincia de Formosa, integra la macro región del Norte Grande de la República Argentina.

La temperatura media es de 22°C, con variaciones extremas en verano que llegan hasta los 45°C. El territorio provincial se encuentra dividido en nueve departamentos: Bermejo, Formosa, Laishí, Matacos, Patiño, Pilagá, Pilcomayo, Pirané, y Ramón Lista. La población total de la provincia<sup>1</sup> es de 486.559 habitantes, concentrándose el 41 % en el Departamento Formosa (capital).

<sup>1</sup> INDEC – Censo 2001.-

La población de la provincia se caracteriza por una diversidad de grupos:


- Comunidades aborígenes de distinta composición étnica-wichi, toba, pilagá-distribuidas en casi todo el territorio provincial.
- Criollos, grupo de pobladores del oeste y centro de la provincia, cuyo origen está relacionado con migraciones provenientes de Salta, Jujuy, Santiago del Estero y Tucumán.
- Pobladores de origen guaraní-paraguayos, predominantemente asentados en la región norte y este.
- Inmigrantes de origen sirio-libanés, españoles, ucranianos, suizos, polacos, rumanos, franceses e italianos.

## 1.2. Estructura económica socio-productiva

La estructura económica provincial se caracteriza por explotaciones primarias especializadas, tales como el cultivo de granos, oleaginosas y pasturas para ganado vacuno; además, registra una actividad forestal importante.

El sector más dinámico de la producción primaria durante mucho tiempo, estuvo sujeto al monocultivo algodonero. La estrategia de diversificación aplicada por el Gobierno durante los últimos años, tuvo como objetivo la búsqueda de nuevas producciones rentables y a la vez reducir el riesgo de depender de un solo cultivo.

Entre las producciones agrícolas que se destacan en la provincia podemos mencionar el cultivo de algodón, maíz, soja, arroz, sorgo y maní. Existen, además, importantes explotaciones frutihortícolas entre las que se destacan: pomelo, banana, calabaza, mandioca y sandía.



La tendencia mundial a consumir nuevos productos y el potencial de nuestra provincia para generar aquellos que resultan de creciente demanda, han llevado a promover el desarrollo de nuevas actividades, como la piscicultura, la cría de búfalos y el cultivo de frutas exóticas. Un aspecto importante es el impacto que se ha logrado en la colocación de productos de exportación en el mercado extranjero tales como: plantas ornamentales calabacitas o coreanitos, pomelo blanco, miel, carbón, jugos concentrados, carnes, cueros, espárragos y frutos exóticos.

En el sector forestal, el aprovechamiento racional de las masas boscosas ha permitido el desarrollo de productos y su comercialización en el mercado nacional y en los exigentes mercados europeos.

### **1.3. Marco normativo y formación docente**

El marco normativo que sustenta el nivel superior y particularmente el que hace referencia a la formación docente se desprende de: la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, el Plan Nacional de Formación Docente y los Lineamientos Curriculares Nacionales, aprobados mediante Resolución N° 24/07 y la Ley General de Educación 1470/05.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, art. 15, establece una nueva estructura unificada del Sistema Educativo en todo el país. De este modo, se asegura su ordenamiento y cohesión, organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y validez nacional de los títulos y certificados que se expidan. La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria.

Mediante el artículo 17 de la mencionada Ley, se establece que la estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior; y ocho (8) modalidades. Se reconoce como tales: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

En su artículo 17 define el conjunto de las ocho modalidades que conforman el Sistema Educativo Nacional y explica cada una de ellas en los capítulos VI y XIII. La jurisdicción considera y asume estas definiciones de modalidades como significativas y oportunas, y en consecuencia impacta en la formación docente como necesaria para el desarrollo estratégico de cada una de ellas en el conjunto del Sistema Educativo Provincial.

Estas modalidades se desarrollan en ámbitos urbanos, semiurbanos, rurales, cada uno de los cuales recibe una población de sujetos que responden a las características propias de los ámbitos nombrados. Además, últimamente se reconoce en la literatura pedagógica la diversidad social, cultural y económica de estos grupos.

Por lo tanto, la formación de formadores deberá atender a múltiples realidades étnicas y culturales, por ejemplo, grupos integrados por ocupados, desocupados, subocupados, en contextos favorables, desfavorables, de pobreza estructural, en situación de marginalidad, con necesidades especiales, con diversidad lingüística y cultural, en contextos de encierro, atención domiciliaria y hospitalaria, jóvenes y adultos que no han accedido a la educación formal.

El artículo 71, refiriéndose puntualmente a la Formación Docente, establece que la misma “tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.” El Estado Nacional y las Provincias tienen competencia en la planificación de la oferta de carreras, en el diseño de planes de estudio y la aplicación de las regulaciones específicas, relativas a los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia.

El Instituto Nacional de Formación Docente (I.N.Fo.D), creado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, es el organismo regulador a nivel nacional de la formación docente en el país y tiene entre sus funciones el desarrollo de políticas y lineamientos básicos curriculares de la Formación Docente Inicial y Continua (LEN artículo 76, inciso d).

Los objetivos de la política nacional de Formación Docente concertados en mesa federal, se encuentran definidos en el artículo 73 y establecen:

a) Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación.

b) Desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo con las orientaciones de la presente ley.

c) Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares.

d) Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza.

e) Articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias.

f) Planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua.

g) acreditar instituciones, carreras y trayectos formativos que habiliten para el ejercicio de la docencia.

i) Otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema.

Los Lineamientos Curriculares Nacionales, aprobados mediante Resolución N° 24/07 Consejo Federal de Educación, otorgan integración, congruencia y complementariedad a la formación inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones, logrando mayor articulación para facilitar la movilidad de los estudiantes durante la formación entre carreras y entre jurisdicciones, garantizando el reconocimiento nacional de los títulos de los egresados.

Por tal motivo, son adoptados en la jurisdicción, como lineamientos básicos para la elaboración de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de Formación Docente Inicial en todos sus niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial.

Estas líneas de acción se resignifican en el marco jurisdiccional y aparecen incluidas en los lineamientos de política educativa para el Nivel Superior de la provincia de Formosa.

#### **1.4. Lineamientos de política educativa para el Nivel Superior**

La docencia es una profesión que hace de los saberes y de la transmisión cultural su sentido sustantivo, pero guarda una relación peculiar con tales saberes, este es un rasgo de identidad del sistema formador: la producción de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación. Al ser la docencia una profesión institucionalizada o estatalizada tiene un carácter doblemente público: el carácter público del sistema formador y el carácter público de las escuelas, dado que el trabajo docente es un trabajo especializado, las capacidades requeridas para enseñar en cada una de las áreas, niveles y modalidades son específicas.

La planificación de la formación docente, la planificación de los recursos humanos del sistema educativo y las políticas educativas, están estrechamente vinculadas para posibilitar una articulación efectiva que garantice el cumplimiento de los propósitos y funciones públicamente

asignados al sistema formador y a las escuelas. Si la formación docente es el sector responsable de la formación de los recursos humanos del sistema educativo, su planeamiento es indisoluble de la planificación de los recursos humanos del sistema.

### **1.5. Políticas Educativas Jurisdiccionales en materia de formación docente**

En el establecimiento de prioridades, las políticas educativas determinan la necesidad de recursos humanos del sistema educativo y direccionan la tarea del sistema formador, en este sentido, los institutos cumplen una función indispensable en tanto, actores políticos con alta participación en la definición de las políticas de formación de los recursos humanos del sistema educativo y de las regulaciones destinadas a asegurar la implementación de esas políticas.

La toma de decisiones en materia curricular dentro de la jurisdicción, busca planificar intersectorialmente la distribución e implementación de las ofertas formativas, atendiendo a las políticas nacionales y provinciales, a las necesidades locales y a la trayectoria académica y ubicación socio-territorial de los Institutos Superiores.

En lo que respecta a la formación docente, tenemos el objetivo de formar docentes, a partir de los nuevos lineamientos de la Ley Nacional de Educación, el Plan Nacional de Formación Docente, los Lineamientos Curriculares de la Formación Docente Inicial y las políticas en materia curricular de la jurisdicción, atendiendo a las carencias actuales y futuras de profesionales en el sistema formador. En 2008 se trabajó fuertemente con los diseños curriculares jurisdiccionales para la formación docente: Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Educación Física, Profesorado de Artes Visuales, Profesorado de Música, Profesorado de Educación Primaria - orientación Educación Rural y Profesorado Intercultural Bilingüe - Educación Primaria.

## 1.6. Formatos institucionales y planeamiento del sistema formador

Los siguientes criterios se toman en cuenta en la jurisdicción en relación el planeamiento del mapa de ofertas de las instituciones de formación

A) La *especialización de las instituciones formadoras* (de acuerdo con el nivel para el cual forma docentes y/o de acuerdo con un área disciplinar), este criterio responde a la trayectoria institucional, los recursos humanos especializados en alguna disciplina o nivel del sistema y permite la concentración de recursos humanos y materiales, la producción de investigaciones en referencia a temas y problemas específicos, la conformación de bibliotecas actualizadas en la especificidad de la oferta institucional (por ej. Educación Inicial, Primaria y/o disciplinar) y la organización de centros documentales y laboratorios pedagógicos.

B) La *diversificación de la oferta de formación inicial*: dentro de las instituciones de formación, lo cual permite intercambios interdisciplinarios y facilita la articulación curricular de distintas carreras, este criterio es transversal a todos los IFD de la provincia de gestión estatal, salvo uno, dado que las ofertas responden a un sistema mixto, formación docente y técnica.

C) *El área/zona de influencia y las demandas en materia educativa de la comunidad*: consiste en el relevamiento de las áreas de vacancia y las necesidades y demandas de la comunidad, conjuntamente con la matrícula de los aspirantes a la docencia.

Los lineamientos de la política educativa de la jurisdicción provincial, tienen su sustento legal en la Constitución Provincial y en la Ley General de Educación N° 1470. Se definen sus acciones operativamente en el "Plan Cultural y Educativo para la provincia de Formosa", enmarcados en el "Plan estratégico territorial- Argentina 2016".

En el área educativa se consideran acciones a partir de tres ejes estructurantes:

- El acceso, inclusión y continuidad de niños, jóvenes y adultos en el sistema educativo provincial.
- La profesionalización y jerarquización docente.
- El fortalecimiento de la identidad cultural a través de la educación como transmisora de valores culturales para el desarrollo integral del mismo.

A nivel provincial el "Modelo Formoseño para el Proyecto Provincial" plasmado en el preámbulo de la Constitución Provincial, otorgó el marco

de referencia a la Ley General de Educación N° 1470/05. En este contexto, la Provincia de Formosa, desarrolla políticas de estado en educación, con sentido estratégico y dinámico para el desarrollo socioeconómico y cultural a través de su sistema educativo.

El Sistema Educativo Provincial se funda en una pedagogía de valores, que garantiza igualdad de oportunidades, mediante estrategias tendientes a mejorar en forma permanente la calidad de la educación.

En materia de Política Educativa, se plantea el fortalecimiento del Sistema Educativo Provincial, considerando la educación como una cuestión de estado, como una herramienta de cambio para la dignificación del hombre y la mujer, a través del desarrollo de los valores esenciales para la vida; es decir, la educación como formadora de un nuevo hombre capaz de desarrollarse integralmente en su propia tierra, afianzando la identidad del ser formoseño y revalorizando su cultura.

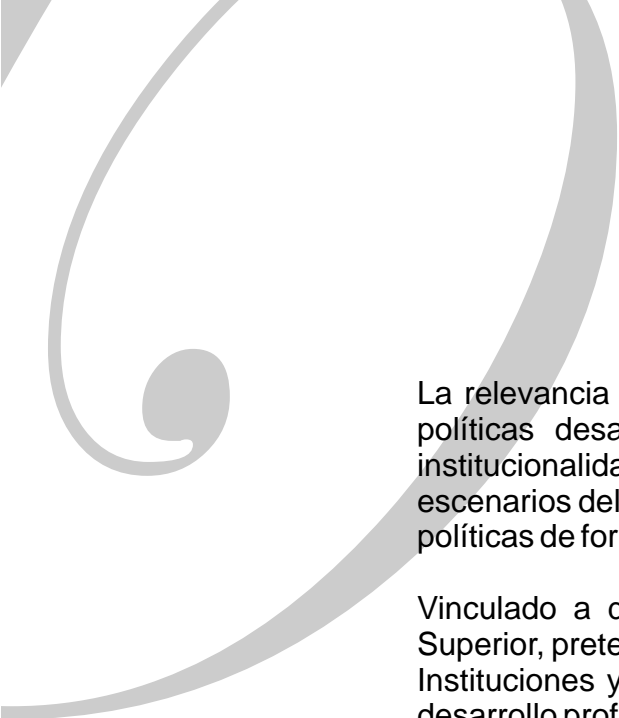
En el marco de los Lineamientos de la Política Educativa Provincial y Nacional la Dirección de Educación Superior, en la gestión que se inicia en el año 2006, propone los lineamientos políticos para el nivel, a partir de las prioridades educativas de orden provincial y la recuperación de la historia y trayectoria de las instituciones a las que atiende.

En el Nivel Superior las definiciones están marcadas por el reordenamiento del sistema a partir de la Ley de Nacional de Educación y el desarrollo de Políticas y Lineamientos Estratégicos para la Formación Docente y Técnica acordados federalmente. Estos parámetros claves establecen el rumbo para la definición de las nuevas ofertas y funciones de los Institutos.

En este sentido, la Ley de Financiamiento Educativo y la Ley Educación Nacional, establecen pautas de incremento en la inversión educativa poniendo nuevas reglas de juego para el tratamiento de las prioridades de la formación docente.

La creación del Instituto Nacional de Formación Docente “constituye una importante oportunidad para el desarrollo de políticas de formación docente de alcance nacional, con el propósito de superar los desequilibrios actuales y los problemas que vienen afectando el desarrollo de este campo desde ya hace algunas décadas, afianzando el compromiso por el fortalecimiento de la educación argentina y profundizando los diálogos e intercambios entre los distintos actores<sup>2</sup>”, promovida por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología a instancias del acuerdo federal, representa un avance significativo en la articulación de los esfuerzos de la Nación y las Provincias para el desarrollo de políticas de estado para la formación docente.

<sup>2</sup> Plan Nacional de Formación Docente – INFoD-2007



La relevancia de esta decisión refleja el compromiso de profundizar las políticas desarrolladas hasta el presente a fin de consolidar una institucionalidad diferente, potente y dinámica, capaz de reconfigurar escenarios del mediano y largo plazo en términos de fortalecimiento de las políticas de formación docente como parte constitutiva del Nivel Superior

Vinculado a dicho proceso, la Política de la Dirección de Educación Superior, pretende iniciar un recorrido dotando de sentido estratégico a las Instituciones y el fortalecimiento del desarrollo Institucional, curricular y desarrollo profesional, en pos de la mejora de los servicios educativos para todos los niveles del sistema.

En el marco precedente la Dirección de Educación Superior propone:

- Posicionar a la Educación Superior, como espacio público estratégico y equitativo de producción y difusión del capital cultural desde el fortalecimiento endógeno de sus recursos y en articulación con el contexto provincial, regional y nacional.
- Iniciar un proceso de nuclearización y refuncionalización de los Institutos superiores de Formación Docente Continua y Técnica, tendiente a descentralizar el sistema y poner en marcha un nuevo proceso de reforma educativa en consonancia con la Ley General de la Provincia N° 1470, la ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Financiamiento Educativo.
- Adecuar la normativa específica de la Educación Superior, a los acuerdos y Lineamientos del Consejo Federal de Educación, el INFD y el INET, para asegurar la implementación de las diferentes ofertas en las Instituciones de Nivel Superior.
- Revalorizar el subsistema formador como un servicio necesario para el fortalecimiento de todos los niveles del Sistema Educativo Provincial.
- Promover y afianzar los procesos de articulación horizontal y vertical de los institutos de educación superior con los otros niveles del sistema educativo provincial, la universidad y otros organismos gubernamentales y no gubernamentales.
- Fortalecer la vinculación y el intercambio de experiencias teóricas y prácticas entre los Institutos de Formación Docente y los establecimientos educativos de los diferentes Niveles para los que forman.



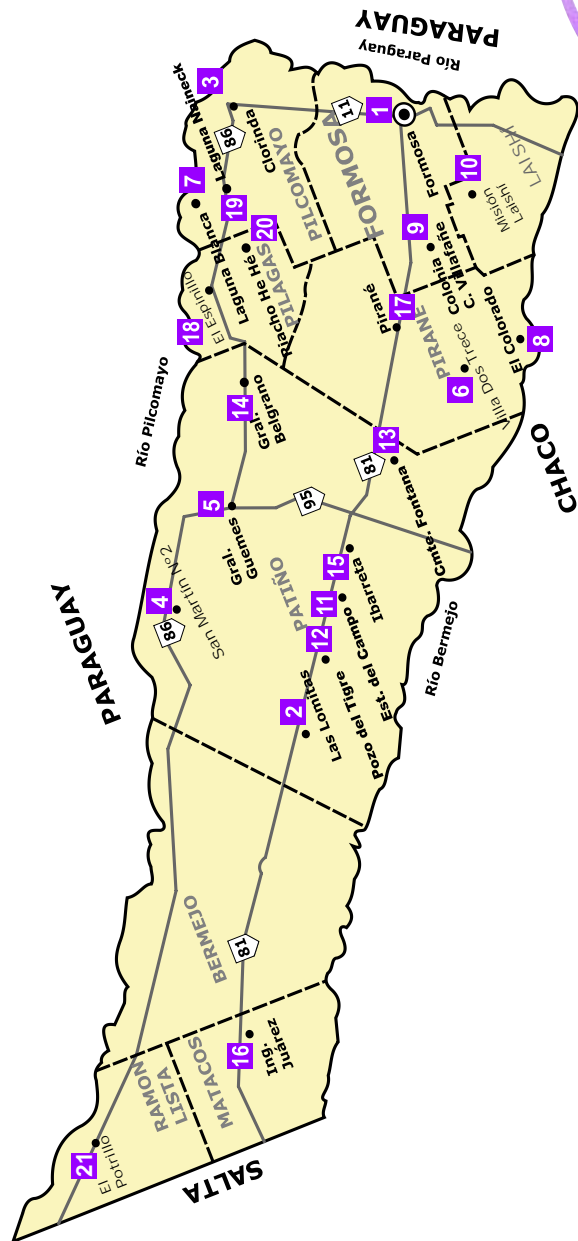
- Formar docentes y técnicos comprometidos con la significación social de la profesión, orientada a la preservación, transmisión y recreación de la cultura nacional y popular.
- Contribuir con las estructuras de la transformación socio-productiva del modelo provincial.
- Preparar para el ejercicio de la profesión docente en todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial, según los requerimientos sociales e institucionales.
- Brindar una formación de calidad en la enseñanza de grado y postítulo, en la investigación, en la extensión y promoción.
- La profesionalización y jerarquización docente de la carrera docente en el nivel superior.
- Propiciar el desarrollo profesional en forma permanente y gratuita de los docentes en actividad de todos los niveles del sistema educativo provincial, en las áreas científica, técnica, tecnológica, artística, humanística y pedagógica, respondiendo a las necesidades curriculares.
- Desarrollar una política de investigación educativa provincial que explore las problemáticas socioeducativas actuales, dentro del contexto sociocultural de la región y hacia el interior de las unidades escolares.
- Incentivar la investigación e innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares.
- Contribuir con la gestión escolar en cuestiones técnico-pedagógicas.
- Ofrecer formación técnica y artística, basada en diagnósticos que orienten la definición de carreras y orientaciones, producto de una planificación estratégica y equitativa; en función de la política de transformación provincial, cultural, social y productiva.
- Vincular con las fuerzas del trabajo y de la producción acciones recíprocas de asistencia técnica y desarrollo profesional.

## 1.7. Las Instituciones de Formación

Actualmente la Dirección de Educación Superior cuenta con un total de veintiséis institutos, con la creación de un instituto en el año 2007, en la localidad de el Potrillo, cuya finalidad es la de atender en su mayoría a población de diferentes etnias que habitan esa extensa región del oeste formoseño. Inicialmente ofrece una carrera de formación técnica, pero con una proyección al 2009 de desarrollar una oferta de formación docente inicial. La educación superior en la provincia se ha configurado a través de un sistema con dos orientaciones: docente y técnica.

En el marco de las perspectivas y prioridades que se presentan a la Educación Superior, la formación de docentes cobra particular relevancia. En el año 2007, en la provincia, se inicia la re-matriculación de alumnos para las ofertas de Formación Docente Inicial en once Institutos. Esta decisión conlleva al desarrollo de una serie de acciones desde los institutos y desde el nivel central que permita acompañar los procesos educativos en todos los niveles del sistema, para su fortalecimiento. Además, significó un importante desafío con respecto a la formación de los jóvenes y la posibilidad de mejoramiento de oportunidades de inserción laboral y social a la población.

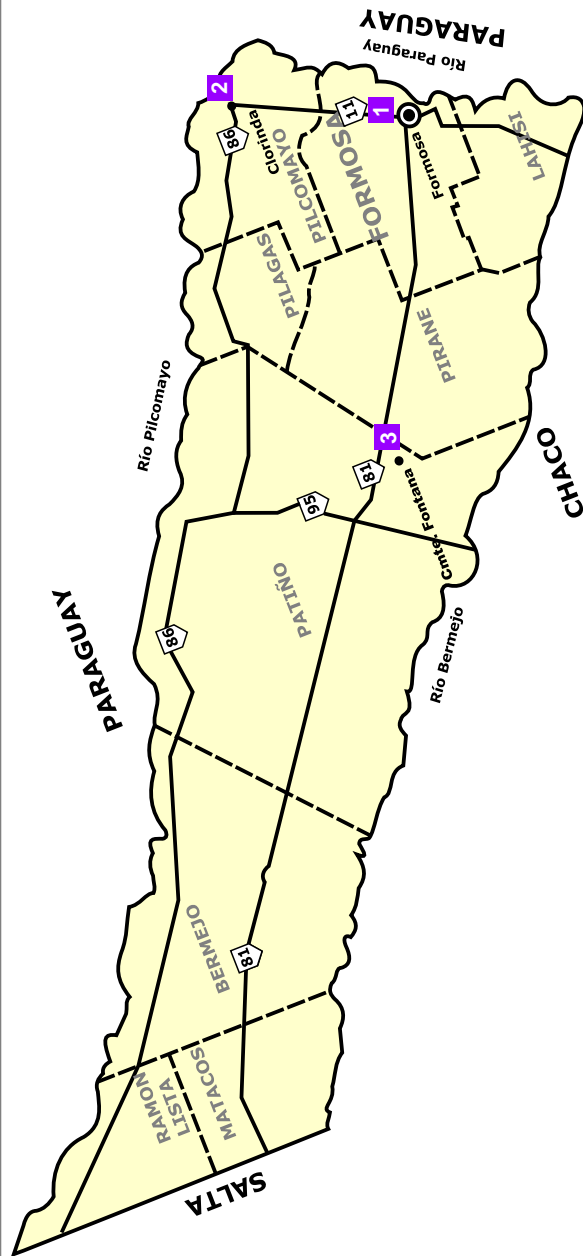
## LOCALIZACIÓN GEOGRÁFICA INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE - GESTIÓN ESTATAL



### REFERENCIAS

- 1 Esc. Normal Superior "Rca. Del Paraguay"- CAPITAL
- 2 I.S.F.D.C. y T. "Br. Gral. Juan F. Quiroga" - LAS LOMITAS
- 3 I.S.F.D.C. "Don Cristóbal Aguirre" - CLORINDA
- 4 I.S.F.D.C. y T. "Maestro Laureano Gómez" - SAN MARTÍN N°2
- 5 I.S.F.D.C. y T. "Maestra María E. González" - GRAL. GÜEMES
- 6 I.S.F.D.C. y T. "Nación Latinoamericana" - VILLA DOS TRECE
- 7 I.S.F.D.C. y T. "Pte. Juan D. Perón" - LAGUNA BLANCA
- 8 I.S.F.D.C.y T. "Rca. Federal de Alemania - EL COLORADO
- 9 I.S.F.D.C. y T. "Victor Manuel Almenara" - VILLLAFANÉ
- 10 I.S.F.D.C. y T. Anexo "Félix A. Cabrera" - MISION LAISHI
- 11 I.S.F.D.C. y T. Anexo Ibarreta - ESTANISLAO DEL CAMPO
- 12 I.S.F.D.C. y T. Anexo - POZO DEL TIGRE
- 13 I.S.F.D.C. y T. de CMTE. FONTANA
- 14 I.S.F.D.C. y T. de GENERAL BELGRANO
- 15 I.S.F.D.C. y T. de IBARRETA
- 16 I.S.F.D.C. y T. de INGENIERO JUAREZ
- 17 I.S.F.D.C. y T. de PIRANÉ
- 18 I.S.F.D.C. y T. de EL ESPINILLO
- 19 I.S.F.D.C. y T. de LAGUNA MAINECK
- 20 I.S.F.D.C. y T. de RIACHO HE HÉ
- 21 I.S.F.D.C.y T. - EL POTRILLO

## LOCALIZACIÓN GEOGRÁFICA INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE - GESTIÓN PRIVADA



### REFERENCIAS

- 1 INSTITUTO SANTA ISABEL N°3 - Formosa  
INSTITUTO SUPERIOR DE PROFESORADO "Robustiano Macedo Martínez" N°16 - Formosa  
UNION PERSONAL CIVIL DE LA NACION - Formosa  
INSTITUTO SANTA RITA - Formosa  
INSTITUTO LUIS JORGE FONTANA - Formosa  
INSTITUTO JUAN MANUEL DE ROSAS - Formosa
- 2 INSTITUTO SAN JOSE N°15 - Clorinda  
INSTITUTO SANTA CATALINA DE LABOURE N°6 - Clorinda
- 3 INSTITUTO SAN JOSE N°12 - Fontana

## 2. Consideraciones acerca del sujeto y su contexto

Los sujetos sociales tienen conocimientos y destrezas, adquiridos en un entorno social y tecnológico cambiante. Con el avance de las décadas son las mismas configuraciones de poder entre las generaciones las que cambian, las decisiones sobre los distintos aspectos de la vida no se imparten ni se obedecen del mismo modo y los saberes no se adquieren ni jerarquizan de la misma manera.

En este sentido, el sociólogo Emilio Tenti Fanfani afirma: “los cambios en los equilibrios de poder entre los niños y jóvenes y los adultos constituyen uno de los factores que ponen en crisis los viejos dispositivos que organizaban la vida de las instituciones escolares”<sup>3</sup>, cuando la escuela tenía voz legítima y exclusiva tanto para definir cuáles eran los conocimientos valiosos para la sociedad como quiénes eran los que, poseyéndolos, podían transmitirlos.

Actualmente, “la pluralidad de significados (modos de vida, criterios cognitivos, éticos y estéticos) y la heterogeneidad de sus fuentes (iglesia, escuelas, medios de comunicación) vuelven más azarosa la formación de los nuevos sujetos sociales, ya que no existe un currículum social coherente que defina contenidos, secuencias y jerarquías en la cultura que se intenta transmitir”<sup>4</sup>.

### 2.1. Conceptualización del sujeto social

Los sujetos sociales son “una colectividad donde se elabora una identidad y se organizan prácticas, mediante las cuales sus miembros pretenden defender sus intereses y expresar sus voluntades, al mismo tiempo que se constituyen en esas luchas”<sup>5</sup>. Es decir, se trata de formas de organización específicas para la participación social. El que sea una forma específica de expresión social no evita que se trate simultáneamente de una organización unificada, de una estructura con normas precisas de incorporación que definen el comportamiento esperado de quienes la constituyen. En la acción, los actores sociales pueden devenir en sujetos sociales, pero también pueden llegar a desarticularse o no llegar a constituirse. Los nuevos sujetos sociales emergen como resultado de las fluctuaciones del contexto que conforman, aunque simultáneamente resultan ser los creadores de esas mismas fluctuaciones.

### 2.2. El sujeto de aprendizaje

El tiempo de los niños, el de los adolescentes, sus intereses, capacidades y padecimientos, han estado presentes a lo largo del pensamiento pedagógico.

<sup>3</sup> TENTI FANFANI, Emilio.: “Culturas juveniles y cultura escolar”, IIPE Buenos Aires, Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2000. Pág. 158

<sup>4</sup> TENTI FANFANI, Emilio: “Viejas y nuevas formas de autoridad docente”. (Artículo) en Jornadas de Cooperación Técnica para Equipos de Gestión Provincial. Formosa, 2005. Pág. 2

<sup>5</sup> CHARRY, Clara Inés y CALVILLO, Miriam: “Organizaciones Civiles: nuevos sujetos sociales”. (2006)

<sup>6</sup> FRIGERIO, SERRA y otros: " Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde". Noveduc. Argentina, 2006

La pedagogía se ha hecho cargo de esta preocupación en estos términos: ocuparse de ellos previamente, trazando el curso de su acción desde un reconocimiento previo, desde unas concepciones que enmarcan un trabajo con el cuerpo de la infancia y de la adolescencia, tanto desde un deseo o sueño sobre su futuro, como desde unos saberes y disciplinas que, a veces, no prefiguran futuros sino destinos<sup>6</sup>.

Los diferentes períodos histórico - sociales por los que ha atravesado la sociedad en su conjunto han contribuido en la conformación del sujeto de aprendizaje. Así, de la posmodernidad estos sujetos han recibido el influjo del hedonismo, la incitación al consumo, el individualismo, el prevalecimiento de la informática, la fragmentación, el escepticismo sobre los discursos, la indiferencia, la dificultad de amar y crecer. Mientras que del subdesarrollo heredaron la falta de oportunidades educativas y laborales, la inestabilidad económica con su corolario de dificultades para proponer metas que sobrepasen lo inmediato, la carencia de recursos para alentar los talentos y la desocupación o subocupación de quienes se dedicaron a su formación profesional.

### **2.3. El sujeto de aprendizaje de la Educación Inicial**

La educación inicial constituye la primera incorporación del niño al sistema educativo obligatorio, es responsable de la iniciación del alumno en el aprendizaje sistemático de conocimientos que le posibilitan estructurar la realidad y adquirir las competencias necesarias para acceder a niveles de aprendizaje posteriores.

Es el ámbito donde se organizan y profundizan los logros educativos adquiridos en el seno de la familia y se promueven valores y actitudes que permiten la integración social. Estos conocimientos tienen la misión de facilitar el desarrollo del pensamiento y de las formas de comunicación.

Si bien no todos aprenden lo mismo ni de la misma manera, puede definirse una base común como estructura de conocimiento. Este tipo de estructura va forjándose internamente, pero depende también de la estimulación y del apoyo externo, de otros y del entorno.

El acceso a la educación en esta etapa de la vida constituye un derecho fundamental y representa una posibilidad irrepetible de aprendizajes sociales, culturales, emocionales, intelectuales y físicos. Posibilita que los niños aprendan a compartir, dialogar y comprender a otros niños; a participar en grupos conducidos por figuras adultas que no pertenecen a su grupo familiar; pueden descubrir y potenciar sus posibilidades de expresión verbal, corporal, artística y adquirir seguridad para pensar y actuar.

El sujeto educativo, que es sujeto cognoscente, así como sujeto social y sujeto deseante actúa como ser integrado en el acto de conocimiento, es activo en su relación con el objeto, indaga propiedades, plantea hipótesis, experimenta con ellas, interpreta, demanda información, selecciona e integra lo que la institución educativa le presenta.

En este sentido, el juego cobra importancia en el niño porque le permite descubrirse a sí mismo, conocerse y formar su personalidad, como también conocer el placer de hacer cosas y estar con otros. Así como vincular la creatividad, la solución de problemas, el desarrollo del lenguaje o de roles sociales. Tiene, entre otras, una clara función educativa, en cuanto lo ayuda a desarrollar sus capacidades motoras, mentales, sociales, afectivas y emocionales. El juego se convierte en un proceso de descubrimiento de la realidad exterior, a través del cual el niño va formando y reestructurando progresivamente sus conceptos sobre el mundo.


El cúmulo social de conocimiento aporta los esquemas necesarios para las rutinas de la vida cotidiana, lo que Pierre Bourdieu (1991:141) definirá como *habitus*: “*Sistemas de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores y que genera estrategias oportunas*”<sup>7</sup>. Estos sistemas se comparten con otros en las rutinas normales que se van estructurando en el tiempo y se sustentan en el lenguaje y el cuerpo, en este sentido, la escuela resulta una institución fundamental en la vida de los sujetos.

<sup>7</sup> BORDIEU, Pierre: “*El sentido práctico*”. Taurus Humanidades. Madrid, 1991. Pág. 141.

## 2.4. El sujeto de aprendizaje de la Educación Primaria

La infancia como categoría social se convirtió en un objeto emblemático del siglo XX, fijado por los saberes de distintas disciplinas, capturado por dispositivos institucionales, proyectado hacia el futuro por las políticas de Estado y transformado en metáfora de utopías sociales pedagógicas. Esto sólo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre lo que se ha denominado la construcción social de la infancia y la historia irreplicable de cada niño, entre las regularidades que marcan el horizonte común que una sociedad construye para la generación infantil en una época y las trayectorias individuales.

Las nuevas formas de la experiencia social, en un contexto de redefinición de las políticas públicas, de las lógicas familiares y de los sistemas educativos, están generando un terreno propicio para el debate acerca de las formas de constitución de los niños como sujetos y como sujetos de la educación, para la construcción de nuevos lenguajes que den cuenta de lo real y de lo desconocido que la experiencia infantil revela para los adultos.



Las infancias se van configurando con nuevos rasgos en sociedades caracterizadas por la incertidumbre frente al futuro, por la caducidad de las representaciones sobre ellas y por las dificultades que se generan al intentar dar forma a un nuevo imaginario sobre la infancia.

La construcción social de la infancia moderna se relaciona no sólo con las transformaciones de la familia sino con la emergencia de la escolaridad. La obligatoriedad de asistencia a la escuela de los menores de 6 a 14 años, incidió en la constitución de los niños como sujetos, donde comenzaron a interpelarse diferentes discursos, como los de la protección, la represión y la educación.

A partir de allí el niño quedó capturado en buena medida por la escuela; la infancia se convirtió en el punto de partida y en el punto de llegada de la pedagogía.

<sup>8</sup>BERNSTEIN, Basil. Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural, El Roure, Barcelona, 1.999, Pág. 124.

Las miradas a la infancia han oscilado en diferentes corrientes ideológicas en cuanto a la formación educativa del sujeto y en la intervención que deberían tener dentro de la sociedad. Actualmente la voluntad educativa es que se respete lo que Basil Bernstein llama “derecho al crecimiento<sup>8</sup>”, como posibilidad de experimentar los límites, sean éstos de naturaleza social, intelectual o personal, derecho a la confianza, a la inclusión y a la participación.

Educar en la sociedad contemporánea requiere en buena medida volver a considerar al niño como sujeto en crecimiento, como un sujeto que se está constituyendo, que vive, juega, sufre y ama en condiciones más complejas, diversas y en algunos casos desiguales.

La cuestión que se debe profundizar radica en cómo configurar una nueva mirada pedagógica de la infancia frente a estas situaciones que se presentan, para ello, es necesario restituir la cadena histórica entre las generaciones en este contexto de desintegración de lazos sociales y ubicar a la condición humana para potenciar demandas, desafíos y ejercicios de responsabilidad pública.

Se requiere una mirada que vuelva a interrogar los problemas interculturales y sociales de las escuelas a través del tiempo y que recupere la memoria de las mejores experiencias de educación infantil. Pero también una mirada hacia lo contemporáneo, atenta al devenir y a los registros de temporalidad de cada generación, que explore el impacto de las nuevas tecnologías, de los cambios perceptivos, de las formas de construcción de conocimiento, de los procesos de identificación infantiles, de los cambios en la cotidianidad.



Así pues, la educación primaria tiene por finalidad proporcionar una educación integral, básica y común, y para ello es necesario “brindar oportunidades equitativas para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, la lengua, la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte, la cultura y la educación física para promover la formación corporal y motriz”.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Ley N°: 26206 Ley de Educación Nacional - Enero 2007 MECyT

## 2.5. El sujeto de aprendizaje de la Educación Secundaria

En la constitución del sujeto está en juego, no sólo su posición y su crecimiento, sino también la posición del adulto y los proyectos de una sociedad. Las políticas crean condiciones para que la educación se torne posible a través del vínculo entre un adulto y una generación en crecimiento, en el trabajo del tiempo y del deseo, de transmisión siempre renovada que va formando al sujeto en su devenir constante.

La formación de los jóvenes en la educación secundaria requiere la creación de espacios institucionales que posibiliten un intercambio dialógico destinado a ampliar las posibilidades que ofrece el desarrollo en el marco de una formación integral.

## 2.6. El sujeto de la formación

El sujeto destinatario de este proceso de formación proviene de diversos contextos sociales con problemáticas específicas, diferentes a las del contexto en el que deberá desarrollar su actividad. Estos nuevos sujetos, destinatarios de la acción pedagógica, se inscriben en el marco de nuevas culturas infanto – juveniles con características propias.

Se plantean nuevas exigencias referidas a las capacidades de la formación docente que requieren un docente:

- en proceso de actualización permanente
- con dominio de la ciencia y la tecnología
- que atienda a la inclusión y la igualdad
- que conciba la docencia como acto político<sup>10</sup>
- que tenga en cuenta la diversidad socio-cultural y a los contextos socio históricos en constante cambio
- capaz de recrear en las escuelas situaciones de aprendizaje que vayan más allá de las aulas.

<sup>10</sup> Pensar políticamente el trabajo docente implica trascender la neutralidad normativa y construir el espacio de lo común en la escuela...se trata de una producción activa que reconoce y posicional al docente en relación con el hecho educativo en tanto acto de transmisión, de emancipación y de reconocimiento. MINISTERIO DE EDUCACION. INFOD. Área de Desarrollo Curricular. Fundamentos políticos institucionales en materia docente.

### 3. Conceptualizaciones acerca de la Profesión Docente

Se define a la "Formación Docente" como un determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes - enseñantes.

<sup>11</sup> DAVINI, María Cristina (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Editorial Paidós. BsAs.

El concepto de profesionalización remite a distintas significaciones en relación con la formación docente. María Cristina Davini<sup>11</sup> define las "tradiciones de formación como: "... configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo...". De acuerdo con esta afirmación se entiende que la docencia, en tanto pensamiento y acción, se ha institucionalizado y forma parte del modo de pensar y de actuar de los sujetos docentes.

Las prácticas, pensamientos y discursos sobre la profesión docente y su formación, constituyen un tema vigente porque la reflexión crítica sobre estos conceptos de ninguna manera está resuelta. Por el contrario, exige la búsqueda de otras alternativas y sentidos posibles.

Pensar la especificidad de la docencia remite a la recuperación histórica acerca de la conformación del campo profesional y del lugar de la docencia dentro del mismo. También el trabajo reflexivo e histórico tendrá –entre otros- como consecuencia entender el presente y el futuro de la profesionalización.

<sup>12</sup> Ibid

Inicialmente, el magisterio argentino se hizo cargo del mandato social de difundir la cultura y los valores exigidos para la constitución del *Estado Moderno*. Los maestros integraban un nuevo sector social y ocupacional predominantemente femenino, cuya tarea específica era "enseñar", además debía responder al imperativo social de erigirse como el "buen maestro". Según Davini<sup>12</sup>, la formación teórica y disciplinar, poco rigurosa, no favoreció la valoración social de la docencia como grupo profesional.

<sup>13</sup> TENTI FANFANI, E y GÓMEZ CAMPO, V.: Universidad y profesores. Crisis y alternativas. Miño y Dávila Editores. (1989).

En la década del sesenta, la hegemonía de la sociología funcionalista definió la docencia como "semiprofesión".<sup>13</sup>

Posteriormente, la lógica tecnicista impregnó fuertemente la tarea docente, que se redujo a un trabajo de ejecución de "recetas didácticas" definidas por expertos. La profesión docente se legitimaba a través del reconocimiento de su labor como eficiente técnico de la enseñanza.

En los años 90 comienza a instalarse la idea de la profesión docente como proceso inacabado, por cuanto las exigencias propias de los avances de los distintos campos del conocimiento requerían de una profesionalidad que no se agotaba en una primera y única formación. La profesionalización docente pasa por superar la tensión entre saberes prácticos y saberes

disciplinares y pedagógicos, de tal modo que los mismos integren el trabajo del docente cuya especificidad está dada por el objeto enseñanza.

La superación del sentido ideológico del término profesionalización, según distintos autores, está dada por la tarea de construir la experticia propia de la docencia para avanzar en el desarrollo de una real y efectiva profesionalización docente.

Domingo Contreras<sup>14</sup> en coincidencia con Gimeno Sacristán define el concepto de profesionalidad como “la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ella, que constituyen lo específico de ser profesor”. Desde esta perspectiva sostiene tres dimensiones como cruciales para la profesionalidad docente: la obligación moral, el compromiso con la comunidad y la competencia profesional.

<sup>14</sup> CONTRERAS, Domingo. (1997). La Autonomía del Profesorado. Ed. Morata. Madrid. pág. 32-33-50


Siguiendo al autor mencionado, la competencia profesional es algo más que la competencia técnica puesto que incluye la formación teórica, conceptual, filosófica y política, de tal modo que la profesionalidad a lograr supere la lógica tecnocrática de las profesiones.

### **3.1. Conceptualizaciones y desafíos para la Formación Docente Inicial**

Se entiende a la Formación Docente como un proceso continuo que contempla a la Formación Inicial como una primera fase del proceso de desarrollo profesional, que debe articularse con los procesos de desarrollo curricular que se implementan en las escuelas. Así, las instituciones de formación docente, se constituyen en contextos idóneos para la formación profesional y continua de los docentes.

Es imprescindible, entonces, pensar la Formación Docente en estrecha relación con las nuevas demandas:

- Por un lado, las transformaciones del mundo manifiestan que está emergiendo una sociedad basada en la producción de conocimientos y en su circulación cada vez más rápida y generalizada, que implica un desafío para la educación, que debe ser repensada obligando a considerar el aprendizaje como un factor fundamental.
- Por otro lado, la diversidad característica de la sociedad, históricamente multilingüe y multicultural, plantea nuevos desafíos. Frente a éstos, la educación desempeña un papel central: construir una educación en la que se deje de lado la visión monocultural y se cree un proyecto formativo más



respetuoso, solidario, pertinente e inclusivo. La educación debe abrirse a la diversidad socio-cultural y asumirla como recurso pedagógico.

Los contextos en los que se desarrolla el trabajo pedagógico son cada vez más complejos. Desde esta perspectiva, la formación docente debe sostener un diálogo fluido con los sistemas de enseñanza existentes, planteando alternativas e interrogantes a la tarea que en ellos se desarrolla.

Más que especialistas en un determinado campo del saber, los tiempos actuales requieren docentes capaces de integrar el conocimiento y asumir una posición crítica frente a los saberes que están situados hoy en la sociedad.

Frente a las exigencias del desempeño profesional y los problemas que presenta la formación actual, el objetivo de la formación docente debe ser la construcción, el fortalecimiento de la capacidad de gestión de la enseñanza y los aprendizajes y la toma de decisiones en el ámbito institucional. El trabajo docente se desarrollará en interacción con los demás agentes del proceso educativo y asumirá la corresponsabilidad en la elaboración y aplicación de los objetivos, prioridades y programas del planeamiento institucional.

Como campo de intervención y enseñanza, la noción de Formación Docente hace referencia a las prácticas que posibilitan el desarrollo profesional, la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas por parte de los sujetos que aprenden a enseñar en instituciones específicas a lo largo de un período de tiempo. Por lo tanto, el campo de la formación se constituye básicamente en torno a la necesidad de dar respuesta a los interrogantes sobre los saberes docentes y los modelos de formación. Esto motivó el desarrollo de diversas investigaciones que consideraron a la formación docente como objeto de reflexión y discusión.

En la actualidad ya no es posible pensar en la formación profesional como un período acotado en el tiempo, en donde los/las estudiantes adquieren de una vez y para siempre todos los conocimientos necesarios para desempeñarse en el mundo del trabajo. En este marco es posible entender a la Formación Inicial como una etapa de la Formación Docente Continua.

Ante el interrogante sobre qué significa la "Formación Docente", Elena Libia Achilli<sup>15</sup> sostiene que cuando se habla de "Formación Docente", se ponen en juego un conjunto de supuestos en torno a diversas cuestiones: ya sea la concepción de sujeto "a formar", el tipo de formación que se considere pertinente e, inclusive, la misma idea de "formación" en tanto proceso de enseñanza y aprendizaje.

<sup>15</sup> ACHILLI, Elena Libia (2000). Investigación y Formación Docente. Laborde. Rosario.

### 3.2. Consideraciones sobre el trabajo de los Formadores de Formadores

Susana Huberman (1994), *afirma que se entiende* por formador al docente mismo, al maestro, al profesor; a aquél que tiene contacto directo con sus alumnos ya sea en los niveles inicial, primario, secundario o terciario.

El *Formador de Formadores* es quien está dedicado a la formación de maestros y profesores, tarea que desarrolla en universidades, escuelas normales superiores e institutos de formación docente.

En este sentido cabe replantearse acerca de los ámbitos institucionales que forman a los docentes, los ámbitos de modelación de las prácticas y del pensamiento y las estrategias de acción técnico-profesionales y de desarrollo de las formas de interacción socioprofesionales.

Una visión restringida atribuiría a los institutos el espacio de la formación, y a las escuelas el campo de aplicación de los conocimientos aprendidos. Sin embargo, hoy sabemos, que el ambiente organizacional y pedagógico de las escuelas en las que se desempeñan los graduados, tiene un peso decisivo en la conformación de las prácticas docentes. No sólo las acciones explícitas e intencionales de capacitación, sino todo el proceso de aprendizaje implícito e informal que ocurre en el marco de la escuela, producen efectos en la formación.


Entonces, se identifican fases y ámbitos principales de formación de los docentes:

- La *biografía escolar* de los estudiantes, como producto de la trayectoria anterior a su ingreso a las instituciones de formación inicial, es decir, su experiencia como alumnos, como productos internalizados a lo largo de su historia escolar.
- La *preparación inicial o de grado* en el ámbito de las escuelas, institutos o universidades, conforme los planes de estudio.
- La *socialización profesional*, que se desarrolla en el espacio institucional de la escuela, en los puestos de trabajo docente, donde el docente aprende las "reglas" del oficio.

### 3.3. El trabajo docente en distintos contextos de inserción

#### profesional

Los nuevos escenarios educativos requieren considerar varias dimensiones de análisis del sistema formador: los propósitos, las



características de las instituciones, el tipo de competencias y conocimientos que se intenta desarrollar y transmitir, las características de los/las destinatarios de la formación, la diversidad lingüística y cultural, y el contexto social y productivo en que la actividad se inserta.

Todas estas dimensiones han cambiado en las últimas décadas, modificando, en consecuencia, el trabajo docente. A su vez, nuevos requerimientos, tales como la profesionalización, la insistencia en desarrollo de capacidades de reflexión, de trabajo en equipo, de elaboración y ejecución de proyectos, se hacen cada vez más frecuentes, haciendo que la tarea docente no se limite a la ejecución de planes y programas elaborados por otros.

En este sentido, es un profesional que no implementa un currículum simplemente, sino que lo traduce y recrea en cada situación, y dado que la enseñanza es una práctica social y política cuyas formas de concreción dependen de contextos que la determinan, la competencia profesional implica también, la capacidad de comprensión de dichos contextos y la intervención en el propio ámbito de trabajo.

#### 4. Perfil del Egresado

La actividad docente requiere la formación en capacidades para actuar con idoneidad, pertinencia, eficacia y adecuación a las necesidades de quienes deben beneficiarse con la educación. Éstas se refieren a un conjunto de recursos cognitivos y disposiciones que posibilitan el uso pertinente de estrategias, técnicas y habilidades propias del desempeño profesional.

Se pueden distinguir en ellas dos aspectos importantes:

- *Saber transferir* los conocimientos y actitudes adquiridos a fin de ponerlos en práctica en momentos y situaciones oportunas y poder transferirlos a situaciones nuevas.
- *Saber integrar* los diversos conocimientos, habilidades y actitudes heterogéneos y múltiples que puedan haberse adquirido, seleccionarlos, organizarlos e integrarlos de manera efectiva para solucionar problemas de la práctica profesional o poder elaborar proyectos para desarrollar en ella. Esto supone capacidad tanto para comprender y resolver situaciones complejas, como para elaborar y llevar a cabo acciones vistas como procesos de toma de decisiones curriculares e institucionales.

La sociedad democrática, necesita un docente capaz de tomar decisiones, de crear los escenarios propicios para los propósitos formativos de las escuelas y desenvolverse en distintas tareas.

Ello implica que la formación de formadores si bien debe ofrecer conocimientos previamente seleccionados y organizados, también debe pensar y prever espacios institucionales y situaciones durante la formación que den lugar a la posibilidad de poner en juego esa formación, en situaciones lo más parecidas posibles a las de la futura práctica profesional.

Bajo este punto de vista general, estas tareas son: la enseñanza interactiva, la planificación, la evaluación, la coordinación de la dinámica grupal, la organización y disciplina y la actividad institucional. Con relación a estas *seis dimensiones* de la vida escolar, las capacidades indican, en un sentido general, lo que alguien puede hacer de manera eficaz y competente. Siempre expresan la posibilidad de realizar un tipo de acciones, pero no todas se refieren a lo mismo ya que se definen con relación a un curso de acción, a un tipo de situación o a una función.

La adquisición de capacidades para la enseñanza es un proceso permanente, pero durante la formación inicial de docentes hay que

prepararlos para que logren desempeñarse en diferentes grados, áreas y contextos. De allí que el perfil de la formación se caracterice por la polivalencia y la flexibilidad de las capacidades adquiridas, que ofrecerán la plataforma básica para iniciarse en la enseñanza y continuar el desarrollo profesional mediante actividades sistemáticas de capacitación, perfeccionamiento, cursado de pos títulos u otras carreras.

El desempeño docente requiere del desarrollo de capacidades que atiendan a las siguientes dimensiones<sup>16</sup>:

- Planificación
- Evaluación
- Coordinación de la dinámica grupal
- Organización y disciplina
- Actividad institucional

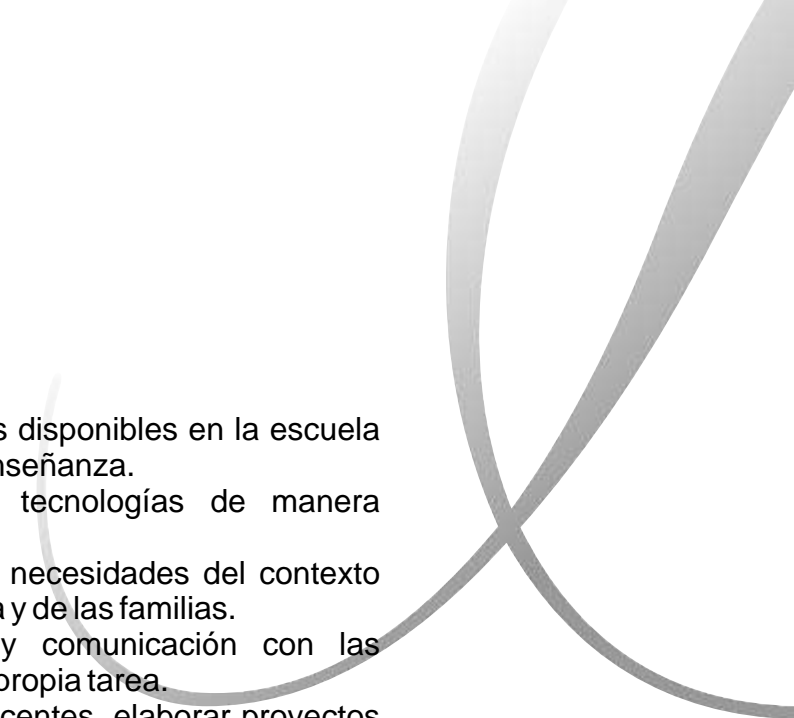
<sup>16</sup> INFOD- Área de Desarrollo Curricular. Capacidades para la actividad docente en escuelas de educación primaria. Junio 2008

A partir de un perfil profesional basado en capacidades<sup>17</sup>, las instituciones de formación, podrán definir el nivel de logro necesario para el desempeño profesional docente y elaborar instrumentos de selección y evaluación de las mismas a nivel de gestión curricular/institucional.

- Dominar los conocimientos a enseñar y actualizar su propio marco de referencia teórico.
- Adecuar, producir y evaluar contenidos curriculares
- Reconocer el sentido educativo de los contenidos a enseñar
- Ampliar su propio horizonte cultural, más allá de los contenidos culturales imprescindibles para enseñar en la clase.
- Identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos como base para su actuación docente.
- Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando el contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuente de enseñanza.
- Concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos.
- Involucrar activamente a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
- Acompañar el avance en el aprendizaje de los alumnos identificando tanto los factores que lo potencian como los obstáculos que constituyen dificultades para el aprender.
- Tomar decisiones sobre la administración de los tiempos y el ambiente del aula para permitir el logro de aprendizajes del conjunto de los alumnos.
- Conducir los procesos grupales y facilitar el aprendizaje individual.

<sup>17</sup> El listado de capacidades responde a lo consignado en el doc. Lineamientos Curriculares Nacionales de la Formación Docente Inicial. Resolución N° 24/07. Instituto Nacional de Formación Docente. Consejo Federal de Educación. Punto 25.4.



- 
- Reconocer y utilizar los recursos disponibles en la escuela para su aprovechamiento en la enseñanza.
  - Seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada
  - Reconocer las características y necesidades del contexto inmediato y mediato de la escuela y de las familias.
  - Participar en el intercambio y comunicación con las familiares para retroalimentar su propia tarea.
  - Trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos, participar y proponer actividades propias de la escuela.

## 5. Hacia una Pedagogía de la Formación

En este apartado se expondrán algunas de las líneas teóricas que dan cuenta de la práctica entendida como acciones de los distintos modelos que se refieren a la intervención pedagógica, sin que por ello el tratamiento sea acabado y cerrado, y al mismo tiempo limitante de las diferentes perspectivas didácticas vigentes.

<sup>18</sup> BATALLÁN, Graciela. Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria. Buenos Aires. Paidós. 2007, p. 177.

De acuerdo con Batallán<sup>18</sup>, la identidad de Formadores de Formadores constituye el núcleo para la comprensión del trabajo docente. Se construye alrededor de las valoraciones y significados otorgados por los ámbitos donde se originó la actividad formativa, la historia de la disciplina, las características de su carrera docente, el trabajo regulado por las diversas normativas del Estado y sus resignificaciones en las prácticas concretas, las interpretaciones y vínculos entre los docentes y el contexto social e institucional.

Desde un enfoque sociopsicológico, Ferry (1970) entiende el concepto de formación desde una profundidad poco común. La *dinámica de desarrollo personal* se da en situaciones, en espacios y tiempos específicos que posibilitan los procesos de objetivación - subjetivación, el retorno sobre sí mismo y la reflexión como posibilidad de pensar sobre lo actuado, lo pensado y lo sentido.

En este contexto, la institución y sus condiciones materiales y simbólicas, el ambiente de la formación, el grupo y las relaciones que en él se establecen no son externos sino que pertenecen al *adentro* de la formación. Las instituciones se presentan imbricadas en una compleja trama donde lo social, lo individual, lo material, lo mítico y lo simbólico se entrecruzan un sistema cultural, simbólico e imaginario, permitiendo ser mirados desde múltiples lugares, sentidos y significaciones.

El fenómeno de la implicación en los formadores tiene que ver con el propio tránsito por las instituciones e *investimiento* de significados que en esa etapa de formación marcan la propia "historia biográfica"

Por ello, es conveniente generar situaciones y experiencias en la propuesta de formación por parte de los formadores, que impliquen en el formado, un profundo y sostenido trabajo de "*retorno sobre sí mismo*".(Filloux, 1996).

Esta tarea demanda un esfuerzo constante sobre su propia práctica por parte del formador que le permita desnaturalizarlas e historizarlas, en permanente tensión entre aquello que se presenta como "obvio" y natural y lo que se busca resignificar buscando nuevos sentidos y significado.

## 5.1. La práctica como objeto de reflexión y de acción

La práctica como objeto de reflexión y de acción a lo largo de la formación, supone considerar los problemas de la práctica, las representaciones y teorías de los/las estudiantes en formación acerca de su tarea, las características del contexto en donde se realizan las prácticas y las definiciones institucionales de su trabajo.

Pensar la Práctica Docente requiere de un análisis histórico – crítico, lo cual implica *des-aprender*, *des-naturalizar* y *des-mitificar* aquellas situaciones que nos marcan históricamente como docentes, en el ámbito escolar. (Edelstein, 1995).

Siguiendo a Beillerot (1996) la acción pedagógica no es la actividad de un solo docente, -lo que en términos de Bourdieu es práctica pedagógica colectiva-, es entendida como “un conjunto de comportamientos y acciones conscientes y voluntarias, lo que no disminuye de ninguna manera los efectos inconscientes, comportamientos y acciones que están justificados por explicaciones razonadas con el objetivo de la transmisión del saber”.

## 5.2. Acerca de los saberes y los modelos de formación.

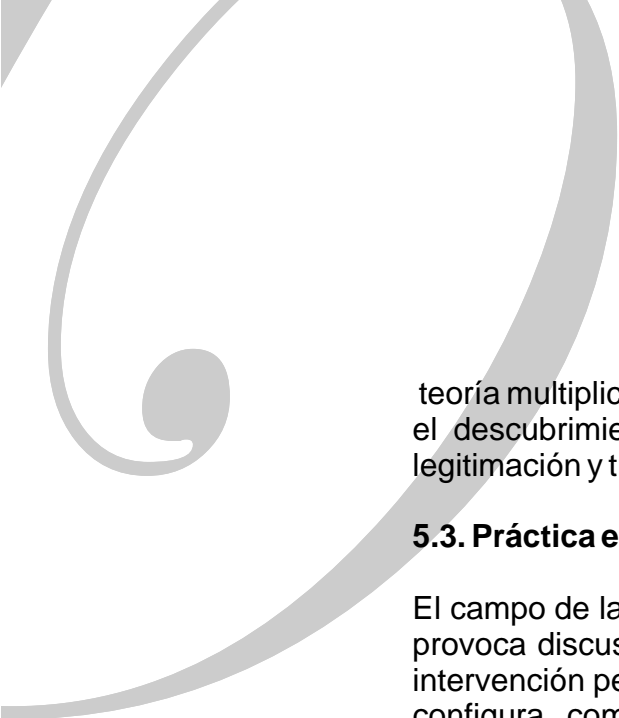
La docencia es una actividad diferenciada en cuanto a los saberes que se requieren para su ejercicio y en cuanto a las funciones que desempeñan sus profesionales. El trabajo docente es un trabajo especializado, las capacidades requeridas para enseñar en cada una de las áreas, niveles y modalidades son demasiado específicas como para que sea posible proponer esquemas completamente genéricos de formación.

Ferry distingue tres modelos de formación; para ello toma como variable referencial el tipo de proceso, la dinámica formativa y su modo de eficiencia:

- Centrado en la *adquisición de conocimientos*
- Centrado en el *proceso y la realización de experiencias*
- Centrado en la *observación y análisis de situaciones*

Parafraseando a Ferry (1997), se trata de modelos teóricos y, aunque ciertas prácticas de uno u otro modelo aparecen particularmente más representativas, un modelo no dará cuenta jamás de todo su funcionamiento, porque la complejidad de la práctica docente envía a otros modelos. Al decir de Bourdieu (1980), “la práctica no implica –ni excluye- el dominio de la lógica que en ella se expresa”.

Por otro lado, la práctica implica una teoría implícita, más o menos ingenua y más o menos coherente. Lejos de proporcionar a la práctica las certezas que, a veces, el docente espera dentro de las dificultades de su oficio, la



teoría multiplica las dudas y los interrogantes. Recurrir a la teoría posibilita el descubrimiento de nuevas posibilidades y no la búsqueda de una legitimación y transmutación de un modelo.

### 5.3. Práctica educativa e intervención pedagógica

El campo de la intervención pedagógica es tan complejo y dinámico, que provoca discusión entre posturas no siempre coincidentes. “Entender la intervención pedagógica exige situarse en un modelo en el que el aula se configura como un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos, (...) donde los procesos educativos se explican como elementos estrechamente integrados en dicho sistema” (Zaballa Vidiela, A. 2002).

Para pensar una propuesta de formación sostenida en una práctica reflexiva es preciso destacar múltiples *fuentes tales como la sociológica, la epistemológica y la psicológica*. (Zaballa Vidiela, A. 2002) que darán elementos teóricos desde donde posicionarse a la hora de intervenir pedagógicamente.

En la mediación pedagógica, los procesos de “transposición didáctica” (Chevallard, 1991) y las sucesivas “operaciones pedagógicas” (Cullen, 1993) para comunicar los conocimientos en el ámbito escolar, constituyen el proceso curricular por excelencia. Estos procesos de aprendizaje se producen vinculados a contextos específicos donde cada sujeto despliega estrategias en interacción con otros.

Asimismo, el análisis institucional brinda una perspectiva teórica que favorece las condiciones de conocimiento de las dinámicas psicosociales.

Posibilita la inclusión de un marco referencial que hace visible sus condiciones de existencia: las relaciones entre los otros/nosotros; las condiciones y sus relaciones con el poder y el conocimiento; los movimientos de luchas, impugnaciones y resistencia; los conflictos y sus modos de resolución; la historia mítica y existencial y su trama socio-histórica construida en el devenir institucional.

## 6. Currículo

### 6.1. Algunas consideraciones sobre el Currículo

Las decisiones acerca del currículo en los niveles de decisión y desarrollo se apoyan en una concepción ideológica que refiere al tipo de persona que se pretende formar. Así, la reflexión de los fundamentos del currículo como fuente de conocimiento, no puede dejar de lado las implicancias políticas y de poder que se juegan en la toma de decisiones, cualquiera sea el nivel de éstas. La concepción acerca del conocimiento es uno de los temas vinculados directamente con el currículo, también, las modificaciones de éste, desde la producción por parte de la comunidad científica, la divulgación y finalmente los contenidos escolares a enseñar. Articulando así currículum - conocimiento y enseñanza.

El análisis sobre la historia del Currículo se inscribe como un largo debate acerca de lo que se entiende como la relación entre: reflexión y acción; sujeto que investiga y objeto que es investigado; teorización currículo-realidad y la práctica del currículum en la acción.

Según Hamilton y Gudmundsdottir(1994)<sup>19</sup> “los orígenes se sitúan en el centro de las renovaciones de las prácticas educativas que se inician en Europa renacentista y se intensifican con la Reforma y la Contra-Reforma a partir de los esfuerzos de católicos y protestantes para consolidar sus programas pedagógicos”.

En este contexto aparecen teorías de la didáctica y el currículum, desde donde la didáctica, contribuyó con normas referentes al *cómo enseñar*, y el currículum ofreciendo, el cuerpo de conocimientos que serían transmitidos, es decir orientando las decisiones acerca del *qué enseñar*, la diferenciación entre la actividad de la enseñanza y aquello que se enseña. Pero las cuestiones acerca de la didáctica y el currículum iban más allá de ser un tema de denominaciones.

Gimeno Sacristán (1994) destacará un proceso de fragmentación producido en los años 60/70 donde la *didáctica* termina reduciéndose a cuestiones *metodológicas* y el *currículo* centrado en las cuestiones del *qué enseñar*, lo cual separó los temas del currículo (contenidos de la enseñanza ) de los relativos a la enseñanza propiamente dicha (las actividades de la propia práctica).

Young, Bourdieu y Bernstein (1971) problematizaron la cuestión de lo que se enseñaba en las escuelas indagando acerca de cuales eran las fuentes y mecanismos de legitimación del currículum en tanto selección de la cultura de una sociedad transmitida en las escuelas. Estos autores pusieron de manifiesto el carácter ideológico de dicha selección y la relación que había entre orden institucional dominante, organización del conocimiento

<sup>19</sup> BARBOSA MOREIRA Antonio Flavio. Didáctica y Currículum: cuestionando fronteras. Revista Propuesta Educativa. Nº 20. Año 10- Junio de 1999. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Bs.As.

académico y, principalmente las decisiones curriculares sobre las condiciones de acceso a dicho conocimiento por parte de los alumnos.

El currículum pasaba de ser una entidad neutra, a convertirse en el resultado de un consenso social, a partir del cual el estudio de su elaboración e implementación en la práctica era más que una pura racionalidad tecnológica, ateórica y acríticamente ecléctica.

Las nuevas generaciones de teóricos curriculares como Escudero(1984), Bolívar (1995) entre otros, hallaron en los aportes de estas disciplinas nuevos soportes teóricos y metodológicos que permitiría llevar a cabo una variedad de líneas de investigación, y de reconceptualización del Currículum como campo de estudio.

<sup>20</sup> MORENO OLMEDILLA, Juan Manuel. Didáctica y Currículum. Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España.

Los estudios curriculares, a partir de este enfoque interpretativo y crítico inician una búsqueda de equilibrio entre la naturaleza del currículo (como tarea profesional centrada en la institución) y los métodos disciplinares que se utilizaban para estudiarlo. De este modo “la praxis curricular se convertía en fuente privilegiada de conocimiento sobre el currículum desde las posiciones interpretativas; la relación entre investigación y acción, entre saber y hacer, entre sujeto y objeto (...), quedando al descubierto la responsabilidad y compromiso social de la investigación y los investigadores”<sup>20</sup>.

Para algunos autores los límites entre ambas son muy tenues y transponibles ya que la enseñanza se efectiviza a partir de un currículo y éste se materializa solamente en el momento de la enseñanza. La división entre didáctica y currículo, entre el qué y el cómo enseñar, son artificiales ya que ellas se entrelazan e interfieren una con otra.

<sup>21</sup> KEMMIS Stephen. El Currículum: mas allá de la teoría de la reproducción. Ediciones Morata. Madrt

El debate que se inició con el currículo y la didáctica aún hoy no se agota y continuarán desde el análisis y discusión incluyendo otros conceptos como cultura, sociedad, ya que pensar acerca del currículum implica situarse desde un marco sociopolítico, administrativo y cultural, implica una concepción amplia que incluya tanto el “que” y el “cómo” enseñar, a partir de la relación escuela-sociedad. “Según Stenhouse<sup>21</sup>, la problemática permanente del estudio del currículo se fundamenta en la relación existente entre nuestras ideas (teorías) y la práctica curricular.

## 7. Organización del Diseño Curricular de la Formación Docente

El marco normativo en que se sustenta la producción de este documento está conformado por leyes nacionales y provinciales así como las recomendaciones curriculares del INFoD. Además, los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Continua (1999), las ofertas académicas vigentes en los ISFD, así como los resultados de las evaluaciones de la gestión institucional y curricular de los ISFD, sus logros y dificultades.

### 7.1. Campos de formación

En esta propuesta, el currículo se organiza alrededor de tres campos de formación, que se articulan y complementan entre sí:

- *Campo de formación general*, común a todas las carreras de formación docente, brinda una visión amplia y compartida del sistema educativo en su conjunto.
- *Campo de formación de la práctica profesional*, destinada al desarrollo de capacidades para el desempeño profesional en las instituciones educativas, a través de la participación e incorporación progresiva de los alumnos en diversos contextos socioeducativos, se pone el acento en este campo en los procesos de revisión de la experiencia formativa previa, atendiendo a que el peso de las tradiciones metodológicas, son en algunos casos, determinantes en la práctica docente, ya que quedan incorporadas al bagaje formativo con que los ingresantes acceden a la formación inicial.
- *Campo de la formación específica*, está constituida por unidades curriculares dirigidas al estudio de las disciplinas específicas para la enseñanza, la didáctica, las tecnologías educativas y la alfabetización académica. También se incluyen conocimientos acerca de las características y necesidades de los alumnos de acuerdo con el nivel y/o modalidad. Este campo está atravesado por los siguientes ámbitos

*Ámbito disciplinario*: constituido por las disciplinas y áreas de la especialidad para el nivel en el cual se forma.

*Ámbito psicosocioeducativo*: constituido por las didácticas de las disciplinas para el nivel en el cual se forma.

*Ámbito de intervención pedagógica*: destinado al diseño de

estrategias de intervención pedagógica, microexperiencias, material curricular, adecuaciones curriculares, entre otros.

## 7.2. Criterios para la selección de contenidos.

En la definición y selección de los contenidos constitutivos de las unidades curriculares que integran los distintos campos de formación se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Revisión de propuestas formativas previas.
- Análisis de planes de estudios.
- Consulta y revisión de los Lineamientos Curriculares Jurisdiccionales.
- Consideración de las propuestas brindadas por los institutos del ámbito provincial.
- Consultas y aportes de especialistas académicos, referentes institucionales, equipos técnicos de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.
- Participación en mesas nacionales y regionales, zona NEA.
- Pertinencia disciplinar.
- Significatividad lógica, psicológica y social.
- Alcance y profundidad de los contenidos.
- Vigilancia epistemológica sobre los distintos campos de formación, ello requiere en el posterior desarrollo curricular, un trabajo institucional permanente de revisión y reformulación curricular.
- Los avances teóricos producidos sobre la realidad escolar por la *perspectiva etnográfica* (Rockwell) cuyo tratamiento cualitativo de la realidad escolar y la práctica docente permiten abordar la realidad educativa en su complejidad.
- Evitar el enciclopedismo sin pretender agotar el universo de posibles saberes.
- Presencia sustantiva, en las distintas unidades curriculares, de resultados de investigaciones y estudios de campo.

## 7.3. Diseño de la Formación Docente Inicial

### Ámbito de definición jurisdiccional

Desde el punto de vista de su diseño, podemos identificar instancias de definición curricular de:

- *Definición de la carga total de la carrera: 2656 horas reloj a lo largo de cuatro años. En el Profesorado de Teatro la carga horaria queda distribuida de la siguiente manera:*



Formación General	25%,
Práctica Profesional	19%
Formación Específica	56%

- *Unidades curriculares:* Definición de cantidad y selección de unidades curriculares que constituyen el campo de la formación general, práctica profesional y formación específica.
- *Definición de contenidos:* Selección de contenidos que constituyen cada unidad curricular. En cada una de ellas, se explicita un marco orientador dentro del cual los formadores podrán organizar su propia propuesta.
- *Definición de la estructura curricular:* a partir de las recomendaciones del documento del INFoD en cuanto a la cantidad de horas y distribución de porcentajes para cada campo, determinación de carga horaria para cada unidad curricular, en horas reloj, ubicación de las unidades curriculares según el campo y año de formación, definición del régimen cuatrimestral y/o anual, definición del régimen de correlatividades.
- Por decisión jurisdiccional, en el plan de formación del profesorado de Teatro, se incluyen las siguientes unidades curriculares: *Epistemología, Necesidades Educativas Especiales y Estudio de la Realidad Social de Formosa.*
- El campo de la Formación General es común a todas las carreras de formación docente dentro de la jurisdicción.
- *Taller inicial,* de carácter obligatorio, que no integra la estructura curricular, con una duración de dos semanas. Permitirá introducir al ingresante en el conocimiento de la realidad escolar, revisar sus representaciones con respecto a la tarea docente. La propuesta de trabajo a desarrollar en el taller queda a criterio de los institutos de formación. En los profesorados de educación artística, educación física y lengua extranjera, quedará a opción institucional la definición de la duración, las capacidades iniciales y los requisitos de ingreso de los/las estudiantes.

22 Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2008. P. 27-28.

## Ámbito de Definición Institucional

El diseño curricular propone un *sistema de créditos*<sup>22</sup> dentro de cada unidad curricular. En su definición se incluirán actividades formativas como: conferencias y coloquios, seminarios de intercambio y debate de experiencias, ciclos de artes, congresos, jornadas, talleres, actividades en terreno, búsqueda y análisis de documentos y actividades de estudio independiente. Estas no deben quedar meramente como actividades extraclase, sino como instancias de formación de gran importancia y para consolidar capacidades relacionadas con:

- Modalidades específicas de trabajo vinculadas con la producción apropiación y difusión de conocimientos que caracteriza al mundo académico.
- Interpretación de documentación referida a investigaciones, el trabajo con técnicas de procesamiento y archivo de la información.
- *Propuesta variable, complementaria u optativa* para ampliar y fortalecer la formación cultural y el desarrollo de capacidades específicas tendientes a la formación permanentes de los estudiantes. La oferta puede organizarse a través de Seminarios o Talleres, siendo la definición de contenidos, temas y problemas a tratar de índole institucional. Son obligatorios pero electivos a partir de un menú temático, esta instancia es institucional.

## 7.4. Unidades curriculares

23 Lineamientos Curriculares Nacionales de la Formación Docente Inicial. Resolución N° 24/07. Instituto Nacional de Formación Docente. Consejo Federal de Educación.

La “*unidad curricular*”<sup>23</sup> es definida como “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”. Se distribuyen en tres campos de formación y pueden adoptar distintos formatos: materias o asignaturas, seminarios, talleres, trabajos de campo, módulos, entre otros.

En este diseño, cada unidad curricular propone un marco orientador y contenidos que priorizan algunas o todas las siguientes dimensiones: los sujetos y las prácticas formativas que los constituyen, la didáctica, los saberes y disciplinas que se ponen en juego en la formación y la focalización institucional en función de contextos o sujetos específicos.

Los contenidos se organizan en torno a saberes y núcleos problemáticos que abordan los distintos objetos de estudio, articulando prácticas formativas que se relacionan con temas, problemas, experiencias y saberes específicos y prácticas socio-comunitarias.

## 7.5. Criterios y pautas de seguimiento y evaluación de los alumnos, docentes y currículo

En un sentido muy abarcativo, la evaluación es un juicio de valor sobre una realidad, que en este caso refiere al campo de los procesos educativos.

Todo acto evaluativo conlleva la presencia de la intencionalidad pedagógica, ya sea respecto de la enseñanza, de los aprendizajes de los alumnos y de la institución.

El documento considera la evaluación desde una concepción que tiene que ver con la comprensión e interpretación de los procesos de enseñanza, de los aprendizajes escolares individuales y grupales, así como de la gestión institucional y curricular como una totalidad. Además, toda evaluación compromete al que la realiza e implica el acto de devolución de resultados, por lo que requiere de la comunicación de estos.

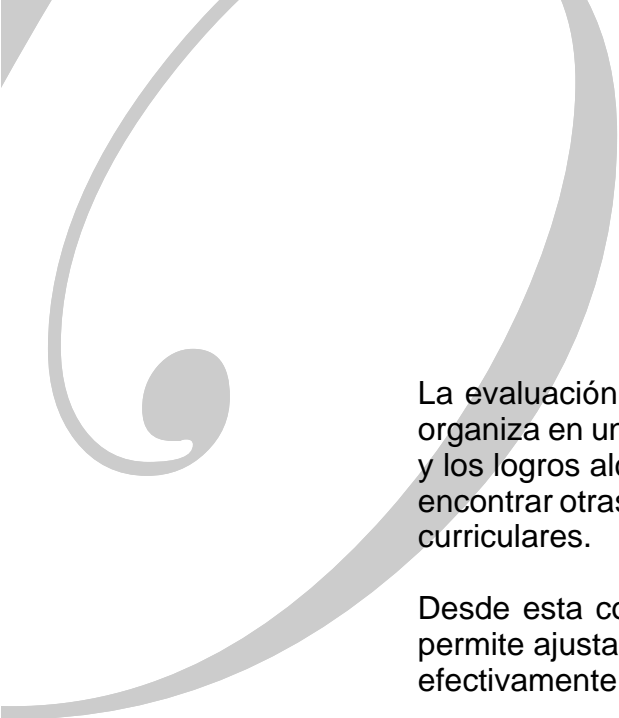
Esta idea de evaluación señala la diferencia entre evaluación sumativa y evaluación formativa. La primera, se limita a la medición simple, cuantitativa, al final de un período dado de los aprendizajes de los alumnos y acentúa el rasgo de control.

La segunda, abarca los procesos pedagógicos y da lugar a la reflexión sobre el desarrollo de los mismos, es cualitativa y busca el ajuste y mejoramiento pedagógico de los procesos curriculares e institucionales.

Reflexionar sobre la evaluación desde una mirada diferente, implica colocar la práctica de la enseñanza, en el contexto de una institución que le otorga significado a la misma. Así, la evaluación no es un momento aislado sino es parte de las prácticas de enseñanza que se desarrollan, reconociendo una multiplicidad de atravesamientos políticos y pedagógicos.

La propuesta de Susana Celman en el libro *La Evaluación de los Aprendizajes en el Debate Didáctico Contemporáneo: ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* apunta a concebir a la misma como instrumento de aprendizaje y mejora de la enseñanza.

Plantea algunos principios como punto de partida para un replanteo conceptual que permita generar experiencias innovadoras sobre evaluación. Así, las informaciones que se obtienen acerca de lo que se evalúa, es solo un aspecto del proceso evaluativo. Se trata de superar los prejuicios acerca de concebir como dificultad el trabajo de interpretar y reflexionar sobre el caudal de datos recogidos para atribuirle sentido.



La evaluación se constituye en generadora de conocimiento cuando se organiza en una perspectiva de continuidad entre los procesos realizados y los logros alcanzados. De esta manera se propicia y facilita la tarea de encontrar otras relaciones y justificar la toma de decisiones pedagógicas y curriculares.

Desde esta concepción de evaluación, ésta cumple una doble función: permite ajustar la ayuda pedagógica y determinar los logros esperados y efectivamente alcanzados por los/las estudiantes.

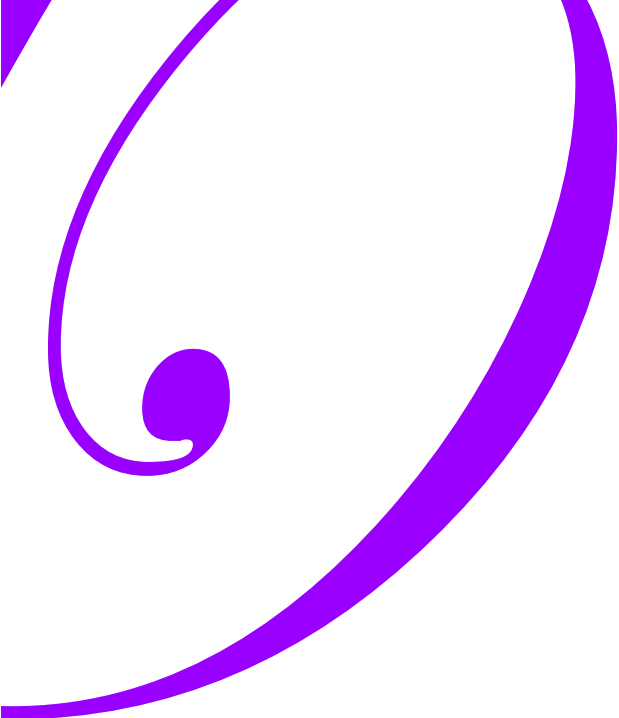
A modo de síntesis, un proyecto de evaluación exige revisar algunas cuestiones que a modo de premisas plantea Bertoni, Alicia (1995), para que alcance sustentabilidad educativa:

- Es necesario evaluar procesos y no solamente resultados.
- Es necesario evaluar no solo conocimientos.
- La evaluación debe estar contextualizada.
- La evaluación debe ser cuantitativa y cualitativa.
- La evaluación debe incluir la dimensión ética.
- Es necesario incorporar a la práctica de la evaluación la paraevaluación y la metaevaluación.
- La evaluación debe ser compatible con el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- Es necesario introducir modificaciones en las prácticas evaluativas.
- Incluir en la evaluación tanto los resultados previstos como no los previstos.

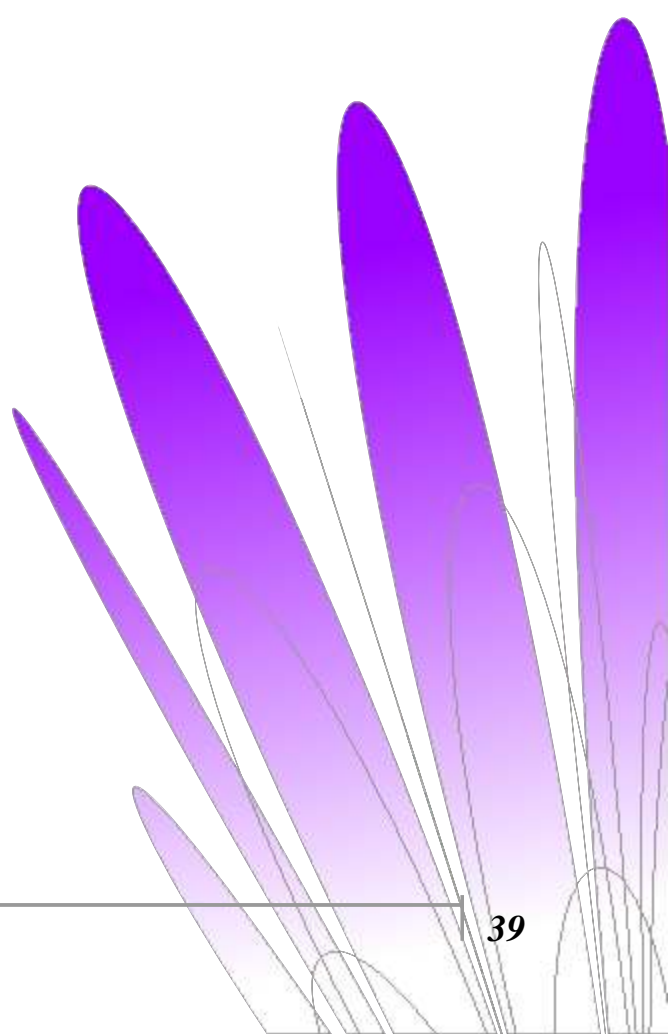
Abordar la complejidad de la evaluación, supone el reconocimiento de las tensiones que este componente presenta. De allí que la formación docente inicial de los/las estudiantes deberá tener en cuenta las consideraciones generales que se enuncian anteriormente. También, articular con las regulaciones y régimen pedagógico vigente para la acreditación de las unidades curriculares que integran la oferta académica.

<sup>24</sup> Régimen Pedagógico de los ISFD Res. 055

Los criterios de evaluación tendrán en cuenta las pautas establecidas por la normativa vigente<sup>24</sup> para la formación docente inicial.



“C  
F *ampo de la* *ormación* G *eneral*”



## 8. Formación General

El campo de la formación general está constituido por *saberes explicativos, descriptivos e interpretativos*, considerados básicos y relevantes para la formación docente inicial. Su finalidad es proporcionar marcos referenciales para conocer, analizar y comprender la realidad educativa en toda su complejidad.

### 8.1. Unidades Curriculares del Campo de Formación General<sup>25</sup>

<sup>25</sup> Estas unidades curriculares constituyen el *Campo de la Formación General* de los Profesorados de: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Primaria-Orientación Educación Rural, Intercultural Bilingüe-Educación Primaria, Artes Visuales, Música y Educación Física.

PROFESORADO DE TEATRO Unidades Curriculares Formación General		
Unidad Curricular	Año	Formato
DIDACTICA GENERAL	1º Año	Disciplina
LECTURA Y ESCRITURA ACADEMICA	1º Año	Taller
PEDAGOGIA	1º Año	Disciplina
PSICOLOGIA EDUCACIONAL	1º Año	Disciplina
TIC	2º Año	Taller
PROBLEMATICA HISTORICA DE LA FILOSOFIA	2º Año	Disciplina
HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA	2º Año	Disciplina
HISTORIA Y POLITICA DE LA EDUCACION ARGENTINA	2º Año	Disciplina
SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION	3º Año	Seminario
FORMACION ETICA Y CIUDADANA	3º Año	Taller
EPISTEMOLOGIA	3º Año	Seminario
PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA I	3º Año	□
INGLES	4º Año	Taller

□ Las instituciones definirán formato

### 8.1.1. Unidades curriculares: propuesta de contenidos

## PRIMER AÑO

### **Didáctica General** **Marco Orientador**

La Didáctica es un campo disciplinar que se encuentra atravesado por los discursos legitimados históricamente, formas de apropiación, reconocimientos y exclusiones que son necesarios interrogar para conformar un corpus significativo de conocimiento sostenido desde una propia epistemología.

Las distintas teorías que constituyen el marco referencial de la didáctica aportan y proponen diversas concepciones en torno del significado de la enseñanza, de los diferentes modelos, orientaciones y prescripciones de la intervención docente.

La construcción del discurso didáctico reconoce los aportes de la Psicología y de algún modo es heredera del mismo, pero la enseñanza es un proceso distinto del aprendizaje y como tal se convierte en objeto de la Didáctica. A partir del reconocimiento de esa diferencia, se constituye el campo disciplinar con objeto de conocimiento: la enseñanza.

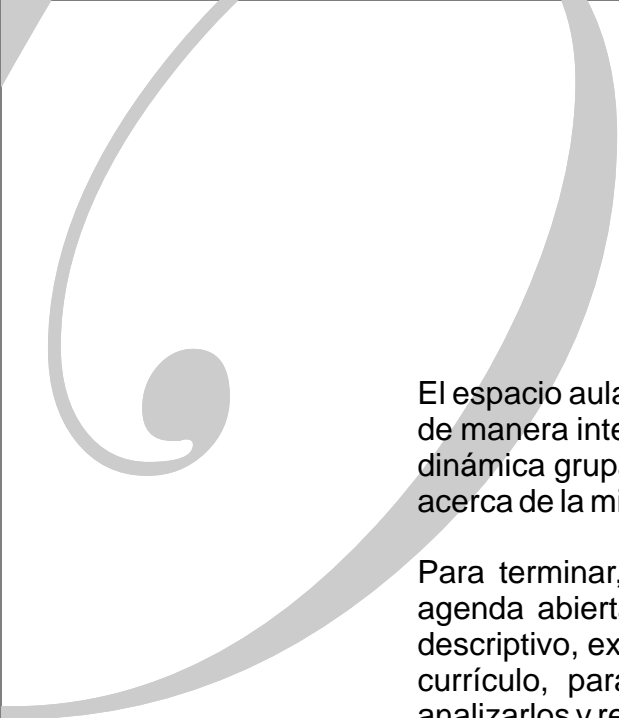
Vista de esta manera la didáctica configura, orienta, direcciona modos de intervención social, pertinentes en el ámbito educativo y justifica la praxis.

La intervención docente pone en juego prácticas específicas y características de la vida escolar. La enseñanza, la planificación o diseño de la misma, la evaluación así como la coordinación de la dinámica grupal, constituyen conocimientos básicos para que los estudiantes adquieran las capacidades necesarias para concretar las prácticas docentes.

Las investigaciones sobre el pensamiento del que enseña, la relación entre teoría y práctica, entre explicación y prescripción didáctica, entre otras, son cuestiones objeto de investigación didáctica.

Otra de las cuestiones que forman parte de la agenda didáctica, es el diseño de la enseñanza, como uno de los momentos donde se toman decisiones que se relacionan con las concepciones de currículo, así como también el tema de los contenidos escolares y las conceptualizaciones acerca de la evaluación.

Respecto a la evaluación se considera necesario el desarrollo de los aportes sobre las concepciones de dan cuenta de la misma como así también del componente ético que conlleva.



El espacio aula, es el escenario donde se concreta la intervención docente de manera intencional y formal. Además, debe ser objeto de análisis de la dinámica grupal, por lo tanto, es relevante el desarrollo de conocimientos acerca de la misma.

Para terminar, puede decirse que la unidad curricular constituye una agenda abierta para poner en cuestión los aspectos y aportes de tipo descriptivo, explicativo y normativo que se le adjudican a la Didáctica y al currículo, para avanzar hacia niveles más complejos que impliquen analizarlos y reconceptualizarlos.

### **Contenidos**

Situación y discusiones acerca de los problemas actuales de la didáctica.  
El análisis epistemológico de la Didáctica: Descripción, interpretación, normatividad y prescripción en la Didáctica.  
La problemática de la enseñanza según las perspectivas históricas.  
Conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico.  
Los procesos de transformación del conocimiento. La transposición didáctica.  
Conceptos y supuestos didácticos como fundamentos de la práctica educativa.  
La intervención pedagógica.  
Modelos de enseñanza.  
Las vinculaciones entre la enseñanza y el currículo.  
Los aportes conceptuales de las distintas corrientes del pensamiento pedagógico del siglo XX acerca del currículo.  
El diseño del currículo. Encuadre teórico. Niveles de concreción.  
Componentes de la tríada didáctica y su dinámica.  
Proceso de enseñanza. Modelos y enfoques de enseñanza.  
Los contenidos de la enseñanza. Definición de contenidos. Tipos de saberes y clases de contenidos.  
Unidades curriculares, las estrategias de enseñanza y su relación con los contenidos.  
Las estrategias de enseñanza y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.  
Diseño de la enseñanza: aspectos y criterios didácticos para determinar objetivos, selección y organización de contenidos, propuesta de actividades, recursos y materiales didácticos.  
La clase como lugar donde se concreta la enseñanza y la dinámica grupal.  
La evaluación. Enfoques y concepciones acerca de la evaluación.  
Evaluación de los aprendizajes, de la enseñanza y de la gestión institucional.



## Lectura y Escritura Académica

### Marco Orientador

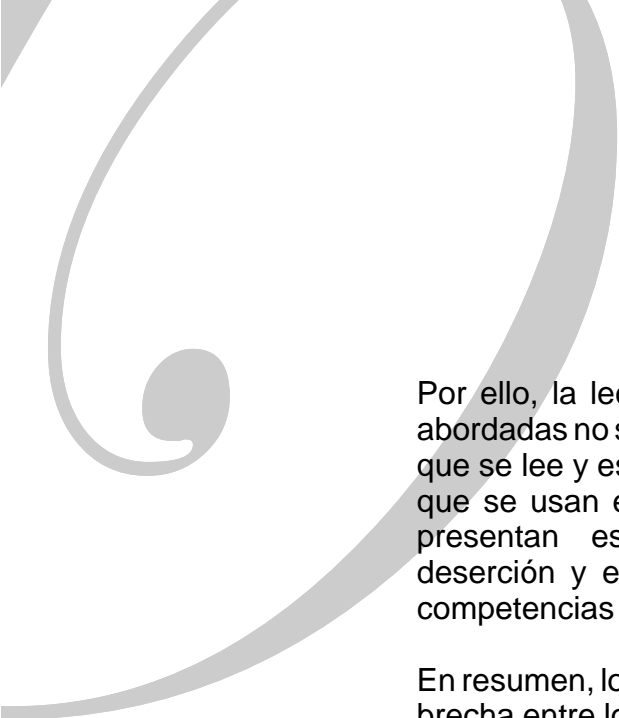
Para ser un alumno competente, esto es, para poder cumplir en tiempo y forma con las exigencias que plantea un plan de estudios de Nivel Superior, existen una serie de competencias, a las que Mastache, A. (2007) denomina *competencias académicas*. Éstas podrían agruparse en aquellas que se hallan relacionadas con su nuevo rol social y otras, con sus posibilidades de seguir aprendiendo.

Entre las primeras, se espera de un alumno del Nivel Superior, que sepa planificar y gestionar el tiempo, que se adapte con facilidad a las nuevas exigencias en el estudio, que modifique sus hábitos, que consolide las posibilidades del trabajo autónomo y en equipo y, las que le permitan desarrollar su capacidad crítica y autocrítica. Por su parte, entre las segundas, se podrían mencionar la búsqueda y análisis de información proveniente de diferentes fuentes; la identificación de ideas principales, secundarias y accesorias; la vinculación de información nueva con la ya conocida; el análisis, resumen y síntesis de la información; la realización de comparaciones y analogías. En síntesis, se trata de todas aquellas estrategias que le permitan interactuar con textos y discursos del ámbito social y académico tanto en la producción como en la comprensión.

En la literatura actual, se alude a las competencias académicas para designar a los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes requeridos para un correcto desempeño en el rol de alumnos. También hacen referencia al desempeño en el propio ámbito académico y a la posibilidad de realizar, a través de su adquisición, las actividades y las tareas de enseñanza, en relación con los sujetos en formación. En el entorno anglosajón, alude al *conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad*. (Carlino, P. 2005).

En este sentido, será indispensable, ofrecer desde esta unidad curricular, todas las posibilidades, los contenidos, las metodologías y estrategias lingüísticas, discursivas, textuales y pragmáticas que le permitan conocer y hacer uso de modalidades discursivas y diferentes tipos textuales, en relación con su rol de alumno y como futuro formador.

Más allá de que la lectura y la escritura sean demandas permanentes de la vida estudiantil y profesional, leer no es sólo un modo de aprender; escribir tampoco se reduce a una manera de demostrar lo aprendido. Una y otra práctica, constituyen indiscutiblemente vías de desarrollo intelectual y de integración social. (Nogueira S. y otros 2007).



Por ello, la lectura y la escritura en los estudios superiores deben ser abordadas no sólo por su especificidad, (los textos y los propósitos para los que se lee y escribe en la formación inicial y de grado no son los mismos que se usan en la educación secundaria), sino por los problemas que presentan estas prácticas y sus consecuencias relacionadas con la deserción y el abandono que se producen debido a la ausencia de competencias para abordar problemas relacionados con la cultura escrita.

En resumen, lo que hay que hacer, para superar o por lo menos disminuir la brecha entre lo que los profesores esperan y lo que los alumnos del Nivel Superior logran, es asumir un enfoque interdisciplinario y poner en juego conceptos provenientes de la Psicología, las Ciencias del Lenguaje y la educación para ayudar a los alumnos a aprender mejor y comprometerse con el estudio estableciendo los vínculos y relaciones entre la lectura, la escritura y el aprendizaje. Se trata de poner énfasis no en las falencias o el déficit del alumno, sino de encontrar los mecanismos más apropiados para alcanzar niveles de excelencia en la relación de los alumnos del Nivel Superior con los textos escritos. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y el pensamiento propias del ámbito académico superior.

## **Contenidos**

Las prácticas de lectura y escritura en el nivel superior: los procesos de lectura y escritura.

La lectura como proceso inferencial y estratégico. La lectura como producción de sentido.

La escritura como proceso: estrategias de reformulación o paráfrasis, procesos lingüísticos de ampliación y reducción.

La escritura y su relación con el pensamiento.

Relaciones entre lectura y escritura.

La (re) lectura y la (re) escritura como instrumentos de la evaluación en el Nivel Superior.

La cultura académica: los textos científicos y académicos: clases, particularidades y especificidades.

La organización del léxico en la mente y en el discurso. Léxico general y léxico disciplinar. Léxico disciplinar y metalenguaje.

La exposición y la argumentación.

Diferencias entre oralidad y escritura.

La relación del texto oral académico con la lectura y la escritura.

Estrategias para el desarrollo del vocabulario general y específico.

Estrategias de comprensión y procesamiento de la información, a partir de necesidades específicas de cada disciplina.

El discurso: la construcción discursiva del enunciador y del enunciatario.

La construcción del referente. La presencia de enunciadores múltiples.

Texto y discurso.

El texto y su relación con la Pragmática: Actos del lenguaje. Searle,

reformulación de la teoría de los actos del lenguaje.

Géneros, tipos de género y polifonía.

Los géneros escritos y orales: características y especificidades en cuanto a la comprensión y a la producción: aspectos socioculturales y contextuales, discursivos, gramaticales y léxicos.

La lectura y la escritura como proceso. Condiciones de comprensión y producción.

Relación entre lectura y escritura.



## **Pedagogía**

### **Marco Orientador**

El conocimiento y comprensión acerca de la complejidad de la educación se considera central en la formación de los/las estudiantes, por lo tanto, se propone introducirlos u orientarlos hacia un proceso permanente de reflexión sobre los conceptos más relevantes del campo de la Pedagogía.

La Pedagogía es un campo de conocimiento en el que conviven debates, interrogantes y problemas acerca de la educación como su objeto y categoría de análisis. En este sentido, reconoce intencionalidad cultural y social, y a pesar de las incertidumbres y de las respuestas provisorias, ofrece criterios y perspectivas pedagógicas para pensar otras alternativas superadoras.

Los distintos discursos pedagógicos reconocen la historicidad como rasgo que impregna las definiciones, descripciones y explicaciones de los teóricos de la educación. En este marco, se desarrollará un breve recorrido histórico de la evolución de la Pedagogía como ciencia, y de los aportes de los pedagogos fundadores de modelos pedagógicos.

La educación no se define en abstracto sino con referencia a la realidad del hombre, que remite necesariamente a los conceptos y relaciones entre sociedad y educación; naturaleza y cultura. También, las tensiones entre heteroeducación y autoeducación y los planteos a que dieron lugar.

La pedagogía como ciencia aborda, el estudio sobre los vínculos educativos, la relación pedagógica y las formas que éstas adoptan, refiere al análisis de los actores de la misma, educador – educando, y a los tipos de educadores. “En los diversos ámbitos en que los docentes desarrollan su tarea, sus prácticas se ven atravesadas por los avatares de los vínculos que los sujetos a quienes atienden sostienen en los ámbitos de su vida cotidiana, y en particular sobre los avatares del vínculo educativo, dada la especificidad de su tarea” (Zelmanovich, 2007).


También, se abordará la construcción histórica del rol docente, con especial referencia a los contextos latinoamericanos y argentino, así como las representaciones sociales acerca de los docentes.

De este modo, el desarrollo de esta unidad curricular pretende recuperar el sentido pedagógico, el potencial social y cultural del trabajo docente y posibilitar la intervención crítica en el espacio áulico, institucional y social.

### **Contenidos**

Complejidad de la Educación y la Pedagogía.

La educación: objeto y categoría de análisis de la Pedagogía. Breve.



historicidad de la pedagogía a través de sus principales corrientes. Pedagogos fundantes y contemporáneos: Hobbes, Comenius, Rousseau, Freire, entre otros. La ruptura epistemológica del siglo XX: El problema del positivismo. La pedagogía crítica. Conceptos centrales de la pedagogía. Las tensiones acerca de los procesos de heteroeducación y autoeducación. El binomio educador – educando: historicidad de la relación y discusiones teóricas actuales. La pedagogía y la construcción de la subjetividad. La relación pedagógica y sus tensiones: La homogeneización del sujeto pedagógico. La pedagogía de la diversidad. Educación, pedagogía y cultura. Discusiones teóricas acerca de los conceptos Naturaleza y Cultura. La educación como bien cultural. La educación formal - no formal. Pedagogía y trabajo docente. Recuperación de la práctica pedagógica como eje central de la tarea docente. La constitución del rol docente. El lugar del docente: como transmisor; como mediador cultural. Las representaciones sociales del docente. Modelos teóricos sobre la formación de docentes.

## **Psicología Educativa**

### **Marco Orientador**

La Psicología Educativa permite abordar el estudio de los procesos mentales y sus manifestaciones en contextos educativos escolares y no escolares, así como los cambios que se producen en dichos procesos como consecuencia de la participación del individuo en situaciones educativas. Los aportes conceptuales de la Psicología Educativa permiten comprender las fundamentaciones teóricas que subyacen en los procesos psicoeducativos.

Este campo de conocimiento da cuenta de la complejidad de los procesos del aprendizaje humano y escolar, como así también proporciona estrategias de intervención específicas, sobre todo en el ámbito escolar.

El desarrollo de esta unidad curricular posibilitará conocer la naturaleza y características del aprendizaje, con especial referencia al ámbito educativo.

El aprendizaje y el cambio de conducta, los conceptos de maduración y crecimiento remiten a la articulación con otras ciencias como la Psicología y la Biología.

El aprendizaje escolar por su especificidad requiere del docente capacidades para diseñar y desarrollar la intervención pedagógica que tenga en cuenta al sujeto que aprende en un determinado contexto educativo.

Los supuestos, prejuicios y representaciones acerca del aprendizaje, la biografía escolar, el lugar y valor del conocimiento, son cuestiones a revisar durante la formación docente para que se inicie y desarrolle el proceso de desnaturalización que garantice un cambio radical en la educación. Se trata de realizar la deconstrucción del conjunto de conocimientos considerados absolutos respecto al aprendizaje, con especial referencia al que ocurre en las escuelas.

Las distintas perspectivas teóricas que dan cuenta de las coincidencias y diferencias respecto del aprendizaje, posibilitará el conocimiento y la comprensión de los fundamentos epistemológicos, que dan sustento a los conceptos y explicaciones sobre los distintas clases de aprendizajes. También, permitirán comprender que las distintas perspectivas teóricas no resuelven ni agotan la complejidad de este proceso.

El conocimiento de las teorías del aprendizaje dan cuenta de cómo se produce este proceso en el sujeto y de cual es el rol de quién aprende según los distintos marcos teóricos en los contextos socio histórico en el que predominaron. De tal modo, se contrastaran enfoques, aportes y

algunas aplicaciones al campo de la enseñanza.

Uno de los desafíos pedagógicos pasa por comprender de que manera se articula lo teórico con la realidad del grupo clase, con su dinámica y heterogeneidad. Se trata de revisar el sentido de las prácticas escolares cotidianas para mejorar y facilitar el aprendizaje comprensivo de los alumnos.

### **Contenidos**

Encuadre epistemológico de la Psicología.

Objeto de estudio. Metodología. Campos de Aplicación. Interrelación con otras ciencias. Crecimiento. Desarrollo. Maduración. Aprendizaje. El concepto de desarrollo en psicología. Aspectos epistemológicos. Enfoques contemporáneos.

Desarrollo de la inteligencia y lenguaje.

Alcances de la psicología educacional.

Antecedentes, constitución y desarrollo de la psicología educacional como disciplina.

Objeto de estudio de la psicología educacional: el aprendizaje y el aprendizaje escolar.

Consideraciones acerca de maduración, crecimiento, desarrollo y aprendizaje.

Explicaciones conceptuales acerca de los procesos que estructuran la realidad y movilizan al sujeto: motivación, memoria y retención. Tipos de retención.

Importancia del proceso de la transferencia de saberes.

El aprendizaje escolar.

Aprendizaje. Concepto. Características.

Factores que inciden en el aprendizaje. Los procesos de escolarización y las características del dispositivo escolar. Especificidad del aprendizaje escolar. El alumno como objeto de indagación psicopedagógica. Vínculo.

La clase escolar. El grupo clase. Las interacciones en el salón de clase. La importancia de la relación educativa.

Aproximaciones a las teorías psicoeducativas. Sentido y alcance.

Teorías asociacionistas: conductismo: aportes de Watson y seguidores

Estructuralismo: Gestalt y teoría del campo.

Teorías cognitivas. La teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel.

Variables y factores del aprendizaje escolar. Teoría de la Asimilación.

Bruner.

La Psicología Genética de Jean Piaget. Noción de aprendizaje en la teoría Genética. Implicaciones de la teoría para la Educación.

La Teoría Histórico Cultural de Vygotski. La Función de la Educación en el Desarrollo. Zona de desarrollo Próximo y Andamiaje.

Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. Implicancias Educativas de las Inteligencias Múltiples.

Tendencias actuales de la psicología educacional..

### **TIC** **Marco Orientador**

La emergencia de las TIC (nuevas tecnologías de la Información y la comunicación) plantea el desafío de profundizar la tarea de formar ciudadanos críticos, capaces de pensar estratégicamente, de definir y resolver problemas con creatividad y de comprender los procesos comunicacionales, sociales y tecnológicos.

En este sentido, las TIC exigen que los docentes desempeñen nuevas funciones, nuevas pedagogías y nuevos planteamientos su formación. Lograr la integración de las TIC en el aula dependerá de la capacidad de los docentes para estructurar el ambiente de aprendizaje de forma no tradicional, fusionar las TIC con nuevas pedagogías y fomentar clases dinámicas en el plano social, estimulando la interacción cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo. Esto exige adquirir un conjunto de capacidades para el desarrollo de las clases.

Es fundamental que la formación docente proponga una relación significativa y relevante con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, para los sujetos que se forman. Las nuevas alfabetizaciones deben ayudar a promover otros aprendizajes sobre la cultura de las nuevas tecnologías, que permitan a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, la organización de los flujos de información, la procedencia de esos flujos, y que además, los habilite a pensar otras formas de producción y circulación.

En este sentido, estar alfabetizado digitalmente implica poseer las capacidades necesarias que permitan utilizar adecuadamente las infotecnologías y poder responder críticamente a los estímulos y exigencias de un entorno informacional cada vez más complejo, con variedad y multiplicidad de fuentes, medios de comunicación y servicios.

Esta unidad curricular tiene como objetivo proporcionar a las/los estudiantes los conceptos y procedimientos necesarios para operar con las nuevas tecnologías, para aprender a leer y escribir con un nuevo lenguaje: el propio de los medios tecnológicos y audiovisuales.

Saber leer en y con la tecnología y los medios audiovisuales (acrónimos, palabras reservadas, lectura de la imagen); saber escribir y comunicarse con y a través de ellos, conocer sus retos y oportunidades, así como las amenazas y límites que consecuentemente aporta su uso, son los desafíos que deberán afrontarse desde esta unidad curricular.



## Contenidos

### **La Sociedad del Conocimiento y la Información**

La Sociedad del Conocimiento y la Información como contexto de desarrollo social y económico. Variables sociales, políticas y económicas que configuran nuevos escenarios para la educación.

Nuevo paradigma tecnológico. Las NTICs. Telecomunicaciones. Informática. Tecnología audiovisual.

Hechos significativos que caracterizan la sociedad en red.

Nuevos conceptos de la revolución científico- tecnológica: brecha digital, nativos e inmigrantes digitales. Tecnologías emergentes.

### **Los sujetos y los contextos de aprendizaje**

Las TIC como rasgo de la cultura y los códigos de comunicación de niños y jóvenes. Ciudadanía digital. La construcción de identidades y la participación mediada por la tecnología. La hipertextualidad y el entrecruzamiento de narrativas en la red.

Aspectos psicológicos. Aportes de las TIC a los procesos de cognición. El desarrollo de los procesos de comprensión y las TIC. Ej. enfoques que refieren al concepto de residuo cognitivo; perspectivas de la incidencia multimedia sobre los procesos cognitivos; conocimiento colaborativo; etc.

***Tecnofilia y tecnofobia como formas de ocultación de la problemática de la educación escolar.***

### **Introducción a la Tecnología Informática**

La computadora como concepto funcional. Estructura. Macro y microcomputadoras. Hardware. Periféricos.

Software. Sistemas operativos.

Funcionamiento básico del hardware y software.

Software educativos. Definición. Tipos. Clasificación.

#### **Aplicaciones. Multimedia y Educación.**

Conocimientos básicos de: Procesadores de texto. Planillas de cálculo.

Generador de presentaciones. Programas de edición de imágenes.

Telecomunicaciones y redes. Redes de computadoras. (LAN, WAN).


Comunicaciones. Software de comunicaciones. Internet. Servicios.

(correo electrónico, WEBS, Foros, Chat). Buscadores.

### **Evaluación en la FD con TIC**

Diferentes dimensiones respecto de la evaluación en la FD utilizando las TIC.

La evaluación de los estudiantes y la evaluación de la gestión curricular e institucional: biografía estudiantil diversa. Revisión crítica. Herramientas: portafolio electrónico o e-portafolios, blogs, foros, listas de interés. Organización de las herramientas. Tipos de información que facilitan: conceptuales, procedimentales-estratégicas. Aspectos tecnológicos. Edición publicación de evidencia. Tipos de ayuda que orientan:



contextuales, tutoriales, documentos explicativos.

La evaluación de herramientas y entornos multimedia: estrategias para análisis crítico de la pertinencia de las herramientas con TIC. Ejemplo: Planilla para evaluar softwares educativos. (Plantilla original Bergoña Gros).

**Nuevos entornos educativos.**

Educación a distancia. Nuevos entornos. E-learning. B-learning.

Redes de recursos.

Proyectos complejos.

Entornos de aprendizaje dinámicos.

## **:Problemática Histórica de la Filosofía**

### **Marco Orientador**

Existen diferentes maneras de incluir filosofía dentro de la formación de los ciudadanos. Históricamente estuvo atravesada por dos tensiones: su tratamiento histórico repetitivo, memorístico, vacío de sentido y significación, o como un conjunto de problemas descontextualizados de su marco histórico, olvidando que las preguntas y respuestas que nutren al campo filosófico, se inscriben en un eje temporo-espacial, que da cuenta de la evolución dinámica del pensamiento, sus tensiones, rupturas y contradicciones.

En este caso el enfoque que se adopta para el tratamiento de esta unidad curricular es el *problemático-histórico*, (Obiol, 1993) con un marcado acento en los paradigmas del el Siglo XX, siguiendo la estructura y el tratamiento de la problemática histórico – filosófica que propone Guillermo A. Obiols.

La inclusión de esta unidad curricular pretende generar en los estudiantes el desarrollo del juicio crítico a partir del tratamiento filosófico de las problemáticas actuales.

### **Contenidos**

#### **Filosofía**

Ciencia y filosofía. Ideología y filosofía. Los orígenes de la filosofía. Los problemas de la filosofía y las disciplinas filosóficas. El sentido del estudio de la filosofía. La filosofía en la Argentina.

#### **La realidad y su conocimiento en la filosofía griega antigua.**

Los comienzos de la filosofía. Mito y filosofía. Heráclito y Parménides. Sócrates, Platón y Aristóteles.

#### **El problema del conocimiento en la filosofía moderna.**

Descartes y el racionalismo. Hume y el empirismo. El idealismo en la filosofía moderna. Kant: el idealismo trascendental.

#### **Ética y filosofía política en los siglos XVIII y XIX.**

Siglo XVIII. La ilustración. El romanticismo. La ética kantiana. El utilitarismo ético.

#### **La filosofía de la historia y la cuestión del progreso en el siglo XIX.**

Economía, política y sociedad en el siglo XIX. La filosofía de Hegel. El marxismo y el materialismo histórico. Comte y el positivismo. Kierkegaard y la existencia. Nietzsche: la crítica radical de la cultura occidental.



### **Modernidad y posmodernidad en los finales del siglo XX.**

El proyecto de la modernidad: sus propósitos. El posmodernismo como lógica cultural del capitalismo tardío. Ideas de la posmodernidad: la concepción de la historia, el fin de las ideologías, la idea de progreso, el fin de la razón, la negación de los proyectos de emancipación y de transformación de la realidad social, la muerte del sujeto, los cambios en la conciencia del tiempo.

## Historia Argentina y Latinoamericana

### Marco Orientador

La Historia, es un producto de las sociedades humanas y a la vez cultural, por lo tanto no puede considerarse como un producto terminado. En su construcción intervienen las consideraciones epistemológicas y metodológicas de los historiadores, quienes realizan las interpretaciones sobre el pasado a partir de las preguntas que surgen de las problemáticas del presente. Por eso toda historia es provisoria, y sus resultados están sujetos a revisión constante.

En consecuencia es necesario que, al llevarla al aula -especialmente cuando se trata de formar a futuros docentes-, se dejen de lado las miradas dogmáticas y prejuiciosas que han predominado en esta disciplina y se presente una historia que, superando la mera descripción, trate de dar explicaciones, que articule los análisis estructurales con la perspectiva de los actores y que reconozca el conflicto en los procesos sociales.

En este sentido es necesario dar cuenta de las controversias y debates que se dan en el campo historiográfico, construyendo un abordaje que ayude al alumno a lograr el conocimiento de los procesos o hechos históricos y, fundamentalmente, a distanciarse de los mismos para “ver las intenciones y modos de abordaje con que los autores reflejan o construyen esos procesos.”

Este tipo de trabajo reflexivo contribuirá a la formación de docentes que, lejos de ser meros transmisores, se apropien del conocimiento a partir de la comprensión de su lógica y sus fundamentos y que, luego de tomar posición ante ellos, puedan realizar en forma consciente las selecciones y jerarquizaciones que su tarea áulica le demande.

### Contenidos

Formación de los estados nacionales y los mercados nacionales  
América Latina y la economía internacional.

Los regímenes oligárquicos: el modelo agro exportador. Sectores sociales emergentes: clases medias y obreros.

Crisis del régimen. Experiencias de ampliación de la ciudadanía: vía revolucionaria. Reformas electorales. Los partidos políticos: auge de las clases medias.

La sustitución de importaciones. Dictaduras y democracias

La crisis del '30 y su impacto en Latinoamérica. Estrategias de las economías latinoamericanas ante la crisis. Crisis del orden liberal, cultural y político.

Hacia una sociedad de masas. Los populismos: Teorías y debates. Intervención estatal en la economía. Formas de ciudadanía, alianza de



clases y orden político. Estado y movimiento obrero.

Las revoluciones: acciones obreras urbanas y rurales. Los actores sociales de la revolución

Globalización económica y exclusión social. Dictaduras y democracias

Capitalismo y globalización económica: sus efectos en Latinoamérica. El neoliberalismo.

Dictaduras militares: terrorismo de estado y concentración económica. La sociedad civil. Reorganización de las sociedades latinoamericanas.

Los gobiernos democráticos y los nuevos desafíos en el mundo globalizado. Los grandes problemas macro-económicos: pobreza, distribución del ingreso y desempleo.

Los estados neoliberales: teorización y práctica. ¿Crisis del modelo?

## **Historia y Política de la Educación Argentina**

### **Marco Orientador**

Las relaciones entre sociedad, estado y educación, como las identidades y prácticas docentes a la luz de su desarrollo histórico y político son emergentes y constitutivas para la comprensión del sistema educativo argentino.

Es necesario un análisis diacrónico ya que permite conocer el recorrido, la evolución de los procesos, tendencias, modelos, discursos pedagógicos que sostuvieron las políticas públicas en educación y al mismo tiempo abordar bajo una perspectiva sincrónica la interpretación de las relaciones dinámicas entre la prescripción estatal y las imágenes sociales y pedagógicas en construcción de la enseñanza en las escuelas.

La perspectiva política se abordará en el marco de los contextos sociohistóricos que dieron lugar a diferentes respuestas a las demandas del sistema educativo teniendo en cuenta las variables económicas que configuraron relaciones entre los actores, el conocimiento y la política de estado.

Esta unidad curricular se vincula con el análisis del pasado como dimensión constitutiva y dinámica del presente. Este enfoque se presenta de dos maneras: por un lado el recorrido de los imaginarios que han ido conformando el sistema educacional argentino y su posicionamiento en el contexto más amplio de los debates educacionales latinoamericanos y, por otro lado, propiciar el análisis de los problemas educativos desde niveles macro y micro político.

### **Contenidos**

Algunas consideraciones sobre la educación en la América prehispánica. Modelo hispanoamericano y colonial. Modelos educativos propuestos y su legislación y normativa.

El pensamiento pedagógico de la Revolución de Mayo.

La generación del 37 como antecedente del Sistema Educativo Argentino.

La conformación del Estado docente: 1853-1905. La escuela pública.

Ley 1420. La política educativa del Estado Nacional. La generación del 80.

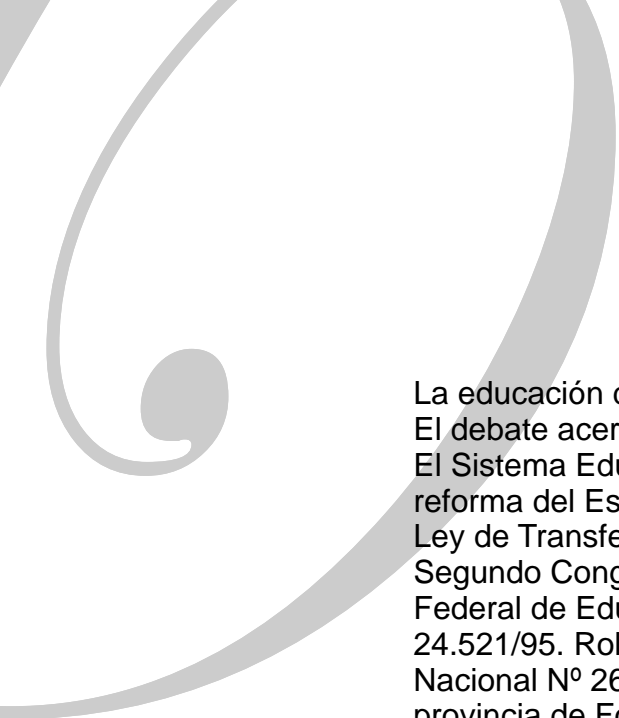
La Reforma Universitaria de 1918.

La construcción de un imaginario pedagógico; el Positivismo en educación y la educación patriótica.

Política educativa del peronismo: la expansión cualitativa y cuantitativa del sistema educativo. Legislación.

El sindicalismo docente argentino.

El desarrollismo a partir de los 60. Papel de la UNESCO, CEPAL, y OEA.



La educación durante la dictadura en la Argentina a partir del 76.  
El debate acerca del rol del estado en la educación.  
El Sistema Educativo Nacional en contexto de ajuste estructural y reforma del Estado, desde 1983 hasta la actualidad. Antecedentes de la Ley de Transferencia.  
Segundo Congreso Pedagógico Nacional. Ley de Transferencia. Ley Federal de Educación N° 24.195/93. Ley de Educación Superior N° 24.521/95. Rol del Consejo Federal de Educación. Ley de Educación Nacional N° 26.206. Ley General de Educación N° 1.470 de la provincia de Formosa.



## TERCER AÑO

### **Sociología de la Educación**

#### **Marco orientador**

El conocimiento se ha convertido en un capital estratégico tanto para la producción de la riqueza como para la inserción de las personas en la estructura económica y social. Si bien ha existido un crecimiento constante de la escolarización, el acceso al saber no está garantizado para todos los ciudadanos.

La teoría sociológica contiene un conjunto de herramientas conceptuales que han demostrado ser útiles para contribuir al conocimiento sistemático del mundo de la educación en las sociedades capitalistas. En efecto, éste constituye una realidad compleja de estructuras -reglas y recursos-, agentes, prácticas y relaciones sociales cuya adecuada comprensión exige un trabajo sistemático de investigación y análisis.

La institución escolar constituye un escenario social donde, a través de una micropolítica de poder, se enlazan movimientos de resistencia, cuestiones de poder y la distribución del mismo, el acceso al saber y sus distintas modalidades, la desigualdad en su apropiación, las disputas y conflictos entre poder y legitimidad, las contradicciones entre las políticas estatales y significados que le otorgan los actores hacia el interior de las instituciones.

Esta unidad curricular se propone revisar las contribuciones más relevantes de la sociología clásica y contemporánea al conocimiento de las prácticas y las estructuras educativas y a su vez reflexionar sobre el espacio de las posiciones y relaciones de fuerza del campo de la política educativa nacional. Dotará de herramientas para el análisis de los fenómenos educativos, para comprender las dinámicas y conflictos del devenir socio- escolar, además, brindar conocimientos en torno al entramado social que se manifiesta en las aulas.


#### **Contenidos**

Breve introducción a los conceptos fundamentales de sociología

Acción social, realidad social, interacción social, teorías sociológicas contemporáneas.

La educación como organización

El sistema educativo y su matriz burocrática. Burocracia y disciplina. El círculo vicioso de la burocracia y el problema de la innovación. La escuela y el desarrollo de las organizaciones pre-burocráticas. El debate sobre los modelos de gestión. La arquitectura general del sistema: centralización / descentralización, eficacia / equidad. La especificidad organizativa de las



instituciones educativas. Sentidos y condiciones sociales de la participación. La cuestión disciplinaria y la producción del orden.

Educación, trabajo y estructura social

La educación e integración social: la diferenciación funcional. Escolarización, estratificación y movilidad social. Reproducción cultural y reproducción social. Los títulos y el mercado de trabajo. Transformaciones del modelo productivo y demandas al sistema educativo. Los dilemas actuales de la masificación de la escolaridad y la exclusión social

Sociología de los maestros

Historia de un oficio y sus contradicciones. Manifestaciones y fuentes del poder del maestro. La autoridad pedagógica. El magisterio en la estructura social. La profesión docente: perspectiva histórica y estado actual acerca de la profesionalización, vocación y politización.

La sociología de la experiencia escolar y la relación con el saber

La experiencia escolar. Contradicciones entre socialización e individuación. Las interacciones entre agentes del ámbito escolar. Sujeto y estructura, autonomía y determinación. Expectativas, prácticas y resultados. El poder en las instituciones educativas: arbitrariedad y necesidad histórica. Saberes sociales y saberes escolares. El conocimiento universal y necesario, y el conocimiento arbitrario cultural.

## Formación Ética y Ciudadana

### Marco Orientador

La moral es el conjunto de códigos o juicios que pretende regular las acciones concretas de los hombres referidas ya sea al comportamiento individual, social o respecto a la naturaleza, ofreciendo para esto normas con contenido, ella trata de responder a la cuestión *¿qué debo hacer?*. En tanto que la ética, constituye un segundo nivel de reflexión acerca de los códigos, juicios o acciones morales y en ella la pregunta relevante es *¿por qué debo?*. Por lo tanto, la ética tiene que dar razón mediante reflexión filosófica (conceptual y con pretensiones de universalidad) de la moral, tiene que acoger el mundo moral en su especificidad y dar reflexivamente razón de él. Si la primera es *moral vivida*, entonces, la segunda es *moral pensada*.

Esta unidad curricular abordará los dilemas y situaciones del mundo contemporáneo que requieren de una lectura crítica y reflexiva, se trata de poder comprender los fundamentos que están por detrás del actuar del ser humano en diferentes contextos y situaciones. Propone un doble propósito: por un lado, conocer e interpretar las teorías éticas contemporáneas -que siempre remiten a las teorías clásicas o fundantes- a la luz de problemáticas contextualizadas.

Brindará contenidos referidos a la construcción de ciudadanía - íntimamente ligada a la conquista de las distintas clases de derechos a lo largo de la historia y al reconocimiento por parte del Estado- como opción ética que nos impulsa a formar ciudadanos transmisores de la cultura universal.

### Contenidos

#### El objeto de la ética

El ámbito de la ética. Distinción entre problemas morales, ético y metaético. Caracterización de los moral. Moral y moralidad. Responsabilidad moral, determinismo y libertad.

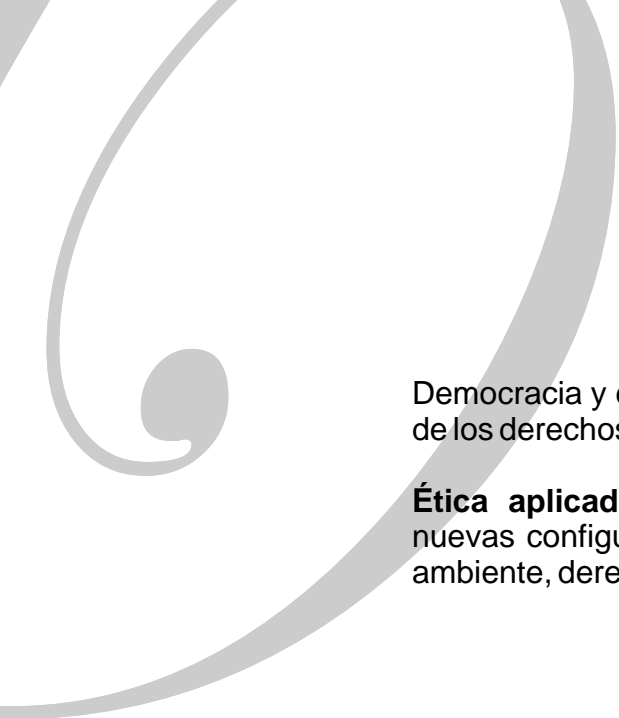
#### Teorías éticas contemporáneas.

Pragmatismos, existencialismo, ética de valores, análisis del lenguaje ético, ética discursiva o argumentativa, constructivismos.

El razonamiento moral. Acciones morales y razonamiento moral. Los juicios morales. Estructura del juicio moral. Juicios de hecho y juicios de valor. La falacia naturalista. Racionalidad y razonabilidad. Naturalismo y racionalismo en ética.

#### La obligatoriedad moral.

Teorías de la obligación moral. Teorías deontológicas y teleológicas. Autonomía y heteronomía. El relativismo ético.



Democracia y ética. El ethos democráticos: *telos*, valor, virtud. Una teoría de los derechos humanos. Autonomía y solidaridad.

**Ética aplicada.** Tratamiento de problemáticas relacionadas con las nuevas configuraciones sociales y culturales: genética, juventud, medio ambiente, derechos y obligaciones, adicciones, otras.

## **Epistemología**

### **Marco Orientador**

El tratamiento de los problemas y fundamentos de la ciencia, sus métodos y el valor de la misma como actividad humana histórica y socialmente construida son inherentes a una sólida formación docente.

Esta unidad curricular, pondrá el acento en la dilucidación de las condiciones de producción y de validación de los conocimientos científicos, desde una perspectiva amplia, evitando puntos de vista unilaterales, a partir de las distintas tendencias epistemológicas actuales y sus debates acerca de la naturaleza de la ciencia, sus métodos y sus posibilidades.

La selección de los contenidos que se abordarán harán referencia a los principales problemas epistemológicos: la distinción entre investigación y teoría científica, la distinción entre diferentes tipos de ciencias, el lenguaje de las ciencias, la lógica subyacente a las teorías científicas, los métodos de las ciencias y las implicancias sociales y éticas del desarrollo científico y tecnológico.

La intención es presentar no sólo la descripción de los procedimientos que emplean los científicos para acceder al conocimientos sino también diversas controversias entre distintas tendencias epistemológicas actuales.

### **Contenidos**

La ciencia y las teorías científicas

Carácter y función de las teorías científicas. La investigación científica. Distintos tipos de ciencias: ciencias formales, naturales y sociales.

El lenguaje de las ciencias

Semántica y ontología de las teorías científicas. Términos teóricos y observacionales. Propositiones científicas. Hipótesis científicas.

Métodos científicos

Método axiomáticos, hipotético-deductivo, inducción y probabilidad. Concepto de ley científica. Explicación y comprensión. Análisis y comprensión de la acción intencional. Explicación nomológica y explicación narrativa.

Ciencia y sociedad

Ciencia y tecnológica. Desarrollo científico y sociedad. El progreso científico. Las comunidades científicas. Estructura de las revoluciones científicas. Implicancias éticas de la ciencia y la tecnología.

### **Inglés** **Marco orientador**

En los programas de formación de grado de profesores de Educación Primaria vigentes hasta el momento, no existe una unidad curricular para las Lenguas Extranjeras como contenidos constitutivos de la formación profesional y personal de los futuros docentes.

La inclusión de un espacio para la enseñanza y el aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera en el Profesorado en Educación Primaria – Orientación Educación Rural, tiene como propósito el desarrollo y ampliación de las capacidades comunicativas, lingüísticas y cognitivas de los futuros docentes a través del desarrollo de una competencia comunicativa más amplia, en el marco de un enfoque plurilingüe que adhiere a las líneas de política lingüística de UNESCO.

El objetivo principal de esta instancia formativa es brindar un espacio que habilite o profundice la relación con otra lengua, desde la lectura y la comprensión, para posibilitar el desarrollo de estrategias de pensamiento, conceptualización y categorización del mundo. En este sentido, cada lengua implica una mirada única y diferente del mundo. A través de sus estructuras semánticas, sintácticas y lexicales, las lenguas reflejan los sistemas conceptuales de sus hablantes, y a la vez, estos conceptos estructuran la percepción del mundo de cada comunidad, y su forma de actuar. Así, la comunicación está basada en el mismo sistema conceptual usado para pensar y actuar, y el aprendizaje de una lengua extranjera implica descubrir y apropiarse de aspectos no compartidos de los sistemas conceptuales de otras comunidades.

La comunicación no implica solamente la interacción interpersonal, sino también la interacción que se establece con el texto como unidad comunicativa. Como expresara Halliday: “La lingüística (...) se interesa (...) en la descripción de actos del habla y de textos, ya que sólo mediante el estudio completo del lenguaje en uso se enfocan todas las funciones del lenguaje, y por lo tanto, todos los componentes del significado”. Halliday también describe funciones básicas del lenguaje, entre ellas, la función heurística: usar el lenguaje para aprender y descubrir; la función interaccional: usar el lenguaje para crear la interacción con otros; la función representativa: usar el lenguaje para comunicar información.

Los procesos que promuevan y faciliten la comprensión lectora en la lengua inglesa, promoverán, a su vez, el desarrollo de la competencia comunicativa en sus cuatro dimensiones: la competencia lingüística, es decir el conocimiento morfosintáctico y lexical de la lengua; la competencia

sociolingüística, que refiere a la comprensión de los contextos sociales y propósito comunicativo; la competencia discursiva, o sea la habilidad para comprender el discurso y la competencia estratégica, referida a la capacidad de aclarar el propósito comunicativo y el uso adecuado de los elementos paralingüísticos.

Por todo lo expuesto, se hace necesario afianzar el enfoque comunicativo y funcional en el aprendizaje y la enseñanza de la lengua extranjera, en relación con el que se propicia desde la enseñanza de L1.

### **Contenidos**

Nociones de gramática textual: tipologías textuales, superestructuras textuales, nociones de coherencia y cohesión. Textos de circulación social del ámbito de la oralidad y la escritura. Situaciones comunicativas en relación con los textos y el ámbito de circulación.

Diferencias entre oralidad y escritura.

Nociones básicas de fonética y fonología.

Las categorías gramaticales: palabras, frases, construcciones, lexemas, proposiciones, oraciones: Aspecto sintáctico, semántico y morfológico.

## 9. Estructura Curricular

PROFESORADO DE TEATRO			
Año	Campo de la Formación General	Campo de la Formación en la Práctica Profesional	Campo de la Formación Específica
	1C	ANUAL	1C
	2C		2C
1º año	Didáctica General 128	PRÁCTICA I Técnicas Corporales I 64	Improvisación Teatral 128
	Lectura y escritura Académica 64		Análisis de Texto Dramático y Texto Espectacular I 64
	Pedagogía 64		Actuación I 64
	Psicología Educacional 64		Educación Sexual Integral 32 Estéticas y Poéticas Teatrales 32
2º año	TIC 32	PRÁCTICA II Técnicas Corporales II 64	Actuación II 64
	Historia Argentina y Latinoamericana 32		Historia del Teatro I 64
	Problemática Histórica de la Filosofía 32		Educación de la Voz 64
	Historia y Política de la Educación Argentina 64		Sujeto de la Educación 128
3º año	Sociología de la Educación 32	PRÁCTICA III Juegos dramáticos y teatrales 192	Didáctica del Teatro 128
	Formación Ética y Ciudadana 32		Actuación III 64
	Epistemología 32		Historia del teatro II 64
	Propuesta Variable o Complementaria I 64		Análisis de Texto Dramático y Espectacular II 32
4º año	Inglés 32	PRÁCTICA IV 192	Semiótica del Teatro 96
			Iluminación Escénica 96
			Escenografía y Vestuario 96
			Necesidades Educativas Especiales 32
			Estudio de la realidad social de Formosa 32
			Introducción a la Dramaturgia 64
			Propuesta Variable o Complementaria II 32
			Producción de Espectáculos Teatrales 64
672 (25%)		512 (19%)	1472 (56%)
		2656	

Las horas están expresadas en "Horas Reloj"

Las TIC atravesarán el campo de la Práctica Profesional

■ Horas Reloj

■ Definición Jurisdiccional



## 9.1. Distribución de horas reloj por año

PROFESORADO DE TEATRO									
Distribución por año de horas presenciales y horas no presenciales (por unidad curricular)									
AÑO	UNIDAD CURRICULAR	REGIMEN	HORAS RELOJ SEMANALES	HORAS RELOJ PRESENCIALES	HORAS RELOJ NO PRESENCIALES	HORAS CATEDRAS SEMANALES		HORAS RELOJ SEMANALES	HORAS CATEDRAS SEMANALES
						P	NP		
1º año	Didáctica General Lectura y eEscritura Académica Pedagogía Psicología Educacional Práctica I Improvisación Teatral Análisis de Texto Dramático y Texto Espectacular I Actuación I Educación Sexual Integral Estéticas y Poéticas Teatrales	Anual	4	4	---	---	3	3	3
		Anual	2	2	---	---	3	3	3
		Cuatrimestral	4	4	2	---	3	3	3
		Anual	2	2	---	---	3	3	3
		Anual	4	4	---	---	3	3	3
		Anual	2	2	---	---	3	3	3
		Anual	2	2	---	---	3	3	3
		Cuatrimestral	2	2	---	---	3	3	3
		Cuatrimestral	2	2	---	---	3	3	3
		Cuatrimestral	2	2	---	---	3	3	3
		Cuatrimestral	2	2	---	---	3	3	3
		Cuatrimestral	2	2	---	---	3	3	3
2º año	TIC Problemática Histórica de la Filosofía Historia Argentina y Latinoamericana Historia y Política de la Educación Argentina Práctica II Actuación II Historia del Teatro I Educación de la Voz Sujeto de la Educación Didáctica del Teatro	Cuatrimestral	2	2	---	---	3	3	3
		Cuatrimestral	2	2	---	---	3	3	3
		Cuatrimestral	2	2	---	---	3	3	3
		Cuatrimestral	4	2	2	---	3	3	3
		Anual	2	---	---	---	3	3	3
		Anual	2	---	---	---	3	3	3
		Anual	2	---	---	---	3	3	3
		Anual	2	---	---	---	3	3	3
		Anual	4	2	2	---	3	3	3
		Anual	4	4	---	---	4	3	2
		Cuatrimestral	2	2	---	---	3	3	3
		Cuatrimestral	2	2	---	---	3	3	3
3º año	Sociología de la Educación Formación Ética y Ciudadana Propuesta Variable o Complementaria I Epistemología Práctica III Actuación III Historia del teatro II Análisis de Texto Dramático y Espectacular II Semiótica del Teatro Iluminación Escénica Escenografía y Vestuario	Cuatrimestral	2	2	---	---	3	3	3
		Cuatrimestral	2	2	---	---	3	3	3
		Cuatrimestral	4	4	---	---	6	3	3
		Cuatrimestral	2	2	---	---	3	3	3
		Anual	6	4	2	---	6	3	3
		Anual	2	2	---	---	3	3	3
		Anual	2	2	---	---	3	3	3
		Cuatrimestral	2	2	---	---	3	3	3
		Cuatrimestral	6	4	2	---	6	3	3
		Cuatrimestral	6	4	2	---	6	3	3
		Cuatrimestral	6	6	---	---	6	3	3
		Cuatrimestral	2	2	---	---	3	3	3
Cuatrimestral	2	2	---	---	3	3	3		
4º año	Inglés Práctica IV Necesidades Educativas Especiales Estudio de la Realidad Social de Formosa Introducción a la Dramaturgia Propuesta Variable y Complementaria II Producción de Espectáculos Teatrales Estrategias Tecnológicas	Cuatrimestral	2	2	---	---	3	3	3
		Anual	6	4	2	---	6	3	3
		Cuatrimestral	2	2	---	---	3	3	3
		Cuatrimestral	4	4	---	---	6	3	3
		Cuatrimestral	2	2	---	---	3	3	3
		Anual	2	2	---	---	3	3	3
		Cuatrimestral	2	2	---	---	3	3	3

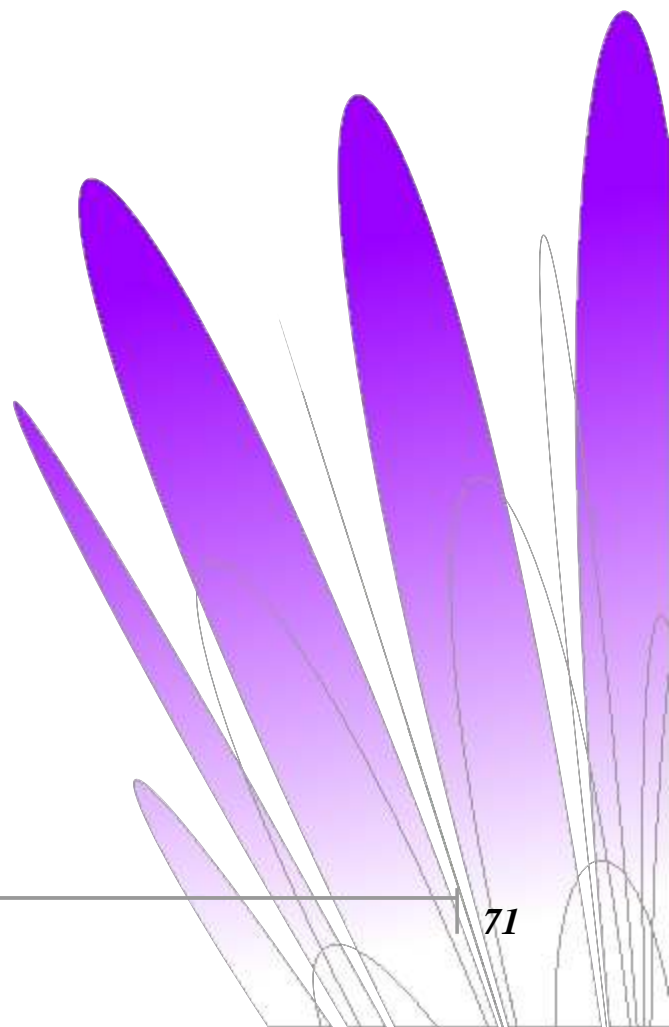
☐ La institución definirá la modalidad de cursado

## 9.2. Regimen de correlatividades

PROFESORADO DE TEATRO		
AÑO	PARA RENDIR	DEBERÁ TENER APROBADO
1 <sup>o</sup> año	Didáctica General Lectura y escritura Académica Pedagogía Psicología Educacional Práctica I Improvisación Teatral Análisis de Texto Dramático y Texto Espectacular I Actuación I Educación Sexual Integral Estéticas y Poéticas Teatrales	Sin correlatividad Sin correlatividad Sin correlatividad Sin correlatividad Sin correlatividad Sin correlatividad Sin correlatividad Sin correlatividad Sin correlatividad Sin correlatividad
2 <sup>o</sup> año	TIC Problemática Histórica de la Filosofía Historia Argentina y Latinoamericana Historia y Política de la Educación Argentina Práctica II Actuación II Historia del Teatro I Educación de la Voz Sujeto de la Educación Didáctica del Teatro	Sin correlatividad Sin correlatividad Sin correlatividad Sin correlatividad Práctica I Actuación I Sin correlatividad Sin correlatividad Psicología Educacional Didáctica General
3 <sup>o</sup> año	Sociología de la Educación Formación Ética y Ciudadana Propuesta variable o complementaria Epistemología Práctica III Actuación III Historia del teatro II Análisis de Texto Dramático y Espectacular II Semiótica del Teatro Iluminación Escénica Escenografía y Vestuario	Historia y Política de la Educación Argentina Problemática Histórica de la Filosofía Sin correlatividad Problemática Histórica de la Filosofía Práctica II Actuación II Historia del teatro I Análisis de texto dramático y texto espectacular I Estéticas y poéticas teatrales Sin correlatividad Sin correlatividad
4 <sup>o</sup> año	Inglés Práctica IV Necesidades Educativas Especiales Estudio de la realidad social de Formosa Introducción a la Dramaturgia Propuesta variable y complementaria Producción de Espectáculos Teatrales	Sin correlatividad Práctica III Sin correlatividad Sin correlatividad Sin correlatividad Sin correlatividad Actuación III - Iluminación Escénica - Escenografía y Vestuario - Práctica III



“C  
F *ormación* E *specífica*  
ampo de la



## 10. Campo de la Formación Específica

La Formación Específica se orienta al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades propias de los alumnos a nivel individual y colectivo. Se refiere, por lo tanto, a aquello que es propio, en este caso, del Profesorado de Artes Visuales y comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en este nivel. Este campo, constituye, por lo tanto, un aspecto crucial de la formación del docente, ya que junto con las experiencias formativas propias de los otros campos, aporta herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo la enseñanza de los diferentes aspectos y contenidos que integran el currículo de la formación de Profesores de Artes Teatro.<sup>26</sup>

Los saberes que componen la Formación Específica proceden de fuentes diversas. Las disciplinas, en la medida en que aportan estructuras conceptuales, perspectivas, modos de pensamiento, métodos y destrezas, valores. Los elementos a aprender están ligados a los contenidos que integran el currículo del nivel para el que se forma, pero éstos no lo agotan en ningún sentido. Resulta necesaria una formación que garantice el dominio de los aspectos que hacen a la estructura de la disciplina y, a la vez, que instrumente a los estudiantes con estrategias y categorías de pensamiento que posibiliten la apropiación de nuevos conocimientos a futuro y el abordaje de nuevas problemáticas y cuestiones más allá de la formación inicial.

La formación disciplinar requiere de aspectos que posibiliten la comprensión de los contextos históricos de producción de los conocimientos y la reflexión sobre aspectos epistemológicos que permiten dar cuenta de la naturaleza de los objetos en estudio, del tipo de conocimiento producido en una disciplina y de los métodos y criterios para su producción y validación.

La enseñanza de los aspectos disciplinares en la formación docente debe poder asumir el desafío de promover un trabajo sobre concepciones, supuestos y representaciones que los propios estudiantes tienen acerca de esos conocimientos y campos disciplinares. Esas representaciones, a menudo, distan del saber disciplinar y juegan un papel central en la definición de modos de pensar y llevar a cabo la enseñanza. La formación específica se nutre, asimismo, del conocimiento didáctico relativo a la enseñanza de contenidos específicos correspondientes a las distintas áreas curriculares, de las teorías psicológicas necesarias para conocer los rasgos distintivos del proceso de aprendizaje de esos contenidos y las

características evolutivas de los alumnos desde el punto de vista motriz, cognitivo, emocional, moral y social. Del mismo modo, los estudios de carácter histórico, sociológico y cultural constituyen una referencia curricular importante en la medida en que posibilitan perspectivas y modos de comprensión más amplios acerca de la infancia y su problemática.

Entre los saberes didácticos se incluyen criterios para definir objetivos y clarificar propósitos, seleccionar y organizar contenidos, principios generales de intervención docente, formas de enseñanza, de evaluación y de manejo de la clase, conocimiento del currículo del área -de sus propósitos y sus fundamentos, de las claves de lectura e interpretación del texto curricular y de las elecciones que es necesario efectuar-.

La investigación en las didácticas específicas ofrece en la actualidad una serie de desarrollos teóricos y aportes en materia de innovación pedagógica, muchos de los cuales resultan de interés y valor en el currículo de la formación docente. Particularmente, aquellos que puedan proveer a los futuros docentes un marco conceptual para comprender la especificidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las variables involucradas y reflexionar acerca de los problemas de la enseñanza del área, o bien ofrezcan herramientas metodológicas para el diseño y desarrollo de proyectos y propuestas didácticas con participación de la comunidad.

Los saberes que integran la formación específica comprometen, a su vez, al Campo de la Formación en la Práctica Profesional y al Campo de la Formación General. Así pues, el estudio de los aportes de investigaciones de carácter participativo, relativas a la adquisición de contenidos específicos, será posible si los estudiantes disponen de conocimientos generales construidos en la Formación General.

Del mismo modo, el tratamiento de los contenidos en la Formación Específica, deberá efectuarse de modo articulado con el Campo de Formación en la Práctica profesional, en una doble vertiente: incluyendo, por un lado, las informaciones que provengan de las indagaciones y observaciones que efectúen los estudiantes y que puedan ser pertinentes para analizar y reflexionar acerca de problemas específicos del área, y, por el otro, efectuando aportes sustantivos para las decisiones didácticas que debe tomar el futuro docente en las instancias de práctica y residencia. Es necesario, entonces propender a la mayor articulación posible entre campos e instancias formativas, desde el propio diseño del currículo.

## 10.1. Unidades Curriculares del Campo de Formación Específica

Campo de la Formación Específica		
Unidad Curricular	Año	Formato
Improvisación Teatral	1º año	Taller
Análisis de Texto Dramático y Texto Espectacular I	1º año	Taller
Actuación I	1º año	Taller
Educación Sexual Integral	1º año	Taller
Estéticas y Poéticas Teatrales	1º año	Seminario
Actuación II	2º año	Taller
Historia del Teatro I	2º año	Disciplina
Educación de la Voz	2º año	Taller
Sujeto de la Educación	2º año	Módulo
Didáctica del Teatro	2º año	Disciplina
Actuación III	3º año	Taller
Historia del teatro II	3º año	Disciplina
Análisis de Texto Dramático y Espectacular II	3º año	Taller
Semiotica del Teatro	3º año	Seminario
Iluminación Escénica	3º año	Taller
Escenografía y Vestuario	3º año	Taller
Perspectivas en la E.E. NEE e Intervención Pedagógica	4º año	Taller
Estudio de la Realidad Social de Formosa	4º año	Seminario
Introducción a la Dramaturgia	4º año	Disciplina
Propuesta Variable y complementaria	4º año	
Producción de Espectáculos Teatrales	4º año	Taller

Este campo de formación está centrado en la formación específica del nivel y la especialidad disciplinaria; propicia la intervención pedagógica en la realidad educativa mediante el diseño, puesta en práctica, evaluación y reelaboración de estrategias adecuadas para la enseñanza de contenidos destinados a sujetos específicos en contextos determinados. Se define fundamentalmente en torno a la intervención pedagógica; incluye prescripciones para la acción e integra saberes del campo psico/socio/educativo. Los saberes que los constituyen son de tipo normativo/prescriptivo y retomarán para sus fines los saberes explicativo/descriptivos o contextuales del campo de formación general.

Podemos distinguir las siguientes dimensiones:

Una *dimensión disciplinaria*: destinada al estudio de los contenidos curriculares que el docente enseña. Se impulsará el aprendizaje de su enfoque epistemológico, ejes conceptuales, aportes de la investigación y problemáticas actuales, que facilite una apropiación crítica de las disciplinas.

Una *dimensión psico-socio-educativa*: Definida por la recuperación de saberes, que desde la ciencias de la educación y disciplinas conexas, aporten elementos sobre el proceso de apropiación de contenidos específicos en contextos de sala de clases en función de las características de los sujetos en situación de aprendizaje y de los contextos socio-institucionales en que el trabajo pedagógico tiene lugar.

Una *dimensión de intervención pedagógica*, que se constituye en eje articulador de las dimensiones anteriores, destinada al diseño de alternativas de intervención en la realidad escolar, a fin de posibilitar la enseñanza de contenidos curriculares a sujetos en determinadas condiciones que son siempre específicas y en determinados contextos socio-institucionales.

Una *dimensión de ofertas institucionales*, con el propósito de incorporar las iniciativas de los institutos dentro de las características de los contextos específicos, permitiendo al mismo tiempo, impulsar la constitución de perfiles institucionales especializados .

En la selección de contenidos se han tomado en cuenta los siguientes criterios<sup>27</sup>:

- Contenidos de la enseñanza considerando la organización epistemológica que corresponde al diseño curricular del nivel.
- Formación en las didácticas específicas de educación rural, centradas en los marcos conceptuales las propuestas didácticas particulares de las disciplinas o área disciplinar y las tecnologías de enseñanzas particulares.

<sup>27</sup> Ministerio de Educación – INFoD – Criterios para considerar en la elaboración de los diseños curriculares de acuerdo con la resolución CFE 24/07.

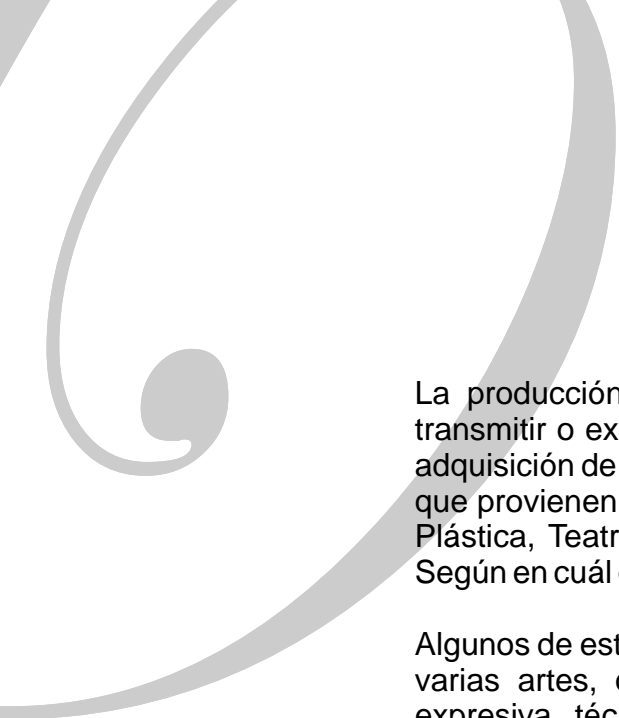
## **Educación artística**

La producción artística se constituye de manera ineludible en el ámbito, en donde se concretan las experiencias de enseñanza – aprendizaje, propias de cada una de las artes que integran el currículum de los diferentes niveles del sistema educativo. Comenzando en el nivel inicial y prosiguiendo hasta las instancias de formación continua del docente.

### **Producción artística**

Producción artística, ésta; que instaura la especificidad intrínseca de la Educación Artística; su objeto de estudio.

En este contexto refiere a la producción de arte que se formaliza dentro del campo de conocimiento propio de cada una de las artes; y también, de la que se formaliza a partir de campos de conocimiento; compuestos por dos o más artes diferentes.



La producción artística se legitima como tal, en tanto sea capaz de transmitir o expresar sentido. La posibilidad de este logro demanda la adquisición de competencias pertinentes al Área de la Educación Artística; que provienen del campo de conocimiento de las distintas artes: Música, Plástica, Teatro, Danza, Cine, Video, Literatura y Multimedial o Digital. Según en cuál o cuáles de ellas se encuadre la producción.

Algunos de estos campos de conocimiento artístico están constituidos por varias artes, que sin embargo; preservan su especificidad cognitiva, expresiva, técnica y procedimental. Pero a la vez, cada uno de estos campos también, incluye indefectiblemente; la transversalidad de diversas disciplinas: Estética, Teoría del Arte, Semiótica, Filosofía del Arte, Teoría de la Comunicación, Antropología del Arte, Psicología del Arte Historia del Arte y Teoría de la Recepción, entre otros.

Desde el punto de vista epistemológico; el campo de conocimiento de las artes, y también las disciplinas arriba mencionadas como lógicamente transversales; han sufrido cambios consecuentes con los de los paradigmas ligados a las concepciones de modernidad y posmodernidad. Evidenciándose como el impacto más importante, el generado por la superación de la concepción unitaria de la historia y de las verdades universales. Con la consecuente legitimación de la diversidad.

Es así que en el contexto de la modernidad; el arte fundaba su estatus en: la contemplación, la bella apariencia y la resolución estructural. En correspondencia con la estética formalista, clásica o de la belleza.

Hoy, el comportamiento teórico o estético se traslada de la obra de arte al espectador, lo placentero se da en la actividad reflexiva, en la pragmática; donde el espectador se convierte en contemplador activo en busca los significados, que legitiman el sentido del objeto artístico; a partir de una serie de relaciones donde intervienen y se conectan: determinados contextos histórico - culturales con horizontes simbólicos colectivos y personales; en un universo de diversidades (artísticas, culturales, sociales, étnicas, económicas, de género).

### **Proceso y producto en la educación artística**

La creatividad es un concepto inherente al proceso de creación artística, pero no exclusivo; el planteo que interesa acá es el del ejercicio del pensamiento que provee al desarrollo de la: percepción, inteligencia, memoria, sensibilidad, afectividad, motricidad mediante estrategias específicas y con el objeto hallar interrelaciones y soluciones aún inexistentes en el ámbito del campo de conocimiento involucrado.

Este ejercicio del hacer creativo requiere de estrategias coherentes que



involucren la reflexión del sujeto de aprendizaje sobre sí mismo, sobre sus paisajes vitales, culturales y sociales, como surtidores de sentidos y conceptos que se formalizan de un producto artístico; o producto de sentido.

En este proceso, indefectiblemente se opera con la diversidad de: soluciones posibles, hipótesis, paradigmas del campo de conocimiento artístico, información proveniente de cada uno de los paisajes vitales propios de cada sujeto, información proveniente de los campos de conocimiento de las artes y de las disciplinas que en ellos convergen.

El producto que compromete de manera esencial, a las consecuencias educativas del arte; es el que impacta en una acción y sentir interior. Resultado, de un proceso instaurado como verdadera acción vital. Aportando un equilibrio entre valor de uso y valor de cambio como consecuencias educativas. En el contexto de las condiciones que la política debería crear.

Este producto, consecuencia de la Educación Artística; es estructural en la construcción de la experticia configuradora de la profesionalización docente, en sus diversas dimensiones: Obligación moral, compromiso con la comunidad y competencia profesional.

El Sistema Educativo Provincial, es promotora de la pedagogía de los valores que, brega por la igualdad de oportunidades y la mejor calidad educativa; para una población caracterizada por la diversidad en sus múltiples variables.

Es oportuna la consideración de las conexiones existentes entre los lineamientos políticos y las consecuencias educativas; que el arte viabiliza. En relación específica con las conductas que el sujeto docente –enseñante, necesita construir y luego transferir desde su formación inicial y también desde la continua; a sus cotidianas prácticas de enseñanza – aprendizaje.

Más aún ante la perspectiva de que el sujeto educativo- actuante ya no necesita de un docente- enseñante, transmisor de información. Sino de aquel que en un contexto de diversidades; tenga la expertés y la creatividad necesarias para resignificar la información y diseñar las estrategias de mayor pertinencia a las singularidades y a las semejanzas, que a la vez configuran las diversidades colectivas.

El Art. 71 de la Ley Nacional N° 20.206 en el segundo párrafo caracteriza la identidad docente con autonomía, a ser construida en su etapa de formación: *“...Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad*

*contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.*

El compromiso de la Educación Artística con la construcción de la esta identidad profesional no es nuevo, el propio objeto de estudio de este campo de conocimiento; provee a ello.

Pero, el sujeto docente –enseñante ubicado desde su condición humana, en el escenario de su desempeño profesional; constituido por los distintos niveles de decisión educativa y por las culturas institucionales. No vivencia la igualdad de oportunidades y tampoco la confianza en las consecuencias educativas de la tarea que le compete dentro del sistema educativo.

Aún no se han creado las condiciones laborales para que; el sujeto de la Educación Artística desde el lugar que le toque, pueda acceder a sus genuinas consecuencias educativas. La realidad de las variables curriculares áulicas le sigue siendo paradójica a los marcos teóricos.

Los espacios y los tiempos asignados al arte en las instituciones educativas, no son los pertinentes para viabilizar o facilitar los procesos y garantizar los resultados educativos propios del área.

### **El sujeto de la educación y el arte**

Que el arte forma parte del proyecto antropológico existencial desde los orígenes de la humanidad, ya no es un tema en estado de debate.

De la Prehistoria: Danza, música, escultura, pintura, dibujo, grabado, arquitectura, cerámica son portadores de sentidos acerca del hombre y sus interrogaciones vitales, en aquel contexto en donde conseguir el alimento; para conservar la vida y perpetuar la especie era el mayor desafío, como también la más dramática de las realidades. El hombre producía arte.

De la decodificación de estos objetos de arte deducimos razones; y también conexiones con los lugares míticos, simbólicos y subjetivos que conformaron la cosmovisión de nuestros lejanos predecesores.

El sujeto de la educación al que nos compete referir acá, se halla implicado en un contexto espacio – temporal de convergencia de la posmodernidad y del subdesarrollo. Las notas definitorias de ambas variables histórico – contextuales, como también sus implicancias sobre el sujeto en él inmerso; ya las conocemos.

Ley Nacional N° 26.206., a través del texto del Art. 3º: *“El acceso de todos a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la*

*participación...*”; viene a otorgar uno de los derechos fundamentales, a propósito del encuadre de la realidad aludida.

Cuando en el marco legal y como derecho de todos, el acceso a la información y al conocimiento se instaura como instrumento central de participación; el modelo de alfabetización vigente en el sistema educativo más que nunca, demanda revisión y resignificación.

La alfabetidad es la puesta en práctica de las competencias requeridas para codificar y decodificar sentidos, en las diversas formas de representación existentes en la cultura. Formas de representación que ya no se agotan en los lenguajes de la matemática, la literatura, las ciencias sociales, biológicas o física y química. Éstas siguen siendo absolutamente necesarias; pero ya no alcanzan para lograr la alfabetización que habilita la igualdad de oportunidades.

La competencia en forma de una alfabetización múltiple, es la que hoy se constituye en verdadero instrumento de integración. La alfabetización en las formas de representación propias de los diversos lenguajes artísticos, adquiere la misma relevancia que aquellas que siempre ocuparon el centro de la concepción curricular, en todos sus niveles de concreción.

La mayor parte de la información que circula en la actualidad, se formaliza en soportes propios de nuevos lenguajes, que son los: visuales, sonoros o compuestos. Pero muchas de estas informaciones hoy, ya no pasan por la escuela. Realidad, que necesariamente impacta en la configuración de poder que históricamente ostentaba dicha institución; como legitimadora de los saberes socialmente significativos.

El sujeto de la educación: niño, púber, adolescente o adulto también es el sujeto dilecto del mundo de la información en los nuevos soportes y lenguajes; liberado por la falta de oportunidades educativas consecuentes con la era de la información.

En estas condiciones el sujeto, se halla expuesto a las manipulaciones oportunistas que lo sorprende absolutamente vulnerable; debido a su condición de analfabeto funcional por desconocimiento de los códigos propios de los nuevos lenguajes.

### **Competencias generales**

Dominar los contenidos y/o saberes disciplinarios y transversales, Seleccionar, organizar, secuenciar, adecuar, producir y evaluar contenidos curriculares.

Identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos como base para la actuación docente.

Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando al contexto como fuente de enseñanza.

Acompañar el avance en el aprendizaje de los alumnos identificando tanto los factores que lo potencian como los obstáculos que constituyen dificultades para el aprender del arte.

Reconocer y utilizar los recursos disponibles en la escuela para su aprovechamiento en la enseñanza artística.

Trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos, integrados e interdisciplinarios y participar y proponer actividades propias de la escuela.

Construir instrumentos de evaluación y seguimiento de los aprendizajes, adecuados a la enseñanza artística y a las características de los sujetos que aprenden.

Asumir un compromiso social con la realidad formoseña, fomentando la identidad cultural, atendiendo y respetando la diversidad.

Capacidad para establecer relaciones con otras disciplinas.

Reconocer las implicancias de los diferentes contextos socio-culturales en el arte.

Recrear estrategias que atiendan a un progresivo desarrollo autónomo.

Potenciar la creatividad sobre la repetición.

Identificar y entender los problemas del arte a través de su experimentación, práctica, estimulando procesos de percepción y conceptualización de aquellos aspectos de la realidad susceptibles de ser tratados artísticamente.

Desarrollar procesos de creación artística mediante el aprendizaje de las diferentes tecnologías, favoreciendo la reflexión crítica sobre el propio trabajo y la toma de conciencia del contexto en que se desarrolla.

Capacidad para elaborar estrategias de creación artística mediante la realización de proyectos individuales o en equipo, bajo la conciencia de la capacidad transformadora del arte, como agente activo en la configuración de las culturas.

Analizar la evolución de los valores del arte desde una perspectiva socio-económica y cultural.

Conocer el vocabulario, códigos y conceptos inherentes al ámbito artístico.

Identificar los distintos intermediarios artísticos y sus funciones en la dinámica del arte y su metodología de trabajo.

Analizar y situar la actividad artística en un contexto estratégico y de competencia.

Utilizar las herramientas y recursos necesarios para contextualizar y explicar la propia obra artística.

Habilidad para realizar, organizar y gestionar proyectos artísticos innovadores.

## **El lenguaje teatral**

La práctica teatral desafía la noción de teatro como sumatoria de todas las

artes o como una síntesis de disciplinas creativas diversas: literatura, escultura, pintura, arquitectura, iluminación, actuación, bajo el trabajo de un director que las nuclea. El aspecto medular del lenguaje teatral, y lo que le confiere su entidad epistemológica, es el trabajo del actor en la reconstrucción de un relato en un espacio de ficción (escenario) y las técnicas o recursos empleados para tal fin. La cuestión a establecer sería entonces: ¿cuál es el relato del actor y cómo se construye?

Consideramos para ello la acción teatral como un relato formado de signos no verbales y/o verbales, según los casos, como una estructura que vive organizándose en un tiempo y espacio determinados donde, por un lado, intenta expresar las necesidades y motivaciones propias del actor, y por otro, articularse a través de un sistema de signos capaces de comunicar e intercambiar sensaciones, emociones, imágenes e ideas.

El cuerpo en el teatro asume varias dimensiones o espesores: podríamos hablar de un cuerpo público o expuesto a los espectadores, de un cuerpo representado o cuerpo que remite a la existencia de otra presencia, de un cuerpo narrador que es el que intenta la construcción de un relato, a partir del cual, se organizan todos los demás signos teatrales en un discurso. Podríamos entonces hablar de la existencia o construcción de un "otro cuerpo". de un cuerpo de ficción .

Así, en el trabajo del actor, encontramos tres aspectos fusionados en ese único cuerpo de ficción que remiten a modos de organización distintos:

La personalidad del actor, su sensibilidad, su inteligencia artística, su ser social, que lo hacen único e irrepetible.

La particularidad de las tradiciones y el contexto histórico-cultural a través del cual se manifiesta el actor.

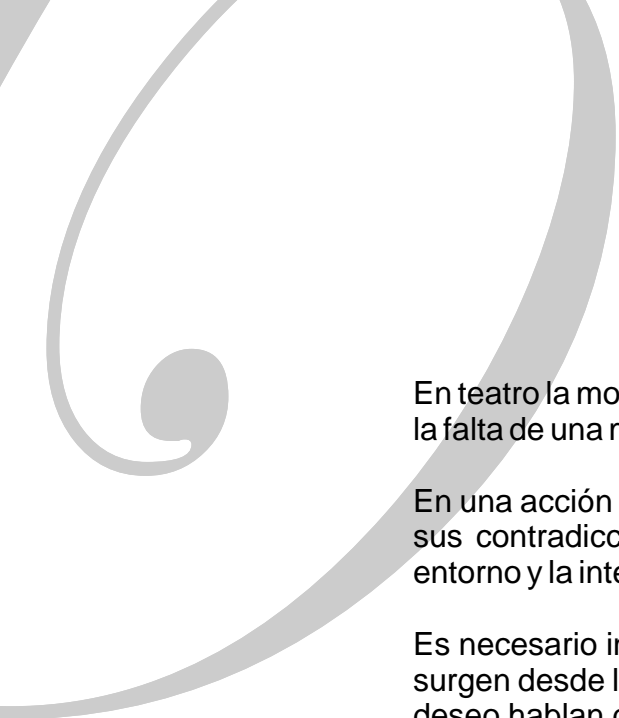
La utilización de la fisiología según técnicas del cuerpo no cotidiana o extra cotidiana, técnica en donde se encuentran principios recurrentes y transculturales y que definen el campo de la expresividad teatral.

La producción teatral se constituye en el aspecto fundamental de la existencia del Teatro como forma artística, como lenguaje.

Los procedimientos y técnicas con relación a la producción artística deberán contemplar en su tratamiento esta multiplicidad de aspectos para alcanzar mayores niveles de complejidad y organización en los proyectos.

### **Consideraciones particulares para cada ciclo de la práctica teatral**

El comienzo de toda experiencia didáctica es la observación.



En teatro la modalidad rutinaria de las prácticas, muchas veces sucede por la falta de una mirada que personalice a los sujetos y sus acciones.

En una acción se refleja el sujeto, su estado de ánimo, su intencionalidad, sus contradicciones, su época, su extracción social, los problemas del entorno y la interacción con sus compañeros"

Es necesario interpretar que, en el sujeto del aprendizaje, las propuestas surgen desde lugares diferentes, sin olvidar que siempre la necesidad y el deseo hablan desde el cuerpo, anterior a la organización de las palabras. El proceso de aprendizaje se dramatiza en el cuerpo.

### **Educación Inicial**

En este Ciclo es necesario valorizar el juego libre, a partir del animismo y la exploración del mundo cercano, como etapa fundamental en la construcción de saberes para, paulatinamente, llegar a la complejidad del juego reglado. Establecer las normas de convivencia grupal va de la mano con la creación de las reglas de juego.

Resulta de gran aprovechamiento didáctico utilizar en las improvisaciones dramáticas el material de juego personal (bolitas, muñecas, osos de peluche, etc.) que los alumnos llevan a la escuela en estas edades.

La repetición a partir del juego libre merece ser atendida y valorizada como experiencia de inicio en la construcción del lenguaje teatral.

### **Educación Primaria**

Es importante que el sujeto en este Ciclo aprenda a diferenciar el espacio de la actuación con el espacio del espectador como aspecto esencial en la construcción del lenguaje teatral aún en su forma más rudimentaria.

Se debe promover que los alumnos desarrollen, a partir de los elementos expresivos del lenguaje teatral, una intencionalidad comunicativa determinada, realizando, para ello, producciones tendientes a ser abiertas a toda la comunidad educativa y que favorezcan compromisos crecientes en el proceso de su realización.

Es necesario insertar la producción en su contexto socio-cultural, promoviendo la autogestión e independencia de criterio para valorizar y construir una estética original en las producciones artísticas. La elaboración de nuevos y variados códigos teatrales viene de la mano con la importancia asignada al desarrollo crítico de sus artífices.

Es importante promover la integración y articulación de la práctica teatral

con otros lenguajes en la realización de las producciones, favoreciendo la concreción de jornadas artísticas y de intercambio con otras escuelas o grupos de teatro a los fines de adquirir nuevos parámetros críticos, valorizar la producción propia y ajena en el contexto del aprecio por la diversidad y ampliar la mirada sobre la práctica docente.


## **Educación Secundaria**

### **El contexto socio-cultural contemporáneo y el sujeto adolescente**

Las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales de los últimos años muestran una realidad inmensamente distinta a la del siglo XIX, cuando se construyeron los Estados Nacionales y los sistemas educativos bajo el signo de la modernidad. Modernidad de razón objetivada, razón totalizante y pretenciosa de verdad universal, capaz de clasificar y dividir: conocimiento intelectual como ciencia, expresivo como arte y aún, normativo como ética o política. Su esplendor permitió un desarrollo notable de las ciencias, pero también fue capaz de encontrar buenos argumentos para justificar el horror, la marginación, el hambre, la discriminación y la pobreza.

Dichas transformaciones descubren unos tiempos de derrumbes y de crisis, pero también de nuevas perspectivas y horizontes. Las condiciones en las que se despliega el pensamiento y la actividad humana, sin duda han cambiado. En el presente, los sujetos conviven con los mass-media, con la diversidad de lenguas y contextos y con realidades tecno-producidas. A veces las relaciones se tiñen de puro desencantamiento, otras de perplejidad y otras de fascinación. Saturación de espectáculos y escenografías; mundos que se confunden con la ficción, realidades reiteradas y fragmentadas. Un desvanecerse de los grandes relatos que da lugar a interpretaciones y posiciones diferentes.

La transformación en las dimensiones del tiempo y del espacio -básicas en la vida social- genera una cotidianeidad que requiere de adaptaciones humanas en el orden de las relaciones interpersonales, políticas y económicas. Dichas transformaciones, promovidas por el desarrollo tecnológico, favorecen el conocimiento recíproco entre culturas antes desconectadas y el acceso de amplios sectores de la sociedad a los bienes culturales y servicios regionales, nacionales y transnacionales. Pero pese a estos fenómenos de apertura, el problema de la distribución desigual de bienes y servicios sigue siendo un obstáculo. Estos procesos de globalización significan un acceso más amplio pero no una igualdad de acceso para todos. Los grandes sectores, en particular de la sociedad latinoamericana, no sólo encuentran limitada su incorporación a la cultura sino que se ven amenazados con la ampliación de las brechas entre las clases altas y las más pobres, aumentando la marginación y los índices de



exclusión. Asimismo, las relaciones interpersonales cotidianas muestran casos hasta ahora inéditos, como los mediados por tecnologías de las que se obtienen respuestas despersonalizadas con la imposibilidad de establecer diálogo alguno. Esto demuestra uno de los problemas comunicacionales que la contemporaneidad presenta al hombre. Frente al tema de la identidad aparecen como preocupantes las tendencias que intentan colocar en el centro de las relaciones a los medios tecnológicos, constituyéndose como reemplazos del propio sujeto, sobre la base de priorizar la velocidad y la precisión de aquellos pero que sin duda no promueven la producción de sentido.

La preocupación acerca de estas consecuencias fundamenta la necesidad de considerar especialmente la mirada de las ciencias sociales que pueden aportar una base ideológica y conceptual capaz de equilibrar velocidad con profundidad.

La revolución tecnológica y comunicacional descubre sus paradojas. Amplía posibilidades, pero no contiene a todos. La globalización presenta como su eje fundamental la interconexión social pero fuertemente mediada por recursos tecnológicos que promueven la disolución del sujeto contemporáneo.

Entre los fenómenos que aparecen como otros rasgos predominantes del mundo actual en el que crecen los niños y jóvenes, pueden mencionarse:

La creación de modelos efímeros.

El retorno de fenómenos o figuras paradigmáticas propias de otros momentos históricos trasplantados o descontextualizados, perdiendo su contenido social e ideológico.

El individualismo, la mirada escéptica y las posturas des comprometidas por encima de los ideales colectivos.

La primacía de la imagen externa del hombre y de la mujer y el culto a la adolescencia como estado ideal a perpetuar.

Estos cambios estructurales de la sociedad en su conjunto involucran modificaciones sustantivas en la concepción del sujeto adolescente. Si la modernidad fue capaz de colocar el acento en el adulto y luego desplazarlo hacia el niño, hoy la mirada se dirige al adolescente, no ya como una etapa humana que en otros tiempos resultaba una incomodidad transitoria, sino como un estado deseado. Si bien las modificaciones físicas, los cambios a nivel de la estructura cognitiva y la construcción de la identidad como sujeto autónomo e independiente se mantienen constantes, el contexto anteriormente descrito incide profundamente en los modos en que ellas



son vividas con relación al medio.

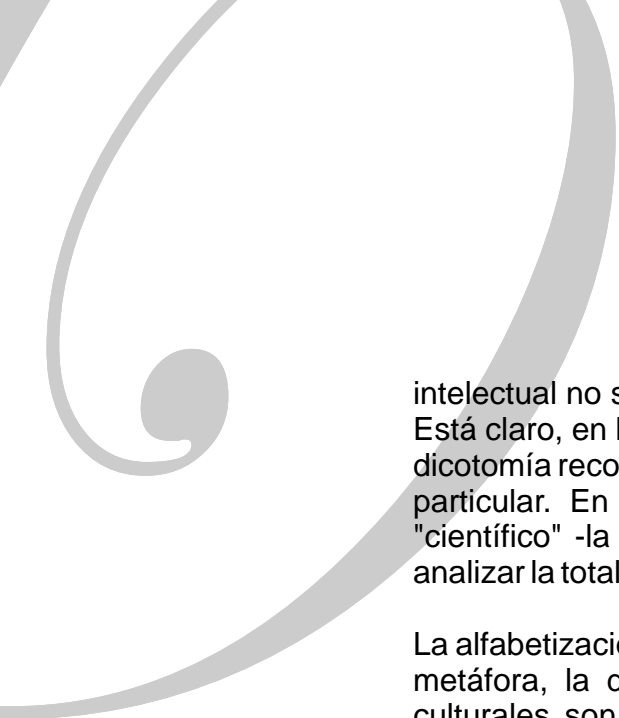
En este sentido, la contemporaneidad con sus particularidades representa un desafío para quienes han asumido la tarea educativa, en tanto impone la necesidad de nuevas definiciones y toma de decisiones respecto de políticas educativas que puedan dar respuesta a las nuevas generaciones.

En lo que refiere particularmente a la Educación Artística del teatro, se sostiene que es una forma específica de conocimiento, producción de sentido inserta en un contexto cultural determinado, en el que circulan diversos lenguajes simbólicos, verbales y no verbales. Todo este sistema, complejo y cambiante, es susceptible de ser objeto de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, ocupa todavía un lugar subsidiario de las áreas consideradas centrales o se le da, a lo sumo, una especificidad vaga e inapropiada pensándola en términos de entretenimiento o de libre expresión de emociones. Los intentos por buscar un espacio dentro del Sistema Educativo para estas disciplinas, giraron en torno a la asignación de funciones que lindaban con lo terapéutico, el desarrollo de la motricidad fina o como un recurso didáctico privilegiado para el apoyo de aquellas asignaturas que ocupaban la cúspide de la jerarquía educativa. De este modo, fueron ocupando los márgenes de la educación formal en la preparación de actos patrios, la cartelera escolar o la ornamentación de la institución.

Las bases de esta concepción hay que buscarlas en una tradición fuertemente arraigada en la escuela, según la cual existe una disociación entre las asignaturas que forman en las competencias reflexivas del sujeto y aquellas que apuntan a zonas en las que, supuestamente, la razón no interviene.

Es decir, una combinación que piensa a las primeras (matemáticas, ciencias naturales, etc.) según el paradigma positivista, otorgándoles como fin la "verdad objetiva" bajo la garantía del razonamiento lógico, y para las cuales la realidad es un objeto medible y clasificable que conduce a la formulación de leyes de validez universal; y que ve a las segundas (las disciplinas artísticas) bajo el lente romántico -que es, justamente, una reacción anti racionalista, con no poca injerencia en el pensamiento moderno- y las vincula, por tanto, con el ámbito de lo sensible, lo emotivo y lo expresivo. Ese ámbito, en el que el artista exhibe su subjetividad de genio, en el que la producción artística es un estado cercano al trance y en el que la razón es lo interdicto, deja, evidentemente, muy poco margen para planear estrategias educativas capaces de dar acceso a estas disciplinas. Al educador no le cabe otra posibilidad que sentarse a esperar la irrupción de un privilegiado.

El siglo XX ha demostrado que los saberes vinculados a lo sensible y a lo



intelectual no son compartimentos estancos ni se excluyen mutuamente. Está claro, en la actualidad, que la noción de praxis tiende a superar esta dicotomía reconociendo la complejidad del mundo en general y artística en particular. En este sentido, la histórica concepción del conocimiento "científico" -la sola racionalidad teórica- no alcanza ya para conocer ni analizar la totalidad de la "realidad".

La alfabetización en este tipo de lenguaje, que se basa en el manejo de la metáfora, la doble lectura y la apropiación de significados y valores culturales son considerados hoy saberes fundamentales a la hora de interpretar la orgánica trama del mundo en el que vivimos. Su aprendizaje contribuye a alcanzar competencias que permiten desarrollar la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico y divergente, la apropiación de significados y valores culturales, y la elaboración y comprensión de mensajes significativos. El desarrollo de estas competencias adquiere particular significatividad para el adolescente que transita el nivel secundario por cuanto favorecen la apropiación de saberes que facilitan la búsqueda de respuestas en una instancia evolutiva caracterizada por la presencia de diversas tensiones e interrogantes con relación a la construcción de la identidad personal y su inclusión en el mundo. Interpretar la realidad circundante y los contextos culturales e históricos favorece la inserción social con una participación activa, crítica y autónoma, particularmente importante en esta etapa en la que se afrontan situaciones decisivas con relación al ámbito laboral y profesional.

Por tanto, el tratamiento de cuestiones vinculadas a capacidades interpretativas y simbólicas, se constituyen en cuestiones esenciales de su formación, donde la relación entre obra, sujeto y contexto se encuentra privilegiada.

Ante la complejidad de la contemporaneidad con la exigencia de transformación que conlleva, no debe perderse de vista el objetivo primordial de toda gestión educativa, que consiste en garantizar las condiciones académicas y administrativas que permitan desarrollar las actividades escolares en un ambiente pluralista y democrático, tendientes a que los docentes puedan dar buenas clases con el rigor conceptual, ético y técnico necesario y que los alumnos puedan aprender aquellos saberes socialmente acumulados que les posibilite una vida plena en lo afectivo, social e intelectual.

**Duración de la carrera:** 4 años

**Perfil del egresado:**

- Profundizar la búsqueda del encuentro del sujeto de aprendizaje con su cuerpo y su potencial expresivo como un espacio de

- creatividad e identidad personal.
- Transitar y re significar el camino que va desde la expresión personal a la comunicación. Desde la producción espontánea a la producción racional.
  - Incorporar técnicas específicas de improvisación y abordaje de la situación dramática.
  - Valorar el trabajo del actor como el elemento a partir del cual se genera y articula el lenguaje y la producción teatral.
  - Desarrollar la capacidad de proposición y crítica, independencia de criterio y posibilidad de aportar al hecho inevitablemente colectivo del teatro.
  - Fundamentar desde marcos teóricos su práctica profesional enmarcándola en concepciones éticas y sociales de la función de la educación de la escuela, del docente y del conocimiento.
  - Conocer y respetar las diferentes posturas acerca del arte y la cultura, los modos de actuación, evitando imponer ideas o formas de pensamiento.
  - Concretar compromisos efectivos en el contexto áulico, institucional y social en los cuales se desempeña, favoreciendo el desarrollo de los estudiantes y su integración al medio social, desde las competencias que éste le requiere, con una actitud crítica y transformadora del mismo.
  - Diseñar, implementar y evaluar procesos de aprendizaje que, partiendo de los conocimientos previos de los estudiantes, promueve su desarrollo cognitivo y regule sus intervenciones en función de las necesidades de aprendizaje de los mismos y del contexto en el cual se producen.
  - Tomar decisiones en los contextos en los cuales se desempeña de manera autónoma y responsable, propiciando la autonomía de sus estudiantes en el ajuste de la ayuda pedagógica que ofrece.
  - Valorar el trabajo en equipo como ámbito de intercambio de experiencias y de conocimientos, a fin de fortalecer sus prácticas y la oferta pedagógica de la institución a la cual pertenece.
  - Asumirse como un investigador de su propia práctica, partiendo de concebir al conocimiento como una verdad relativa, producto de la construcción social del hombre contextualizado en un momento histórico determinado, implicando al saber pedagógico didáctico y al saber disciplinar.
  - Asumir la responsabilidad ética que implican las relaciones entre arte, educación y sociedad, permitiendo a los estudiantes construir códigos y valores que se sustenten en la defensa del bien común.
  - Desarrollar una actitud crítica de la realidad, con capacidad para

resolver situaciones reales, aplicando diversas técnicas del campo artístico en el marco de valores compartidos que propendan a la satisfacción de necesidades sociales.

- Asumir un compromiso social con la realidad formoseña, fomentando la identidad cultural y respetando la diversidad.

<sup>28</sup> INFOD (2008) Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares. Ejes organizadores. P. 47

De acuerdo con lo expuesto se proponen los siguientes ejes organizadores<sup>28</sup> de las unidades curriculares que agrupan a dichos contenidos:

### **Área: lenguajes**

ACTUACIÓN  
IMPROVISACIÓN  
TECNICAS CORPORALES  
EDUCACION VOCAL  
JUEGOS DRAMATICOS Y TEATRALES  
INTRODUCCION A LA DRAMATURGIA

### **Área: producción**

PRODUCCION DE ESPECTACULOS  
ILUMINACIÓN ESCÉNICA  
ESCENOGRAFIA Y VESTUARIO

### **Área: recepción-interpretación**

ANÁLISIS DE TEXTO DRAMÁTICO Y TEXTO ESPECTACULAR  
ESTÉTICAS Y POÉTICAS TEATRALES  
SEMIOTICA DEL TEATRO

### **Área: contexto socio cultural**

HISTORIA DEL TEATRO

### **Área didáctica pedagógica**

DIDACTICA DEL TEATRO  
SUJETO DE LA EDUCACION  
PRACTICA PROFESIONAL

### 10.1.1. Unidades curriculares: propuesta de contenidos

#### Estética y Poéticas Teatrales

##### Marco orientador

El espacio de integración curricular brinda Estéticas y poéticas teatrales como materia curricular de importancia para todas las disciplinas del profesorado, en donde el estudiante estudiará y profundizará contenidos relacionados con el arte y la belleza y sus diferentes concepciones filosóficas a lo largo de la historia del teatro.

Desde los inicios del ser humano, este se encontró inmerso en situaciones que lo llevaron a desarrollar la filosofía como manifestación del pensamiento y el conocimiento que devenía de este. Precisamente es a través de la filosofía como se toma conciencia de las capacidades en los seres humanos para dar y recibir manifestaciones estéticas, para expresar lo trágico, lo religioso, lo sublime, lo cómico, otorgándoles fundamentos basados en las distintas manifestaciones artísticas.

Por ello, desde esta materia se abordarán las problemáticas estéticas desde los distintos filósofos, para permitir al estudiante reflexionar en el ámbito del arte el teatro y la filosofía.

##### Contenidos

Estética: y poética. Concepto.

Los dominios de la estética.

Fundamentos y conceptos estéticos.

Tema y métodos de la estética.

Principios de la estética.

Ilusión y proyección sentimental.

Relación entre la filosofía y la estética.

El teatro y filosofía.

Relación entre las culturas y la estética:

Reflexión acerca del sentido estético en las culturas indígenas latinoamericanas.

Introducción a las etapas de la estética desde la edad clásica hasta los problemas de la estética actual.

Las poéticas, los creadores y el tiempo.

## **Actuación**

### **Marco orientador**

El espacio actuación se propone como un espacio de exploración y experimentación de los diversos elementos constitutivos del lenguaje teatral. Estará articulado con los demás espacios, para profundizar los contenidos y aportar a la enseñanza de técnicas de interpretación, una comprensión global del arte teatral, indispensable para el futuro docente del área.

Se inducirá en la búsqueda personal del estudiante para encontrar “su propio estilo” actoral, y su método propio para encarar el trabajo.

### **Contenidos**

#### **Actuación I**

##### **Entrenamiento Actoral**

Concentración.  
Verdad y Espontaneidad.  
Percepción y sensibilidad.  
Estímulos.  
Imaginación.  
Adaptación.

##### **Estructura Dramática**

Situación Dramática.  
Acción.  
Conflicto.  
Entorno.  
Espacio: escénico y actoral.  
Texto dramático.  
Sentido grupal y social del teatro  
Relación actor - espectador: la muestra

#### **Actuación II**

##### **Entrenamiento del Actor**

Integración de los contenidos transitados en primer año.  
Desarrollo de la capacidad de reflexión y conceptualización.  
Descubrimiento y desarrollo de la propia teatralidad

##### **Estructura Dramática**

Construcción dramática.  
Textos dramáticos.  
Acercamiento al personaje

## **Actuación III**

### **Entrenamiento del Actor**

Profundización de los contenidos transitados.

Rutinas personales de caldeamiento y optimización del instrumento.

### **Estructura Dramática**

Construcción dramática:

Textos dramáticos.

Géneros y estilos.

Personaje: construcción y caracterización.

La palabra en acción.

La repetición.

## **Análisis del Texto Dramático y Espectacular**

### **Marco Orientador**

El teatro como hecho escénico, configura disciplinas, técnicas y leyes particulares. A partir de la representación frente a un público de un texto dramático, comienza a funcionar el fenómeno teatro. “La dramaturgia, en su sentido más general, es la técnica (o ciencia) del arte dramático que busca establecer los principios de construcción de la obra. Esta noción presupone la existencia de un conjunto de reglas específicamente teatrales cuyo conocimiento es indispensable para escribir una obra y analizarla correctamente” (Patrice PAVIS, “Diccionario del Teatro” Editorial Paidós. Bs. As. págs. 155 y 156). Conocer las leyes que rigen el texto es el objetivo de este espacio.

Este espacio tiene el objetivo de entregar al estudiante, las nociones básicas para el adecuado análisis del texto teatral, pudiendo diferenciar los géneros específicos, respetando las estructuras que la conforman. Espacio de gran importancia pues dará al estudiante futuro profesional, elementos de análisis teóricos prácticos necesarios para la comprensión integral de un texto teatral, o para transformar otro texto al código de la escena.

### **Contenidos**

#### **Análisis del Texto Dramático y Espectacular I**

Estructura Dramática del texto.

La acción, el conflicto, los personajes, el ámbito en el texto

Elementos del Texto (Acción - Tiempo - Espacio)

Los géneros dramáticos.

#### **Sistema Actancial**

El modelo actancial. Conceptos de función

Fábula y discurso

El lenguaje del texto y en el texto.

La Trama: Motivo - Intención - Objetivo

#### **Análisis del Texto Dramático y Espectacular II**

Lengua/habla. Signo: significado/significante. Tipos de signos.

Concepto de sistema. Sintagma / paradigma. Denotación / connotación.

Funciones de la comunicación.

La función estética: particularidades de la obra dramática.

Secuencias simples y complejas.

Funciones distribucionales e integrativas.

Greimas: Sistema actancial.



## **Improvisación**

### **Marco Orientador**

Este espacio favorece la expresión, la comunicación y la significación con los otros a partir de las experiencias propias. Y éste intercambio con los otros es de suma importancia en la construcción de las personalidades y fundamentalmente, es altamente valioso para el logro de producciones grupales significativas. El proceso creativo en el lenguaje dramático se apoya en el movimiento corporal atravesado por el tiempo y el espacio en forma fugaz. El cuerpo describe en el acto dramático una secuencia témporo-espacial, y se complementa con el código verbal.

Teniendo en cuenta que el objetivo final es la formación, la planificación debe partir del estudiante, de sus posibilidades de representación a través de la acción. Para esto se debe adoptar una metodología teatral. Se propone al estudiante que cumpla un proceso que va desde expresarse libremente en la acción imaginada (descubriendo y enriqueciendo las propias capacidades, habilidades y aptitudes), hasta lograr moverse espontáneamente dentro de una estructura dramática. En este largo camino, el trabajo del docente – coordinador consiste en ayudar a los participantes a eliminar los obstáculos que le impiden el libre ejercicio de la creatividad.

### **Contenidos**

#### **Entrenamiento del Actor**

Concentración  
Verdad y espontaneidad  
Percepción y sensibilidad  
Estímulos. Impulsos creadores de acción.  
Imaginación. Adaptación.  
Juego dramático.

#### **Estructura Dramática**

Situación dramática. Acción. Conflicto. TiposEntorno. Espacio: escénico y actoral.

## **Historia del Teatro**

### **Marco Orientador**

El conocimiento de la historia universal del teatro tiene como objetivo, no solo conocer los textos de la dramaturgia, sino también, exponer el conjunto de componentes que intervienen en la representación escénica en su totalidad.

Esto permitirá contextualizar los momentos de la evolución del teatro, ya que es éste, el reflejo de la historia, tanto en sus vertientes como en su estética.

Conocer el panorama histórico de la teoría y práctica del teatro, desde los orígenes hasta nuestros días, es de vital importancia en la formación académica del docente de teatro.

Así mismo; el desarrollo del teatro en nuestro país, su historia, producción, autores y actores, permitirá al alumno, futuro docente, abarcar y comprender las características esenciales del hecho teatral, desde el lugar de los textos, como también abarcando la evolución de las ideas estéticas.

Este conocimiento será fundamental para el abordaje de textos tradicionales y de las nuevas poéticas.

De la misma manera, le permitirá vincular los hechos sociales con el desarrollo teatral de la Argentina en su amplia territorialidad.

### **Contenidos**

#### **Historia del Teatro I**

Génesis del elemento teatral.

Orígenes del teatro en Oriente

Orígenes del teatro en Occidente: el teatro en Grecia.

El teatro en Roma.

El teatro en la Edad Media.

La renovación del teatro en el Renacimiento en Italia. La comedia del arte.

El teatro isabelino en Inglaterra. El teatro español del siglo de oro.

El clasicismo y la comedia en Francia.

#### **Historia del Teatro II**

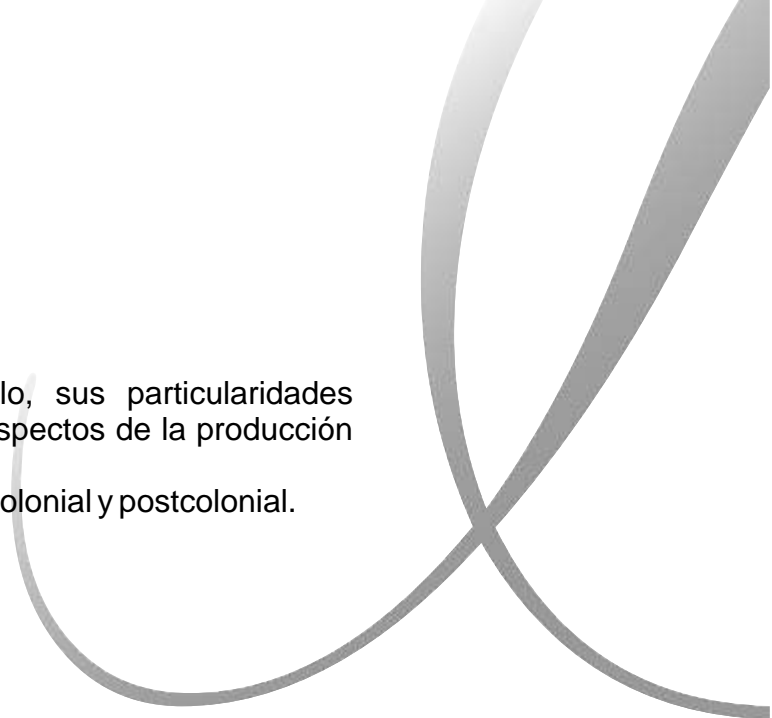
Romanticismo: caracteres del teatro a partir del inicio de la revolución burguesa. Francia y Alemania.

El advenimiento del realismo y su influencia en el teatro.

El naturalismo y sus formas en el teatro.

Preanuncio de las vanguardias del siglo XX.-

Encuadre histórico, político y social.



Descripción de los lenguajes del espectáculo, sus particularidades (tratamiento del espacio escénico, actuación, aspectos de la producción teatral, dramaturgia, escenografía, música, etc.)  
Representaciones en la América precolombina, colonial y postcolonial.  
Teatro de la Revolución de Mayo.  
Teatro de la época de Rosas.  
El circo, el "género chico" y el grotesco criollos.  
Expresionismo.  
Teatro épico y absurdo argentino.  
Realismo crítico y experiencias del Di Tella.  
Teatro Abierto.  
Postmodernismo.  
Dramaturgia y teatro argentino en la últimas décadas

## **Didáctica del Teatro**

### **Marco Orientador**

En este espacio se sostiene la necesidad de promover el “pensamiento estratégico”, en contraposición a la enseñanza de procedimientos prefabricados, ya contruidos por otros, que no posibilitan al estudiante abordar y resolver problemas de modo creativo. De esto, resulta un cierto encasillamiento de los estudiantes en secuencias rígidas de resolución de problemas que les impiden diseñar caminos diferentes. Se abordarán contenidos específicos que abarcarán el estudio de los objetivos, contenidos y metodologías del Teatro, para su enseñanza en la formación de actores. También se profundizarán en la secuenciación sistemática de los contenidos a enseñar en las diferentes edades.

### **Contenidos**

El conocimiento didáctico y su relación con la enseñanza.

Didáctica general y didáctica específica.

El proceso de conocimiento.

Los juegos dramáticos y los juegos teatrales como contenido curricular.

Diseño de Proyectos y evaluación del aprendizaje del teatro.

Análisis de los contenidos de enseñanza para cada nivel y su sistematización para la enseñanza.

Comprensión desde los enfoques diferenciados, aspectos, dimensiones y niveles de análisis del campo de la enseñanza del teatro.

Identificación de los supuestos teóricos que subyacen en las diversas modalidades de la intervención docente.

## **Sujeto de la Educación**

### **Marco Orientador**

Esta unidad curricular tiene como objetivo, dar cuenta del desarrollo evolutivo del niño y del adolescente sus implicancias pedagógicas, además de reconocer la importancia de la estimulación temprana en la constitución del sujeto.

La inclusión de estos contenidos en la formación del docente de educación artística permitirá desarrollar en el niño/a de edad escolar y el adolescente la capacidad de desarrollo de propuestas superadoras frente a situaciones psicosociales actuales.

El sujeto destinatario de este proceso de formación proviene de diversos contextos sociales con problemáticas específicas, diferentes a las del contexto en el que deberá desarrollar su actividad. Estos nuevos sujetos, destinatarios de la acción pedagógica, se inscriben en el marco de nuevas culturas infanto – juveniles con características propias

### **Contenidos**

## **Sujeto de la Educación I**

### **Desarrollo psicológico del niño.**

Conceptos de: Crecimiento, maduración y desarrollo. Desarrollo cognitivo (epistemología genética). Contextualización. Jean Piaget. Etapas de evolución de la inteligencia. Teoría sobre el juego. Relación, pensamiento-lenguaje. Psicología del niño/a de 6 a 12 años. Evaluación del desarrollo moral. Factores que lo promueven.

### **El desarrollo infantil**

La evolución del pensamiento, el lenguaje, el juego, el dibujo, la psicomotricidad.

### **Periodo escolar**

El niño y sus maestros. Los juegos y la escuela. El rol del mundo adulto. La imagen de los padres. El rol de los padres en el proceso de desarrollo del niño/a con necesidades especiales. Factores de riesgo. Violencia en la Educación Niños con capacidades diferentes. Orientaciones para la acción, cuando y a quien derivar.

La influencia de la cultura en la educación. Diferencias culturales en el comportamiento social, en los procesos cognitivos y en la personalidad. Influencia de la cultura postmoderna en la educación de los niños. Interpretación del dibujo infantil. Como interpretar el dibujo infantil según Nicole Bedart. ¿ Que tratan de decirnos los niños a través del dibujo ?. El garabato como primeros trazos creativos. Dimensiones, trazos, posiciones, presión, colores de los dibujos de los niños/as.

## **Sujeto de la Educación II**

### **Desarrollo intelectual.**

Estadio de operaciones formales. El egocentrismo cognitivo. Edad de las teorías.

Habilidades intelectuales. Creatividad e inteligencia. Desarrollo vocacional.

Lenguaje adolescente. Aprendizaje y memoria. Desarrollo de juicios morales.

### **Desarrollo de la personalidad**

La noción de crisis en la adolescencia. La búsqueda de identidad personal (Yo psicológico vs. Yo corporal). Desarrollo del concepto de sí mismo. La autoestima.

El cuerpo adolescente. Nacimiento de la sexualidad. El Edipo como conflicto básico. Reconocimiento e identificaciones. La masturbación y los contactos homosexuales. Intimidad sexual. Crisis de desimbiotización. Duelo adolescente. El síndrome de la adolescencia normal. Ambivalencia: conflicto dependencia/ independencia. Modificaciones en la personalidad. Realización de la fidelidad.

### **Desarrollo social**

Interacciones familiares. Distanciamiento de los padres y conflictos generacionales. Los progenitores como modelos. Disciplina parental. Constelación familiar. Rebelión adolescente. Conflicto con la autoridad. Interacciones con los iguales. Amistades. Influencias culturales. Formación de valores

## **Educación de la Voz**

### **Marco Orientador**

La educación vocal es la base del futuro vocal de un actor. La técnica vocal de la voz actoral implica el cuidado como correcta utilización de la misma en directa relación con las exigencias de interpretación de cada personaje. Este espacio curricular estará articulado y en directa relación al de ACTUACIÓN.

Espacio que se torna fundamental para alcanzar los objetivos que se persiguen en la comprensión cabal de la tarea actoral en escena, adquiriendo capacidad de regular y dominar el aparato fonador como instrumento esencial. La adquisición de una correcta dicción con fluidez, como así también el desarrollo de habilidades vocales expresivas de textos hablados y textos cantados es de incumbencia fundamental para la formación integral del estudiante en esta etapa de su formación, articulando habilidades corporales en concordancia con los ejes de Actuación.

### **Contenidos**

Mecanismo respiratorio, capacidad, dosificación del aire, coordinación fono respiratoria

Técnica vocal de la voz hablada actoral. La voz cantada. Relajación de los órganos fono articulatorios. Sistema postural. Normas de higiene vocal.

Uso de resonadores. Coordinación fono articulatoria.

Fenómenos acústicos de la proyección de la voz. Su relación con el espacio.

Construcción del esquema corporal vocal: imágenes y sensopercepciones en la proyección de la voz hablada y cantada.

## **Iluminación Escénica**

### **Marco Orientador**

Es un espacio de aprendizaje de conceptos y procedimientos relacionados con el lenguaje plástico en la escena teatral .Es también un espacio de expresión y de trabajo para la resolución de problemas en montajes o propuestas de los estudiantes.

Este espacio se fundamenta en la concepción del teatro como un cruce de distintos lenguajes, y sirve para que los estudiantes en el proceso creativo teatral, junto a los aspectos: corporal – gestual, de análisis textual, etc. puedan conocer, valorar e integrar a sus propuestas aspectos relacionados con la composición plástica de formas y espacios.

### **Contenidos**

Naturaleza de la luz

Naturaleza del color

Organización visual del espacio escénico

Técnicas, herramientas, y soportes propios de la iluminación aplicadas a la escena teatral

El guión y la secuencia de efectos.

El montaje y dirección de luces...

La luz, el cuerpo y el espacio

La luz y los géneros teatrales



## **Escenografía y Vestuario**

### **Marco Orientador**

La escenografía es una disciplina artística que comprende el diseño y la producción del espacio escénico, el vestuario, el diseño lumínico, como así también la realización, la escenotécnica y el montaje teatral

Partiendo del concepto de teatro como un cruce de lenguajes, fundamentamos la sensibilización, comprensión y experimentación de los estudiantes de los diversos lenguajes y roles que intervienen en la puesta de escena, siendo los aspectos técnicos -artísticos comprendidos dentro del concepto de escenografía fundamentales en la concepción y producción del espacio escénico.

### **Contenidos**

El espacio escénico. Su historia y evolución

El código de la representación

Montaje escenográfico teatral

Técnicas de realización.

Historia del vestido

Las grandes civilizaciones antiguas..

El vestuario y el contexto..

El maquillaje ritual.

Historia y devenir del maquillaje teatral.

## Estrategias Tecnológicas

### Marco Orientador

Las artes visuales y la tecnología, en un sentido estricto, siempre estuvieron vinculadas, dado que toda producción de imágenes –desde las imágenes pintadas con carbón y tierra en las cuevas de Altamira hasta las imágenes digitales, pasando por la fotografía, el cine y el video-, supone una tecnología de producción, es decir: una técnica, una serie de instrumentos y de procedimientos, ciertas condiciones de eficacia, una habilidad, un saber. Sin embargo, la relación entre arte, ciencia y tecnología ha ido fluctuando a lo largo de la historia del arte.

En la Grecia Antigua estaban tan íntimamente vinculados, que había un solo término para denominar 'arte' y 'técnica': *tekhne*. Arte, ciencia y tecnología, como diversos dominios de la creatividad humana, mantuvieron este vínculo estrecho por siglos, siendo el Renacimiento uno de sus momentos más fructíferos. La producción de Leonardo da Vinci es un ejemplo paradigmático del cruce entre lo artístico, lo científico y lo tecnológico, así como la incidencia que las investigaciones en el campo de la óptica tuvieron para el desarrollo de la perspectiva, y los cambios que ella supuso en el sistema de representación de la pintura.

A lo largo del siglo XX, diversos acontecimientos irán minimizando la dualidad arte-tecnología.

A principios del siglo, las vanguardias artísticas reavivarán este vínculo. El movimiento futurista, el dadaísmo, el constructivismo, la bauhaus y otras estéticas racionalistas, integran la ciencia y la tecnología en sus propuestas. En el proyecto utópico de las vanguardias, el desarrollo científico y tecnológico son, por su poder transformador, factores fundamentales para la creación de una nueva sociedad.

En los años sesenta, algunas experiencias artísticas que involucran la tecnología y los medios de comunicación (entre ellas, el surgimiento del videoarte) favorecerán el acercamiento entre arte y tecnología que las vanguardias de principio de siglo habían iniciado. Luego el desarrollo progresivo de las nuevas tecnologías audiovisuales y de comunicación, y las actuales aplicaciones creativas de la tecnología informática, hacen que hoy pueda hablarse de una nueva integración entre arte y tecnología.

En las sucesivas etapas y períodos de la historia del arte, los artistas fueron incorporando al repertorio de técnicas y medios tradicionales, las tecnologías desarrolladas por la época en que les tocó vivir, en la medida en que éstas fueron haciéndose accesibles.

## **Contenidos**

### **Lenguajes Visuales**

La fotografía informática aplicada al arte. Tecnologías audiovisuales. El video

*Funciones de la imagen:* Función descriptiva. Función informativa. Función estética. Función exhortativa. Función expresiva

### **La Computadora como Apoyo para el Desarrollo del Aprendizaje del Teatro**

Análisis estratégicos y fundamentos didácticos de las herramientas informáticas para utilizar las artes visuales.

Modelos teóricos vinculados con el aprendizaje visual y el aprendizaje icónico.

Estudio del contexto. La relevancia de las características socioculturales y las posibilidades de incluir las TICs en el aula.

### **Estrategias docentes utilizando TIC**

El proyecto telemático como proyecto didáctico. Etapas. Recursos. Diseño. Producción.

Composición. *Esquemas compositivos*. Punto focal

Lenguaje Audiovisual. Proceso de producción. Rodaje. Ensamble de video  
Proyectos colaborativos. Definición. Estrategias: proyectos colaborativos en línea. Círculos de aprendizaje. WebQuest. Wiki. Weblogs. Bibliotecas virtuales. Desarrollo de páginas web, uso de software educativo, foros.

## **Introducción a la Dramaturgia**

**Marco Orientador**

El Arte de la creación literaria, donde incluimos la construcción dramática, atraviesa caminos difíciles de codificar, que van desde simples reglas de sintaxis hasta complicados lineamientos estructurales, para los cuales existen principios metodológicos y herramientas de acceso. Conocerlos y poder utilizarlos es el objetivo y razón de este espacio.

El acercamiento de recursos de escritura dramática, será para el estudiante, futuro docente, una herramienta de trabajo importantísima en el aula, ya que constantemente deberá estructurar creaciones colectivas, adaptaciones de cuentos y poemas, etc., como así también incorporar a su formación, conocimientos en las nuevas dramaturgias y sus formas.

### **Contenidos**

Construcción dramática.

Acción – tiempo – espacio en el texto.

Planteo – desarrollo – desenlace.

División de escenas.

Factor sorpresa.

Protagonistas – Antagonistas.

Carácter y caracterización de los personajes.

Medios de expresión.

Géneros y estilos.

## **Producción de Espectáculos Teatrales**

### **Marco Orientador**

Este es un espacio común a todos los lenguajes, en su itinerario general que recorre los contenidos que permitan caracterizar tanto las actividades institucionales, como las actividades extra-institucionales, otorgándole el perfil de mediador en los procesos y/o eventos artísticos, como así también todo lo referente a la gestión de actividades culturales que su lenguaje comprenda, pudiendo articularlas de forma integradora hacia otros lenguajes como al destinatario de las mismas.

Brinda al futuro docente una formación general, desarrollando aspectos que vinculan lo cultural con lo organizativo, otorga a éste saberes y manejos específicos de aspectos que hacen a una parte importante de un evento artístico, como lo es la producción y todo su entorno, como así también lo referido al área de circulación administración de productos culturales.

Esto garantiza una gran efectividad en la recepción y difusión de dichos eventos y contribuye al enriquecimiento profesional, proceso que durante el último año, en donde el futuro docente está interiorizado de los aspectos trascendentales de la Cultura le permitirá tener una base de conocimiento suficiente de las actividades culturales propias de la región.

El manejo de los recursos escénicos en función de la puesta en escena, serán para el estudiante futuro docente, una herramienta de trabajo en toda instancia de presentación de trabajo de sus estudiantes, como también una recurso para la organización grupal en cuanto a intereses e inquietudes de sus propios estudiantes.

### **Contenidos**

#### **Gestion en Teatro**

Concepto de cultura.

Estructura y dinámica cultural.

Procesos, actores, y prácticas culturales.

Cultura, identidad y diversidad cultural.

Arte popular.

La cultura como escenario del arte.

Producción, Teatral, circulación y consumo del producto artístico.

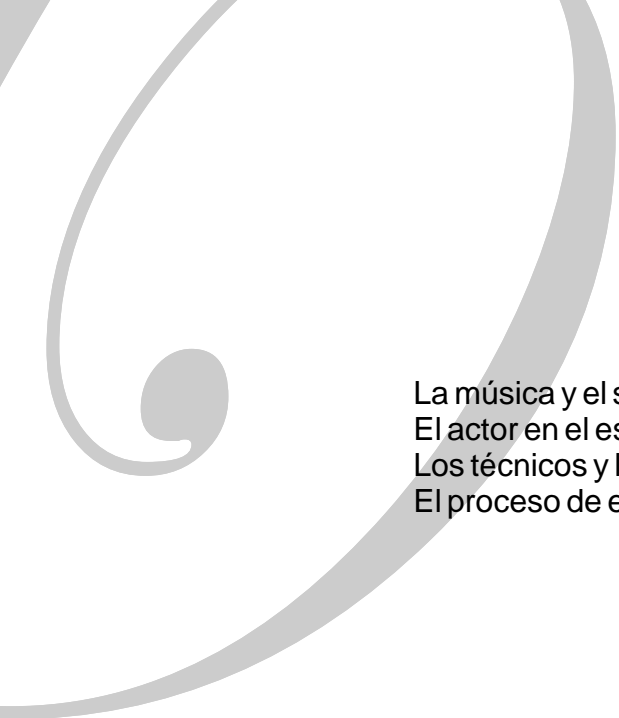
Cultura de masa, nuevas concepciones del espacio cultural

Políticas culturales.

Arte y Cultura Global.

#### **Dirección Escénica**

El espacio escénico, en función de un texto.



La música y el sonido, en función de un texto.  
El actor en el espacio, en función de un texto.  
Los técnicos y la relación.  
El proceso de ensayos.

## **Necesidades Educativas Especiales**

### **Marco orientador**

Esta unidad curricular con formato de seminario pretende dar cuenta del estado de situación de la educación especial y las políticas públicas en torno a la integración/inclusión de los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) derivadas de discapacidad transitorias y permanentes, a las instituciones escolares. Da cuenta de una serie de conceptos que permiten operar en la realidad escolar y situar la práctica e intervención pedagógica en el tratamiento de la inclusión.

Intenta caracterizar las necesidades educativas de los niños y niñas con discapacidad transitoria o permanente. Brinda recursos y estrategias para el diseño e implementación de respuestas educativas según las distintas necesidades educativas (discapacidad sensorial, intelectual, física, emocional).

### **Contenidos**

Los cambios en la Educación Especial en las últimas décadas.

Orientaciones y directrices internacionales, nacionales y regionales en políticas de atención a las personas con discapacidad.

Principio de Normalización e igualdad de oportunidades.

Planteos éticos del docente ante la Diversidad.

Inclusión e integración. Integración Educativa. El modelo de escuela inclusiva: Características y fundamentos.

La respuesta educativa a las necesidades educativas de los alumnos.

Medidas de atención a la diversidad: de contexto, curriculares, de acceso.

El concepto de apoyo educativo y las configuraciones prácticas como respuestas a las necesidades educativas. Intervención- asesoramiento – formación continua – provisión de recursos y cooperación.

La colaboración como contexto relacional para el apoyo educativo.

El proceso de apoyo educativo: la formulación de problemas, la planificación de secuencias de acción y la puesta en práctica de planes.

La intervención pedagógica para las necesidades educativas especiales.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula para las distintas NEE para la discapacidad auditiva, visual, motora, intelectual. Decisiones y estrategias sobre los contenidos de enseñanza, los procesos metodológicos y estrategias de evaluación.

## **Estudio de la Realidad Social de Formosa**

### **Marco Orientador**

La inclusión de esta unidad curricular obedece a una decisión jurisdiccional, sostenida en la necesidad de brindar conocimientos a las y los futuros docentes sobre la realidad social de la provincia de Formosa, su intención es brindar herramientas teórico-conceptuales que atiendan a la formación de ciudadanos protagonistas y participes activos en el lugar en el que les toca vivir.

Se pretende formar un/a formoseño/a, consciente y comprometido con su realidad social, atento al compromiso social que su provincia le demanda, protagonista y conocedor de los fenómenos que hacen al devenir socio histórico de la provincia.

La inclusión de contenidos referidos al proceso histórico de los pueblos originarios pretende aportar a una formación respetuosa y valorativa de la diversidad social y cultural de la provincia, en el ejercicio democrático de una construcción social igualitaria.

Es de suma importancia que el desarrollo de esta unidad se realice a partir del abordaje de situaciones concretas que posibiliten releer e indagar de manera reflexiva y crítica, tanto en el pasado como el propio presente, la complejidad de la realidad social formoseña. En este sentido, el desarrollo de investigaciones sobre tópicos o problemáticas vinculadas a situaciones históricas, sociales económicas y culturales se convierte en una herramienta y estrategia pedagógica irremplazable, que contribuirá no solo al conocimiento y comprensión de las mismas, sino al crecimiento de una conciencia crítica sobre cuestiones sociales, fundamental para un docente en formación.

### **Contenidos**

#### **Evolución histórica de Formosa**

El surgimiento de Formosa en el marco de la Construcción del Estado Nacional. Consecuencias de la Guerra de la Triple Alianza: definición de límites y ampliación de las fronteras productivas.

Los pueblos originarios Formosa: wichí, qom y pilagá. Localización histórica: territorios, características generales.

#### **Etapas en la evolución histórica de Formosa**

##### **El ciclo militar (1879- 1917)**

La fundación de la capital y las campañas militares de ocupación. Corrientes migratorias y fundación de pueblos. Los asentamientos



## **Educación Sexual Integral**

### **Marco Orientador**

Esta unidad curricular se enmarca en la líneas propuestas por el Programa Nacional de Educación Sexual, e incluye los contenidos curriculares de Educación Sexual Integral (en adelante ESI) a nivel nacional, aprobados por el Consejo Federal de Educación. Su intención es brindar contenidos conceptuales y aspectos metodológicos que permitan ampliar los saberes y competencias de los y las estudiantes en el abordaje de esta temática.

El desarrollo de los contenidos tiene por objeto instalar procesos de reflexión para el abordaje de la temática de la sexualidad y la educación sexual en la escuela, el propósito es facilitar, los procesos de diseño y planificación de proyectos y estrategias para abordar estos temas en el ámbito escolar. La propuesta está pensada a través del uso de nuevas tecnologías.

### **Contenidos**

#### **Introducción al concepto de sexualidad y educación**

La sexualidad como concepto complejo. La sexualidad como construcción histórica y social. El rol docente y el rol de la escuela

#### **Adolescencia, sexualidad y derechos**

Adolescencias: Reflexiones sobre su significado. Paradigmas vinculados a la niñez y adolescencia. Marco legal.

#### **Adolescencia, sexualidad y prevención**

El abordaje de los contenidos informativos sobre estos temas con adolescentes en el aula. Conocimientos del cuerpo. Información básica sobre VIH/SIDA e ITS. Obstáculos vinculados a la adopción de prácticas de cuidado.

#### **Educación integral en la escuela**

Enfoques de educación sexual. Lineamientos curriculares. Perspectivas abordaje de los contenidos de ESI. Niveles de trabajo. Ejemplos de recursos materiales y didácticos

## **Semiótica del Teatro**

### **Marco Orientador**

La Semiótica nace de la necesidad de atender una rama que ha cobrado un auge importante en la actualidad de la investigación del lenguaje. Partiendo de la tarea propuesta por Saussure sobre la necesidad de una ciencia general de los signos, el objetivo es constituir un punto estratégico en que converjan lengua, signo y palabra unificados en un todo.

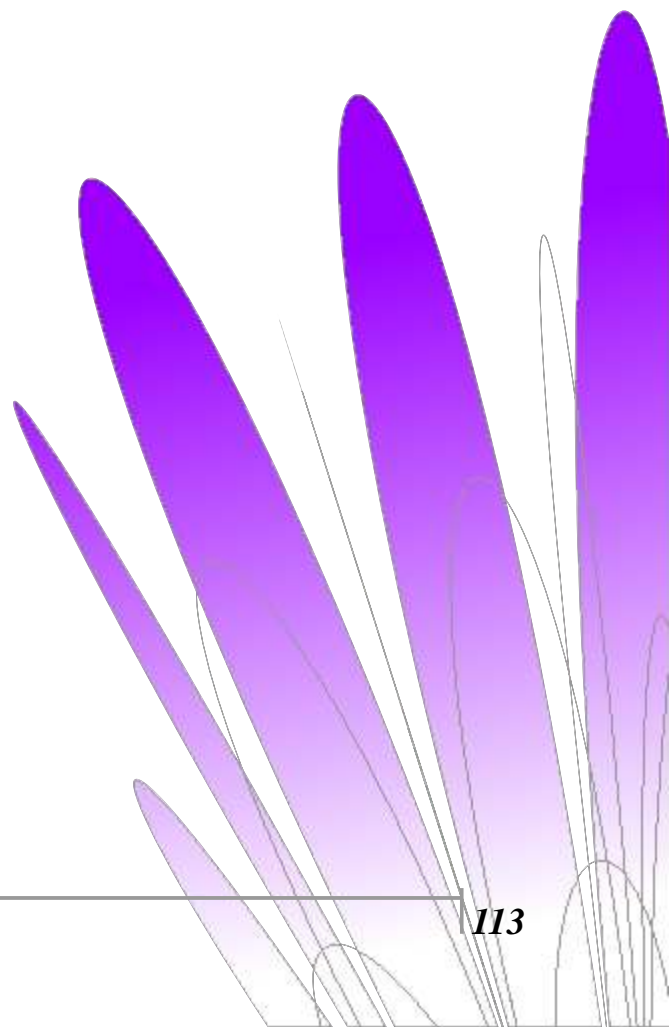
Con esta asignatura se pretende formar al alumno, futuro docente en el análisis sistemático de los textos de carácter teatral, lo que se llevará a cabo, en primer lugar, por medio de un estudio diacrónico de la crítica dramática del texto escrito, a través de una aplicación de los métodos de análisis más representativos de cada época hasta las últimas tendencias en el campo de la dramaturgia.

### **Contenidos**

- Historia y semiótica en el teatro
- La noción del discurso teatral y sus funciones
- Texto dramático y texto espectacular-sus concepciones
- Pragmática
- Semántica
- Semiótica
- La función simbólica
- La semiosis teatral
- Concepción del signo
- Naturaleza del signo teatral
- La movilidad del signo teatral
- La redundancia del signo teatral
- Ícono
- Índice
- Metonimia
- metáforas
- Símbolos
- La recepción teatral
- El análisis actancial
- El análisis en el modernismo y postmodernismo
- La teatralidad post-moderna: la simulación, la deconstrucción y la escritura rizomática.



“C  
P *ráctica* P *rofesional*  
ampo de la



## 11. Práctica Profesional

### Primer año

#### Práctica I: Ámbito Socio Comunitario

Asume el compromiso de enriquecer la experiencia formativa conociendo escuelas de distintas características e instituciones de contextos sociales diversos. Está orientado a facilitar la primera inmersión de los/las estudiantes en el campo sociocultural. Tiene por objetivo integrar el abordaje de la diversidad desde diferentes recursos tales como narraciones de experiencias, videos, entrevistas, testimonios, etc. que permitan ampliar la experiencia formativa.

Brinda al futuro egresado herramientas y marcos conceptuales para la recolección de datos que le permitan analizar las prácticas docentes, desde un marco institucional y del contexto social en el que se halla inmerso el futuro docente.

**Herramientas de la Práctica:** Dos talleres, uno cuatrimestral y otro anual. Son de cursada obligatorias, el cuatrimestral implica la rotación de los futuros docentes en distintos ámbitos socioeducativos, los distintos actores profesionales y sus particulares formas de estar y hacer en sus respectivos ámbitos laborales: talleres privados, y el desarrollo de un taller anual didáctico donde se desarrollara la formación del cuerpo a través de diversas técnicas corporales orientados para la producción de niños/as.

#### Taller: Conocimiento contextualizado de distintos ámbitos socioeducativos

Este taller está centrado en la realización de diversas actividades propias de conocer el ámbito laboral, partiendo de un rastreo histórico que permita analizar las distintas conceptualizaciones acerca de las instituciones sociales, artísticas, culturales y educativas. El futuro egresado deberá conocer y abordar la problemática del vínculo con el sujeto profesional, pasando por la inserción del mismo en los contextos.

#### Taller Técnicas Corporales

Este es un espacio para organizar el movimiento de manera personal y creativa, constituyéndolo en un lenguaje posible de ser desarrollado a través del estudio y experimentación de los componentes del mismo, del cuerpo y de los múltiples modos de estructuración en el tiempo y el espacio, destinada a ofrecer un acercamiento inmediato a los diferentes procedimientos y técnicas artísticas, cuyo manejo y conocimiento resultará imprescindible para ulteriores desarrollos.

#### Contenidos

Organización y modos de participación comunitaria, previsión de los recursos.

Control de las normas, tiempos y espacios institucionales.

Control de las normas, tiempos y espacios institucionales.

Actores institucionales.

El poder, el conflicto y la concertación.

La contextualización de los saberes disciplinares en distintos ámbitos laborales.

**Cuerpo:** Esquema corporal, el propio cuerpo y el de los otros, el cuerpo en el espacio y en el tiempo. El cuerpo como elemento de expresión y comunicación, Energía.

**Movimiento:** Naturales, Técnicos, Generadores (calidades de movimiento), Inmovilidad.

**Espacio:** Espacio externo e interno, Espacio propio y ajeno, Estructura espacial, Puntos, líneas, figuras y niveles, Espacio total y parcial.

**Tiempo:** Ritmo, Velocidades, Densidad, Secuencias.

### **Taller Integrador Interdisciplinario**

**Eje:** La comunidad que educa.

Los contenidos y la propuesta de trabajo de este taller serán de definición institucional.

### **La Práctica en Terreno**

El propósito de formación se centra en la posibilidad de visualizar otras alternativas de tareas y roles, otros espacios no formales de circulación del saber, fuera del ámbito escolar del aula, de manera tal que lo educativo pueda ser visto desde una visión ampliada a lo educativo-social, a partir de prácticas no escolarizadas sino desde acciones de experiencia social que vinculen al futuro docente con la comunidad.

## **Segundo año**

### **Práctica II: Ámbito Institucional/Curricular**

Incluye visitas y participación en distintas actividades en instituciones sociales educativas no formales atendiendo problemáticas socio-culturales que impactan en la realidad educativa.

Orientado a la participación de los estudiantes en actividades de observación participante y la colaboración en actividades docentes.

Esta unidad curricular continúa la orientación de la Práctica I, incluyendo la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente, guiados por el profesor de práctica y el “docente orientador”.

En estos primeros desempeños docentes, se desarrollaran observaciones sobre la situación que plantean diversos centros educativos no formales,

que permita conocer la problemáticas que atienden y la forma en que se deberá intervenir a partir de la realización de actividades artísticas..

**Herramientas de la Práctica:** Se proponen Tres talleres.

**Taller: Acercamiento Institucional**

Tiene como propósito conocer cómo funcionan los diferentes centros de atención no formales, las problemáticas de los actores que lo constituyen, sus normativas como otros instrumentos de producción de información. Resulta de interés la implementación de un diario de ruta que acompañe el desarrollo de la práctica desde esta etapa hasta finalizar la carrera.

**Taller: Programación de la enseñanza y gestión de la clase**

Debe incluirse en esta etapa la organización de micro-experiencias psicopedagógicas, estudio de casos y simulaciones como primeras experiencias formativas en el desempeño del rol que permitan la reflexión en torno a las experiencias realizadas donde se visualice lo diverso y se creen espacios de intercambio.

En esta unidad curricular se prepara la implementación de intervenciones en los contextos no formales específicamente centradas en la tarea de enseñar.

**Taller: Técnicas Corporales**

Este es un espacio para organizar el movimiento de manera personal y creativa, constituyéndolo en un lenguaje posible de ser desarrollado a través del estudio y experimentación de los componentes del mismo, del cuerpo y de los múltiples modos de estructuración en el tiempo y el espacio, destinada a ofrecer un acercamiento inmediato a los diferentes procedimientos y técnicas artísticas, cuyo manejo y conocimiento resultará imprescindible para ulteriores desarrollos.

**Contenidos**

**Cuerpo:** Esquema corporal, el propio cuerpo y el de los otros, el cuerpo en el espacio y en el tiempo. El cuerpo como elemento de expresión y comunicación, Energía.

**Movimiento:** Naturales, Técnicos, Generadores (calidades de movimiento), Inmovilidad.

**Espacio:** Espacio externo e interno, Espacio propio y ajeno, Estructura espacial, Puntos, líneas, figuras y niveles, Espacio total y parcial.

**Tiempo:** Ritmo, Velocidades, Densidad, Secuencias.

**Taller Integrador Interdisciplinario**

**Eje:** La reflexión acerca del espacio escolar

Se propone la participación de los directivos de las Instituciones Destino y

docentes orientadores puesto que la mirada en esta etapa está centrada en la institución no formal y su contexto, posibilitando un espacio en el cual se pueda pensar y discutir las estrategias y contenidos de enseñanza artística, que se implementarían.

### **La Práctica en Terreno**

Se desarrollará en instituciones no formales indagando diferentes realidades urbana, suburbana y rural.

## **Tercer año**

### **Práctica III: Ámbito Laboratorio Pedagógico.**

#### **Residencia Pedagógica: Práctica Integral en el aula rotando por ciclos y niveles**

Residencia pedagógica rotando por cursos correspondientes a todos los ciclos del nivel educativos correspondiente.

La residencia es el espacio de articulación pedagógico didáctico, donde el alumno, situado contextualmente, desarrolla todos los componentes curriculares de cada unidad curricular específica en cada ciclo y nivel, ejerciendo su rol de formador y constructor de su propia biografía profesional.

Incluye instancias dirigidas a compartir, presentar y debatir experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado, de su inclusión en el sistema y de regulaciones prácticas. Por ejemplo: ateneos, presentaciones, intercambios, exposiciones y distintas modalidades de conocimiento público.

#### **Herramientas de la Práctica.**

Elaboración e implementación de proyectos de aula.

Sistematización de experiencias.

#### **Taller: Juegos Dramáticos y Teatrales**

En este espacio se experimentarán y desarrollarán diversos juegos teatrales, concebidos para el trabajo en clase. Se los clasificará y se pondrá la vista en los objetivos y utilización de los mismos.

En el juego se conjuga el entretenimiento, la comunicación y el desarrollo de aptitudes. Son motivadores, dinámicos y entretenidos. El teatro se nutre del juego, ya que el actor “hace de”, o imagina “como si fuera”, igual que el niño. El juego es una poderosa herramienta para utilizar en el aprendizaje y es de gran valor para el futuro docente teatral.

#### **Contenidos**

Estructuras lúdicas.

Juego dramático.

Situación dramática y variante.

Modalidades de abordaje a escena.

Proceso de construcción del comportamiento escénico y técnicas.  
Práctica de la elaboración sostenida de comportamientos de ficción.  
Experimentación de procesos lúdicos y dramáticos.  
Recursos expresivos integrados.  
Experimentación.  
Disponibilidad corporal.  
Exploración y análisis del cuerpo propio y ajeno.  
Desarrollo de la improvisación como elemento de creación y búsqueda.  
Integración de las habilidades y destrezas corporales en la construcción del personaje y las acciones.  
Composición de partituras corporales a partir de diferentes pautas.  
Desarrollo de improvisaciones a partir de diferentes pautas.

### **Taller Integrador Interdisciplinario**

**Eje:** El posicionamiento docente.

### **La Práctica en Terreno**

Se deberán realizar prácticas en el Nivel Primario de ser posible en instituciones con contextos socio culturales diferentes.

Seminario de Políticas, Legislación y Administración del trabajo escolar. Cuarto año

## **Cuarto año**

### **Ámbito Áulico**

#### **Nivel Primario y Secundario**

### **Residencia Pedagógica: Práctica Integral en el aula rotando por ciclos y niveles**

Residencia pedagógica rotando por cursos correspondientes al nivel Primario y Secundario.

La residencia es el espacio de articulación pedagógico didáctico, donde el alumno, situado contextualmente, desarrolla todos los componentes curriculares de cada unidad curricular específica en cada ciclo y nivel, ejerciendo su rol de formador y constructor de su propia biografía profesional.

Incluye instancias dirigidas a compartir, presentar y debatir experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado, de su inclusión en el sistema y de regulaciones prácticas. Por ejemplo: ateneos, presentaciones, intercambios, exposiciones y distintas modalidades de conocimiento público.

### **Herramientas de la Práctica**

Elaboración e implementación de proyectos de aula.

Sistematización de experiencias.



### **Taller Integrador Interdisciplinario**

**Eje:** El posicionamiento docente.

### **La Práctica en Terreno**

Se deberán realizar prácticas en el nivel Primario y Secundario, de ser posible en instituciones con contextos socio culturales diferentes.



“**B**ibliografía

## **CAMPO DE FORMACIÓN GENERAL**

### **Escritura, lectura y oralidad**

Arnoux, E. (2006): Análisis de discurso. Modos de abordar materiales de archivo. Buenos Aires, Santiago Arcos.

Cassany, Daniel ( 2006): Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula, Barcelona, Paidós.

Bajtín, M. (1982). Estética de la creación verbal, México, Siglo XXI.

Barthes, R. (1987): “La guerra de los lenguajes” en El susurro del lenguaje, Barcelona, Paidós.

Benveniste, E. (1978): Problemas de lingüística general, México, Siglo XXI.

De Gregorio de Mac, M. I. y Martínez, E. (1995), Los actos de Lenguaje. Más allá de lo dicho, Buenos Aires, A-Z Editora.

Dellamea, A. (1995): El discurso informativo. Géneros periodísticos, Buenos Aires, Docencia.

V Dijt, T. (1980): Texto y contexto, Madrid, Cátedra.

Teun Van Dijk. (1998): Texto y Contexto. Editorial Cátedra

Ferdinand de Saussure (1982): Curso de lingüístico general. Ed. Losada.

M. Halliday. (1982) :El Lenguaje como semiótica social, Fondo cultural económica, Daniel Cassany, Marta Luna ( 2000): Gloria Sanz. Enseñar Lengua. Editorial Graó. Barcelona.

Silvia González y Liliana Ize de Marengo (compiladoras)(1999): Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB. Editorial Paidós. Buenos Aires

Marina Cortés y Rosana Bollini. (1997): Los hacedores de texto. Editorial El Hacedor. Buenos Aires.

Zamudio, B. y Atorresi, A. (2000): La explicación, Buenos Aires, Eudeba.

### **Historia Argentina y Latinoamericana**

Gispert, Carlos (1984): América Latina, Gran Colección Geográfica, Barcelona, Anuario Geográfico de América Latina.

Nassif, Rama y Tedesco (1984): El Sistema Educativo en América Latina, Editorial Kapelusz, Buenos Aires.

Puigros, A. y Lozano, C. (1995): Historia de la Educación Iberoamericana, Tomo I, Ediciones de Miño y Dávila, Buenos Aires.

- Romero José Luis, (1976): Latinoamérica: las ciudades y las ideas siglo XXI
- Puigros, Adriana (1987): La Educación Popular en América Latina, Editorial Nueva Imagen México.
- Hobsbawn, Eric (1998): Sobre la Historia. Editorial Crítica. Barcelona.
- (1997): Historia del S. XX. Editorial. Crítica. Barcelona. 1997.
- Halperín Donghi, Tulio (1997): Historia contemporánea de América Latina. Alianza Editorial Madrid.
- (1998): El espejo de la Historia. Problemas argentinos y perspectivas latinoamericanas. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.
- (1984): Canción de otoño en primavera. Previsiones sobre la crisis de la agricultura cerealera argentina. 1894-1930” Desarrollo Económico nº 95. Buenos Aires.
- (1997): Una nación para el desierto argentino”. Editores de América Latina. Buenos Aires.
- (1995): El frondizismo en el espejo de la historia”, en Argentina en el callejón, Ed. Ariel, Buenos Aires.
- Bettel, Leslie (1998): Historia de América Latina. Crítica Editorial Barcelona. 1991.
- Romero, Luis Alberto. (1996): Breve Historia Contemporánea de la Argentina. F.C.E. Buenos Aires.
- Alcantara-Freidenberg, (1998): Partidos políticos de América Latina – Cono sur, México, FCE.
- Cansino, C. (1998): Gobierno y partidos en América Latina, un estudio comparado, Editorial Centro de Estudios de Política Comparada, México, 1997.
- Cavarozzi, M, (1998): El capitalismo político tardío y su crisis en América Latina, Rosario, Homo Sapiens.
- (1998): Autoritarismo y Democracia. 1955-1966. La transición del Estado al mercado. Ariel. Buenos Aires.
- Cavarozzi M. y Abal Medina J. (2003): El asedio a la política. Los partidos latinoamericanos en la era neoliberal, Rosario, Editorial Homo Sapiens-Fundación Konrad Adenauer.
- Dutrenit S. (coord.), Ansaldi, Caetano, Tcach, (1998): Diversidad partidaria y dictaduras: Argentina, Brasil y Uruguay, (capítulo 1), México, Instituto Mora.
- (1998): Huellas de las transiciones políticas. Partidos y elecciones en América Latina, Instituto Mora, México.

- DE RIZ, Liliana, (1981): Retorno y derrumbe, México, Folios Ediciones, 1981.
- (1986): Política y partidos. Ejercicio de análisis comparado: Argentina, Chile, Brasil y Uruguay”, Desarrollo Económico vol.25, Nº100, 1986,
- O`Donnell, G. (1996): El Estado burocrático autoritario, Triunfos, derrotas y crisis. 2ª Edición. Bs. As. Editorial de Belgrano. 1996.
- (1972): Modernización y Autoritarismo, 1972, Ed. Paidós, Bs.As.
- (1972): Modernización y golpes militares. Teoría, comparación, y el caso argentino”, en Desarrollo Económico, vol. 12, nº 47, 1972.
- Oslak, Oscar (1999). La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional”. Planeta. Buenos Aires.
- Botana, Natalio R. (1998). El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916. Sudamericana. Buenos Aires.
- Llach, Juan José(1984): El Plan Pinedo de 1940. Su significado histórico y los orígenes de la economía política del peronismo, en Desarrollo Económico 92, vol. 23, enero-marzo.
- SchvarzeR, Jorge(1996): La industria que supimos conseguir. Una historia político-social de la industria argentina. Planeta. Bs.As.
- Laclau, Ernesto(2007): La razón populista. F.C.E. Bs. As.
- Germani, Gino, (1980): El surgimiento del peronismo: el rol de los obreros y de los migrantes internos”, en M. Mora y Araujo e I. Llorente, El Voto Peronista, Bs.As. Ed. Sudamericana.
- Di Tella, Torcuato, (2003): Perón y los sindicatos, Bs. As. Ed. Ariel.
- Murmis M. y Portantiero J.C. Estudio sobre los orígenes del peronismo, Bs.As. Ed. Siglo XXI, 1971 (hay edición 2004).
- Torre, Juan Carlos. (1989): Interpretando una vez más los orígenes del peronismo. Desarrollo Económico nº 112. Vol 28. Bs.As.
- Zanatta, Loris, (1996): Del Estado liberal a la nación católica, Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo 1930-1943, Bs.As. Universidad Nacional de Quilmes.
- James, Daniel (1990): Resistencia e Integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina. 1946-1976. Sudamericana. Bs.As.
- : Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976), Bs.As. Ed. Sudamericana, Nueva Historia Argentina.
- Macor, D.- TCACH C. La invención del peronismo en el interior del país, (introducción), Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 2003.

Girbal-Blacha, Noemí (2003): Mitos, paradojas y realidades en la Argentina Peronista (1946-1955), Bs.As. Ed. Universidad Nacional de Quilmes.

Szusterman, Celia, Frondizi, (1998): la política del desconcierto. Bs.As. Emecé.  
Botana, N-Braun-Floria C, (1973): El régimen militar 1966-1973, Ed. La Bastilla.

Smulovitz, C. (1990): En busca de la fórmula perdida: Argentina, 1955-1966, Ed. CEDES, Bs.As.

-----: (1993): La eficacia como crítica y utopía. Notas sobre la caída de Illia, en Desarrollo Económico nº 131, Bs.As. 1993.

-----:(2002): Oposición y gobierno. Los años de Frondizi, Buenos Aires, CEAL, Smulovitz C. Peruzzotti E. (2002): Controlando la Política, Bs.As. Ed. Temas.

Isuani, E. y otros(1991): El Estado Benefactor. Un paradigma en crisis. Ciepp. Miño Dávila Ediciones

Girbal Blacha, Noemí; ZARRILLI, Adrián y BALSÁ, Javier(2001): Estado, sociedad y economía en la Argentina (1930-1997), Buenos Aires, UNQ.

Quiroga, Hugo(2004): El tiempo del proceso. Conflictos y coincidencias entre políticos y militares 1976-1983, Rosario, Fundación Ross, 1994.(hay 2ª edición, año.

Quiroga, H.-Tcach C. (1996):A veinte años del golpe. Con memoria democrática, Homo Sapiens, Rosario.

ROMERO, LUISALBERTO, (2004): Sociedad democrática y política democrática en la Argentina del siglo XX, (capítulos 4,5,6,7 y 8), Bs.As. Universidad Nacional de Quilmes.

De Riz, Liliana. (1987): Retorno y derrumbe. El último gobierno peronista. Hispamérica. Bs.As.

Smith, William. (1993): "Estado, mercado y neoliberalismo en la Argentina de la postración: el experimento de Menem. El cielo por asalto nº 5. Ed. El cielo por asalto. Bs. As.

Isla, Alejandro, LACARRIEU, Mónica, SELVY, Henry. (1999): Parando la olla. Transformaciones familiares, representaciones y valores en los tiempos de Menem. FLACSO/NORMA. Bs.As.

Jelin, Elizabeth. (1996):¿Ciudadanía emergente o exclusión? Movimientos sociales y ONG en América Latina en los años 90. En Sociedad, Facultad de Ciencias Sociales (UBA) Nº 8.

## **Pedagogía**

Zelmanovich, Perla. (2007): Módulo de formación específica de Pedagogía y

Educación Social. Vínculo educativo, sujetos, comunidades e instituciones, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación (documento no publicado).

Bernstein, (1986): Clases y pedagogías visibles e invisibles, en Sacristán. La enseñanza, Su teoría y su práctica. Akal, Madrid.

Durkheim, Emile. (2003): Educación y sociología. Colofón, México.

Foucault, Michel. (1986): La verdad y las formas jurídicas, Gedisa, México, 1986  
Comenius, Jan. (1984): Didáctica Magna, Akal, Madrid.

Da Silva, (1996): El proyecto educativo moderno. Identidad Terminal, Propuesta educativa N° 13, 1996

Baquero, Ricardo y Narodowski, Mariano. (1991): Normalidad y normatividad en pedagogía, Alternativas, N° 5, 1991  
Alfabetización Digital

Cook, T.D. Y Reichardt, CH. S. (1986): Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid, Morata.

De Kerckhove, D. (1999): Inteligencias en conexión. Hacia una sociedad de la web. Barcelona, Gedisa.

Duarte, A. (1998): Navegando a través de la información: diseño y evaluación de hipertextos para la enseñanza en contextos universitarios. Huelva, Facultad de Ciencias de la Educación, Tesis doctoral inédita.

Fernández Pérez, M. (1992): El curriculum escolar como espacio de controversia cultural. En Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía.: Salamanca, S.E.P.

Ferrés, J. (1994a): Televisión y Educación. Barcelona, Paidós.

Ferrés. J. (1994b): La Publicidad. Modelo para la Enseñanza. Madrid, Akal.

González, A.P. (1996): Las nuevas tecnologías en la formación ocupacional: retos y posibilidades. En B. Bermejo y otros (coords.). Formación profesional ocupacional. Perspectivas de un futuro

Gonzalez, A.P. (1998): Perspectivas de futuro en la utilización de las nuevas tecnologías en la formación ocupacional y de empresa. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación.

### **Psicología Educativa**

Agno Raúl y otro. (1992): El sujeto del aprendizaje en la institución escolar. Homo Sapiens. Buenos Aires.

Ausubel, D. P.; Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognitivo. México, Editorial Trillas.

Bautista, G.; Teixidó, R. (2002). Enseñar a los demás y aprender de los demás. El aprendizaje colaborativo en el e-learning. Conferencia Internacional en información y comunicación tecnológicas en educación (ICTE 2002), Badajoz (España), Noviembre.

Butelman Ida, comp. (1996): Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación. Paidós. Buenos Aires.

Carretero, M. (1985): El desarrollo cognitivo en la adolescencia y la juventud: Las operaciones formales. En M.Carretero; A.Marchesi y J.Palacios (Eds.) Psicología Evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud. Madrid. Alianza.

Castorina, A; Fernández, S.L y otros. (1986): Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas. Buenos Aires. Miño y Dávila ediciones.

Coll, C. (1993): Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Buenos Aires. Paidós.

Coll, C. (1995): Conocimiento psicológico y práctica educativa. Madrid. Barcanova.

Coll, C. ; Martín, E., Mauri, T. ; Miras, M. ; Onrubia, J. ; Sole, I. y Zabala, A. (1994): El constructivismo en el aula. Barcelona. Edit. Grao.

Coll, C., Palacios y Marchesi, A. (coords.) (2001): Desarrollo psicológico y educación. Vol. I - Vol. II. Psicología de la educación escolar. Madrid. Alianza.

Duart, J.M.; Sangrà, A (compiladores) (2000): Aprender en la virtualidad. Barcelona. Gedisa Editorial.

Fernández, Lidia. (1989): Las instituciones educativas. Buenos Aires. Paidós.

Friere, Paulo. (1973): Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI.

Gagné, R. (1976): Las condiciones del aprendizaje. México. Trillas. 1976.

Gardner, H. (1995): Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Paidós. Buenos Aires.

Moreira, M. A. Aprendizaje significativo: teoría y práctica. Visor Aprendizaje. 2000.  
Novak, J.D.; Gowin, D. B. (1998): Aprendiendo a aprender. Barcelona. Martínez Roca.

Pozo, J. (1990): Teorías cognitivas del aprendizaje. Barcelona. Morata. 1990

Pozo, J.I. (1989): Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid. Morata. 1989.

Pozo, J.I. (1996): Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid. Alianza.

Pozo, J.I. (1998): La psicología cognitiva y la educación científica. 1997.



Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (Coords.). (2003): Familia y desarrollo humano. Alianza. Madrid.

Sánchez Iniesta, Tomás. (1995): La construcción del aprendizaje en el aula.

Vygotsky, L. I. (1998): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Madrid. Aprendizaje, Visor. 1998

### **Didáctica General**

Bruner, Jerome (1997) La Educación, puerta de la cultura. Madrid, Aprendizaje-Visor.

McEwan, H. Y Egan, K. (comps.) (1998): La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires, Amorrortu.

Palacios, J. (1984): La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Barcelona. Ed. Laia.

Sacristán, G. y Pérez Gómez, A. (1993): La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid. Akal.

Novak, Joseph. (1990): Teoría y práctica de la educación. Madrid, Alianza. 1990.

Wenger, E. (2001): Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. España.

Goodson, Ivor. (1995): Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona, Pomares-Corredor. 1995.

Giroux, Henry. (1990): Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidós.

Lundgren, Ulf. (1992): Teoría del currículum y escolarización. Madrid, Morata.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998): El ABC de la tarea docente. Aique. Buenos Aires.

Feldman, D. (1999): Ayudar a enseñar. Buenos Aires, Aique.

Camilloni, A. (comp.) Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza. Madrid, Gedisa, 2002. Prólogo.

Eisner, E. (1998): Cognición y currículum. Buenos Aires. Amorrortu, 1998.

Perrenoud, P. (2000): Construir competencias desde la escuela. Caracas. Dolmen Edit. 2000

Fenstermacher, G y Soltis, J. (1999): Enfoques de enseñanza. Buenos Aires, Amorrortu. 1999.

## **Tic y Educación Tecnológica**

Alonso, C. y Gallego, D. (1996): Formación del profesor en Tecnología educativa. En D. Gallego y otros (coords). Integración curricular de los recursos tecnológicos. Barcelona, Oikos-Tau, 31-103.

Bartolomé, A. R. (1994): Sistemas Multimedia. En J. Sancho (coord.). Para una Tecnología Educativa. Barcelona, Horsori. 193-219.

Blanco Abarca, A. (1986): Interacción. En J.L. Vega (ed.) Diccionario de Ciencias de la Educación. Salamanca, Anaya.

Blázquez, F. (1994): "Propósitos formativos de las nuevas tecnologías de la información en la formación de maestros". En F. Blázquez, J. Cabero, y F. Loscertales (coords.). En memoria de José Manuel López-Arenas. Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación. Sevilla, Alfar.

Cabero, J. (1998): Las aportaciones de las nuevas tecnologías a las instituciones de formación continuas: reflexiones para comenzar el debate. En Q. Martín-Moreno, y otros (coords). V Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas. Madrid, Departamento de Didáctica y Organización escolar de la Universidad Complutense.

Cabero, J. (2000a): Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: aportaciones a la enseñanza. En J. Cabero (ed). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Madrid, Síntesis.

Cabero, J. (2001a): Las TICs: una conciencia global en la educación. En Centro de Profesores y Recursos de Lorca: TICEMUR Tecnologías de la información y la comunicación en educación en la región de Murcia. Murcia, CEP, XIX-XXXVI.

Cabero, J. (2001b): Tecnología educativa: diseño, producción y evaluación de medios. Barcelona, Paidós.

Cabero, J. y otros (1998): "La utilización de las NN.TT. de la información y comunicación en el desarrollo profesional docente: estudio cuantitativo". En M. Cebrián y otros (coords.). Creación de materiales para la innovación educativa con nuevas tecnologías. Málaga, ICE de la Universidad de Málaga, 432-446.

Castell, M. (1997): La era de la información. Economía sociedad y cultura. La sociedad red. Madrid, Alianza.

## **Epistemología**

Bunge, Mario. (1981): La Ciencia. Su método y su filosofía. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte, 1981.

\_\_\_\_\_. Epistemología. Ciencia de la ciencia. Barcelona: Ariel, 1980.

Cohen, M.R. y E. Nagel. (1968): Introducción a la lógica y el método científico. Buenos Aires: Amorrortu.

Tejedor, César (1994): Historia de la filosofía en su marco cultural. Madrid: Ediciones Cátedra. 1993.

Urmson, J.O. De. (1982): De Filosofía y filósofos. Madrid: Ediciones Cátedra.  
Alexander, Jeffery. (1995): Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial. Barcelona, Editorial Gedisa.

Bachelard, Gastón. (1978): La formación del espíritu científico. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Berger, Peter y Luckmann Thomas. (1989): La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, Pierre, Chamboredon, J. y Passeron, J. C. (1975): El oficio del sociólogo. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bunge, Mario. Materialismo y ciencia. Barcelona: Ariel, 1981. Cap. 10: .Mundos popperianos y objetividad.

Giddens, Anthony. (1987): Las nuevas reglas del método sociológico. Buenos Aires: Amorrortu.

Goldmann, Lucien. (1967): Las ciencias humanas y la filosofía. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Popper, Karl. (1973): La lógica de la investigación científica. Madrid: Editorial Tecnos.

### **Sociología de la Educación**

Apple, M. maestros y textos. (1989): Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona, Paidós. Ministerio de educación y ciencias. 1989.

Cullen, C. (1986): comunicación – educación cultura. Pautas para una reflexión. En: reflexiones desde América, T. 1. 1986  
Educación y trabajo en la construcción de lo social en IDEA, Buenos Aires, Año XV N° 155, julio 1991.

Foucault, M. (1995): La verdad y las formas jurídicas. Barcelona, Gedisa, 1980

Gómez de Sarria, Elsa, y otros. (1995): El docente como divulgador científico. Material de Apoyo Convenio Ministerio de Cultura y Educación. Mutual Ciencia para todos. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1993.

### **Ética y ciudadanía**

Agra Romero, María José (1992), “Ética neocontractualista” en concepciones de la ética, Ed. Trotta, Madrid.

Apel, Karl Otto (1986), Estudios éticos, trad. Carlos de Santiago, Ed. Alfa, Barcelona.

Aranguren, José Luis (1997), Ética, Ed. Biblioteca nueva, España.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID) - [www.iadb.org/etica](http://www.iadb.org/etica) -

Bernstein, Richard (1997), "Estudio Introductorio" en Habermas y la modernidad, trad. F. Rodríguez, Ed. Rei, México.

Borri, Néstor. 2007. "Poder, ciudadanía y espacio público", Módulo de Calvo; Serulnicoff; SIEDE. (compiladores) – Retratos de Familia en la Escuela. Paidós 1998.

Camps, Victoria (1988), Historia de la ética, Ed. Crítica, Barcelona.

Conill, Jesús (2001), El poder de la mentira. Nietzsche y la política de la transvaloración, Ed. Tecnos, 2ª ed., España.

Forschner, M., (1994), "Ética formal-ética material" en Höffe, Diccionario de ética, Ed. Crítica, Barcelona.

Guariglia, Osvaldo (1992), "kantismo" en concepciones de la ética, Ed. Trotta, Madrid.

Guisán, Esperanza (1992), "utilitarismo" en concepciones de la ética, Ed. Trotta, Madrid.

Habermas, Jürgen (1983), Conciencia moral y acción comunicativa, trad. Ramón García C., Ed. Península, Barcelona.

Habermas, Jürgen. Escritos sobre moral y eticidad. Barcelona. Paidós.

Höffe, Otfried (1994), Diccionario de ética, trad. Jorge Vigil, Ed. Crítica, Barcelona.

Jlménez, Manuel (1998), "Kant y Hegel en el pensamiento de Habermas" en Habermas, Escritos sobre moralidad y eticidad, Ed. Paidós, España.

Macintyre, Alasdair (2001), Tras la virtud, trad. Amelia Varcárcel, Ed. Crítica, Barcelona.

Mill, John Stuart, (1994) El utilitarismo, trad. Esperanza Guisán, Ed. Alianza, Madrid. Ministerio de Educación de la Nación

Rawls, John (1996), Liberalismo político, Ed. Crítica, Barcelona.

Rorty, Richard (1996), Contingencia, ironía y solidaridad, trad. Alfredo Eduardo Sinnot, Ed. Paidós, España.

Santander, Alejandro. Desaprender la violencia. Editorial Bonum, 2004.

Taylor, Ch. (1996), Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna, trad. Ana Lizón, Ed. Paidós, Barcelona.

Thiebaut, Carlos (1992), "Neoaristotelismos contemporáneos" en concepciones Zamora, Jaqueline Jongitud, (s/f). Documento incluido dentro de la Biblioteca

## **CAMPO DE LA PRACTICA PROFESIONAL**

Blanchard Laville, Claudine. Saber y Relación Pedagógica. Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires.

Enriquez, Eugéne. La Institución y las Organizaciones en la Educación y la Formación. Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires.

Sagastizabal, María de los Ángeles/ Perlo, Claudia/ Pivetta, Bibiana/San Martín Patricia. Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación. Noveduc. Buenos Aires. México.

Imbernón, Francisco. La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una cultura profesional. Grao. Biblioteca de Aula.

Cullen, Carlos A. La reflexión Ética en el campo de la educación y la formación. Serie Los Documentos.

Steiman, Jorge (2007) ¿Qué debatimos hoy en la Didáctica? Las Prácticas de Enseñanza en la educación Superior. Jorge Baudiño Ediciones. UNSAM. Buenos Aires. Argentina.

Sierra Bravo, Restituto.(1991)Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios. Editorial Paraninfo. S.A.Madrid.

## **CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA**



## *ndice*

<b>1. Presentación</b>	<b>1</b>
<b>2. Consideraciones acerca del Sujeto y su Contexto</b>	<b>14</b>
<b>3. Conceptualizaciones acerca de la Profesión Docente</b>	<b>19</b>
<b>4. Perfil del Egresado</b>	<b>24</b>
<b>5. Hacia una Pedagogía de la Formación</b>	<b>27</b>
<b>6. Currículo</b>	<b>30</b>
<b>7. Organización del Diseño Curricular de la Formación Docente</b>	<b>32</b>
<b>8. Campo de la Formación General</b>	<b>39</b>
<b>9. Estructura Curricular</b>	<b>67</b>
<b>10. Campo de la Formación Especifica</b>	<b>71</b>
<b>11. Campo de la Práctica Profesional</b>	<b>113</b>
<b>12. Bibliografía</b>	<b>128</b>



[ DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL ]  
Formación Docente Inicial

Comisión de Profesores asistentes a la consulta sobre el primer borrador de los  
Diseños Curriculares de la Formación Docente Inicial  
Santa Isabel - Junio de 2008

**Coordinadores de mesas de trabajo**

Alberti, Paola  
Arrieta, Carlos  
Barijón, Tomás  
Cardini, Agustín  
De la Merced, María del Pilar  
Delgado, Nora  
Nitzlader, Lorena  
Paredes, Noemí  
Polo, Silvia  
Sagüer, Soraya  
Scheidegger, Cristina  
Suárez, Elba Magdalena  
Tumburús, Lilian  
Villada, María Inés  
Wellig, María

Tic  
Matemática  
Artes Visuales  
Formación General  
EIB  
Ciencias Sociales  
Ciencias Naturales  
Formación General  
Formación General  
Lengua  
Educación Física  
Lengua  
Práctica Profesional  
Lenguaje Musical  
Práctica Profesional

## [ DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL ] Formación Docente Inicial

Nomina de Profesores asistentes a la consulta sobre el primer borrador de los  
Diseños Curriculares de la Formación Docente Inicial  
Santa Isabel - Junio de 2008

### Equipos Técnicos

Equipo	Docente - Participante
Modalidad Especial	Suárez, Viviana Graciela González, Norma Nicoláas, Liliana
Educación Primaria	Flaska, Roxana Sotelo, Patricia
Educación Inicial	Goiburu, Adriana Fernández, Karina Pereira, Maria Angélica Mendoza, Marisa
Educación Secundaria	Álvarez, Elsa Saguier, Soraya
Equipo Técnico DES	Ayala, Omar Batalla, Olga Cieza, Silvia Noemí Crosa Palavecino, Roxana Daldovo, Elba Beatriz Florentín, Sonia Goretta, Aurelia Reené Jojot, Mirna Orué Ferreira, Maria Estela Pérez, Alicia Peñarol Mendéz, Viviana Scheidegger, Cecilia Torres, Norma Graciela



[ DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL ]  
Formación Docente Inicial

Nomina de Profesores asistentes a la consulta sobre el primer borrador de los  
Diseños Curriculares de la Formación Docente Inicial  
Santa Isabel - Junio de 2008

Institutos Interior y Capital

Instituto	Área - Disciplina
Misión Laishí	Marín, Rosa Fruttero, Liliana Giménez, Prisca
Villafañe	Mola, María Cristina Narge Nalerio, María Teresa Colman, Adrian
Villa Dos Trece	Guerra, Mirta Haydeé López Pereira, Pablo A. Yorda, Teresa
El Colorado	Galli, Marta Mariel Demchuk, Emilia Urriste, Guillermo Miguel
Pirané	Chávez, Orlando N. Maher, Eduardo Fernandez, Norma
Comandante Fontana	Romero, Nélide Patricia Alvarenga, José Luis Ñañez, Roxana
Ibarreta	Pereira, Blanca Maldonado, Ramón Maidana Vazquez, María
Estanislao del Campo	Castillo, Dorys E. Scatolaro, Mario Daniel Reinoso, Sandra

[ DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL ]  
Formación Docente Inicial

Nomina de Profesores asistentes a la consulta sobre el primer borrador de los  
Diseños Curriculares de la Formación Docente Inicial  
Santa Isabel - Junio de 2008

Institutos Interior y Capital

Instituto	Área - Disciplina
Las Lomitas	Curestis, Viviana De Giovani, Rosana Vidal, Alejandra Trnovsky, Sofia
Ingeniero Juárez	Ibañez, Claudia C. Valdez, Néstor Alfredo Benítez, María de la Nieves
El Potrillo	Martínez, Elena Cristaldo, Adolfo Short, Cristina
Clorinda	Llerandi, Graciela Noemí Marchi, Jorge Luis Ruiz Díaz, Arnaldo
Laguna Nainneck	Morínigo, Gladis Medina, Carlos Alberto Jara, Eugenio Orlando
Riacho He-Hé	López, Norberto Coronel Olga Quintana Sulma
Laguna Blanca	Quiñonez, Norma Silvia Galeano, Sonia Elizabeth Arca, Rosa Fermina
El Espinillo	Bordón, Marcelo González, Ramona C. Giménez, Alejandra

[ DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL ]  
Formación Docente Inicial

Lista de Profesores asistentes a la consulta sobre el primer borrador de los  
Diseños Curriculares de la Formación Docente Inicial  
Santa Isabel - Junio de 2008

Institutos Interior y Capital

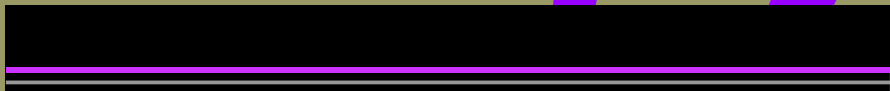
Instituto	Área - Disciplina
Gral. Belgrano	Gamarra, Antonia Vanzán, Daniel Guillermo Valderrama, Miguel
Gral. Güemes	Ortiz, Walter Almirón Raúl Almirón Antonio
San Martín 2	Jara, Antonio Ceferino González, Jovita Esther Cuellar, Irma Noemí
Pozo del Tigre	Suárez, Ilsa Edith Lezcano, Susana Rosa Cruz, Delia Liliana
Nivel Inicial	Ramírez, Liliana Cáceres, María Gómez, María Del Carmen Delgado, Nora
Educación Física	Polo, Estela Juliana Fernández, Pedro E. Verón, Alberto A.
FAC	Arauz, Elisa Rodas, Gloria Arévalo, Lucila
ISA	Villada, María Inés Tumburús, Lilian Barijho, Tomás

**[ DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL ]**  
**Formación Docente Inicial**

Nomina de Profesores asistentes a la consulta sobre el primer borrador de los  
Diseños Curriculares de la Formación Docente Inicial  
Santa Isabel - Junio de 2008

**Institutos Interior y Capital**

<b>Instituto</b>	<b>Área - Disciplina</b>
ISPAF	González, Catalina Foltz, Dina del Carmen Torres, Sergio Antonio Tomaipitina, Mónica Robledo, Walter
Escuela Normal	Quiñones, Mónica Edith Falcón, Nora
Santa Catalina Ñ 6 - Clorinda	Cárdenas, Manuel Nasch, Silvia Olmedo, Lourdes
San José Ñ 12 - Comandante Fontana	Paz, Maria Mercedes Ayala, Irma Luisa Carol, Nélide Genoveva
San José Ñ15 - Clorinda	Torres, Olga Ayala, Gloria R. Román, Lucio



**Río Bermejo [F O R M O S A]**