



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

VIDEAMA, 29 DE DICIEMBRE DE 2017

VISTO:

El Expediente N° 90414-EDU-2017 del Registro del Ministerio de Educación y Derechos Humanos - Consejo Provincial de Educación, y;

CONSIDERANDO:

Que mediante el mismo se tramita la aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Danza con Orientación en Danza Folklórica;

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

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

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

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

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

Que la construcción del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Danza con Orientación en Danza Folklórica responde a un proceso de renovación curricular realizado por el equipo de docentes del Instituto de Formación Docente Continua y Escuela Provincial de Danza referente;



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Que corresponde dictar la norma legal que apruebe el Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Danza con Orientación en Danza Folklórica y la denominación del título;

POR ELLO, y de acuerdo a las facultades conferidas por el Artículo 165° de la Ley 4819

LA PRESIDENTE
DEL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
R E S U E L V E:

ARTICULO 1°.- APROBAR el Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente: Profesorado de Danza con Orientación en Danza Folklórica, que como Anexo I forma parte integrante de la presente resolución.-

ARTICULO 2°.- ESTABLECER que el título a otorgar será: “Profesor/a de Danza con Orientación en Danza Folklórica”.-

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

ARTICULO 4°.- REGISTRAR, comunicar por la Secretaría General a la Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación y por su intermedio a los interesados y archivar.-

RESOLUCIÓN N° 5197

DPESyF/SG/dam.-

Mónica Esther SILVA
Presidenta
Consejo Provincial de Educación

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL

***Profesorado de Danza
con Orientación en Danza Folklórica***

Año 2017



AUTORIDADES PROVINCIA DE RIO NEGRO

GOBERNADOR

Alberto WERETILNECK

MINISTRA DE EDUCACIÓN

Mónica Esther SILVA

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Juan Carlos URIARTE

DIRECTORA DE PLANEAMIENTO, EDUCACIÓN SUPERIOR Y FORMACIÓN

María de las Mercedes JARA TRACCHIA

EQUIPO JURISDICCIONAL

María de las Mercedes JARA TRACCHIA

Nadia MORONI

Edición

Anahí Alder

Diseño y Diagramación

Paula TORTAROLO

ÍNDICE	
PRESENTACIÓN	Pág.5
CAPÍTULO I. MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE.	Pág.6
1.1 La Formación Docente en la Provincia de Río Negro. Antecedentes.	Pág.6
1.2 Breve reseña de la Escuela Municipal de Folklore	Pág.8
1.3 La Política Nacional de Formación Docente. Nuevos Contextos.	Pág.9
CAPÍTULO II. FINALIDADES DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA. PROFESORADO DE DANZA CON ORIENTACIÓN EN DANZA FOLKLÓRICA.	Pág.11
2.1 Acerca del Arte , su finalidad en la formación docente	Pág.11
2.2 Fundamentos del Profesorado de Danza	Pág.11
2.3 Objetivos de la carrera	Pág.12
2.4 Los sujetos de la Formación	Pág.12
2.5 Perfil del egresado	Pág.13
2.6 Denominación de la Carrera	Pág.14
2.7 Denominación del Título	Pág.14
2.8 Duración de la Carrera en años académicos	Pág.14
2.9 Carga Horaria Total de la Carrera incluyendo los EDIs	Pág.14
2.10 Condiciones de Ingreso	Pág.14
CAPÍTULO III. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA PROPUESTA CURRICULAR.	Pág.16
3.1 Acerca de la Sociedad	Pág.16
3.2 Acerca de la Educación	Pág.17
3.3 Acerca del Sujeto	Pág.17
3.4 Acerca del Conocimiento	Pág.19
3.5 Acerca del Currículum	Pág.20
3.6 Acerca de la Enseñanza	Pág.21
3.7 Acerca del Aprendizaje	Pág.23
3.8 Consideraciones Metodológicas	Pág.24
3.9 Acerca de la Evaluación	Pág.25
CAPÍTULO IV. ORGANIZACIÓN CURRICULAR	Pág.27
4.1 Definición y caracterización de los Campos de la Formación.	Pág.27
4.2 Carga horaria por Campo	Pág.28
4.3 Definición de los Formatos Curriculares que integran la propuesta	Pág.28
CAPÍTULO V. ESTRUCTURA CURRICULAR	Pág.30
5.1 Mapa Curricular	Pág.30
5.2 Cantidad de Unidades Curriculares por año según su régimen de Cursada	Pág.31
CAPÍTULO VI. UNIDADES CURRICULARES	Pág.32
6.1 Presentación de las Unidades Curriculares. Componentes Básicos	Pág.32
6.2 CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	Pág.33
6.2.1 PRIMER AÑO	Pág.33
6.2.1.1 Alfabetización Académica	Pág.33

6.2.1.2	Antropología	Pág.34
6.2.1.3	Filosofía	Pág.36
6.2.1.4	Pedagogía	Pág.38
6.2.2	SEGUNDO AÑO	Pág.39
6.2.2.1	Didáctica General	Pág.39
6.2.2.2	Psicología Educacional	Pág.41
6.2.2.3	Educación y TIC	Pág.43
6.2.3	TERCER AÑO	Pág.44
6.2.3.1	Sociología de la Educación	Pág.44
6.2.3.2	Historia de la Educación Argentina	Pág.46
6.2.4	CUARTO AÑO	Pág.48
6.2.4.1	Política Educativa y Legislación	Pág.48
6.2.4.2	Educación Sexual Integral	Pág.50
6.3	CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	Pág.51
6.3.1	PRIMER AÑO	Pág.54
6.3.1.1	Danzas Nativas y Folklóricas I	Pág.54
6.3.1.2	Educación Musical I	Pág.55
6.3.1.3	Folklore e Identidad Cultural I	Pág.56
6.3.1.4	Historia de la Danza y el Atuendo	Pág.58
6.3.1.5	Zapateo I	Pág.59
6.3.2	SEGUNDO AÑO	Pág.61
6.3.2.1	Educación Musical II	Pág.61
6.3.2.2	Expresión Corporal y Danza	Pág.62
6.3.2.3	Danzas Nativas y Folklóricas II	Pág.63
6.3.2.4	Zapateo II	Pág.65
6.3.2.5	Didáctica de la Danza I	Pág.66
6.3.2.6	Sujetos de la Educación I	Pág.68
6.3.3	TERCER AÑO	Pág.69
6.3.3.1	Sujetos de la Educación II	Pág.69
6.3.3.2	Folklore e Identidad Cultural II	Pág.70
6.3.3.3	Danzas Nativas y Folklóricas III	Pág.72
6.3.3.4	Zapateo III	Pág.73
6.3.3.5	Didáctica de la Danza II	Pág.74
6.3.4	CUARTO AÑO	Pág.75
6.3.4.1	Improvisación e Interpretación Coreográfica	Pág.75
6.3.4.2	Producción y Puesta en Escena	Pág.77
6.4	CAMPO DE LA FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	Pág.78
6.4.1	PRIMER AÑO	Pág.80
6.4.1.1	Práctica Docente I	Pág.80
6.4.2	SEGUNDO AÑO	Pág.82
6.4.2.1	Práctica Docente II	Pág.82
6.4.3	TERCER AÑO	Pág.85
6.4.3.1	Práctica Docente III	Pág.85
6.4.4	CUARTO AÑO	Pág.88
6.4.4.1	Práctica Docentes IV y Residencia Pedagógica	Pág.88

Presentación

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

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

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

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

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

En el proceso de construcción del presente texto curricular participaron directivos y docentes de la Escuela Provincial de Danzas de la Provincia de Río Negro como así también se ha consultado a otros Diseños Curriculares con Validación Nacional de otras Jurisdicciones del país.

CAPÍTULO I.

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

1.1 La Formación Docente en la Provincia de Río Negro. Antecedentes.

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

Mediante la Ley N° 14.408 el Congreso de la Nación declara Provincia de la República Argentina a Río Negro en el año 1955, mutando su anterior status jurídico de "Territorio Nacional". En 1957, se sanciona la Primera Constitución Provincial y en 1961 se dictó la primera Ley Orgánica de Educación Provincial bajo el N°227.

Hasta mediados de la década de 1980 los Institutos Superiores de Formación Docente (tal era su denominación en ese momento) funcionaban dentro del marco organizativo del Nivel Superior y Perfeccionamiento Docente, creado por Resolución N° 2012/87 del Consejo Provincial de Educación. Estos eran los existentes, su localización y el año de su creación¹

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

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

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

El sistema educativo nacional y el rionegrino en particular no fueron ajenos a este "espíritu de la época" que, de uno u otro modo, atraviesa y modifica todos sus niveles. La educación es percibida como ámbito apropiado para democratizar la sociedad y como uno de los pilares del cambio social.

¹ Observación: Con posterioridad se crea el Instituto de Formación Docente de Catriel (1989) y el Instituto de Formación Docente de Ingeniero Jacobacci (1991) los cuales fueron cerrados durante los '90.

En términos generales podríamos caracterizar este proceso por la tendencia a una progresiva diferenciación de lo que la mayoría de la literatura pedagógica contemporánea denomina el modelo de escuela “tradicional”², y la nueva forma de entender la relación educación/contexto socioeconómico, la recuperación de la función política de la educación, el planteo del currículum desde una concepción práctica y no como una derivación mecánica de la teoría, y la concepción reflexiva –no prescripta– de la función del docente que se transforma así en actor fundamental en el proceso educativo, incentivando su actitud crítica y productora. La reforma del Nivel Superior es tributaria de estos cambios y reconoce en ellos su antecedente inmediato y más directo.

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

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

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

El gobierno de cada Instituto, a partir de la aprobación de esta Ley, está conformado y elegido por docentes, egresados y estudiantes de cada institución, a través de elecciones directas de los respectivos claustros, constituyendo, de esta manera, el Consejo Directivo.

En cuanto a la organización académica, también es destacable la conformación de la estructura curricular por áreas constituidas por contenidos afines y la creación de departamentos que coordinan las tareas de investigación-extensión y capacitación.

² Preeminencia de la función reproductora de la educación, estructuras organizacionales centralizadas, relaciones jerarquizadas con sesgos autoritarios, prácticas educativas sustentadas en las teorías del aprendizaje empiristas, concepciones epistemológicas positivistas.

Los Institutos rionegrinos de gestión estatal cumplen desde la implementación de la Ley Provincial F N° 2288 las funciones de **Formación Inicial** en los Profesorados de Educación Primaria (S. C. Bariloche, Luis Beltrán, San Antonio Oeste, Villa Regina, General Roca y El Bolsón); Profesorado en Educación Inicial (San Carlos de Bariloche y El Bolsón) y Profesorado de Educación Física (Viedma). También se incorporan nuevas propuestas formativas destinadas a otros niveles del sistema educativo y modalidades tales como: Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual (Villa Regina y S. C. de Bariloche), Profesorado de Educación Secundaria en Historia (Luis Beltrán y El Bolsón), Profesorado de Educación Secundaria en Geografía (Luis Beltrán), Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, Física y Química (Gral. Roca), Profesorado de Educación Secundaria en Biología (San Antonio Oeste), Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura (Villa Regina). Se crean Anexos para la formación docente de primaria en Río Colorado y Los Menucos, nuevas instituciones formadoras en lugares estratégicos regionales tales como el IFDC en Sierra Grande con el Profesorado de Nivel inicial y en Río Colorado el Profesorado de Teatro, Geografía, Matemática y Lengua y Literatura.

Otra de las funciones enmarcadas en la Ley Provincial F N° 2288 se refiere a la **Formación Permanente**, con acciones desarrolladas desde cada Instituto en su zona de influencia a través de propuestas de acompañamiento, actualización pedagógica didáctica, disciplinar y/o referida a problemáticas de la práctica institucional y/o áulica; como así también la implementación de políticas provinciales y nacionales de propuestas de formación permanente definidas como relevantes.

La función de **Investigación** junto a la formación inicial y la formación permanente deben entenderse en su relación y vinculación dialéctica promoviendo prácticas investigativas que posibiliten la revisión y la evaluación continua de las acciones en las dos funciones. En cuanto a la **Extensión** a la comunidad los Institutos se constituyen en espacios de encuentro cultural, social y político donde distintos actores (vecinos/as, profesores/as, maestros/as, estudiantes, referentes de la comunidad) participan en la evaluación y propuestas de acciones de interés comunitario. Las mencionadas funciones forman parte de la historia de los Institutos de Formación Docente y se reconoce en ellas características identitarias constitutivas de la Educación Superior.

Las acciones vinculadas a la Formación Inicial, Investigación y la Extensión a la comunidad se fortalecen y amplían conservando los sentidos como prácticas institucionales construidas durante estos veinticinco años. La actual Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 4819 – enmarcada en la Ley Nacional de Educación N° 26.206- reafirma las funciones desarrolladas por los Institutos en Formación Inicial, Formación Permanente, Investigación, Extensión; inscribiéndose en el reconocimiento del derecho social a la educación, fijando los pilares de su organización académica e institucional sobre los principios de democratización, igualdad y calidad de la educación como andamiaje fundamental para todas las actividades del Nivel Superior del Sistema Educativo.

1.2 Breve reseña de la Escuela Municipal de Folklore.

La Escuela de Folklore data del año 1968, surge como necesidad de la comunidad de Cipolletti de crear una institución de enseñanza de Danzas Nativas y Canto. Con el transcurso de los años fue creciendo en matrícula y propuesta académica. Los primeros maestros de la Escuela, que recibieron el diploma del Consejo Provincial de Educación, enseñaron en todas las escuelas de la zona, siendo esto un valioso aporte a la cultura y al conocimiento de nuestra música, danzas, zapateos y cantos tradicionales.

En noviembre de 1985 se firma un nuevo convenio entre el Municipio de Cipolletti y el Consejo Provincial de Educación, recibiendo el nombre de “Escuela Municipal de Folklore”.

Uno de los períodos más críticos se da en el año 1989 al plantearse el posible cierre de la Escuela debido a la crisis económica que atravesaba la provincia pero se logra dar continuidad a través de convenios. En 1992 La Legislatura de la Provincia de Río Negro declara de Interés Provincial la labor, promoción y fomento de la cultura regional, nacional y latinoamericana desarrollada por la Escuela de Folklore de Cipolletti.

En 1996 se vivencia como otro período crítico, la Escuela atraviesa por un nuevo conflicto: su inminente cierre por problemas de presupuesto y el retiro de la órbita del Consejo Provincial de Educación por considerarla de Educación no Formal, situación que permanece en los años subsiguientes.

Esta institución es parte de la identidad de la ciudad, su historia data de muchos años, donde alumnos /as de todas las edades se han formado y forman en danza y música con sentido solidario y de pertenencia. En los niños/as, especialmente la educación artística cumple un importante papel formativo, con aportes al crecimiento intelectual, afectivo, creativo y social. Su conocimiento involucra inteligencia, sensibilidad, experiencia, imaginación y sentimientos. Se constituye así en un proceso dinámico, abierto y placentero donde los estudiantes logran un desenvolvimiento expresivo vinculado a su ser y creatividad, potenciando sus aptitudes y libre creación. El equipo docente de la Escuela Municipal de Folklore emprende el desafío de transformarse en una Institución Formadora de Docentes para el sistema educativo con el apoyo de la política educativa del Ministerio de Educación de la Provincia.

Esta propuesta garantizaría la formación de un recurso humano en un campo específico propiciando docentes capaces de desempeñarse en el ámbito de su especificidad dando además respuesta a una demanda real del sistema educativo, tanto en los niveles inicial, primario y secundario, como así también en las diferentes modalidades.

1.3 La Política Nacional de Formación Docente. Nuevos Contextos.

El proceso de elaboración de este Diseño Curricular surge de la necesidad de ajustarse a los nuevos marcos normativos vigentes a nivel nacional a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

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

- Res. CFE N° 24/07. “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente.
- Res CFE N° 30/07 “Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina”.
- Res. CFE N° 74/08 “Titulaciones para las carreras de formación Docente”.
- Res. MEN N° 1588/12 “Requisitos y procedimientos para la validez nacional de títulos”.

- Res CFE 183/12 "Modificaciones a la Res. CFE 74/08"
- Instituto Nacional de Formación Docente. Recomendaciones Curriculares.
- Documentos de Mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario

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

Así, la tarea de los Institutos de Formación Docente Continua consiste en “preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad de oportunidades y la enseñanza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos/as”, tal como lo establece la Ley de Educación Nacional en su Artículo 71° y cuyas funciones establecidas por Resolución del Consejo Federal de Educación 30/07: “Formación inicial; Acompañamiento de los primeros desempeños docentes; Formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia; Formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo; Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión; Actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio; Asesoramiento pedagógico a las escuelas; Formación (de docentes y no docentes) para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares (instituciones penales de menores, centros recreativos, centros culturales, etcétera); Investigación de temáticas vinculadas con la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente; Desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas”.

CAPÍTULO II.

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

2.1. Acerca del Arte, su finalidad en la Formación Docente.

El arte es concebido como expresión del lenguaje simbólico y cultural de una sociedad, producto de un marco socio histórico en interacción con otros hechos sociales. El arte como actividad humana desarrolla pensamiento crítico y reflexivo, como así también las potencialidades expresivas y comunicativas que implican la producción y la apreciación del patrimonio cultural.

A su vez la Educación Artística tiene un papel relevante en la construcción y apropiación de los conocimientos y saberes que aportan otros modos de vinculación e interpretación de la realidad, permitiendo a los estudiantes diferentes posibilidades de significación acerca de sí mismos, del mundo que los rodea y de lo que ese mundo representa para otros seres humanos. Esto se sostiene desde la concepción del arte como conocimiento, en tanto persigue, como objetivo educativo estratégico, la comprensión e interpretación de una realidad compleja para la construcción de la identidad propia y social.

Pensar la formación de un docente de Educación Artística y específicamente de un profesional en la enseñanza de las danzas folklóricas argentinas, supone la necesidad de establecer vínculos con otras áreas del saber, superando antinomias históricamente establecidas entre objetividad/ciencia y subjetividad/arte. Para constituirse en un docente de arte, es necesario apropiarse de los conocimientos específicos del lenguaje artístico como un saber que opera desde sus procedimientos disciplinares particulares: la percepción, la interpretación, la producción y la creación que, a su vez, se enmarcan y se entraman con contenidos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos.

En el caso del/a profesor/a en danzas folklóricas, tendrá como campo disciplinar específico expresiones nativas, aborígenes, criollas, entre otras, pertinentes al campo folklórico. En la actualidad, procesos sociales se posicionan en determinadas dualidades típicas como lo moderno y lo tradicional, lo culto y lo popular, lo hegemónico y lo subalterno generando cruces y relaciones complementarias.

Se plantea un proceso de enseñanza y aprendizaje que pone énfasis en la formación específica e integral de conocimientos sobre danzas folklóricas, incluyendo la investigación y la reflexión respecto de la enseñanza de las mismas. Se incluyen además otros lenguajes que acompañan y complementan este campo, siendo éstos: la música en sus diversas formas, la composición coreográfica, la estética.

2.2. Fundamentos del Profesorado de Danza. Orientación en Danzas Folklóricas.

El Profesorado de Danzas surge como necesidad de transmitir, conservar y revalorizar nuestra raíz folklórica-cultural a generaciones futuras mediante la danza, el canto, el zapateo y el movimiento. La realidad escolar muestra que los saberes curriculares tradicionales considerados imprescindibles y legitimados socialmente suelen presentar mayor importancia

frente a otros conocimientos que se valoran fuera de la escuela, ejemplo de ellos son las danzas, la música, el teatro, las artes visuales.

El ser humano es un ser histórico que va aprendiendo lo que la humanidad ha producido a lo largo de los siglos, y que de generación en generación ha ido transmitiendo a nivel universal, nacional y regional en el marco de una determinada cultura. Generando sentido de pertenencia y valoración asegurando su continuidad histórica.

La educación considerada en este sentido tiene una doble función: la conservación del patrimonio cultural y la de su transformación. El difícil equilibrio entre: con lo que se debe continuar y lo que se debe cambiar caracteriza la existencia de las instituciones educativas a lo largo de su historia. La escuela, cualquiera sea su nivel y modalidad cumple la función de socialización de sus miembros, la selección, transmisión, recreación y construcción de conocimientos y la función de integración sociocultural de grupos, instituciones y ámbitos.

La enseñanza del Folklore apunta a formar nuevas generaciones comprometidas con su medio, amante de su tierra, sus raíces, que analicen críticamente su historia, valorándola, transformándola, recreándola, con responsabilidad, buscando la armonía entre los intereses y las necesidades.

2.3. Objetivos de la Carrera.

Se pretende generar capacidades de intervención activa en la comunidad y particularmente en la comunidad educativa propiciando la democratización de la cultura. De esta manera, se propone:

- Ofrecer una propuesta curricular que aporte a la reflexión socio-educativa para conocer, analizar y poner en valor las diferentes manifestaciones del arte y la cultura.
- Contribuir a la formación de profesionales especializados en la comprensión del hecho educativo artístico, con capacidad técnica y operativa para la planificación y ejecución de proyectos artísticos necesarios al desarrollo de esta área en la organización escolar y en la comunidad.
- Propiciar espacios de formación académica de los y las estudiantes como especialistas en la comprensión de los fenómenos artístico-culturales.
- Contribuir al desarrollo de estrategias artísticas y culturales comunitarias, con capacidades para elaborar, planificar, evaluar y orientar proyectos colectivos.

2.4. Los Sujetos de la Formación.

La propuesta formativa debe posibilitar el reconocimiento de los jóvenes y adultos que acceden al nivel superior como sujetos portadores de saberes, experiencias, cultura, con trayectorias escolares e historias singulares. Sujetos capaces de aprender acerca del campo de conocimientos para el que se forman de un modo crítico y sistemático desde la comprensión de los fundamentos epistemológicos y didácticos de ese objeto de estudio como así también de los propios procesos subjetivos aprendidos acerca del conocimiento a enseñar. Experiencias formativas diseñadas como espacios de encuentros con pares y adultos en las que el debate y la reflexión compartida acerca de las acciones y toma de decisiones curriculares se constituyan

en procesos que promuevan prácticas institucionales transformadoras, positivos vínculos con el conocimiento y con los sujetos que participan en esa práctica.

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

2.5. Perfil del Egresado.

El/la Profesor/a de Danza con Orientación en Danzas Folklóricas; es un/a docente con sólida formación teórica, metodológica y pedagógica en la disciplina, que habilita a ejercer la docencia en todos los niveles educativos de la enseñanza obligatoria; serán capaces de:

- Argumentar desde marcos teórico-metodológicos la práctica profesional de la educación artística en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo desde una visión transformadora y comprometida con los contextos socio-históricos.
- Poseer apertura para realizar la selección y organización de los contenidos de enseñanza teniendo en cuenta su carácter provisional, multidimensional y complejo, atravesado por concepciones e intereses.
- Proponer situaciones de enseñanza destacando las posibilidades del trabajo colaborativo y cooperativo, integrando variados recursos, especialmente los que aportan las tecnologías de la comunicación y la informática.
- Integrar la teoría y praxis de la tarea docente y poseer formación que le permite realizar un análisis crítico de las herramientas conceptuales que subyacen a la práctica docente.
- Poseer apertura para comprometerse con la democratización del conocimiento interpelando las relaciones de saber/poder/identidad y promover que las nociones de igualdad, inclusión, diferencia, entre otras, se constituyan en un interrogante a la hora de enseñar.
- Poseer compromiso social con la actividad de enseñar, reconociendo que la construcción y transmisión del conocimiento tienen una función social en la comprensión de la cultura.
- Fundamentar la práctica de la enseñanza como práctica social situada que desarrolle conocimientos específicos de la danza promoviendo diversas experiencias de aprendizaje social-cultural.
- Comprender a los sujetos destinatarios de la enseñanza, en todas sus dimensiones: psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales desde una visión del arte como disciplina que incluye.
- Diseñar estrategias de enseñanza que generen el desarrollo de competencias de interpretación estético-artística según los niveles educativos para el que se enseña.
- Desarrollar una sólida formación para el análisis reflexivo permanente de su práctica docente fortaleciendo su desarrollo profesional.
- Fundamentar la inserción de la Danza Folklórica en la enseñanza escolar identificando las vinculaciones con otras disciplinas artísticas en un planteo interdisciplinario.
- Desarrollar capacidad para el intercambio de experiencias didácticas y artísticas entre pares, consolidando equipos de trabajo que innoven la práctica docente institucional.
- Intervenir en instituciones estatales, organismos no gubernamentales en el asesoramiento y la participación en proyectos didácticos y culturales en áreas de su competencia.

- Promover y difundir la Danza como lenguaje expresivo en la comunidad escolar y social en general y la creación de grupos artísticos en diversos ámbitos sociales demostrando su importancia como herramienta para la transformación y mejoramiento social.
- Generar las condiciones de evaluación y autoevaluación de los procesos creativos.
- Poseer capacidad para la formación permanente y la innovación pedagógica, atento a la provisionalidad del conocimiento y la ubicuidad de la enseñanza.

2.6. Denominación de la Carrera.

Profesorado de Danza

2.7. Denominación del Título.

La denominación del título, atendiendo a la normativa vigente³, es:

Profesor/a de Danza con Orientación en Danza Folklórica.

2.8. Duración de la Carrera en años académicos.

4 (cuatro) años

2.9. Carga Horaria total de la Carrera incluyendo los Espacios de Definición Institucional.

2668 horas reloj.

2.10. Condiciones de Ingreso.

Teniendo en cuenta el Reglamento Académico Marco de la Jurisdicción, Resolución N° 4077/14, en el mismo se establecen las siguientes condiciones:

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

Artículo 6°: Inscripción.- Para inscribirse en una institución de Educación Superior es necesario presentar la siguiente documentación:

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

3 - Res. CFE N° 74/08 "Titulaciones para las carreras de formación Docente". Res CFE 183/12 "Modificaciones a la Res. CFE 74/08".

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

CAPÍTULO III.

3. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LA PROPUESTA CURRICULAR

3.1. Acerca de Sociedad

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

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

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

Guillermina Tiramonti propone analizar los actuales cambios sociales en relación con la aceleración de los flujos de la globalización. Señala al respecto que “(...) la era de la globalización erosiona el entramado societal, modificando sus relaciones, sus funciones y sus posiciones relativas, cambiando el contexto en que se desenvuelven y el conjunto de demandas a las que se ven sometidas. En definitiva, la globalización rompe el entramado de experiencias que conformaron lo que llamamos la vida moderna, y pareciera que el conjunto de instituciones y personas que conformaban esta red son liberadas o expulsadas de las seguridades que otorgaba este modo de vida”.⁴

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

Robert Castel en *“La metamorfosis de la cuestión social”* da cuenta del derrumbe de la sociedad salarial⁵ y del entramado institucional o marco normativo que la caracterizaba, con fuerte impacto en las subjetividades contemporáneas. Zygmunt Bauman llama a esta nueva etapa *“modernidad líquida”* para metaforizar la falta de pautas estables y predeterminadas en un entorno social cada vez más fluido y en perpetuo cambio. Analiza el pasaje entre lo que llamó *“tiempos sólidos”* y los actuales *“tiempos líquidos”* o flexibles en que predomina la inestabilidad y la desconfianza. Entonces, si en la etapa sólida del Estado nacional la norma constituía la lógica básica de las instituciones y dispositivos, *“en la actualidad, las pautas y configuraciones ya no están “determinadas” y no resultan “autoevidentes”*; al contrario: hay demasiadas, chocan entre sí, y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas

⁴Tiramonti, G. (2007), *La escuela, de la modernidad a la globalización*, Clase virtual para la Especialización en Pedagogía de la Formación, UNLP.

⁵Castel, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires, Paidós.

pautas y configuraciones ha sido despojada de su poder coercitivo o estimulante. Es por ello que el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen sobre los hombros del individuo.⁶

3.2. Acerca de la Educación

Concebimos a la educación como un proceso histórico político que interviene en las transformaciones y reproducciones de la sociedad. Si bien no puede por sí misma cambiar un sistema social, no hay transformación posible sin que intervenga. Desde el punto de vista antropológico social se afirma que la educación es el proceso de transmisión, consolidación, creación y recreación de la cultura. En tanto transmisora de la herencia cultural de una sociedad, la educación posibilita la integración, interacción y participación activa de las diferentes generaciones asegurando asimismo la identidad y continuidad histórica de la sociedad, sus instituciones y las relaciones sociales que la sostienen y fundamentan. Es esta misma transmisión la que da lugar al cambio ya que no es unidireccional sino que es dinámica, enmarcada en complejas relaciones de poder y saber (Foucault, 20017). De esta manera, los saberes que se pretenden transmitir mediante acciones educativas no resultan aceptados pasivamente por los sujetos, sino que, parados en un contexto sociohistórico particular, estos lo reinterpretan, resisten y negocian produciéndose así un campo heterogéneo de tensiones y conflictos que promueven nuevos espacios de posibilidad y agencia.

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

3.3. Acerca del Sujeto

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

El sujeto puede constituirse sólo cuando lo social se inscribe en él, a la vez que él se inscribe en lo social. Se instituye cuando organiza sus experiencias, atribuye significados al mundo y tiene un campo de decisiones que tomar, decisiones que no siempre son racionales y conscientes⁸. El sujeto es fundamentalmente modos de subjetivación creados en las relaciones con los dispositivos del saber y del poder.

⁶ Bauman, Z. (2002), *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

⁷ Foucault, Michel (2001) *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Buenos Aires, SXXI ed.

⁸ Caruso, M. y Dussel, I. (1998), *De Sarmiento a los Simpsons, Cinco conceptos para pensar la educación Contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz.

Los sujetos, por lo tanto, se construyen en las experiencias vividas, entre ellas, la escolar.

“La especificidad de la institución educativa puede entenderse como lugar de encuentro entre distintos sujetos que se encuentran, unos para enseñar y otros para aprender cosas que no se enseñan ni se aprenden en otras instituciones (...)”⁹

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

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

En tal sentido no podemos soslayar que “el sujeto se establece en las relaciones de producción materiales y simbólicas y se va constituyendo en el proceso de socialización histórica, que ocupa todo su trayecto vital”¹⁰; dicho proceso de constitución subjetiva supone además la confluencia de la memoria, la práctica social, el pensamiento utópico y las representaciones sociales que producen los sujetos desde su conciencia y su cultura. El sujeto escolar es un sujeto social e históricamente situado.

Desde una perspectiva dialéctica se plantea la exigencia de pensar la realidad y los sujetos no sólo como producto sociohistórico sino fundamentalmente como procesos de construcción actual en tanto reconocemos que, si bien, el sujeto se produce en relación con las estructuras, no depende totalmente de ellas. La estructura no tiene una eficacia completa en tanto nunca pueden abarcar la totalidad de las posibilidades. De allí que la comprensión de los sujetos no se puede reducir al plano de sus determinaciones estructurales, pues “el hombre como conciencia remite a la idea de sujeto actuante en momentos concretos del devenir histórico”¹¹

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

El sujeto que se forma para ser docente no puede ser comprendido al margen de los discursos y las prácticas que constituyen la formación docente. La formación tiene su fundamento en la subjetividad y la subjetividad es el devenir siempre abierto a procesos de subjetivación.

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

⁹ Ministerio de Educación (2008), *Diseño Curricular para la Formación Docente del Nivel Primario*, Río Negro.

¹⁰ Ministerio de Educación (2008), *Diseño Curricular de la Transformación de la Escuela Secundaria*, Río Negro.

¹¹ Zemelman, H. (1987), *Conocimiento y sujetos sociales*, México, Colegio de México.

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

3.4. Acerca del Conocimiento

El conocimiento es resultado de una actividad específicamente humana. La capacidad de conocer está inscrita en el potencial biológico de nuestra especie y la posibilidad de su desarrollo estriba en las herramientas conceptuales que provee la cultura y en la posibilidad de aplicarlas para la comprensión del mundo.¹²

Desde la Fenomenología¹³ podemos afirmar que el conocimiento es producto de la relación entre sujeto cognoscente y objeto a conocer.

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

“El conocimiento puede definirse, por ende, como una determinación del sujeto por el objeto. Pero lo determinado no es el sujeto pura y simplemente, sino tan sólo la imagen del objeto en él. Esta imagen es objetiva, en cuanto que lleva en sí los rasgos del objeto. Siendo distinta del objeto, se halla en cierto modo entre el sujeto y el objeto. Constituye el instrumento mediante el cual la conciencia cognoscente aprehende su objeto”.¹⁴

El conocimiento científico es una forma de interpretar la realidad que aparece en la modernidad, tomando el lugar de “*conocimiento universal*”. Se opone a todo tipo de dogmatismos y requiere de ciertas condiciones en lo relativo a la validez de sus postulados, los que deben ser obtenidos a través de la reflexión y la contrastación empírica, expresados mediante razonamientos lógicos y estar referidos a objetos que intencionalmente quieren ser conocidos.¹⁵

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

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

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

¹² Yuni, J. y Urbano, C. (2005), *Investigación etnográfica, Investigación- Acción, Mapas y herramientas para conocer la escuela*, Córdoba, Editorial Brujas.

¹³ Hessen, J. (1970), *Teoría del Conocimiento*, Madrid, Espasa Calpe.

¹⁴ Hessen, J., Op Cit.

¹⁵ Yuni, J. y Urbano, C., Op Cit.

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

En el terreno de lo social, los requisitos de objetividad y neutralidad valorativa que propone la epistemología de las ciencias naturales constituyen una dificultad por “el hecho de que el observador de la realidad social sea parte de esa misma cultura y comparta con los otros sus valores y formas de interpretar la realidad”.¹⁶

Este proceso dinámico de construcción social, territorial e histórica articula teoría y práctica, y supone un movimiento desde el sentido común -creencias, saberes implícitos, valores- hacia el conocimiento científico.

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

3.5. Acerca del Currículum

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

En tal sentido, “el currículum se concibe aquí, como la expresión de un proyecto político, pedagógico y cultural, escenario de conflictos entre múltiples intereses e intencionalidades, es un eslabón entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre lo que se afirma que puede ser la educación y lo que finalmente es. Por eso debe ser concebido como un proceso que involucra la práctica pedagógica misma como uno de sus componentes básicos.”¹⁷

Dicho espacio de articulación es posible a partir del sostenimiento de un currículum como matriz abierta, flexible, no prescriptivo y concluido, sino marco estable desde donde se generan transformaciones, producciones con múltiples significaciones, niveles crecientes de integración, profundidad y rigurosidad en los desarrollos teóricos. Relaciones que no se limitan a determinaciones establecidas previamente y que son objeto de discusión.

De este modo el currículum no es inestabilidad ni tampoco determinación, permite la construcción de una autoridad que habilita para la crítica y la oposición. Desde esta mirada, como expresa Grundy¹⁸, se deja de considerar los procesos curriculares como sistemas de cumplimiento de reglas para centrarnos en la construcción del currículum como interacción dinámica entre los miembros de comunidades críticas.

Un currículum crítico, ofrece una visión de la realidad como proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes son los seres humanos, los cuales están en condiciones de llevar adelante su transformación; demuestra que los conocimientos y los hechos sociales son productos históricos, y en consecuencia, pudieron haber sido diferentes y pueden serlo aún; reconoce que las ideas no aparecen como estáticas, como representaciones imparciales de lo que las cosas son o han sido; no se ignora el diálogo y la crítica que crea la naturaleza tentativa del conocimiento; asume que las condiciones humanas no aparecen como predeterminadas y no se espera que el alumnado se acomode a la autoridad establecida y se ajuste a las interpretaciones de la realidad definidas oficialmente; no elimina la función del conflicto social

¹⁶ Yuni, J. y Urbano, C., Op Cit.

¹⁷ Ministerio de Educación (1988) *Diseño Curricular de la Formación Docente*- Rio Negro

¹⁸ Grundy S. (1998), *Producto o praxis del currículum*, Madrid, Morata.

para preservar la permanencia de las instituciones sociales existentes mediante presiones sobre las personas, su creatividad y su capacidad de innovación; plantea los contenidos en relación con la experiencia personal y social de quienes aprenden, y los contenidos no se legitiman únicamente a través de las definiciones con las que los profesionales -de la ciencia, del currículum y de la enseñanza- analizan los acontecimientos sociales.

Para constituir un currículum crítico, como proyecto y como matriz abierta, se propone de acuerdo con Doll, los siguientes ejes: la historicidad como estrategia de desnaturalización que permite entender su temporalidad e imposibilidad de fijación dando lugar a comprensiones dinámicas y avanzar en la generación de nuevas posibilidades y alternativas superadoras de las problemáticas a enfrentar; la riqueza vinculada a la significatividad, la potencialidad conflictiva y problematizadora, la posibilidad de comprender el presente y las prácticas concretas, dando lugar a diversos abordajes y niveles de significación y apropiación así como la generación de nuevas preguntas; la recursividad referida a la profundización en los saberes en oposición a una lógica acumulativa, la relación evitando lógicas estancas y fragmentarias, para privilegiar la contextualización y sus múltiples articulaciones, rescatando la propia biografía, los saberes contruidos en relación a otros saberes, y la rigurosidad en relación a la necesidad de la justificación de las posturas adoptadas, al análisis de los supuestos, a la búsqueda de superación en las respuestas, la generación de espacios de intercambio, cuestionamiento y argumentación permanente.

La construcción de un “currículum democrático trata de ir más allá de la tradición selectiva del conocimiento (...) incluye no solo lo que los adultos piensan que es importante, sino también las preguntas y preocupaciones que los jóvenes tienen de sí mismos y del mundo, invita a los jóvenes a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de fabricantes de significado.”¹⁹

Desde esta mirada “el currículum opera como praxis (...) reconoce el aprendizaje como acto social” y... supone un proceso de construcción del significado que reconoce a éste como construcción social”²⁰, donde la importancia otorgada al interés emancipador del currículum incluye la promoción de la conciencia crítica y la praxis.

3.6. Acerca de la Enseñanza

La enseñanza es una práctica social especialmente compleja que se desenvuelve en un contexto social configurado multidimensionalmente en su historicidad. Es un oficio cuya tarea central es el trabajo en torno al conocimiento. Por esto mismo “la enseñanza viene definida no solo como proceso público, sino también como proceso institucionalizado históricamente explicable en relación con determinadas condiciones sociales y políticas.”²¹

Estas condiciones del contexto nos llevan a asumir que las proposiciones de la enseñanza, así como de la formación docente, se caracterizan por su historia y permanente resignificación.

Esta perspectiva, lejos de pensar la enseñanza como ritualidad prescriptiva, supone entenderla en el contexto institucional en la que está inserta y que la constituye como práctica pública cuya significación e importancia está individual, social, histórica y políticamente construidas.

¹⁹ Apple M. y Beane J. (1997), Op. Cit.

²⁰ Grundy, S. (1998), Op. Cit.

²¹ Arnaus, R. (1999), *Desarrollo profesional del docente: Política investigación y práctica*, Madrid, Akal.

La enseñanza, pensada en términos críticos, “está atravesada por una multiplicidad de concepciones e intereses, a los cuales no están ajenos los intereses de poder. Poder de imponer algunas visiones del mundo que se consideran las más adecuadas a estos intereses”²².

Por ello, “los procesos didácticos que guíen el aprendizaje de los estudiantes siempre deben ser abiertos y plurales, dando lugar a todas las perspectivas de análisis”²³ para abrir la posibilidad de la construcción de un pensamiento epistémico y autónomo. Y cuando hablamos de pensamiento, no hacemos referencia a la mera teoría, sino a una forma de estar en el mundo, pues se entiende al pensamiento como “una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer”.²⁴ Reflexión-acción-reflexión se tornan indispensables en la formación docente, no sólo para modificar la práctica a partir del pensamiento, sino para generar nuevos pensamientos a partir de la práctica.

“La enseñanza para la crítica es una enseñanza que crea en los contextos de práctica las condiciones para el pensamiento crítico”²⁵, en tanto se trata de poner en crisis nuestras convicciones y nuestras prácticas para poder comprender el conjunto de las circunstancias, históricamente contingentes y las relaciones de poder que crean las condiciones en que vivimos. Una enseñanza comprometida con la democratización del conocimiento interpela las relaciones entre saber/ identidad/ Poder y reclama que las categorías igualdad/ diferencia constituyan una interrogación permanente al conocimiento didáctico.

“El reto que se asume en el interior de los colectivos críticos de profesores y profesoras es el de saber identificar -y crear- formas y relaciones culturales, no alienadas, que generen dentro de la escuela la posibilidad de un conocimiento que ayude a las personas en los procesos de emancipación de cualquier tipo de opresión.”²⁶ Se impone la necesidad de recuperar el sentido de la tarea docente desde un profundo compromiso social. “Es necesario ir más allá y encontrar el sentido a lo que hacemos. Esta es una de las claves fundamentales: encontrar el sentido y sentirnos parte de algo que nos une, nos resulta útil y nos implica mutuamente”.²⁷

La buena enseñanza es aquella que tiene tanta fuerza moral como epistemológica y “deja en el docente y en los estudiantes un deseo de continuar enseñando y aprendiendo”²⁸, pues pone el acento en la comprensión y en los aspectos pedagógicos, éticos y sociales. La enseñanza no disocia conocimiento y contexto práctico. El conocimiento es contextual, es la conciencia de los elementos socio-culturales que han ido configurando las propias categorías de pensamiento y de lenguaje.

Tal complejidad plantea la necesidad de una formación que permita recomponer y reconstruir la mirada sobre los factores y características que problematizan la práctica docente y una tarea

²² Ministerio de Educación (2008), *Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina*, Río Negro.

²³ Ministerio de Educación (2008), Op Cit.

²⁴ Zemelman, H. (2001), *Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*, Mimeo.

²⁵ Litwin, E. (1997), “*El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*”. En: *Corrientes didácticas contemporánea*, Buenos Aires, Paidós.

²⁶ Martínez Bonafé, J. (1994), “*Los proyectos curriculares como estrategia de renovación pedagógica*”, en Angulo F., y Blanco N., *Teoría y desarrollo del currículum*, Málaga, Aljibe.

²⁷ Martínez Bonafé J. (2001), “*Arqueología del concepto compromiso social en el discurso pedagógico y de formación docente*”, En: *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol 3. Nº 1. México, Universidad Autónoma de Baja California Ensenada.

²⁸ Souto, M. (1999), “*La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal*” en A. Camilloni y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.

intelectual y de deliberación moral en el ejercicio de la profesión, para que como intelectuales públicos construyamos un lenguaje de imaginación que nos permita considerar la estructura, el movimiento y las posibilidades presentes en la sociedad contemporánea y las posibles modalidades de actuación para impedir las formas de opresión y desarrollar aquellos aspectos de la vida pública que se orienten hacia sus mejores y aún irrealizadas posibilidades.

“Es un lenguaje de esperanza que vincula el fortalecimiento personal con la posibilidad de soñar y luchar a favor de unas condiciones materiales e ideológicas que expandan las capacidades humanas y las instituciones sociales que establezcan las condiciones para formar ciudadanos críticos y crear espacios aptos para la justicia social”²⁹

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

3.7. Acerca del Aprendizaje

“Aprender es abrir los sentidos a lo que precisa ser pensado (...) Pensar es experimentar, problematizar. Es considerar el saber cómo problema, el poder como problema, el sí como problema, así como las múltiples relaciones entre estos tres motivos. Para ampliar el campo de lo visible, para complejizar lo lineal, para actuar sobre saberes naturalizados, porque no se trata de un pensar contemplativo sino un pensar en experiencia y acción. No es un pensar especulativo, es, como dice Piaget citado por Rolando García, un ocuparse de problemas, “se trata de decisiones, de obligaciones, de tomar partido”.³⁰

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

“Es importante recordar que el aprender no se desarrolla en abstracto sino aprendiendo conocimientos concretos y éstos son parte de la cultura. Este aprender se realiza a través de una práctica didáctica que tiene en el profesor un organizador y guía de la misma indispensable. Este carácter significativo del conocimiento es una condición necesaria del carácter constructivista del conocimiento. Es imprescindible un cierto grado de cuestionamiento o búsqueda por parte del que aprende y esto remite a condiciones sociales y culturales.”³¹

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

La concepción crítica del aprendizaje requiere:

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

²⁹ Giroux, H: (1990), *Los profesores como intelectuales*, España: Paidós.

³⁰ Ministerio de Educación (2008), *Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina*, Río Negro.

³¹ Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2008), Op Cit.

“El aprendizaje, se define como un proceso subjetivo que se constituye en una historia singular, y también en el entramado de determinaciones que se originan en distintos contextos como el histórico, el político, el económico, el social, el cultural y los institucionales”³².

Por ello, el proceso educativo no sólo debe consolidar un espacio de aprendizaje cognoscitivo, sino que debe propiciar una experiencia cultural, política, ideológica, estética y ética, etc., en la que los sujetos puedan percibir, problematizar, resignificar y transformar críticamente su realidad social.

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

“El reconocimiento de los fundamentos del aprendizaje y su racionalidad institucional y social, las concepciones que los futuros docentes tienen acerca del estudiante y de la enseñanza, deben ser explicitados y analizados para poder actuar con el mayor reconocimiento posible sobre los supuestos que orientan la práctica pedagógica.”³³

“La posibilidad de ampliar la comprensión sobre el aprendizaje es requisito fundamental para quienes ejercen y ejercerán la tarea de promover la ocurrencia del aprendizaje.”³⁴

3.8. Consideraciones Metodológicas

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

La construcción metodológica “se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción de carácter singular que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural)”³⁵

Una propuesta de enseñanza es un acto particular y creativo “de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan.”³⁶

Desde esta perspectiva el docente deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para devenir en “sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia”³⁷.

³² Ibídem.

³³ Ibídem.

³⁴ Ibídem.

³⁵ Edelstein, G. (1996), “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”, En: *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.

³⁶ Edelstein, G. Op Cit.

³⁷ Remedí, V. E. (1985), “Notas para señalar: El maestro entre-el contenido y el método”, En: *Tecnología educativa. Aproximaciones a su propuesta*, México, Universidad Autónoma de Querétaro.

Concebimos al docente como sujeto intelectual que elabora y sostiene una propuesta en la que proyecta sus adscripciones teóricas y axiológicas, su biografía escolar y su trayectoria profesional. Propuesta signada por un estilo singular de formación que integra a modo de enfoque, perspectivas de corte científico- pedagógico filosófico-ideológico, ético y estético.

En el marco de una enseñanza para la comprensión, lo metodológico implica la puesta en marcha de estrategias las cuales estarán “orientadas a ayudar a la construcción de un pensamiento crítico y complejo, a realizar un uso activo del conocimiento para interpretar, elaborar y resignificar las teorías y las prácticas, en un intento por evitar la reproducción de un conocimiento ritual, enunciativo, escolarizado que impida el cambio conceptual necesario y la construcción de matrices profesionales de reflexión crítica”.³⁸

“La propuesta metodológica tenderá también a propiciar la confianza y la seguridad de los estudiantes en el espacio grupal que deberá ir constituyéndose como tal a lo largo de cursada, ejerciendo actitudes de verdadera escucha, de respeto y comprensión de los procesos de los otros favoreciendo la constitución de la propia identidad profesional en este ejercicio constante.”³⁹

3.9. Acerca de la Evaluación

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

Fernández Sierra⁴⁰ plantea que la evaluación condiciona y determina la vida académica dentro y fuera del aula, involucrando todos los estamentos educativos, desde el trabajo de estudiantes y profesores hasta las decisiones políticas de más alto nivel.

Todo proceso de evaluación responde a múltiples dimensiones: las características de la institución, los proyectos institucionales, los estilos de gestión, las propuestas editoriales y curriculares, las particularidades de los docentes y de los estudiantes, entre otros⁴¹.

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

“La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente”⁴².

Esto nos lleva a afirmar la necesidad de revisar la definición de evaluación que suele sostenerse en los ámbitos educativos y que sólo la ligan a la constatación de conocimientos

³⁸ Ministerio de Educación (2009), *Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario*, Río Negro.

³⁹ Ministerio de Educación (2009), *Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario. Subsecretaría de Formación y Capacitación Docente – Dirección de Nivel Superior*, Río Negro.

⁴⁰ Fernández Sierra, J. (1994), “Evaluación del Currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación”, en: *Angulo y Blanco: Teoría del desarrollo del currículum*, Málaga, Aljibe.

⁴¹ Bertoni, A. (1997), *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*, Buenos Aires, Kapelusz.

⁴² Casanova, M. A. (1995), *Manual de evaluación educativa*, La Muralla, Madrid.

aprendidos. La evaluación debe concebirse “desde su inclusión permanente y constante en nuestra cotidianeidad áulica y como una responsabilidad compartida”⁴³

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

La evaluación como parte del proceso didáctico implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes⁴⁴. De este modo retroalimenta el proceso de enseñanza e informa a los estudiantes los progresos en sus aprendizajes. Será siempre formativa, motivadora, orientadora y al servicio de los protagonistas.

“Evaluar para enseñar y evaluar para acreditar se integran en la práctica pero no debieran confundirse, ambas constituyen la práctica pero no son de la misma naturaleza ya que responden a finalidades diferentes y sus sistemas referenciales son diferentes”⁴⁵.

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

⁴³ Ministerio de Educación (2009), *Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario. Subsecretaría de Formación y Capacitación Docente – Dirección de Nivel Superior*, Río Negro.

⁴⁴ Litwin, E. (1998), “La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar”. En: Camilloni y otros: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.

⁴⁵ Palou de Mate C. y otros (2001), *Enseñar y Evaluar. Reflexiones y Propuestas*, Río Negro, U.N.C. Cipolletti.

CAPÍTULO IV

4. ORGANIZACIÓN CURRICULAR

4.1. Definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones.

El Plan de Estudios se organiza en torno a tres campos de conocimiento⁴⁶:

Campo de la Formación General:

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

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

Formación Específica:

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

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

Formación en la Práctica Profesional:

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

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

⁴⁶ Consejo Federal de Educación. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Documento Aprobado Resolución N° 24/07.*

4.2. Carga horaria por campo

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo			
		F. G.	F. E.	F. P. P.	EDI fuera campo
1°	714	256	352	106	
2°	688	192	368	128	
3°	662	128	384	150	
4°	544	96	192	256	
EDI fuera año					60
Total carrera	2668 (hs reloj)	672 (hs reloj)	1296 (hs reloj)	640 (hs reloj)	60 (hs reloj)
Porcentaje	100%	26%	48 %	24%	2%

4.3. Definición de los Formatos Curriculares que integran la propuesta

- **Unidades Curriculares.** Se entiende por “unidad curricular” a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes⁴⁷. Las mismas se distribuyen de la siguiente manera:

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

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

- **Los Talleres** son unidades curriculares que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente, requieren de un hacer creativo y reflexivo, poniendo en juego marcos conceptuales disponibles, también posibilita la búsqueda de otros marcos necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. Como modalidad pedagógica, el taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones. En este proceso, se estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo. Su organización es adaptable a los tiempos cuatrimestrales.

⁴⁷ Consejo Federal de Educación. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Documento Aprobado Resolución N° 24/07. Artículo 79.

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

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

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

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

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

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

- **Espacios de Definición Institucional:** son actividades académicas de abordaje de temáticas y/o problemáticas definidas por los IFDC en relación a las necesidades requeridas institucionalmente. Cada IFD elabora sus propuestas y/o reconoce experiencias formativas en otros espacios o instituciones a través de la evaluación y reconocimiento desde el Consejo Directivo. Las horas EDI se distribuyen equitativamente en propuestas para los tres campos de la Formación.

CAPÍTULO V

5. ESTRUCTURA CURRICULAR

5.1 Mapa curricular

PROFESORADO DE DANZA CON ORIENTACIÓN EN DANZA FOLKLÓRICA Estructura curricular por año y campos de formación en horas reloj					
Año	Formación General		Formación Específica		Formación Práctica Profesional
PRIMER AÑO	1er Cuatrimestre	2do Cuatrimestre	1er Cuatrimestre	2do Cuatrimestre	Anual
	Alfabetización Académica (Taller 4hs/64hs)	Filosofía (Asignatura 4hs/64hs)	Danzas Nativas y Folklóricas I (Taller 3hs/48hs)	Zapateo I (Taller 3hs/48hs)	Práctica Docente I (106hs)
	Antropología (Asignatura 4hs/64hs)	Pedagogía (Asignatura 4hs/64hs)	Educación Musical I (Asignatura 3hs/96hs)		
			Folklore e Identidad Cultural I (Asignatura 2hs/64hs)		
			Historia de la Danza y el Atuendo (Asignatura 3hs/96hs)		
SEGUNDO AÑO	Didáctica General (Asignatura 4hs/64hs)	Educación y Tic (Taller 4hs/64hs)	Educación Musical II (Asignatura 4hs/64hs)	Didáctica de la Danza I (Asignatura 4hs/64hs)	Práctica Docente II (128hs)
	Psicología Educacional (Asignatura 4hs/64hs)		Expresión Corporal y Danza (Taller 3hs/48hs)	Sujetos de la Educación I (Asignatura 4hs/64hs)	
			Danzas Nativas y Folklóricas II (Taller 2hs/64hs)		
			Zapateo II (Taller 2hs/64hs)		
TERCER AÑO	Sociología de la Educación (Asignatura 4hs/64hs)	Historia de la Educación Argentina (Asignatura 4hs/64hs)	Sujetos de la Educación II (Asignatura 4hs/64hs)	Didáctica de la Danza II (Asignatura 4hs/64hs)	Práctica Docente III (150hs)
			Folklore e Identidad Cultural II (Asignatura 4hs/64hs)		
			Danzas Nativas y Folklóricas III (Taller 3hs/96hs)		
			Zapateo III (Taller 3hs/96hs)		
CUARTO AÑO	Política Educativa y Legislación (Asignatura 4hs/64hs)	Educación Sexual Integral (Taller 2hs/32hs)	Improvisación e Interpretación Coreográfica (Taller 3hs/96hs)		Práctica Docente IV y Residencia Pedagógica (256hs)
			Producción y Puesta en Escena (Taller 3hs/96hs)		
Espacio de Definición Institucional: 60 hs					
TOTAL HORAS DE LA CARRERA: 2668 hs					

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

Cantidad de UC por año			
Años	Total		
1°	10		
2°	10		
3°	8		
4°	5		
EDI fuera de año	---		
Total	33		
Cantidad UC por año y por campo			
F. G.	F. E.	F. P. P.	EDI fuera de campo
4	5	1	
3	6	1	
2	5	1	
2	2	1	
11	18	4	

Cantidad UC por año y régimen de cursada	
Anuales	Cuatrimestrales
4	6
3	7
3	5
3	2

CAPÍTULO VI

6. UNIDADES CURRICULARES POR CAMPO.

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

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

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

- **Ejes de contenidos: descriptores.** Adscribiendo a la concepción de los diseños curriculares como un “marco de organización y de actuación y no un esquema rígido de desarrollo”⁴⁸, el presente diseño curricular incorpora criterios de apertura y flexibilidad para que “el currículum en acción” adquiera una fluida dinámica, sin que sea una rígida e irreflexiva aplicación del diseño curricular o un requerimiento burocrático a ser evitado.”⁴⁹. En ese encuadre, se presentan los ejes de contenidos, concebidos como las nociones más generales y abarcativas que constituirán la unidad curricular con la función de delimitar, definir y especificar los campos conceptuales que la integran.

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

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

⁴⁸ Consejo Federal de Educación, *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*, Documento Aprobado Resolución CFE N° 24/07

⁴⁹ *Ibídem.*

6.2 UNIDADES CURRICULARES DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL.

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

Las Unidades Curriculares del Campo de la Formación General tienen cada una de ellas entidad propia en cuanto al desarrollo disciplinar, como así también articulación entre aquellas unidades curriculares cuyos objetos de estudios están emparentados. Articulación al interior del Campo y entre los otros dos campos de la formación. La presentación de los contenidos descriptores orienta la producción de propuestas institucionales que atiendan a principios de circularidad, progresión y complejidad.

6.2.1 PRIMER AÑO

▪ 6.2.1.1 Alfabetización Académica

Formato: Taller.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

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

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

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

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

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

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

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

Ejes de contenidos. Descriptores

La lectura y la escritura. Conceptos y características. Actividades asociadas a la codificación y decodificación del sistema de la lengua.

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

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

El texto expositivo. Concepto y características. Proceso de elaboración. Revisión y corrección.

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

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

Bibliografía

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

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

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

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

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

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

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

Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989) Tratado de la argumentación. La nueva retórica. Madrid. Gredos.

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

▪ **6.2.1.2 Antropología**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

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

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Proporcionar conocimientos referidos al desarrollo del campo de estudio de la Antropología Cultural y Social y su relación con otras Ciencias Sociales.

Conocer la especificidad del enfoque antropológico y la metodología para el abordaje de los fenómenos y procesos socioculturales, en el reconocimiento que no es posible acceder a la realidad de manera neutra y valorativa.

Desnaturalizar el sentido común y promover el ejercicio de descentramiento de nuestras categorías de conocimiento para comprender otras formas de ver, pensar y actuar en el mundo; en la idea que todo conocimiento es una construcción social y situada.

Ejes de contenidos. Descriptores

Campo y perspectivas de la Antropología cultural y social. Precursores de la Antropología Científica y desarrollo histórico del campo en los siglos XIX y XX. Corrientes teóricas de la Antropología y sus marcos de acción.

Biología/cultura. Límites, determinismos, centramientos. Naturalización de la cultura y los procesos de centramiento y descentramiento cultural. Etnocentrismo y relativismo cultural.

El concepto de cultura. Cultura, ideología y poder. Cultura y estratificación social. Efectos de la modernidad y mundialización de la cultura.

Las identidades sociales. Posiciones objetivistas, subjetivistas y relacionales. Adscripciones identitarias. La construcción/reconstrucción de la identidad nacional. Prejuicio, discriminación, racismo y xenofobia.

Bibliografía

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

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

Busoni, M. (2007) Género y Antropología. Madrid. Ed. Akal.

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

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

Kaplan, C. y Llamovate, S. (2005) Desigualdad educativa. La Naturaleza como pretexto. Buenos Aires. Noveduc.

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

Mancussi M y Faccio, C. (2000) Antropología Social. Módulo IV Ed. Docencia. Buenos Aires. Argentina.

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

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

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

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

▪ **6.2.1.3 Filosofía**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

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

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

La Filosofía pertenece al campo del pensamiento y la reflexión y, como tal tiene como propósito colaborar con la enseñanza del arte de preguntar; interrogar acerca de los sentidos del presente para promover experiencias concretas del preguntar, que devengan en pensamiento filosófico.

En la actividad propia de la filosofía interviene el diálogo motivado por la curiosidad, el asombro, por la duda y la sospecha que permite construir una mirada diferente a partir de los interrogantes que surgieron a lo largo del pensamiento filosófico en sus dimensiones ontológicas, éticas, gnoseológicas y epistemológicas.

El cuestionamiento, la interrogación, poder dar razones, distinguir razones de opiniones o excusas, clarificar conceptos, sentidos, entender y evaluar argumentos, ser sensibles al contexto a fin de desarrollar un pensamiento autónomo y libre.

De esta manera, se propone una unidad curricular que propicie la interrogación de las prácticas naturalizadas, así como la reflexión en torno a los supuestos implícitos en las prácticas educativas.

El desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad son acciones que permiten pensar en otras formas de lo dado, proponer valores distintos para la construcción de la sociedad y del acto educativo.

Desde marcos conceptuales de la disciplina es prioritario brindar herramientas que colaboren en “alterar la continuidad de lo que se dice” y a través de la actitud interrogativa favorecer la comprensión de los principales debates filosóficos actuales.

Ejes de contenidos. Descriptores

La filosofía como interpelación: Mito, ciencia y filosofía. Problemas filosóficos. Ramas o disciplinas filosóficas. El sujeto de la Modernidad y sus vinculaciones con la verdad. La cuestión del sujeto moral.

Problemas gnoseológicos: El conocimiento. Tipos y condiciones de conocimiento. Fuentes de conocimiento: los sentidos, la razón, la intuición. Racionalismo y empirismo. Relativismo y dogmatismo. El surgimiento de las ciencias. Clasificación. Debates epistemológicos contemporáneos.

El mundo actual como problema. Posmodernidad como categoría filosófica. Cuestionamiento del sujeto moderno. Poder y saber: disciplinamiento y producción de subjetividad. La caída de los grandes relatos. La educación, lo político y la emancipación. Filosofía con niños y jóvenes.

Ética: Definiciones y problemas. Distinciones con la moral. Conflictos y dilemas éticos. Los valores de la ética pública democrática. El debate ético en el orden escolar. Ética y estética en el orden escolar.

Bibliografía

Arendt, H. (2008) La condición humana. Buenos Aires Paidós.

Badiou, A. (2005) Filosofía del Presente. Buenos aires. Libros del Zorzal.

Bachelard, G. (1979) La formación del espíritu científico. México. Siglo XXI.

Cullen, C. (2009) Entrañas éticas de la identidad docente. Buenos Aires. La crujía.

Fernández Mouján, I.; Quintana, M.; Dilling, A. (2014) Problemas Contemporáneos en Filosofía de la Educación. Buenos Aires. Edic Novedades Educativas.

Follari, R. (1987) Filosofía y Educación. Nuevas Modalidades de una vieja relación. En: Revista Argentina de Educación. N°9. AGCE.

Gentili, P. (coord) (2000) Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad. Buenos Aires. Santillana.

Guariglia, O; Vidiela G. (2011) Breviario de ética. Buenos Aires. Edhasa.

Lobosco, M. (2003) La resignificación de la Ética, la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el siglo XXI. Buenos Aires. Eudeba.

Morin, E. (1999) La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, repensar el pensamiento. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.

Ranciere, J (2007) El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual-1a ed. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

Santiago, G. (2004) El desafío de los valores una propuesta de la filosofía con niños. Buenos Aires. Noveduc.

Siede, Schujman (comp). (2007) Ciudadanía para armar. Aporte para la formación ética y política. Buenos Aires. Aique.

▪ **6.2.1.4 Pedagogía**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

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

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

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

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

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

Así, la Pedagogía, en tanto una de las Ciencias de la Educación, puede ser pensada como una “proveedora” de herramientas teóricas que permiten pensar críticamente problemas y resolver situaciones, insertas en las prácticas diarias que interpelan a las instituciones educativas, los docentes, los estudiantes y el contexto que los atraviesa.

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

Desde esta perspectiva, se entiende a la formación docente en toda su complejidad y con toda la potencialidad que trae aparejada la idea de comprender que cualquier transformación que se construya en esta dimensión seguirá siendo incompleta e inacabada.

Ejes de contenidos. Descriptores

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

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

La escuela como construcción política y social: la institución escolar, dispositivos escolares hegemónicos y contrahegemónicos. Cultura, estilos y dimensiones institucionales. El docente como actor institucional.

Bibliografía

Antelo, E. y otros (2014) Padres nuestros que están en las escuelas y otros ensayos. Rosario. Homo Sapiens.

Bourdieu, P. (2004) Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI.

Carli, S. (2012) Niñez, Pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Dubet, F. (2008) La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa? Barcelona. Gedisa.

Freire, P. (1999) Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires. Siglo XXI.

Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2005) Educar: ese acto político. Buenos Aires. Del Estante.

Gentili, P. (2012) Pedagogía de la igualdad. Ensayo contra la educación excluyente. Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina.

Gvirtz, S.; Grimbreg, S.; Abregú V. (2007) La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía. Buenos Aires. Aique.

Pineau, P. y otros (2001) La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires. Paidós.

Serra, S.; Fattore, N.; Caldo, P. (Comps.) (2009) La pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Debates, encuentros y desafíos. Rosario. Laborde Editor.

Varela, J.; Álvarez Uría, F. (2002) Arqueología de la escuela. Madrid. La Piqueta.

6.2.2 SEGUNDO AÑO

▪ 6.2.2.1 Didáctica General

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

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

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

La Didáctica General, en tanto disciplina teórica, constituye un espacio de formación fundamental para el desempeño de la tarea docente, en tanto sujeto del discurso didáctico. Aporta marcos conceptuales, criterios generales y principios de acción para la enseñanza.

Considerando a la misma, objeto de estudio de la Didáctica en sus múltiples dimensiones: técnica, humana, ética, política, social y cultural.

La Didáctica se constituye en un campo específico y se configura en la complejidad de las relaciones entre la teoría y la práctica, aportando elementos claves para analizar e intervenir en prácticas de enseñanza social e históricamente situadas. Sosteniendo entre sus principales fines la defensa de la Escuela pública como proyecto emancipador.

Este espacio curricular propone categorías de análisis para el estudio de las prácticas de la enseñanza y se ocupa de formular criterios para la mejor resolución de los problemas que la misma plantea a los docentes; desde una visión general independientemente del nivel de la educación y campo disciplinar específico.

Se posiciona no sólo en su campo disciplinar desde lo conceptual sino también desde el campo de la investigación a fin de tener una mirada más comprensiva y situada que permita al docente resignificar la vida en el aula, como así también su implicancia en la práctica como campo de intervención a través de políticas curriculares, institucionales y áulicas, resignificándose de este modo las dimensiones de la práctica y los supuestos implícitos y explícitos que la fundamentan y le dan sentido.

Se propone generar un pensamiento didáctico crítico que recupere en la enseñanza la conciencia histórica y el potencial transformador de los sujetos.

Ejes de contenidos. Descriptores

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

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

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

Bibliografía

Anijovich, R. Mora S. (2010) Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires. Aique.

Camilloni, A. y otros. (1996) Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires. Paidós.

Chevallard (1991) La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires. Aique.

Connell, R. (1997) Escuela y justicia Social. Madrid. Morata.

Contreras Domingo, J. D. (1994), Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la Didáctica. Madrid. Akal.

Davini, M. C. (2008) Métodos de enseñanza. Buenos Aires. Paidós.

De Alba, A. (1995) Currículum: crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires. Miño y Dávila.

- Dussellnes (2000) El Currículo Escolar. Buenos Aires. Paidós.
- Feldman, D. (1999) Ayudar a enseñar. Buenos Aires. Aique.
- Frigerio, G. y Dicker, G. (comps.) (2005) Educar: ese acto político. Buenos Aires. Del estante editorial.
- Gentili, P. (comp). (1997) Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Buenos Aires. Losada.
- Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires. Paidós.
- Lundgren, U. (1992) Teoría del Curriculum y escolarización. Madrid. Morata.
- Sacristán, J G.; Pérez Gómez, A. (1992) Comprender y transformar la enseñanza. Morata.
- Sanjurjo, L. (2009) Volver a pensar la clase. Buenos Aires. Homo Sapiens.
- Steiman, J. (2009) Más didáctica: en la Educación Superior. Miño y Dávila.
- Torres, J. (2011) Justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid. Morata.

▪ **6.2.2.2 Psicología Educacional**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

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

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Esta Unidad Curricular constituye uno de los fundamentos sustantivos de las prácticas profesionales en educación, en la medida que explica los distintos tipos y modalidades de aprender; las condiciones y los contextos en que las mismas se desarrollan; los obstáculos que las impiden; los procesos que la favorecen; lo que puede entenderse como común para todos los sujetos así como lo personal e idiosincrático.

Tiene por finalidad comprender las prácticas escolares situadas, partiendo del reconocimiento de las conexiones, de las complementariedades, de los puntos de diálogo que existen entre los aportes de las distintas teorías y enfoques de la psicología y de la educación, como así también integrando los aportes de otras disciplinas. Focaliza en la necesidad de atender a la variedad de relaciones que puede guardar la producción psicológica y las prácticas educativas.

Vincula al futuro docente con la problemática educativa desde aportes teóricos epistemológicos que promueven el análisis crítico y la contextualización de los nuevos conocimientos, a fin de contribuir a la construcción de hipótesis psico-educativas y no meramente extrapolaciones, reduccionismos o aplicaciones de las teorías.

Brinda herramientas conceptuales que permitan pensar a la escuela como dispositivo y comprender al estudiante como parte de un proceso de construcción de subjetividad,

superando los enfoques exclusivamente psico-evolutivos e incluyendo los enfoques culturalistas del desarrollo. Analiza al aprendizaje y al sujeto que aprende en el contexto educativo escolar, aportando a la comprensión de su dinámica, riqueza, complejidad, dimensiones y a la relación entre el conocimiento cotidiano, el escolar y científico.

Ejes de contenidos. Descriptores

Psicología y Educación: Relaciones entre Psicología y Educación. Aplicacionismos y reduccionismos, límites y aportes. Procesos educativos escolares como especificidad.

Aprendizaje y Aprendizaje Escolar: El aprendizaje como proceso complejo. Sistema de aprendizaje. Aprendizaje y construcción de conocimiento en la escuela. Conocimiento cotidiano, escolar y científico. Problemáticas del conocimiento escolar. El conocimiento escolar en diversos dominios y el aprendizaje. Los procesos de aprendizaje escolar como experiencia cognitiva y social. Deseos de aprender y de enseñar, vínculos con el conocimiento.

Desarrollo, Aprendizaje y enseñanza: Problemas y perspectivas teóricas sobre las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza. Aprendizaje por asociación y por reestructuración. La perspectiva psicogenética, La perspectiva cognitiva del aprendizaje. Los enfoques socio-culturales sobre el desarrollo y el aprendizaje.

Desafíos de la escuela: inclusión y alteridad.

Bibliografía

- Baquero, R. (1996) Vygotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires. Aique.
- Baquero, R. y Limón, M. (2001) Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. Bernal. UNQ.
- Castorina, J. A. y Dubrovski, S. (comps.) (2004) Psicología, cultura y educación. Perspectiva desde la obra de Vigotski. Buenos Aires. Noveduc.
- Elichiry, N. (2000) Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo. Buenos Aires. Manantial.
- Fernández, A. (2002) Poner en juego el saber. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Frigerio, G.; Poggi, M.; Korinfeld, D. (comps.) (1999) Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Buenos Aires. CEM-Novedades Educativas.
- Hernández Rojas, G. (2002) Paradigmas en Psicología de la Educación. Buenos Aires. Paidós.
- Pozo, J. I. (1994) Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid. Morata.
- Pozo, J. I. (1996) Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Alianza Editorial.
- Schlemenson, S. (1998) El aprendizaje: Un encuentro de sentidos. Buenos Aires. Kapelusz.
- Ziperovich, Cecilia (2004) Comprender la complejidad del aprendizaje. Educando Ediciones Colección Universidad.

▪ **6.2.2.3 Educación y TIC**

Formato: Taller.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

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

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Orientaciones para la selección de contenidos:

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

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

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

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

Ejes de contenidos

Las TIC y los procesos socioculturales. Las TIC y los sujetos: la construcción de la subjetividad. La ciudadanía digital.

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

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

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

Bibliografía

Buckingham, D. (2008) Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires. Manantial.

Burbules, N. y Callister, T. (2001) Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías. Barcelona. Granica.

Castells, M. (1997) La era de la información. Tomo I. Madrid. Alianza Editorial.

Castells, M. (2001) La galaxia Internet. Madrid. Plaza y Janés.

De Morales, D. (2010) Mutaciones de lo visible. Comunicación y procesos culturales en la era digital. Buenos Aires. Paidós.

Gvirtz, S. y Necuzzi, C. (comp) (2011) Educación y Tecnologías: las voces de los CABA, ANSES. Disponible en: <http://www.oei.es/conectarigualdad.pdf> [17/05/2014]

García Canclini, N. (2009) Extranjeros en la tecnología y en la cultura. Buenos Aires. Ariel.

Garner H. y Davies K. (2014) La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital. Buenos Aires. Paidós.

Litwin, E. (comp.) (2005) Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Buenos Aires. Amorrortu.

Litwin, E.; Maggio, M. y Lipsman, M (2005) Tecnologías en las aulas. Casos para el análisis. Buenos Aires. Amorrortu.

Maggio, M. (2012) Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires. Paidós.

Manso Micaela y otros (2011), Las TIC en las aulas. Experiencias Latinoamericanas, Buenos Aires, Paidós.

Morduchowicz, R. (2012) Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet. Buenos Aires FCE.

Sagol, C. (2011) El modelo 1 a 1: notas para comenzar. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://arteargentino.educ.ar/manual-modelo1a1.pdf>.

Sibilia, P. (2009) La intimidad como espectáculo. Buenos Aires. FCE.

6.2.3 TERCER AÑO

▪ 6.2.3.1 Sociología de la Educación

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el Diseño Curricular: 3° año – 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

El conocimiento sociológico nos permite pensar qué lugar tiene –hoy- la educación para sociedades democráticas. Posibilita el análisis crítico de las instituciones y prácticas que conforman el sistema educativo. Problematicar quiénes son los estudiantes que se están formando en las escuelas y la responsabilidad de la tarea docente en la formación de esos

sujetos. Tener acceso al conocimiento, o no, es de relevancia política, porque esto tiene implicancia directa con la posición que ocupen los sujetos en la estructura social, por ello las teorías sociológicas permiten analizar críticamente las relaciones de poder, de clase social, hegemonías e ideologías que desde las políticas educativas, económicas, llevan adelante los Estados y que impactan en la vida de los ciudadanos.

Las teorías sociológicas son instrumentos que permiten construir problemas de investigación y generar nuevos conocimientos. Aportan complejidad a la hora de problematizar la educación y su relación con la desigualdad socioeconómica, el fracaso escolar, la constitución de espacios escolares, el aula, los vínculos y las trayectorias educativas.

Desde el lugar que tiene el docente en la formación de formadores se hace necesario comprender no sólo procesos de aprendizaje sino reflexionar acerca de las condiciones materiales y sociales que tienen sus alumnos/as y en los que suceden las transferencias pedagógicas ya que la realidad no es independiente del contexto educativo, es social, económica y política, es decir la educación es histórica se construye socialmente mediante un proceso de producción y reproducción.

Es en las instituciones educativas donde se manifiestan características de una parte de la sociedad en esto radica su importancia a la hora de entender el tejido donde se construye la práctica docente. La educación es un campo para disputar el sentido común y la hegemonía cultural.

Desde la Sociología de la Educación se pretende, analizar las representaciones que se han construido en torno a la escuela poniendo especial énfasis en visualizar conflictos, develando relaciones de desigualdad, poder, subjetividades, estigmas, valores y normas que decantan en el aula, pero que son generados más allá del contexto educativo. Generar y propiciar espacios de debate sobre los aspectos a transformar y a fortalecer de la realidad educativa.

Ejes de Contenidos. Descriptores

Sociología de la educación. Posicionamientos teóricos y desafíos actuales. Pensamiento sociológico en educación. La educación y la escuela en la sociología de la educación: cuestiones históricas – sociales a partir de su conformación. Preocupaciones actuales.

Educación, Estado y sociedad. Relaciones entre Estado, Educación y sociedad. Hegemonía y control social. La escuela como institución educativa y organismo del Estado.

Sujetos e instituciones. La crisis de orden, la pérdida de sentido de las instituciones. Socialización y procesos de apropiación institucional. Sociedad y construcción social. La educación y la escolarización como dispositivos de producción de subjetividades.

Procesos de reproducción y producción social y cultural. Modos de Producción y reproducción social. Función social del conocimiento. Campo de poder, educación y violencia simbólica. Relación de los cuerpos con el poder, normas códigos, libertad, equidad, igualdad.

La problematización de lo socioeducativo: Escuela y vida cotidiana. Prácticas escolares: imaginario, sentido común y conciencia práctica. Procesos educativos, transformación y cambios sociales. Inclusión – Exclusión social, Igualdad – Equidad – Libertad. El malestar docente.

Bibliografía

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005) Una invitación a una sociología reflexiva. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1998) Capital Cultural, escuela y espacio social. México. Siglo XXI.
- Castel, R. (1999) La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salario. Buenos Aires. Paidós.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) En La escuela: Sociología de la experiencia escolar. España. Losada.
- Elías, N. (1999) Sociología fundamental. Madrid. Gedisa.
- Feldfeber, M.(comp.) (2009) Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. Buenos Aires. Noveduc.
- Foucault, M. (1989) Vigilar y Castigar. Buenos Aires. Ed Siglo XXI.
- Gentili, P.; Levy, B. (2005) Espacio público y privatización del conocimiento. Buenos Aires. Clacso.
- Gentili, P. (2007) Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos. Buenos Aires. Homo Sapiens.
- Kaplan, C. (2008). (coord.) La Civilización en Cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elías. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Perrenoud, P. (1990) La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid. Morata.
- Southwell, M. y Romano, A. (comps.) (2013) La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible. Buenos Aires. Ed. Unipe.

▪ 6.2.3.2 Historia de la Educación Argentina

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

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

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

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

ido acompañando o resistiendo los distintos proyectos políticos pedagógicos argentino y latinoamericano.

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

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

Ejes de contenidos. Descriptores

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

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

Formación docente: políticas de formación docente: matrices de origen, propuestas alternativas y reformas educativas. Autoritarismo educativo en los golpes militares. La descentralización educativa y la transferencia de servicios a las provincias.

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

Bibliografía

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

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

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

Boom, A. Narodovsky, M. (comp), (1996) Escuela Historia y Poder. Miradas desde América Latina. Buenos Aires. Novedades Educativas.

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

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

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

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

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

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

6.2.4 CUARTO AÑO

▪ 6.2.4.1 Política Educativa y Legislación

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

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

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. Reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Interpretar y analizar la relación entre Políticas Públicas, Políticas Educativas y medidas concretas, desde la legislación educativa, que encuadran a las instituciones escolares y el trabajo de los docentes.

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

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

Ejes de contenidos. Descriptores

Relación Estado- Educación- Sociedad Civil. Políticas públicas. Rol de Estado. Derecho a la Educación. Principios y concepciones político educativas:

Subsidiariedad de la Educación. Educación como derecho personal natural.

Centralidad del Estado: Educación como Derecho Social y Bien público.

Marco normativo histórico y vigente del Sistema Educativo Argentino.

Organización del gobierno escolar.

Centralización/ Federalismo. El S.I.P.C.E. (Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal) en los orígenes del sistema educativo nacional

Distribución de funciones entre Nación y Provincias. Antecedentes históricos. Organización y estructura del Sistema Educativo formal.

Prelación y estructura del aparato legal administrativo: leyes, resoluciones.

Constitución Nacional y de la provincia de Río Negro.

Ley Orgánica de educación de la provincia de Río Negro Nº4819.

Creación y organización del Consejo Provincial de Educación y Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro.

El/la docente como trabajador/a: itinerarios históricos y situación actual. Legislación del ámbito educativo. Regulación del trabajo docente, legislación nacional y provincial. Deberes y derechos. Participación en las decisiones educativas. Organización gremial de los trabajadores. Normativa provincial. Estatuto docente Ley 391, Res.233/98, Res.90/87, Res 100/95. Res1233/92, Res.893/06.

Bibliografía

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

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

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

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

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

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

Roncallo, H. (2015) Río Negro: Legislación básica para los trabajadores de la educación. Río Negro. UNTER.

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

Saforcada, F. y Vassiliades, A. (2011) Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur, en: Revista Educación & Sociedad. Vol. 32, N° 115. Campinas, Abr/ Jun.

Southwell, M. (2013) El papel del Estado: esa es la cuestión. En: 30 años de educación en democracia (versión electrónica) UNICEF.

Vior, S. (1999) Estado y Educación en las provincias. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Normativas Vigentes: Ley Nacional de Educación N° 26206, Ley Nacional de Financiamiento Educativo N° 26075, Ley Orgánica de Educación de la Prov. de Río Negro N° 481.

▪ **6.2.4.2 Educación Sexual Integral**

Formato: Taller.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

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

Cantidad de horas semanales: 2 hs. reloj.

Total de horas: 32 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Uurricular

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

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

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

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

Ejes de contenidos. Descriptores

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

Enfoques de educación sexual. Paradigmas, estereotipos, supuestos.

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

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

Bibliografía

Astelarra, J. (coord.) (2007) Género y cohesión social. Madrid. Fundación Carolina.

Bonaccorsi, N. (2003) Políticas públicas de igualdad, Estudio de las políticas públicas de igualdad de oportunidades para las mujeres en Asturias, España (1985-2000), General Roca, Río Negro, Publifadecs. Uncoma.

Burín, M. y Bleichmar, E. (1996) Género, psicoanálisis, subjetividad. Buenos Aires. Paidós.

Cevasco, R. (2008) Lo irreductible del malestar y las lógicas de segregación. De la modernidad femenina a la escena educativa. Curso de Posgrado en Psicoanálisis y prácticas educativas, FLACSO.

Consejo Provincial de Educación Provincia de Río Negro (2009) Diseño Curricular de la Formación Docente de Río Negro. Nivel Primario.

Foucault, M. (2002) Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber. Buenos Aires. Siglo XXI.

Gallart Perrez, S. y otras (2005) El poder de las mujeres. Comisión La mujer y sus derechos, Asamblea Permanente por los derechos humanos. Fundación Ebert. Buenos Aires. A tiempo.

Gemma, N. y Bodelon, E. (comps.) (2009) Género y dominación Críticas feministas del derecho y el poder. Barcelona. Anthropos.

Martínez Lépez, C. (ed.) (2006) Feminismo, ciencia y transformación social. Granada. Femmae, Universidad de Granada.

Ministerio de Defensa de la Nación (2013) Equidad de género y defensa Una política en marcha VII. Argentina.

Storani, M. L. y otros. (2002) Hombres públicos, mujeres públicas. Buenos Aires. Fundación Friedrich Ebert.

Villa, A. (comp.) (1993) Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas históricas culturales en educación. Buenos Aires. Noveduc.

6.3 UNIDADES CURRICULARES DEL CAMPO DE FORMACIÓN ESPECÍFICA.

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

Las Unidades Curriculares pertenecientes a este Campo de la Formación responden a Ejes Formativos que proponen unidades curriculares con diferentes formatos a lo largo de los cuatro años. La organización conceptual y metodológica de las unidades curriculares responde a los sentidos explicitados en cada uno de los ejes como síntesis explicativa. Las Unidades curriculares se articulan al interior de cada eje y con los otros ejes.

- **FORMACION EN LA ESPECIALIDAD PROFESIONAL**

El Eje de Formación en la especialidad profesional hace referencia a la apropiación de las capacidades técnicas, habilidades expresivas de la danza nativa-folklórica; y el desarrollo de capacidades específicas de la enseñanza del lenguaje en el sistema obligatorio. Hacemos mención al aprendizaje de conocimientos conceptuales-metodológicos y técnicos propios de la práctica artística y la práctica pedagógica.

Las unidades curriculares que se desprenden de este eje presentan una amplia variedad de conocimientos de las danzas folklóricas que incluyen variantes coreográficas regionales, históricas con particular énfasis en el estilo que cada contexto sociocultural imprime.

El docente de danza debe adquirir herramientas de interpretación y composición para producir repertorios acordes a cada región. Promover la creación y/o el rediseño de estructuras de zapateo folklórico, a partir de elementos y/o secuencias específicas ya

incorporadas, la inclusión distintiva del zapateo en referencia a las danzas folklóricas, teniendo en cuenta los distintos factores intervinientes como el estilo, época, indumentaria.

El propósito es la formación de docentes que puedan intervenir sistemática y técnicamente en la selección de danzas originales, de proyección, la interpretación de los movimientos, el lenguaje propio desde donde se aborda, los aspectos histórico-sociales para su comprensión coreográfica; como así también la mecanización de figuras y mudanzas del zapateo para su transferencia didáctica.

Las Unidades Curriculares que se desprenden del Eje Formación en la Especialidad Profesional se distribuyen a lo largo de los años de la carrera partiendo de aspectos que van desde una aproximación al manejo de la técnica de la danza y el aprendizaje de las técnicas coreográficas vivenciadas hasta la comprensión que trasciende lo técnico y profundiza en el conocimiento de las manifestaciones que portan sentidos de pertenencia e identidad colectiva. Las danzas folklóricas vistas desde la multiplicidad de influencias que le dieron origen.

Las Unidades Curriculares que responden a este eje son: Danzas Nativas y Folklóricas I (Primer Año), Danzas Nativas y Folklóricas II (Segundo Año), Danzas Nativas y Folklóricas III (Tercer Año); Zapateo I (Primer Año), Zapateo II (Segundo Año) y Zapateo III (Tercer Año).

• FORMACIÓN EN OTROS LENGUAJES

La danza se presenta como un lenguaje que requiere para su abordaje de la apropiación de saberes relacionados con el conocimiento de aspectos musicales básicos y de la expresión corporal. La música y la Danza son productos culturales universales, expresiones del ser humano en todas partes y en todas las épocas, representando en ese lenguaje dialogado del movimiento y la música, la cultura e idiosincrasia de una sociedad.

La vinculación con la música a través del cuerpo, la voz y los instrumentos, favorece la apropiación de formas musicales que integran percepción cuerpo y mente. Música y movimiento se comprenden ambas desde su necesaria relación. Requiere de la integración de conocimientos en torno a los diversos géneros y estilos que conforman para este profesorado el repertorio tradicional folklórico argentino.

El espacio, el movimiento y el conocimiento del cuerpo y su expresividad planteado como una formación en el lenguaje de la danza que lo vincula con su propio cuerpo y el del otro.

Se definen unidades curriculares que se presentan secuencial y articuladamente entre sí y con otras unidades correspondientes a otros Ejes formativos tales como en el de Formación Socio histórica, las unidades curriculares de; Folklore e identidad Cultural I y II y del Eje Formación en la Especialidad Profesional; las unidades curriculares Danzas Nativas y Folklóricas I-II-III.

Las Unidades Curriculares son: Educación Musical I (Primer Año) Educación Musical II (Segundo Año); Expresión Corporal y Danza (Segundo Año).

• FORMACION SOCIO-HISTORICA

Este eje enmarca la importancia del conocimiento y comprensión de aquellas producciones artístico-culturales propias de una sociedad en su relación con los contextos donde se desarrollan. Tiene la intencionalidad de promover el aprendizaje de conocimientos acerca de las expresiones artísticas a través de la historia relacionándolas con el contexto social, económico y político en cada época, reconociendo movimientos y paradigmas.

El Folklore es un campo disciplinar cuyo objeto de estudio refiere a las características y la dinámica de la cultura oral tradicional la cual representa la expresión artística, de grupos

sociales enraizados en un pasado que se vuelve actual desde que nuevas generaciones lo legitiman.

En este eje se pretende promover en el lenguaje de la Danza el aprendizaje crítico del fenómeno coreográfico dentro del marco de un contexto cultural que otorga sentidos, significación y funcionalidad a la danza. Nacidas del sincretismo entre ritmos africanos, europeos y de los pueblos originarios de América, los ritmos latinoamericanos son fuente de inspiración coreográfica. Es la historia de las danzas pero íntimamente ligada a la historia social y cultural del continente latinoamericano.

La aproximación teórica a las características de la danza en las diversas realidades sociales de Argentina y Latinoamérica, permite pensar en la danza como una práctica social y simbólica. La Danza como lenguaje de comunicación es atravesada por los cambios que acontecen en la vida social e histórica de los grupos provocando variaciones en la coreografía, reinventiones y transformaciones identitarias, los cuales son importantes de reconocer y comprender.

Un aspecto a incorporar es la relación con la vestimenta y el atuendo, analizar la conexión con las costumbres, e ideas que transmiten. El atuendo desde una visión histórico-regional y la composición coreográfica manifiestan la integración de dos prácticas socio-culturales representativas de la idiosincrasia de los pueblos.

Se definen tres unidades curriculares que se presentan secuencial y articuladamente entre sí y relacionadas con otras unidades correspondientes a otros Ejes formativos tales como: Eje Formación Musical; las unidades curriculares: Educación Musical I y II, y del Eje Formación en la Especialidad Profesional; las unidades curriculares Danzas Nativas y Folklóricas I-II-III.

Las Unidades Curriculares son; Folklore e Identidad Cultural I (Primer Año), Folklore e Identidad Cultural II (Tercer Año) e Historia de la Danza y el Atuendo (Primer Año).

• **FORMACION EN LA PRODUCCION**

En el Eje de Formación en la Producción se plantean conocimientos específicos que se relacionan con las dos unidades curriculares y también integran conocimientos que fueran desarrollados en otras a lo largo de la formación y que propician el aprendizaje de capacidades profesionales relacionadas con la producción artística, la composición coreográfica, la creación y puesta en escena. En este sentido la experimentación de prácticas escénicas, la selección y sistematización de elementos técnico-expresivo con la intencionalidad de integrar las diferentes dimensiones que desarrolla un coreógrafo en su creación.

En este sentido se focaliza en por un lado la composición coreográfica como proceso de construcción y diseño a partir de ideas que se plasman en un hecho artístico que combina elementos espaciales, de movimiento, expresivos y técnicos. Por otro lado puntualizar en los procesos de producción y planificación que requieren de la formación en gestión y programación en teatros, auditorios, festivales, eventos artísticos y educativos.

Las Unidades Curriculares que se desprenden de este eje son: Improvisación e Interpretación Coreográfica (Cuarto Año) y Producción y Puesta en Escena (Cuarto Año).

• **FORMACION EN LOS SUJETOS DE LA EDUCACION Y SU DIDACTICA**

Este eje incorpora unidades curriculares que tienen la intencionalidad de desarrollar en los estudiantes capacidades relacionadas con el conocimiento y comprensión de la enseñanza del lenguaje de la danza en los distintos niveles del sistema obligatorio. Requiere en los estudiantes el aprendizaje de conocimientos relacionados con los contextos institucionales y

áulicos donde se produce todo acto pedagógico, el conocimiento y comprensión de las complejas características y dimensiones del sujeto que aprende y las particularidades de la enseñanza de la danza según las características de los sujetos y la complejidad de la intervenciones didácticas en cada contexto institucional y áulico.

Las unidades curriculares son Sujeto de la Educación I y Didáctica de la Danza I (Segundo Año), Sujeto de la Educación II y Didáctica de la Danza II (Tercer Año).

6.3.1 PRIMER AÑO

▪ 6.3.1.1 Danzas Nativas y Folklóricas I

Formato: Taller.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

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

Cantidad de horas semanales: 3 hs. reloj.

Total de horas: 48 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

La danza folklórica expresa simbólicamente la armonía entre habilidades y destrezas corporales, emocionales, intelectuales e identitarias acerca de nuestras raíces. La Danza como lenguaje que interactúa con otros lenguajes expresivos de los cuales se nutre y retroalimenta. En esta unidad se desarrollan conocimientos que aportan una aproximación sobre las técnicas de la danza folklórica y nativa en nuestro país. Su significación y naturaleza, el conocimiento y habilidades particulares para la ejecución de patrones coreográficos, como así también conocer la heterogeneidad de algunas danzas sus transformaciones coreográficas en el tiempo y en diferentes regiones.

Ejes de contenidos. Descriptores

El Baile, la danza. Elementos básicos del lenguaje de la danza nativa: figuras y formas. Códigos y decodificaciones y su estrecha relación con los lenguajes artísticos: Música – Danza y Folklore; Teatro y expresión corporal.

Danzas tradicionales, danzas populares y danzas folklóricas. Generalidades de las danzas: historia, clasificación, naturaleza y significación. Forma, técnica y desarrollo coreográfico.

Conocimiento histórico-geográfico, época, lugar y ambiente (campesino, urbano o salón), música (melodía, coplas e instrumentos), coreografía (estilo, versión y característica) y el atuendo en relación al nivel socioeconómico (época, ambiente y lugar); de los bailes folklóricos.

Bibliografía

- Barrera, R. (2011) El Folklore en la Educación -2°. Buenos Aires. Ed- Colihue.
- Berruti, P. (1967) Manual de Danzas Nativas: Coreografía, historia, texto poético de las danzas. Buenos Aires. Argentina. Ed. Escolar. 7ª edición.
- Chazarreta, A. (1948) Coreografía de Danzas Nativas Argentinas Álbumes I y II. Buenos Aires. Argentina. Editorial Romero y Fernández.
- Duarte; Belloso (1968) Métodos para la enseñanza de las danzas folklórica argentinas, su coreografía y su música. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Riciardi Americana S.A.
- Fernandez Lator de Botas, O. E. (1986) Atlas de la Cultura Tradicional Argentina para la Escuela. Buenos Aires. Argentina. Ediciones: M.Ey J.
- Fruji, L. (1958) Danzas folklóricas argentinas. Síntesis de su origen y coreografía. Edición Buenos Aires. Argentina. Editorial Ciordia& Rodríguez.- 2 da.
- Lasserre, L. (1958) Danzas Nativas. Buenos Aires. Argentina. Editorial Luis Lasserre y Cia; S.A. 1º
- Ossona, P. (1991) La Educación por la danza. México. Ed. Paidós.

▪ 6.3.1.2 Educación Musical I

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el diseño curricular: 1º año

Cantidad de horas Semanales: 3 hs. reloj.

Total de horas: 96 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Esta unidad curricular tiene la intencionalidad de generar en los estudiantes el aprendizaje de los diversos procedimientos y técnicas pertenecientes al lenguaje musical, adquiriendo los conocimientos musicales fundamentales que favorezcan la capacidad comprensiva de las estructuras musicales para la enseñanza de la danza. Desarrollar la capacidad auditiva y expresiva favoreciendo la adecuación entre la música-danza-música-zapateo. La interacción con los diferentes componentes de la música favorecerá a los y las futuros/as docentes en la producción de proyectos áulicos.

Ejes de contenidos. Descriptores

Aproximación al hecho musical. La música como lenguaje. Rudimentos teórico-prácticos. Capacidades perceptivas. Escucha activa; oír, sentir, reconocer. Capacidades rítmicas, psicomotoras, auditivas y expresivas. Estructura del lenguaje Musical. Estudio de relaciones entre idea, forma y expresión. El ritmo, la música y el silencio. Su lenguaje y representación.

Elementos técnicos de la Música. Discriminación auditiva y análisis de motivos rítmicos y melódicos, estructura y forma de las obras. Altura: intervalos sensibilizaciones armónicas y

enarmónicas. Criterios de organización de las alturas. Modos. Series. Módulos. Escalas. Agrupamientos simétricos y asimétricos.

Melodía: jerarquía. Estructura. La rítmica y la métrica musical. Compás. Variante y variable de compás. Tempos. Escala de valores. Acentuaciones. Melodía de espectro (timbres). Fuentes sonoras. Acústicas. Electroacústicas. Electrónicas. Instrumentos criollos. Acompañamiento musical.

Estructuras rítmicas estéticas. Tempo, liso, estriados, variaciones en el tempo. Esquemas rítmicos según estilos y géneros. Armonía: organizaciones y estructuras armónicas. Funciones y cadencias armónicas. Texturas: Organizaciones texturales según épocas y estéticas. Criterios de organización.

Bibliografía

Aharonian, C. (2002) Introducción a la Música. Montevideo. Uruguay. Ediciones Tacuabé.

Basso, G. (2006) Percepción auditiva. Buenos Aires. Argentina. Editorial Universidad Quilmes.

Burholder, J.; Grout, D. y Palisca, C. (2008) Historia de la Música Occidental. Madrid. España. Alianza Música.

Chiñón, M. (1998) El Sonido. Barcelona. España. Ed. Paidós.

Fubini, E. (2001) Estética de la Música. Madrid. España. Editorial A. Machado Libros.

Gainza, V. (2007) La improvisación musical. Buenos Aires. Argentina. Ed Melos.

González, Etkin y Buck (2006) De Música. Secretaría de Cultura de la Nación. Argentina.

Herrera, E. (1995) Teoría Musical y Armonía Moderna. Volumen I y II. Barcelona. Editorial Antoni Bosch.

Malbrán, S. (2007) El oído de La mente. Buenos Aires. Argentina. Teoría musical y cognición Editorial.

Paz, J. C. (1987) Alturas, Tensiones, ataques, intensidades. Buenos Aires. Argentina. Editorial De La Flor.

Piston, W. (1991) Armonía. Barcelona. España. Ediciones Labor.

Urtubey, P. S. (2004) Historia de la Música. Buenos Aires. Argentina. Editorial Claridad.

▪ 6.3.1.3 Folklore e Identidad Cultural I

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año

Cantidad de horas semanales: 2 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Esta unidad curricular tiene la intencionalidad de favorecer la comprensión del fenómeno folklórico, su caracterización como campo complejo de conocimiento y saberes que contextualizan las producciones culturales y la interpretación de los marcos en las que se inscriben.

Esta unidad curricular desarrolla conocimientos teórico del Folklore latinoamericano y argentino referidos al estudio crítico e histórico de la realidad sociocultural, regional y provincial. El folklore como expresión ligada al permanente cambio cultural y la influencia de corrientes de nuestros antepasados. Recopila las diferentes manifestaciones folklóricas, los escenarios de tradiciones populares. La ciencia del folklore como una práctica cultural. Focaliza y profundiza la mirada en la problemática de la tradición y el abordaje del Folklore como espacio de comunicación social.

Ejes de contenidos. Descriptores

El folklore. Teorías del Folklore Los estudios del folklore desde la antigüedad. El folklore: las escuelas de Europa y América Siglo XIX y XX. Teorías del folklore desde la perspectiva de autores argentinos y americanos. Estudio y análisis crítico de las teorías del folklore contemporáneo producidas en Europa y América y particularmente en Latinoamérica y Argentina.

La cultura como producción e identidad, perspectivas, cultura popular, cultura hegemónica y contra hegemónica. Entidades culturales en la Argentina. Vida social y danza folklórica. Problemática de la tradición. Historia del movimiento tradicionalista en la Argentina. Modelos culturales de cambio y contenido. Tradición como conjunto de problemas teóricos — metodológicos.

Bibliografía

AAVV Debates en la cultura Argentina 2005-2006-2007, Tomo I-II-III-IV- Cultura Nación, Suma Cultura. Buenos Aires. Argentina. Emecé.

Biró de Stern, A. (1967) La imagería. Arte popular argentino. Buenos Aires. Buenos Aires/Arte.

Blache, M. y Magariños de Morentin, J. Á. (1980) Enunciados fundamentales tentativos para la definición del concepto de folklore. En Cuadernos del Centro de Investigaciones Antropológicas Nº 3, Buenos Aires. Argentina.

Canals Frau, S. (1986) La Población Indígena de la Argentina. Hispanoamérica, Biblioteca Argentina de Historia y Política, Buenos Aires. Argentina.

Colombres, A. (1987) Sobre la cultura y el arte popular. Buenos Aires. Argentina. Ediciones del Sol.

Colombres, A. (1987) Sobre la cultura y el arte popular. Buenos Aires. Ediciones del Sol.

Coluccio, F. y Coluccio, S. B. (1991) Diccionario Folklórico Argentino. Buenos Aires. Ediciones Ricordi.

Cortázar, A. R. (1954) Qué es el FOLKLORE. Colección Laouana del Folklore Argentino. Buenos Aires.

Fernandez Lautor de Botas, O. E. (1986) Atlas de la Cultura Tradicional Argentina para la Escuela. Buenos Aires. Argentina. Edit. M. E. y J.

Straccio de Perris, S. (1993) Taller de Folklore, 2da. Edición. Buenos Aires Argentina. Ediciones Siete.

Tobías, R. (1998) El Folklore y la moda del Folklore. Córdoba. Argentina. Ediciones Córdoba.

Vega, C. (1982) Apuntes para la historia del movimiento tradicionalista argentino. Editorial Inst. Musicología.

Vega, C. (1986) La ciencia del folklore. Córdoba. Argentina. Editorial Ricordi. Buenos. Aires. Argentina.

▪ **6.3.1.4 Historia de la Danza y el Atuendo**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año

Cantidad de horas semanales: 3hs. reloj.

Total de horas: 96 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Esta unidad curricular posibilita el desarrollo de una visión integral acerca del lugar de la danza en el arte y la historia de la humanidad, proporcionando conocimientos que desarrollen la comprensión de las manifestaciones culturales del lenguaje en los contextos sociohistoricos en los que se produjo. Propone el abordaje de la danza como práctica artística desde una visión crítica, prioriza una mirada situada vinculada a los diferentes contextos de producción cultural y específicamente en las expresiones de la danza. El desarrollo de los contenidos en la unidad promueven la apropiación histórica de las principales obras, artistas y referentes de la danza y el reconocimiento de los aspectos fundantes que influenciaron y contribuyeron al desarrollo de la danza en general y las danzas folclóricas argentinas en lo que hoy se conoce en su variedad y particularidad regional. Otro aspecto a incorporar en la unidad es el conocimiento acerca de la historia del atuendo, esto se relaciona directamente con la historia de la danza ya que su aprendizaje posibilita comprender épocas, regiones que dieron origen a las características propias de la indumentaria en la Danza folklórica argentina.

Ejes de contenidos. Descriptores

La danza en el contexto de las artes y de la historia. La vinculación de la danza con otros lenguajes expresivos como la imagen, la música y la literatura.

La danza y la cultura. Lo antiguo, lo clásico y lo moderno. Los movimientos artísticos y sus concepciones estéticas y políticas. Principales referentes artísticos.

La danza en los grandes períodos de la historia. Perspectiva analítico-reflexiva sobre la influencia europea y americana en la formación, evolución y creación de las danzas propias de nuestro país.

Tendencias modernas y rupturas. El ballet como identidad artística de la danza, su influjo, actualidad en la formación y producción de otros lenguajes folklóricos y contemporáneos Argentinos.

La corriente moderna en Argentina. La danza teatral. Danza y estética. Danza y performance. Danza y experimentación. Danza y teatro. Danzas folklóricas argentinas. Evolución coreográfica de la danza. Las generaciones coreográficas. Recopilación y repertorio.

Historia del atuendo. Historia de la vestimenta. Antecedentes americanos y europeos. Estudio del atuendo tradicional argentino. Los fenómenos culturales vinculados a la tradición. Particularidades y funciones de cada atuendo según ambientes sociales, períodos y regiones.

Bibliografía

... (2002) Danzas tradicionales argentinas. Una nueva propuesta. Buenos Aires. Argentina. Talleres gráficos Vilko S.R.L.

... (2011) Atuendo Tradicional Argentino. Buenos Aires. Argentina. Editorial Escolar.

Alemaný Lazaro, M. J. (2009) Historia de la Danza desde los orígenes hasta el S. XIX. Editorial Piles. Editorial de Música S.A.

Aretz, I. (1952) El Folklore Musical Argentino (posteriores reediciones). Buenos Aires. Argentina. Ed. Ricordi.

Aricó, H. (1996) Danzas argentinas I y Danzas argentinas II. Buenos Aires. Argentina. Ed. Matías.

Bonilla, L. (1964) La danza en el mito y en la Historia. Madrid. Biblioteca Nueva.

Furt, J. (1927) Coreografía Gauchesca. Apuntes para su estudio. Bs. As. Editorial Coni.

Markessinis, A. (2009) Historia de la Danza desde sus orígenes. Editorial Esteban Sanz Marinez.

Sanchez, M. y Steimberg, P. (1998) Danza Teatro, Facetas de un Lenguaje Integral. Córdoba. Argentina Mónica Figueroa Editora.

Vega, C. (1986) Bailes Tradicionales Argentinos. Buenos Aires. Argentina. Editorial Ricordi.

Zimmerman, S. (2007) Cantos y Exploraciones. Caminos de Teatro-Danza. Buenos Aires. Argentina. Balletín Dance Ediciones.

▪ 6.3.1.5 Zapateo I

Formato: Taller.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

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

Cantidad de horas Semanales: 3 hs. reloj.

Total de horas: 48 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Las unidades curriculares de Zapateo se presentan para su abordaje en tres unidades que implican desde el primer a tercer año la profundización y desarrollo de conocimientos teórico y técnicos de ejecución de la misma. Iniciamos con la aproximación a la danza y el zapateo como parte del lenguaje expresivo-comunicativo del arte. La comprensión del zapateo argentino como fenómeno coreográfico que adquiere trascendencia en la interpretación de nuestras danzas, por ser una de las danzas de mayor práctica y vigencia y al mismo tiempo constituirse en una parte esencial de la estructura coreográfica de las danzas folklóricas en nuestro país. Las unidades curriculares presentan un formato taller ya que se traducen en un espacio teórico-práctico de aprendizaje de competencias y destrezas técnicas pero también estilísticas que definen la especificidad de la danza.

El zapateo como parte de las danzas folklóricas argentinas o como danza individual, malambo, requiere del desarrollo de destrezas específicas que implican a todas las áreas del lenguaje de la danza como la educación del movimiento, el manejo del tiempo, el espacio, la creatividad y la comunicación.

Las unidades curriculares de zapateo tienen la intencionalidad de generar en los estudiantes la formación de aspectos teóricos e interpretación de diferentes proposiciones de estilos, variantes del zapateo; procurando calidad en la expresión de la técnica y el desarrollo coreográfico fluido de rutinas. Cada unidad curricular desglosada en los tres años apunta a formar al estudiante en un acercamiento paulatino del manejo de la técnica en sí misma y su relación con la danza desde un modo integral.

Ejes de contenidos. Descriptores

Las danzas Folklóricas y el zapateo. Vinculación. Función Patrimonial, Cultural, Histórica y Social. Zapateo origen y desarrollo de influencias. Características generales en sus aspectos de lenguaje y técnica: Reconocimiento de los diversos aspectos teóricos, procedimientos y técnicas. Tipos, formas y calidades de movimiento.

Práctica del zapateo: postura y actitud corporal. Elementos del zapateo. Ritmos respiratorios. Descripción técnica de los movimientos de los zapateos. Tiempo. Espacio. Cuerpo. Peso, tensión, relajación. Equilibrio, desequilibrio. Inclinação. Oscilación, rotación, flexión, coordinación. Giros y saltos. Ritmos, dinámica, diseño. Cuerpo, objetos, acción.

Tipos formas y calidades de movimientos. Clasificación de los zapateos: Zapateo Básico-trabado-cruzado, simple-cruzado, doble-salto, con taco-salto, con punta-básico, con desplazamiento, lateral-repique, norteco-repique, sureño-escobillado, cruzado-quebrado, adelante-quebrado lateral.

Bibliografía

Aricó, H. (2002) Danzas Tradicionales Argentinas. Buenos Aires. Argentina. Una Nueva Propuesta Editorial Talleres Gráficos Vilko SRL.

Berruti, P. (1967) Manual de Danzas Nativas: Coreografía, historia, texto poético de las danzas. Buenos Aires. Ed. Escolar. 7ª edición.

Furt, J. M. (1927) Coreografía Gauchesca, apuntes para su estudio. Buenos Aires. Editorial Coni.

Lojo Vidal, J. A. (1952) Estilos y mudanzas del zapateo gauchesco. Buenos Aires. Argentina
Vega, C. (1986) Bailes Tradicionales Argentinos. Buenos Aires. Argentina. Editorial Ricordi.

6.3.2 SEGUNDO AÑO

▪ 6.3.2.1 Educación Musical II

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el Diseño Curricular: 2° año – 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Esta unidad curricular profundiza y articula los conocimientos presentados en Educación Musical I. La formación del docente en danzas folklóricas requiere de conocimientos teóricos y prácticos del lenguaje musical y su vinculación con el estudio de formas y ritmos relacionados con el lenguaje de la danza folklórica. El conocimiento de la música folklórica como expresión de la cultura argentina. El futuro docente debe conocer, comprender y experimentar intelectual, corporal y emocionalmente los componentes del lenguaje musical en diálogo permanente entre la obra y su interpretación en cada contexto de producción. Comprender la relación entre sonido y movimiento en el lenguaje de la danza folklórica.

Ejes de contenidos. Descriptores

Introducción al estudio de los períodos musicales más significativos. Relaciones históricas y estéticas entre música y danza. Análisis formal y estilístico de obras para danza.

La música folklórica en Latinoamérica y Argentina. Argentina: Reconocimiento de géneros líricos y coreográficos folklóricos de las diversas áreas geográficas: Noroeste, Nordeste, Pampeana, Centro, Cuyo, Patagonia. (baguala, vidala, vidalita. Tonada, huayno, carnavalito, bailecito, zamba, gato, cueca nortea, chacarera, otros faltarían más especies). Especies líricas y coreográficas de las zonas de hibridación. Latinoamérica: géneros líricos y coreográficos folklórico latinoamericano. Las formaciones instrumentales del Folklore (tradicionales y modernas). Instrumentos criollos y canto. Instrumentos de las diversas regiones geográficas. Análisis musical y coreográfico.

Música y corporeidad. Aspectos comunicativos y expresivos entre la música y el cuerpo. Calidades de movimiento y sonidos. Explorar la práctica de la escucha musical para poder leer y propiciar la respuesta corporal y emocional en la conformación de un movimiento.

Bibliografía

...(1944) Panorama de la Música Popular argentina. Buenos Aires. Editorial Losada.

...(2003) Música Prehispánica de las culturas Andinas. Buenos Aires. Lumen.

...(2010) Apuntes para la Historia del Movimiento Tradicionalista argentino. Buenos Aires. Instituto Nacional de Musicología "Carlos Vega".

Aguilar, M. del C. (2003) Folklore para armar. Buenos Aires. Ediciones culturales argentinas.

Aretz, I. (1952) El Folklore Musical Argentino (posteriores reediciones). Buenos Aires. Editorial Ricordi.

Burucuá, O. y Peña, R. (2001) Ritmos folklóricos argentinos. Buenos Aires. Ellisound.

Cardoso, J. (2006) Formas y ritmos musicales de Argentina, Paraguay y Uruguay. Posadas. Editorial Universitaria de Misiones.

Fabbri, F. (2006) Tipos, categorías, géneros musicales. ¿Hace falta una teoría? En: http://www.francofabbri.net/files/Testi_per_Studenti/TiposCategoriasGeneros.pdf

Kaliman, R. J. (2004) Alhajita en tu canto. El capital simbólico de Atahualpa Yupanqui. Córdoba. Editorial comunicarte.

Kühn, C. (1989) Tratado de la forma musical. Barcelona. Ed. Labor.

Locatelli de Pergamo, A. M. (2000) Música Tradicional Argentina Aborigen-Criolla. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.

Mansilla, S. (2011) La obra musical de Carlos Guastavino. Buenos Aires. Gourmet musical.

Perez Bugallo, R. (1996) El Chamame. Buenos Aires. Ediciones del Sol. Biblioteca de Cultura popular.

Ruiz, I.; Perez Bugallo, R.; Goyena, H. (1993) Instrumentos musicales etnográficos y folklóricos de la Argentina. Buenos Aires. Instituto Nacional de Musicología "Carlos Vega".

Vega, C. (1986) Las Danzas Populares Argentinas. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Musicología.

▪ **6.3.2.2 Expresión Corporal y Danza**

Formato: Taller.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

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

Cantidad de horas semanales: 3 hs. reloj.

Total de horas: 48 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

En esta unidad curricular se propone contribuir al aprendizaje de capacidades que posibiliten tomar conciencia del propio cuerpo como instrumento de comunicación. La expresión corporal como un lenguaje espontáneo que permite manifestar ideas y emociones a través del movimiento. Esto requiere desnaturalizar prácticas corporales automatizadas por prácticas reflexivas. Profundizar el modo de exploración del propio cuerpo y el del otro. Constituye la base para abordar técnicas de conciencia corporal. En la danza, el cuerpo se constituye en el

soporte expresivo que transmite un mensaje estético de acciones que se inician a través del descubrimiento y exploración de las potencialidades técnico-expresivas de cada sujeto. Este espacio, tiene la intencionalidad de propiciar un trabajo de conciencia corporal personal para reconfigurar las propias posibilidades técnico-expresivas en la interpretación y enseñanza de la danza folklórica.

Ejes de contenidos. Descriptores

El cuerpo como soporte de lenguaje y comunicación del movimiento. Dimensiones: ritmo, dinámica, espacialidad, direccionalidad.

Cuerpo y movimiento. Sensibilización. Percepción. Sensación del propio cuerpo. Motricidad. Esquema corporal: Percepciones corporales interoceptivas y propioceptivas. Conocimiento del cuerpo desde la conciencia corporal. Imagen corporal. Conocimiento del cuerpo como instrumento. Exploración del propio cuerpo y el del otro

Cuerpo y Comunicación. Comunicación intrapersonal, interpersonal, grupal, intergrupal. Exploración de posibilidades técnico-expresivas: Improvisación- improvisación pautada. Exploración técnico-vivencial el descubrimiento personal, la integración grupal.

Bibliografía

Alexander, F. M. (2006) La técnica Alexander. El sistema mundialmente reconocido para la coordinación cuerpo-mente. Edición a cargo de Edward Maisel. Barcelona. Ed. Paidós.

Balaskas, A. (1984) La vida del cuerpo. Barcelona. España. Paidós.

Bernard, M. (1985) El cuerpo. Barcelona. Paidós.

Feldenkrais, M. (s/d) Autoconocimiento por el movimiento. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Hemsey de Gainza, V. (2007) Conversaciones con Gerda Alexander. Creadora de la eutonía. Buenos Aires. Ed. Lumen.

Karger, M. (2013) Proyecciones en Biodanza: una dinámica del sentir. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ed. Lumen.

Perrone, H. C. (2010) Nuevos paradigmas: eutonía, arte y pensamiento. Buenos Aires. Ed. Lumen.

Porstein, A. (2003) La Expresión Corporal por una Danza para Todos. Experiencias y Reflexiones. Bs. As. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.

Romano, D. (2003) Introducción al Método Feldenkrais: el arte de crear conciencia a través del movimiento. Buenos Aires. Lumen.

Terren, R. y Toro, V. (2008) Biodanza: poética del encuentro. Buenos Aires. Ed. Lumen.

▪ 6.3.2.3 Danzas Nativas y Folklóricas II

Formato: Taller.

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el diseño curricular: 2° año

Cantidad de horas semanales: 2 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Esta unidad curricular aborda el perfeccionamiento técnico e interpretativo de la danza más tradicional. Las danzas nativas sustentan el sentido de ser parte de un lugar una región una identidad nacional y latinoamericana. Partimos de ritmos propios de las culturas originarias, la época colonial: siglo XV (España en América); al surgimiento de los países latinoamericanos: siglo XIX (independencia “Argentina”) y de allí a las danzas tradicionales. Se abordan los elementos que configuran cada danza, los pasos básicos, impronta rítmica, figuras propias de cada danza, componentes expresivos, indumentarias. Influencias culturales del lenguaje musical, coreográfico, poético que se integran en cada expresión dancística.

Ejes de contenidos. Descriptores

Las danzas folklóricas según las influencias socioculturales: Danzas y ritmos de las culturas originarias: Tinku, Huayno, danzas andinas. Historia de constitución de estos ritmos, presencia actual en manifestaciones contemporáneas de diferentes grupos sociales. Danzas de las culturas negras americanas: Candombe, Saya, Morenada. Danza de los pueblos originarios en el territorio argentino: El NaregYazotata, el Bravo, el Loncomeo, la Araucana.

Danzas del período independentista: Cielitos, Pericón, Media Caña, Cuando, Sajuriana, Minué, Triunfo, Amores, El Gato y sus variantes: Gato polqueado, su origen, clasificación y coreografía. Gato Cuyano. Gato Porteño. Gato Cordobés. Gato Patriótico. Gato Encadenado Sereno, Gauchito, Sombrerito, Refalosa Federal. Candombe. Danzas de salón, danzas épicas.

La Chacarera y sus variantes: Chacarera Simple. Chacarera Doble. Chacarera Trunca. El Remedio: diferencia y similitudes con el Escondido. El Remedio en Cuarto. El Remedio Pampeano. Zamba. Chamamé.

Bibliografía

Aricó, H. (2002) Danzas Tradicionales Argentinas. Una Nueva Propuesta Editorial. Buenos Aires. Talleres Grácos Vilko SRL.

Barrera, R. (2011) El Folklore en la Educación. Buenos Aires. Ed. Colihue.

Ladaga, M. (2012) Bailes. Danzas Argentinas. Análisis crítico de su evolución. Buenos Aires, Argentina. Editorial Ciccus.

Setembrino, M.; Guzmán, A. y Gulli, A. (1984) 50 Danzas Argentinas. Buenos Aires. Ed. Ricordi.

Vega, C. (1956) El origen de las danzas folklóricas. Buenos Aires. Editorial Ricordi.

Vega, C. (1986) Bailes Tradicionales Argentinos. Buenos Aires. Editorial Ricordi.

▪ **6.3.2.4 Zapateo II**

Formato: Taller.

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el diseño curricular: 2° año

Cantidad de horas semanales: 2 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Las unidades curriculares de Zapateo se presentan para su abordaje en tres unidades que implican desde el primer a tercer año la profundización y desarrollo de conocimientos teórico y técnicos de ejecución de la misma. Iniciamos con la aproximación a la Danza y el Zapateo como parte del lenguaje expresivo-comunicativo del arte. La comprensión del Zapateo Argentino como fenómeno coreográfico que adquiere trascendencia en la interpretación de nuestras danzas, por ser una de las danzas de mayor práctica y vigencia y al mismo tiempo constituirse en una parte esencial de la estructura coreográfica de las danzas folklóricas en nuestro país. Las unidades curriculares presentan un formato taller ya que se traducen en un espacio teórico-práctico de aprendizaje de competencias y destrezas técnicas pero también estilísticas que definen la especificidad de la danza.

El zapateo como parte de las danzas folklóricas argentinas o como danza individual, malambo, requiere del desarrollo de destrezas específicas que implican a todas las áreas del lenguaje de la danza como la educación del movimiento, el manejo del tiempo, el espacio, la creatividad y la comunicación.

Las unidades curriculares de Zapateo tienen la intencionalidad de generar en los estudiantes la formación de aspectos teóricos e interpretación de diferentes proposiciones de estilos, variantes del zapateo; procurando calidad en la expresión de la técnica y el desarrollo coreográfico fluido de rutinas. Cada unidad curricular desglosada en los tres años apunta a formar al estudiante en un acercamiento paulatino del manejo de la técnica en sí misma y su relación con la danza desde un modo integral.

En esta segunda unidad curricular se aborda la interpretación del zapateo argentino en su variedad de estilos y variantes regionales. La profundización de la técnica el manejo de criterios y técnicas para la transcripción, notación y registro aplicados a las figuras y/o mudanzas. Los diferentes estilos de malambos. La integración coreográfica particular y las figuras y/o mudanzas en el marco de la práctica de otras danzas.

Ejes de contenidos. Descriptores

Zapateo y Malambo Argentino. Profundización de técnica específica. Malambo Argentino. Comunicación, expresión y destreza. Intercambio de experiencias. Interpretación del repertorio tradicional regional. Enfoque crítico. Experiencias vinculadas a la producción.

Práctica del zapateo: postura y actitud corporal. Elementos del zapateo. Ritmos respiratorios. Descripción técnica de los movimientos de los zapateos. Tiempo. Espacio. Cuerpo. Peso, tensión, relajación. Equilibrio, desequilibrio. Inclinación. Oscilación, rotación, flexión, coordinación. Giros y saltos. Ritmos, dinámica, diseño. Cuerpo, objetos, acción.

Malambo y Mudanzas. Estudio y reconocimiento. Características. Profundización de técnica específica. Mecanización. El Repique. Mudanzas básicas de estilo. Estilo Norteño. Estilo Sureño. De Cueca. Variantes. Combinación y Creación de figuras de distintos estilos.

Bibliografía

- Arico, H. (1996) Danzas Argentinas. Tomo I y II. Buenos Aires. Argentina.
- Beltrame, A. (1931/35) Bailes criollos (29 piezas). Buenos Aires. Editorial Tierra Linda.
- Berruti, P. (1965-1967) Manual de Danzas Nativas: Coreografía, historia, texto poético de las danzas. Buenos Aires. Argentina. Editorial Escolar.
- Duarte; Belloso (1968) Métodos para la enseñanza de las danzas folklórica argentinas, su coreografía y su música. Ediciones Ricardi. Americana S.A.
- Straccio de Perris, S. (1993) Taller de Folklore. Buenos Aires. Argentina. Editorial Ste.
- Vega, C. (1986) Bailes Tradicionales Argentinos. Buenos Aires. Argentina. Editorial Ricordi.

▪ 6.3.2.5 Didáctica de la Danza I

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

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

Cantidad de horas Semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Las prácticas de enseñanza entendidas como prácticas sociales contextuadas, requiere de los futuros docentes la capacidad de conocer, comprender, analizar y tomar decisiones argumentadas para plantear intervenciones didácticas - pedagógicas.

Las estrategias para enseñar lenguajes artísticos se apoyan en prácticas concretas de producción que deben sean analizadas y evaluadas cooperativamente.

Esta unidad curricular se articula con la unidad curricular Didáctica General del Campo de la Formación General y las unidades curriculares de Práctica Docente. Los aportes conceptuales y herramientas metodológicas básicas desarrolladas en Didáctica General serán resignificadas en la didáctica específica, en la enseñanza de la Danza.

Esta didáctica estará orientada a los primeros años de escolaridad (nivel inicial y nivel primario), abordando los contenidos didácticos referidos a los modos de enseñar a los niños de los jardines de infantes (niños de 3, 4 y 5 años), escuelas de nivel primario y otras instituciones o modalidades alternativas de atención de la primera infancia.

Permitirá conocer, profundizar y reflexionar con los estudiantes, futuros docentes, cómo se presentan las propuestas lúdicas, y a través de ellas los modos de enseñar contenidos, teniendo en cuenta las singulares maneras de aprender en los niños y niñas, de acuerdo a los diferentes procesos de desarrollo madurativo en el que se encuentren.

La esencia de la didáctica de la Danza está orientada al logro de la competencia estético-expresiva consecuencia de la alfabetización estética. El logro de esta competencia requiere de una práctica sistemática y continua de exploración, producción. Esta didáctica propone una capacidad permanente de expresar y expresarse con otros.

La producción en las instituciones debe poner el acento en la utilización de las técnicas aprendidas, la imaginación creadora y no el nivel artístico solamente.

Eje de contenidos. Descriptores

El conocimiento didáctico y su relación con la enseñanza de la Danza. Procesos de enseñanza y aprendizaje: el aprendizaje como vivencia, como experiencia lúdica. La Danza en el curriculum Escolar, el valor de las artes en el currículum. La relación entre Didáctica General y Didáctica de la Danza. Características que presenta su enseñanza. La Danza en la escuela.

La enseñanza del lenguaje artístico en la educación inicial y primaria. El docente como figura de sostén y mediador de la cultura. Intencionalidad pedagógica. Metodologías de abordaje de las danzas en el Nivel Inicial y Primario. El juego desde la perspectiva didáctica. Relación entre juego y enseñanza. El juego en el contexto escolar. El lugar de la expresión corporal como herramienta exploratoria para la enseñanza de la danza.

La planificación y evaluación de la enseñanza del Danza. Sentidos y significados. Estructuras didácticas propias de cada nivel de enseñanza. La construcción metodológica del objeto de enseñanza.

Bibliografía

Akoschy, J.; Brandt, E. y otros (1998) Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires. Argentina. Editorial Paidós.

Candia, R. (2006) La organización de situaciones de enseñanza. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Candia, R. (2010) La Planificación en la educación infantil. Buenos Aires. Novedades Educativas.

De los Santos Amores, J. (1995) Didáctica de las Danzas Folklóricas Argentinas. Buenos Aires. Ed. I.D.A.F.

Falcoff, L. (1995) ¿Bailamos? Experiencias integradas de música y movimiento para la escuela. Buenos Aires. Argentina. Editorial Ricordi.

García Ruso, H. M. (1997) La danza en la Escuela. Editorial INDE.

Harf, R.; Pastorino, E.; Sarlé, P.; Spinelli, A.; Violante R. y Windler, R. (1996) Nivel Inicial: Aportes para una didáctica. Buenos Aires. El Ateneo.

Humphrey, D. (1965) El arte de crear danzas. Buenos Aires. Argentina. Editorial Eudeba.

Kalmar, D. (2005) Qué es la Expresión Corporal. A partir de la corriente de Patricia Stokoe. Buenos Aires. Argentina. Editorial Lumen.

Laban, R. (1978) Danza educativa moderna. Buenos Aires. Argentina. Editorial Paidós.

Sarlé, P. (2006) Enseñar el Juego y Jugar la Enseñanza. Buenos Aires. Paidós.

▪ **6.3.2.6 Sujetos de la Educación I**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

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

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Esta unidad curricular tiene como finalidad abordar herramientas conceptuales y marcos teóricos que favorezcan la comprensión de los procesos de simbolización y subjetivación implicados en la singular construcción de la subjetividad en el niño desde sus primeros años de vida. La cual se configura en diferentes espacios, familiares, escolares, comunitarios. Los abordajes relacionados con el sujeto de la educación incluyen perspectivas socio antropológicas en relación a la construcción de las infancias. Reconociendo la diversidad de contextos culturales donde se constituye el sujeto y la historia de sus experiencias formativas y sus relaciones como productoras de subjetividad.

Ejes de contenidos. Descriptores

La infancia como construcción social. Concepciones de infancia en distintas sociedades y épocas. Representaciones. Las figuras de infancia hoy y su impacto en los espacios familiares, escolares y mediáticos. Los productos culturales dedicados a la infancia.

Sujetos de educación, cultura y aprendizaje. Concepciones, relaciones y desafíos.

Transformaciones en los espacios y procesos de socialización infantil: Cambios en las constelaciones familiares y en las estrategias de crianza. Perspectivas psicológicas y socioantropológicas de las infancias.

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

Bibliografía

----- (1999) La estética escolar: una vieja historia, en “La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias”. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.

----- (2005) El juego y el desarrollo infantil: el debate siempre presente para la psicología y la educación, en “Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares”. Buenos Aires. Ed. Manantial.

Aizencang, N. (2004) Vigotsky y las prácticas educativas: algunos conceptos que constituyen y contribuyen, en Elichiry, N. comp. “Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional”. Ed. Manantial.

Ariès, P. (1987) El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Madrid. Ed. Taurus.

Beiga, C. (2005) Ficción y subjetividad, en “El juego, historia de chicos”. Buenos Aires. Ed. Noveduc.

Bleichmar, S. (2008) La construcción de legalidades como principio educativo, videoconferencia organizada por el Ministerio de Educación de la Nación.

Carli, S. (1999) La infancia como construcción social, en “De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad”. Buenos Aires. Ed. Santillana.

Ferreiro, E. (1999) Jean Piaget: El hombre y su obra, en “Vigencia de Jean Piaget”. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI.

Freud, S. (1978) “Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico”, O. C., tomo XII. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.

Karol, M. (1999) La constitución subjetiva del niño, en S. Carli, A. Lezcano, M. Karol y M. Amuchástegui: “De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad”. Buenos Aires. Ed. Santillana.

Milstein, D. y Mendes, H. (1999) El juego escolar: un llamado al orden, en “La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias”. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.

6.3.3 TERCER AÑO

▪ 6.3.3.1 Sujetos de la Educación II

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

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

Cantidad de horas Semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

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

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

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

Ejes de contenidos. Descriptores

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

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

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

Bibliografía

---- (2008) La condición juvenil en la América Latina contemporánea: biografías, incertidumbres y lugares, Conferencia. Ministerio de Educación de la Nación.

Bleichmar, S. (1999) La identidad sexual: entre la sexualidad, el sexo, el género. En Revista Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia. Buenos Aires. AEAPG.

Bourdieu, P. (2002) La juventud no es más que una palabra, en "Sociología y Cultura". México. Ed. Conaculta.

Caruso, M. y Dussel, I. (2001) Yo, tú, él: ¿quién es el sujeto?, en: De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Editorial Kapelusz.

Freud, S. (1996) Tres ensayos de teoría sexual, apartado III La metamorfosis de la pubertad, O. C., tomo VII. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.

Morgade, G. (2006) Sexualidad y prevención: discursos sexistas y hetero normativos en la escuela media. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Obiols, S. y Obiols, G. (2008) Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media. Buenos Aires. Ed. Noveduc.

Reguillo Cruz, R. (2007) Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Buenos Aires. Grupo Editorial Norma.

Tenti Fanfani, E. (2000) Culturas juveniles y cultura escolar. Trabajo autorizado por el IIPE/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

Tiramonti, G. (2011) Escuela media: la identidad forzada, en Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario. Ed. Homo Sapiens.

Tobeña, V. (2011) La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural, en Variaciones sobre la forma escolar. Rosario. Ed. Homo Sapiens.

▪ 6.3.3.2 Folklore e Identidad Cultural II

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

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

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

La unidad curricular Folklore e identidad cultural II da continuidad a lo abordado en la unidad curricular Folklore e identidad cultural I. Focaliza la formación en conocimientos que se relacionan con la diversidad étnica y cultural como parte del patrimonio y bienes culturales en nuestro país, regiones y provincia. El Folklore regional en las culturas rurales y urbanas el conocimiento de las particularidades de cada región su valoración respeto y protección de las culturas tradicionales. El Folklore argentino en las diferentes regiones, su conocimiento características identitarias promueve la protección de las culturas tradicionales propias de su contexto actual.

Eje de Contenidos. Descriptores

Folklore Argentino: Manifestaciones Folklóricas en nuestro país, ámbitos, regiones culturales. Folklore tradicional y de Proyección.

Los juegos tradicionales y/o populares. Celebraciones y fiestas populares. Festivales-Peñas-Carpas-Fiestas Patronales. Sistemas de creencias y devociones populares: sacras y profanas. Mitos, cuentos y leyendas. Seres imaginarios ritos y personajes de devoción popular.

Costumbres, comidas, medicina popular. La investigación folklórica en el Folklore Regional.

Bibliografía

Aretz, I. (1995) El folklore musical argentino. Buenos Aires. Ed. Ricordi.

Berutti, P. (1967) Manual de Danzas Nativas. Buenos Aires. Editorial Escolar.

Chuiliver, R. (2017) Folklore Ciencia. El Gaucho en la Historia y la Tradición. Manifestaciones Folklóricas de los Valles Calchaquíes. Campana. Buenos Aires. Argentina. Centro de Estudios Folclóricos.

Cortazar, A. (2012) El carnaval en el Folklore Calchaquí. Salta. Argentina. Editorial Academia de Folklore de Salta.

Cortazar, A. R. (1954) ¿Qué es el FOLKLORE? Buenos Aires. Argentina. Colección Laouana del Folklore Argentino.

Rumich, R. (2000) El Folklore, Hoy un recorrido por las culturas tradicionales y populares. Salta. Argentina. Ediciones Portal de Salta.

Sierra, M. (2000) Mapuche, gente de la tierra. Donde todo es altar. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Sudamericana.

Tobías, R. (1998) El Folklore y la moda del Folklore. Córdoba. Argentina. Ediciones Córdoba.

▪ **6.3.3.3 Danzas Nativas y Folklóricas III**

Formato: Taller.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 3° año

Cantidad de horas semanales: 3 hs. reloj.

Total de horas: 96 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

En esta unidad se profundiza el conocimiento de las danzas desarrolladas en los años anteriores. Se abordarán las danzas de cada una de las regiones de nuestro país analizando las distintas versiones y estructuras coreográficas que caracterizan a las mismas según su propia idiosincrasia. Cada provincia, cada región baila las danzas en un estilo especial, alterando en cierta medida las formas originales o cambiándolas por otras. Estas formas que constituyeron a cada danza están compuestas tanto por influencias como por vivencias del lugar. Caracterizar las danzas de cada una de las regiones de nuestro país, identificándolas según su historia, geografía y contexto social donde se practicaron.

Eje de contenidos. Descriptores

Danzas de la región de Cuyo, Pampeanas, Del Litoral, Norte, Sur, Danzas regionales de Río Negro. Nomenclatura. Vocabulario técnico-específico. Atuendo Tradicional. Elementos. Figuras.

Clasificación de las danzas: Individuales. Colectivas, de pareja suelta, independiente. Enlazadas, abrazadas. Danzas con variantes regionales. Danzas con cambio de ritmo. Danzas con complemento poético.

Bibliografía

Aretz, I. (1952) EL Folklore musical argentino. Buenos Aires. Ed. Ricordi.

Barrera, R. (2011) El Folklore en la Educación. Buenos Aires. Ed. Colihue.

Benvenuto, E. L. (S/D) Danzas Folklóricas Argentinas.

De los Santos Amores, J. (1995) Didáctica de las Danzas Folklóricas. Buenos Aires. Argentinas. Ed. I.D.A.F.

Durante, B. y Belloso, W. (1999) Método para la enseñanza de las Danzas Folklóricas Argentinas. Buenos Aires. Ed. Ricordi.

Ossona, P. (1991) La Educación por la danza. México. Ed. Paidós.

Piorn, C. (1951) Origen y significación de las Danzas Tradicionales Argentinas. La Plata.

Rodríguez, A. y Moreno de Macia, E. (1989) "Manual del Folklore Cuyano". Mendoza. Ed. Culturales.

▪ **6.3.3.4 Zapateo III**

Formato: Taller.

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el diseño curricular: 3° año

Cantidad de horas Semanales: 3 hs. reloj.

Total de horas: 96 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Las unidades curriculares de Zapateo se presentan para su abordaje en tres unidades que implican desde el primer a tercer año la profundización y desarrollo de conocimientos teórico y técnicos de ejecución de la misma. Iniciamos con la aproximación a la Danza y el Zapateo como parte del lenguaje expresivo-comunicativo del arte. La comprensión del Zapateo Argentino como fenómeno coreográfico que adquiere trascendencia en la interpretación de nuestras danzas, por ser una de las danzas de mayor práctica y vigencia y al mismo tiempo constituirse en una parte esencial de la estructura coreográfica de las danzas folklóricas en nuestro país. Las unidades curriculares presentan un formato taller ya que se traducen en un espacio teórico-práctico de aprendizaje de competencias y destrezas técnicas pero también estilísticas que definen la especificidad de la danza.

El zapateo como parte de las danzas folklóricas argentinas o como danza individual, malambo, requiere del desarrollo de destrezas específicas que implican a todas las áreas del lenguaje de la danza como la educación del movimiento, el manejo del tiempo, el espacio, la creatividad y la comunicación.

Las unidades curriculares de Zapateo tienen la intencionalidad de generar en los estudiantes la formación de aspectos teóricos e interpretación de diferentes proposiciones de estilos, variantes del zapateo; procurando calidad en la expresión de la técnica y el desarrollo coreográfico fluido de rutinas. Cada unidad curricular desglosada en los tres años apunta a formar al estudiante en un acercamiento paulatino del manejo de la técnica en sí misma y su relación con la danza desde un modo integral.

En esta unidad curricular se profundiza en el conocimiento y ejecución técnica del movimiento de manera de ser interpretado con rigor técnico, musical y artístico como así también los conocimientos técnicos y su metodología para la enseñanza y el aprendizaje en las aulas.

Ejes de contenidos. Descriptores

Práctica del zapateo: postura y actitud corporal. Elementos del zapateo. Ritmos respiratorios. Descripción técnica de los movimientos de los zapateos. Tiempo. Espacio. Cuerpo. Peso, tensión, relajación. Equilibrio, desequilibrio. Inclinación. Oscilación, rotación, flexión, coordinación. Giros y saltos. Ritmos, dinámica, diseño. Cuerpo, objetos, acción.

Malambo Norteño: Movimientos y características. Improvisación y Composición.

Malambo Sureño: Movimientos y características. Improvisación y Composición.

Malambo con objetos. La improvisación. El trabajo grupal para la producción. Proceso creativo y la interpretación. La construcción del personaje en la interpretación del zapateo.

Bibliografía

- Arico, H. (1996) Danzas Argentinas. Tomo I y II. Buenos Aires. Argentina.
- Berruti, P. (1965-1967) Manual de Danzas Nativas: Coreografía, historia, texto poético de las danzas. 7ª Edición. Buenos Aires. Editorial Escolar.
- Duarte, B y Bellosi, W. (1968-1965) Métodos para la enseñanza de las danzas folklóricas argentinas, su coreografía y su música. Ediciones Ricardi Americana S.A.
- Fernandez Lauter de Botas, O. E. (1986) Atlas de la Cultura Tradicional Argentina para la Escuela. Buenos Aires. Argentina. Edit. M. E. y J.
- Straccio de Perris, S. (1993) Taller de Folklore. Buenos Aires. Argentina. Editorial Ste.
- Vega, C. (1986) Bailes Tradicionales Argentinos. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Ricordi.

▪ 6.3.3.5 Didáctica de la Danza II

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

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

Cantidad de horas Semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Esta unidad curricular profundiza los contenidos abordados en Didáctica de la Danza I y presenta específicamente la educación de la Danza en nivel secundario para jóvenes-adultos como así también en ámbitos no formales.

Articula las unidades curriculares de los campos de la Formación General en la didáctica General, con el Campo de la Práctica Profesional y en el Campo de la Formación Específica con las Didácticas de la Danza I y II.

La Didáctica de la Danza es un campo abierto que requiere del estudiante el desarrollo de una actitud curiosa, investigativa de constante búsqueda y reflexión en relación a los contextos de desempeño.

Tiene como finalidad desarrollar el conocimiento teórico y práctico necesario para dar respuesta a cuestiones fundamentales de la enseñanza de la danza, respondiendo a interrogantes claves como: cuáles son las finalidades de enseñar danza en jóvenes y adultos, qué debe enseñarse, cómo lograr aprendizajes significativos, y qué y cómo evaluar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Ejes de contenidos. Descriptores

Diseño programación y orientación didáctica entorno a la danza. La planificación didáctica. Elaboración de secuencias didácticas atendiendo a los aspectos y dimensiones abordadas: pedagógico-didácticas generales y específicas de la enseñanza de la danza. El espacio, tiempo

y agrupamientos. La mediación pedagógica en la enseñanza del Lenguaje musical y la danza. El taller de Danza como metodología de abordaje de los conocimientos artístico-culturales en espacios socio- institucional y educativo. Aportes de la didáctica grupal a la enseñanza del Danza.

La clase de danzas: Datos contextuales. Selección y preparación de una danza. Como dinamizar una danza. Análisis del repertorio: Movimientos, tendencias y escuelas: aspectos artísticos, culturales y sociales. Metodología y técnica de análisis del lenguaje del repertorio de la Danza Folklórica y el Tango, en directa relación con la labor pedagógica.

Bibliografía

Akoschy, J. y otras (1998) Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires. Argentina. Editorial Paidós.

Barrera, R. (2011) El Folklore en la Educación. Buenos Aires. Ed. Colihue.

Castañer, M. (2000) Expresión corporal y danza. Barcelona. INDE.

Pavis, P. (2000) El análisis de los espectáculos, teatro, mimo, danza, cine. Buenos Aires. Argentina. Editorial Paidós.

Stokoe, P. (1975) Expresión Corporal y el adolescente. Buenos Aires. Argentina. Ed. Ricordi.

Tambutti, S.; Isse Moyano, M. (1995) Cuadernos de Danza. IUNA. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Buenos Aires.

6.3.4 CUARTO AÑO

▪ 6.3.4.1 Improvisación e Interpretación Coreográfica

Formato: Taller.

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el diseño curricular: 4° año

Cantidad de horas semanales: 3 hs. reloj.

Total de horas: 96 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

La improvisación y composición de diseños coreográficos se plantea como una práctica en la que se pone en juego la transferencia de fundamentos de la Danza abordadas en los años de la formación, como así también la expresión ,creatividad y comunicación de la Danza Folklórica como expresión artística de producción y recreación de lo popular.

Esta unidad curricular tiene la intencionalidad de generar el desarrollo de capacidades vinculadas con la composición coreográfica, estimulando el uso de las potencialidades expresivas. Acompañar a los estudiantes en la comprensión de la relación intérprete-coreógrafo, propiciar espacios y situaciones para improvisar donde puedan integrarse conocimiento técnicos adquiridos, y generar estilos propios de movimiento escénico.

Promover propuestas de improvisación que exploren el lenguaje del movimiento desde el espacio, tiempo, dinámica y comunicación. Explorar desde la improvisación investigando las posibilidades del lenguaje corporal personal y grupal

En este taller se propone explorar los elementos del lenguaje del movimiento desde la improvisación, brindando herramientas y procedimientos coreográficos para crear nuevos discursos corporales. Se configura como un soporte técnico en la labor del coreógrafo y que junto a otras formas compositivas como la inspiración y la creatividad enfatizan y estimulan al movimiento logrando un espacio de producción en donde su propio posicionamiento no sea lo determinante sino que puedan entrar en juego distintas estéticas aportadas por los estudiantes. Teniendo en cuenta además la diversidad de cuerpos y el respeto por el otro en el proceso creativo.

En esta perspectiva la importancia estará en el aprendizaje de los procedimientos coreográficos involucrados en la creación de sentido. Experimentar con los diferentes elementos constitutivos del movimiento como espacio, tiempo, objetos, variación, considerando también elementos de otros lenguajes.

Ejes de contenidos. Descriptores

La Improvisación en danza: propuestas metodológicas y estrategias según los géneros y estilos de la danza. Improvisación y Lenguaje Corporal. Procedimientos de la improvisación. Desde su relación con: espacio, tiempo, calidades del movimiento y comunicación. El cuerpo en el espacio percepción y proyección en el espacio consigo mismo y con el otro. Improvisación y Composición. La improvisación en el género folklórico: convenciones y códigos.

Principios y elementos de la Composición Coreográfica. Espacio/niveles/cambios de planos. El coreógrafo. Variables del movimiento. Leyes de la composición coreográfica. Proceso creativo: recreación y producción en las Danzas Folklóricas. Montaje escenográfico, luminotécnico, vestuario, maquillaje y/o efectos escénicos.

Bibliografía

- Citro, S. y Aschieri S. (2012) Cuerpos en movimiento: antropología de y desde las danzas. Buenos Aires. Ed. Biblos.
- Dorin, P. (comp. Arais, O. Y otros) (2007) Creación Coreográfica. Bs. As. Libros del Rojas. Universidad de Buenos Aires.
- Fraisse, P. (1976) Psicología del Ritmo. Madrid. España. Morata.
- Fux, M. (1981) Danza... experiencia de vida. Barcelona. Ed. Paidós.
- Garzon, T. (1994) El cuerpo en juego. Buenos Aires. Ed. A Construir.
- Humphrey, D. (1960) El arte de crear danzas. Buenos Aires. Ed. Eudeba.
- Macías Osorno, Z. (2009) El poder silencioso de la experiencia corporal en la danza contemporánea. Bilbao. Artezblai SL.
- Porstein, A. y Origlio, F. (2001) La Expresión Corporal y la Música en el Ámbito escolar. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.
- Porstein, A. (2003) La Expresión Corporal por una Danza para Todos. Experiencias y Reflexiones. Bs. As. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- Tambutti, S. (2007) Herramientas de la Creación Coreográfica. En Creación Coreográfica. Bs. As. Universidad de Bs. As.

Zimmermann, S. (2007) Cantos y Exploraciones. Caminos de Teatro Danza. Bs. As. Argentina. Balletín Dance Ediciones.

▪ **6.3.4.2 Producción y Puesta en Escena**

Formato: Taller.

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el diseño curricular: 4° año

Cantidad de horas semanales: 3 hs. reloj.

Total de horas: 96 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Esta unidad curricular es un espacio donde elementos como: el argumento o tema, el diseño coreográfico, espacio escénico, escenografía, iluminación, vestuario, maquillaje y musicalización se integran y confluyen en la producción y puesta en escena. Se abordan conocimientos básicos de la escenificación. La escenografía es el espacio donde los artistas crean el ambiente adecuado para la producción.

Tiene la intencionalidad de desarrollar en los estudiantes herramientas conceptuales-metodológicas y técnicas que le posibiliten organizar en el marco de una puesta en escena, una producción artística, acercarse al conocimiento de diversas metodologías y técnicas de diseño y armado de la puesta en escena en Danzas en el marco de diversos géneros y líneas estéticas de la Danza. Conocer las fases del ciclo de la producción y las diversas actividades que le competen. La producción en arte escénica implica una práctica para aprender a trabajar con otras disciplinas artísticas que utiliza la Danza. En este espacio se orienta el abordaje de reglas compositivas de la danza escénica para su transferencia a la Danza en la educación. Desarrollar las capacidades para diseñar, planificar, presupuestar, ejecutar y evaluar distintos eventos.

Eje de Contenidos. Descriptores

Escenificación. Planificación y organización. Modelo coreográfico. Esquema y desarrollo coreógrafo.

Gestión y producción de espectáculos y eventos. La Producción escénica desde la capacidad de gestión. Planificación. El proceso de producción de una obra. Etapas. Los mecanismos de financiación de las producciones escénicas. Preproducción, producción, montaje y difusión. Construcción y organización de propuestas de espectáculos y eventos culturales para diversos contextos. Gestión y organización para la puesta en escena de los productos artísticos elaborados. Distribución de roles para las diferentes tareas a realizar. Diseño de eventos. Administración de recursos y logística. Aspectos de la coordinación general y de la puesta en escena y estética. Los recursos: humanos, tecnológicos, económicos. El diseño del producto final. La ecuación costo creación. Los recursos multimediales.

Bibliografía

Anderson, J. (1985) Historia del Espectáculo-Danza 1. Buenos Aires. Viscontea.

Colomer, J. (2007) La gestión de las artes escénicas en tiempos difíciles. Sant Celoni. Bissap Consulting.

Guereñu, J. (1998) Cuadernos de Técnicas Escénicas.

Mac Gregor, J. A. (2006) Espectáculos Escénicos. Producción y difusión. Buenos Aires. Argentina. Editorial Urgman.

Mackintos, H. (2000) La arquitectura, el actor y el público. Madrid. Editorial Arco Libros

Millerson, G. (1994/1987) Técnicas de Producción y Realización. Madrid. España. IORTV.

Moreno, J. C. (2008) Iluminación. Ciudad Real. Editorial Ñaque.

Nieva, F. (2000) Tratado de escenografía. Madrid. Resad Fundamentos.

Pavis, P. (2000) El análisis de los espectáculos. Barcelona. Editorial Paidós.

Pérez Martín, M. Á. (2004) Gestión de salas y espacios escénicos. Guadalajara. Editorial Ñaque. S.L. Colección Perspectivas.

Sanchez, M. F. (2005) Manual Práctico de Iluminación. Madrid. España. Editorial Vicente.

Sharaier, G. (2006) Laboratorio de Producción Teatral. Bs. As. Colección Pedagogía Teatral. INT (Instituto Nacional del Teatro).

Sirlin, E. (2005) La luz en el Teatro. Manual de Iluminación. Bs. As. Colección Pedagogía Teatral. INT (Instituto Nacional del Teatro).

6.4 UNIDADES CURRICULARES DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL.

El Campo de la Práctica como trayecto formativo vertebrado y articula el Campo de la Formación General, el Campo de la Formación Específica y remite a la Formación en la Práctica Profesional.

La construcción de la práctica profesional es un proceso continuo y gradual que posibilita el aprendizaje de las capacidades específicas que definen la tarea de enseñar. Requiere de la inserción en contextos diversos, asumiendo paulatinamente funciones que un docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales. Para ello es necesario proponer experiencias formativas en diferentes ámbitos sociales y educativos; urbano-rural-encierro-domiciliario, en distintas modalidades, formatos escolares y para diferentes sujetos de la educación obligatoria. Es necesario priorizar las articulaciones con los otros Campos de la Formación General y Específica con la intención de encontrar un equilibrio entre una sólida formación disciplinar y formación en la práctica de la enseñanza de la Danza, y de la Danza folklórica en particular.

Definimos núcleos de sentido que acompañan el trayecto formativo durante los cuatro años, el cual está caracterizado por la circularidad, progresión y complejidad en el abordaje de los contextos y tareas específicas de la práctica docente y de la práctica de la enseñanza. Algunos de estos núcleos de sentido se refieren a) La práctica docente y de enseñanza como objeto de análisis y comprensión en su contexto de producción, b) la apropiación de herramientas metodológicas desde la investigación educativa para su abordaje y c) el sujeto de estas prácticas en relación al propio proceso de formación en el que se inscribe una historia personal

e institucional y que requiere del aprendizaje de una formación para el análisis que permita la objetivación de la realidad representada desde una posición reflexiva y crítica.

La reflexividad como perspectiva en el Campo de la Práctica orienta la construcción de una práctica habitual que trascienda a las modas y lo esporádico para sistematizarse y posibilitar nuevas miradas a las prácticas desempeñadas desde todos los sujetos que participan en la formación de los estudiantes. En este sentido el trabajo con las narrativas desde los inicios de la formación a través del cuaderno de formación, promueve en los sujetos el aprendizaje de una práctica reflexiva que permita la de-construcción y reconstrucción crítica de modelos, huellas vividas acerca del ser docente, con la intención de generar prácticas reflexivas, conformadoras de hábitos profesionales.

En el Campo de la Práctica el trabajo formativo tiene la particularidad de estar vinculado con otras instituciones y sujetos que participan como co-formadores en ese proceso. La relación entre Instituto formador y las Instituciones Educativas se visualiza como un espacio de debate y construcción colectiva que interpela permanentemente a los sujetos, las culturas institucionales y los saberes, enfoque que explicita la concepción de formación y práctica concebida como una problemática y responsabilidad compartida desde una cultura colaborativa de abordaje de la Formación de la Práctica Profesional. Este modo de asumir el trabajo con las Instituciones Asociadas requiere de una actitud de diálogo permanente para compartir argumentaciones y posicionamientos diversos con la intencionalidad de construir respuestas pertinentes y creativas que se alejen de prácticas estereotipadas/ritualizadas por la cultura hegemónica. Esto promueve el aprendizaje de una práctica reflexiva compartida con otros en un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de teoría y de teoría a partir de la práctica comprometida con el conocimiento a transmitir y con los problemas sociales que requieren la intervención de los mismos para su transformación.

El Campo de la Práctica se organiza en cuatro unidades curriculares que resignifican los aportes teóricos y metodológicos abordados en los otros Campos de la Formación y los insumos relevados de la práctica en terreno. Se propone el abordaje para los cuatro años de actividades en las dos instituciones formadoras (Escuelas Asociadas/Instituto Formador). En cada Unidad curricular; práctica I, II, III y IV se desarrollan Talleres de Práctica, Trabajos de Campo en diferentes contextos institucionales y socioeducativos ampliados, Talleres Integradores/interdisciplinarios, Tutorías, Ateneos; éstos dispositivos constituyen alternativas diversas para la compleja organización de la tarea pedagógica del área de Práctica. Los talleres integradores/interdisciplinarios y ateneos se constituyen en escenarios de análisis, debate colectivo de abordajes interdisciplinarios de problemáticas vinculadas a la enseñanza.

- **Taller:** está orientado a la constitución de un espacio que promueve la integración del saber y saber hacer a través del trabajo colectivo, la reflexión y el intercambio. Se focaliza en la problematización de la práctica, los procesos meta-cognitivos que se ponen en juego en el intercambio reflexivo y en una formación en el análisis.

- **Trabajo de Campo:** formato pedagógico que posibilita la inserción en el terreno, la descripción de prácticas en contextos reales que promueven la contrastación, comprensión desde marcos conceptuales, identificar las particularidades de esa práctica situada, contextualizada interpelada por dimensiones micro institucionales y macro contextuales. Genera la apropiación de herramientas procedimentales como el observar, registrar, entrevistar, documentar y sistematizar información.

- **Ateneo:** espacio de reflexión que permite profundizar en el conocimiento y análisis de casos vinculados con experiencias, situaciones y problemas de enseñanza de la práctica en los niveles educativos. Propicia el intercambio de posicionamientos y debate de perspectivas. Este

modo de abordaje favorece la ampliación de las perspectivas desde estudiantes, docentes de la orientación y expertos. La instancia se propone para Práctica III y/o IV potencia la actualización, revisión, e integración de análisis y reflexión a situaciones problemáticas (institucionales/áulicas), análisis de casos, producción de narrativas.

- **Taller Integrador/interdisciplinar:** espacio en que transversalizan los temas y/o las problemáticas específicas vinculadas a la formación docente y a la enseñanza de la disciplina en los diferentes niveles del sistema obligatorio. Estas son definidas por los sujetos que participan en cada práctica y su abordaje trasciende a una orientación o disciplina. Es el ámbito de construcción colectivo desde primer año. Se definen ejes que orientan el trabajo compartido para cada año, las articulaciones con otros espacios curriculares del profesorado y otros sujetos que participan en el proceso formativo de los estudiantes. A partir de segundo a cuarto año el docente co-formador acompaña el proceso de acompañamiento en la formación.

- **Tutorías:** encuentros que posibilitan la circulación de la palabra entre los estudiantes y los tutores, favorece la explicitación de los constructos acerca del conocimiento construido, la práctica que se desempeña y su reflexión en y sobre la acción con el objeto de reconocerlas para su mejora en las intervenciones.

6.4.1 PRIMER AÑO

▪ 6.4.1.1 Práctica Docente I

Eje: *“Los contextos de producción de la práctica docente y los procesos subjetivos de construcción de la identidad profesional.”*

Formato: Práctica Docente.

Régimen de cursada: Anual

Cantidad de horas semanales: Taller de Práctica (64hs); Trabajo de Campo semanal (32hs); Taller Integrador (10hs)

Total de horas: 106 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

La Unidad Curricular Práctica Docente I, inicia a los estudiantes en la primera inserción en Instituciones Socio-educativas, tiene la intencionalidad de proporcionar conocimientos que permitan el análisis de las representaciones sociales acerca del "ser docente" y en particular del docente de arte. Comprender los contextos socio- institucional y los rasgos que lo particularizan para posibilitar el acercamiento progresivo a las actividades que definen la tarea de educar. Promover la apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas que favorezcan la comprensión de los contextos socio- institucional en los que se realizan las prácticas docentes en sentido amplio y las prácticas pedagógicas que tienen lugar en distintos niveles del sistema educativo obligatorio. Aspira desarrollar la capacidad para la problematización de las prácticas educativas y de enseñanza desde una mirada multidimensional y compleja. Esto requiere de la construcción de herramientas que posibiliten la interpretación, el reconocimiento de las situaciones educativas que son específicas de la

práctica docente, del contexto en el que éstas se producen y de las trayectorias personales y escolares que las interpelan. Se plantea la escritura del diario de formación como herramienta metodológica que posibilite al estudiante la documentación de su propio proceso formativo, y las experiencias educativas que permitan: objetivar, reconstruir y reflexionar acerca de la construcción de la identidad profesional. De este modo desarrollar una formación para el análisis reflexivo respecto a la propia biografía escolar y su incidencia en los procesos de identificación profesional.

Eje de Contenidos. Descriptores

Formación, Práctica Docente e Investigación. Modelos de docencia. Recuperación histórica de la enseñanza de la Danza. Ser docente de Danza en espacios educativos no formales. La Educación artística-Danza en contextos diversos.

Prácticas Sociales, Institucionales y de Enseñanza. Representaciones sociales acerca del ser docente en educación artística, y específicamente en Danza. Contextos de prácticas institucionales y su relación particularizada con la realidad socio-educativa a la que pertenecen.

La enseñanza y el aprendizaje en diferentes contextos: La educación permanente. La dimensión sociopolítica, institucional de espacios de enseñanza y de aprendizaje en experiencias educativas. Educación Formal/Informal/No Formal.

Investigación y Formación. Aportes teórico-metodológicos de la Investigación Socio-antropológica, la etnografía. Instrumentos de recolección de información. Construcción de categorías, sistematización de datos. Informes. Las narrativas y documentación pedagógicas. El diario de Formación.

Para el desarrollo de esta Unidad Curricular se sugiere: actividades en el IFDC a través de: *Taller de Reflexión* de la Práctica 2 hs semanales (64 hs anuales), encuentros bimestrales de dos horas de un *Taller Integrador* distribuidas en función de las definiciones institucionales y *Trabajo de campo* en las Instituciones Asociadas (32 hs anuales). Los tres formatos que se proponen organizan el trabajo al interior del área de las prácticas y deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares y formadores a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta unidad curricular.

El taller integrador coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones sociales/educativas y los sujetos involucrados a través de la definición de problemáticas y/o temáticas que se vinculen al eje de la práctica en el primer año. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares tales como; Pedagogía, Historia de la Danza, Folklore e Identidad Cultural.

Bibliografía

Achilli, L. E. (2000) Investigación y formación docente. Rosario. Laborde Editor.

- Alliaud, A.; Duscharzky, L. (comp.) (2003) Maestros: formación, práctica y transformación escolar. Buenos Aires. Niño y Dávila editores.
- Anijovich, R. (2009) Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Davini, C. (2014) La formación en la Práctica Docente. Editorial Paidós.
- Ferry, G. (1997) Pedagogía de la Formación. Formación de Formadores, Serie Los Documentos, Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ediciones Novedades Educativas, Paidós educador.
- Filloux, J. (2004) Intersubjetividad y formación. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Freire, P. (2008) Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI.
- Guber, R. (2006) "El trabajo de campo" en Guber, Rosana: La etnografía. Método, campo y reflexividad. Capítulo 2 <http://comeduc.blogspot.com/2006/03/rosana-guber-el-trabajo-de-campo.html>
- Guber, R. (2011) La etnografía. Método, campo y reflexividad. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Guber, R. (2004) El registro de campo: primer análisis de dato, en El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires. Paidós.
- Mc. Ewan, H. & Egan, K (comp.) (1998) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.
- Rockwel, E. (2011) La experiencia etnográfica historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona. Ed. Paidós.
- Urbano, C. y Yuni, J. (2005) Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción. Córdoba. Editorial Brujas.
- Wittrock, M.C. (1989) La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona. Ed. Paidós.

6.4.2 SEGUNDO AÑO

▪ 6.4.2.1 Práctica Docente II

Eje: *"La historia, organización y dinámica de las instituciones."*

Formato: Práctica Docente

Régimen de cursada: Anual

Cantidad de horas semanales: Taller de Práctica (64hs); Trabajo de Campo (48hs); Taller Integrador (16hs).

Total de horas: 128 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Esta Unidad Curricular profundiza el abordaje de las Instituciones Educativas su dimensión historia y los rasgos que la particularizan con el fin de poder desentrañar las redes de significados que los sujetos sostienen a través de la cultura escolar para proyectar espacios escolares acordes con las exigencias y demandas de la sociedad actual. Favorecer la construcción de herramientas conceptuales y metodológicas para la interpretación de las culturas institucionales/áulicas. La caracterización organizativa cultural-social-y pedagógica de las Instituciones Asociadas y el relevamiento de los proyectos institucionales en contexto. Se sugiere para el trabajo de Campo un acercamiento a aspectos organizacionales y la micro-política institucional. Los ámbitos de intervención comprenden instituciones de Nivel Inicial, primario y secundario. El Análisis y conocimiento de los niveles curriculares. Comprender las Instituciones Educativas, su estructura, particularidades y dinámica cotidiana. Favorecer el análisis de los documentos e instrumentos que sostienen las prácticas de enseñanza desde una mirada crítica-reflexiva, comprendiendo sentidos y significados de la práctica curricular. Conocer el desarrollo de actividades relacionadas con la práctica de la enseñanza, diseños de intervención educativa, producción de planificaciones en distintos contextos. Se propone realizar prácticas colaborativas en proyectos institucionales/áulicos en las Instituciones Asociadas. Participar en espacios de socialización y debate sobre producciones colectivas que favorezca procesos de formación intersubjetiva y meta-cognición. Documentar experiencias pedagógicas que generen instancias de escritura y objetivación de la práctica.

Ejes de contenidos. Descriptores

Historias Institucionales. Las Instituciones educativas conceptualización en el tiempo. Las dimensiones de la estructura formal institucional. La cultura institucional. Las relaciones informales y la dinámica de la vida institucional. La Institución como espacio de circulación de saberes. La autoridad pedagógica el análisis de los dispositivos disciplinarios y de convivencia.

La dimensión pedagógico-didáctica: Niveles de concreción del currículo; nacional, jurisdiccional e institucional. Normativa curricular institucional. Los procesos y documentaciones institucionales organizadores de las prácticas: Sentidos, alcances, dimensiones de documentación que orientan las prácticas docentes en general y los procesos de enseñanza y aprendizaje de los lenguajes estético expresivos..

El lugar de la Educación Artística y de la enseñanza de la Danza Folklórica en la institución escolar. Producción colectiva de proyectos institucionales y áulicos: Los proyectos curriculares de educación artística y de Danza en los proyectos educativos de la institución. Vinculaciones con las prescripciones curriculares del nivel y/o modalidad. Las prácticas educativas que se desarrollan en el campo del Danza, sus fundamentos conceptuales, características y condiciones concretas que las configuran.

La educación especial en el trabajo docente. Estrategias de inclusión.

Abordaje Institucional y áulico a través de la etnografía, análisis de documentos institucionales, registros de la vida cotidiana institucional/áulica. La observación participante, elaboración de registros etnográficos documentación de experiencias.

Para el desarrollo de esta Unidad Curricular del Taller de la Práctica II se definen: actividades en el IFDC, 2hs de Taller de la Práctica, (64 hs anuales) encuentros de un Taller Integrador (16 hs anuales) distribuidas bimestral/trimestralmente en función de las definiciones institucionales. Trabajo de campo en las Instituciones Asociadas; (48 hs anuales). Los tres formatos que se proponen organizan el trabajo al interior del área de las prácticas y deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares y formadores a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta unidad curricular.

El trabajo de Campo en Práctica II propone la inserción institucional a través de observación, observación participante, ayudantías, participación en actividades institucionales, proyectos artísticos, muestras, elaboración y producción colectiva de propuestas contextualizadas con parejas pedagógica, docentes del aula y profesores de la disciplina. Se organizarán inserciones en aulas/instituciones de nivel inicial, primario.

El Taller Integrador coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones sociales/educativas y los sujetos involucrados a través de la definición de problemáticas y/o temáticas que se vinculen al eje de la práctica en el segundo año. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Se sugiere prioritariamente la participación de: Didáctica General, Psicología Educacional, Didáctica del Danza Nativas y Folklóricas I y II, Zapateo I, Folklore e Identidad Cultural I.

Bibliografía

Baquero, R.; Diker, G. & Frigerio, G. (comp.) (2007) Las formas de lo escolar. Buenos Aires. CEM del estante editorial.

Belgich, H. (2006) Orden y Desorden escolar. Rosario. Editorial Homosapiens.

Bixio, C. (2004) Cómo construir proyectos. El proyecto institucional. La planificación estratégica. ¿De qué hablamos cuando hablamos de proyectos? Rosario. Homo Sapiens.

Bolívar, A. (1995) El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación del currículum. FORCE. Universidad de Granada.

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

Chaiklin, S. & Lave, J. (comp.) (2001) Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires. Amorrortu.

Fernández, L. (1994) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Fernández, L. (1998) El análisis de lo institucional en la escuela. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Frigerio, G. y otros (1996) Las Instituciones Educativas Cara y Ceca. Buenos Aires. Ed. Troquel.

Nicastro, S. (2006) Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido. Rosario. Homo Sapiens.

Santos Guerra, M. (1994) Entre Bastidores el lado oculto de la organización escolar. Málaga. Aljibe.

Santos Guerra, M. (1999) Para comprender las organizaciones educativas. Málaga. Aljibe.

Wittrock, M. C. (1989) Aspectos del acceso al lugar y de la ética de la investigación, en La investigación de la enseñanza; II. Métodos cualitativos y de observación. Buenos Aires. Paidós.

Woods P. (1986) La escuela por dentro, Barcelona, Paidós.

Woods P. (1989) Investigar el arte de la enseñanza uso de la etnografía en la Educación. Buenos Aires. Paidós.

6.4.3 TERCER AÑO

▪ 6.4.3.1 Práctica Docente III

Eje: *“Prácticas de enseñanza contextualizadas”*

Formato: Práctica Docente

Régimen de cursada: Anual

Cantidad de horas semanales: Taller de Práctica (64hs.); Trabajo de Campo (60hs.); Taller Integrador (16hs.). Ateneos/Tutorías (10hs.)

Total de horas: 150 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

En esta Unidad Curricular la práctica de la enseñanza adquiere significación desde la compleja paradoja de enseñar a enseñar. La práctica de la enseñanza como actividad intencional entrama dimensiones epistemológicas, políticas, sociales y psicológicas en una construcción elaborada como inter juego necesario entre teoría y práctica.

La construcción didáctica implica en este proceso poner en juego la relación contenido-método-técnica. La inserción en contextos escolares y áulicos diversos permite el análisis de problemáticas cotidianas a partir de la reflexión colectiva. Acciones participativas de producción de diseños e intervenciones didácticas desde una perspectiva colaborativa. Participar en diferentes instancias educativas institucionales/áulicas/extra-áulicas.

Analizar y comprender las prácticas de enseñanza en el contexto del aula en diálogo permanente con los saberes conceptuales y metodológicos construidos y la toma de decisiones que respondan a la justicia curricular. Posibilitar la producción de propuestas personales de intervención pedagógica contextualizadas en relación al qué, cómo y para qué enseñar Danzas Folklóricas en las instituciones escolares. Valorar la investigación educativa como herramienta que permite la producción de conocimientos contextualizados de las instituciones educativas.

Ejes de Contenidos. Descriptores

El aula/sala espacio material y simbólico. La interacción en el aula. La heterogeneidad sociocultural, la producción y el intercambio en el proceso de construcción del conocimiento escolar. La clase escolar, construcción de categorías didácticas para su análisis y comprensión.

El conocimiento profesional de los profesores en relación a su práctica profesional. La intervención del docente en los procesos de enseñanza aprendizaje. Las tareas del Profesor de Danza en la práctica cotidiana. Análisis de esquemas prácticos y estratégicos en los tres momentos de la práctica, pre activo, interactivo y post-activo.

Las prácticas de enseñanza. El diagnóstico, la planificación como hipótesis de trabajo, aprendizaje–enseñanza evaluación-estrategias didácticas específicas. La construcción metodológica. La enseñanza del Danza en nivel inicial, primario y modalidad especial. La evaluación del proceso y la acreditación. Criterios para la construcción del diseño y evaluación de propuestas de intervención educativa. Propuestas de intervención en las prácticas de residencia en la Modalidad de Educación Especial, Nivel Inicial, Primario y sus diferentes contextos. La enseñanza de la Danza y su integración con otros lenguajes expresivos.

Producción análisis y reflexión de medios y materiales didácticos. Elaboración de recursos digitales. Documentos, videos, actividades de simulación y otros desarrollos específicos de las tecnologías de la información.

La investigación como práctica social. Investigación-Acción. Dimensión epistemológica y Metodológica. Elaboración de instrumentos de recolección y análisis de datos. Análisis de registros de clases.

Para el desarrollo de esta Unidad Curricular del Taller de la Práctica III, se define: actividades en el IFDC (Taller de la Práctica 64 hs anuales y Taller Integrador 16 hs anuales distribuidas en función de las definiciones institucionales) y Trabajo de campo en las Instituciones (60 hs anuales) Se propone incorporar otros formatos como Tutorías y Ateneos(10hs) Los formatos que se proponen organizan el trabajo al interior del área de las prácticas y deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares y formadores a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta unidad curricular.

El trabajo de Campo en Práctica III propone la inserción institucional a través de observación, ayudantías, participación en actividades institucionales, proyectos pedagógico-didácticos, elaboración y producción colectiva de propuestas de intervención áulica en los niveles obligatorios de enseñanza.

El taller Integrador coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones educativas y los sujetos involucrados a través de la definición de propuestas de enseñanza del lenguaje de la danza en los niveles del sistema educativo. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Se sugiere prioritariamente la participación de co-formadores, formadores especialistas en el lenguaje artístico, Didáctica de la Danza I, Danzas Nativas y Folklóricas II, Zapateo III, Educación Musical, Sujetos I.

Bibliografía

- (2009) Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- (2009) Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires. Paidós.
- Anijovich, R. y otros (2004) Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Aran, P. (1998) Materiales Curriculares. Barcelona. Graó Biblioteca del Aula.
- Barreiro, T. (2000) Trabajo en grupos. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Bixio, C. (2004) Cómo planificar y evaluar en el aula. Rosario. Homo Sapiens.
- Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires. Paidós.
- Gvirtz, S. (comp.) (2000) Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Buenos Aires. Santillana.
- Jackson, P. (1992) La vida en las aulas. Madrid. Morata.
- Litwin, E. (1997) Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la Enseñanza Superior. Buenos Aires. Paidós.
- Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires. Paidós.
- Perrenoud, P. (2009) Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. Barcelona. Graó Biblioteca del Aula.
- Perrenoud, P. H. (2007) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona. Graó Biblioteca del Aula.
- Sanjurjo, L. (2009) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona. Paidós.
- Souto de Asch, M. (1993) Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Souto, M. (1996) La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En "Corrientes didácticas contemporáneas" de Alicia Camillioni – María C. Davini y otros. Buenos Aires. Paidós.
- Terigi, F. (1999) Currículum. Buenos Aires. Santillana.
- Wasermann, S. (1999) El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos Aires. Amorrortu.

6.4.4 CUARTO AÑO

▪ 6.4.4.1 Práctica Docente IV – Residencia Pedagógica

Eje: *“La práctica profesional como práctica ética-política comprometida con intervenciones que asuman la justicia curricular y la inclusión educativo social.”*

Formato: Residencia Pedagógica

Régimen de cursada: Anual

Cantidad de horas semanales: Taller de Práctica (64hs.); Trabajo de Campo (152hs.); Taller Integrador (20hs.); Ateneos/Tutorías (20hs.)

Total de horas: 256 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

En esta Unidad Curricular se profundizan y complejizan los abordajes de saberes disciplinares y didácticos aprehendidos en instancias formativas de cursadas, espacios informales, y las experiencias pedagógico-didáctica de inserción progresiva en terreno en cada unidad curricular de la práctica. La Residencia se constituye en el periodo en el que el Residente realiza la práctica profesional en escenarios reales asumiendo la experiencia de vivenciar la tarea docente en toda su complejidad. Se presenta como un lugar de transición que da cuenta del carácter dinámico, dialéctico, y complejo de la formación en el que participan de modo articulado las instituciones asociadas y el IFDC. La práctica profesional en las instituciones asociadas se configura como una práctica comprometida con la realidad educativa desde una visión política del ejercicio de esa práctica profesional. Requiere de la re- significación de supuestos básicos acerca del enseñar y el aprender en la producción de proyectos didácticos contextualizados y personales que promueve el desempeño de una práctica reflexiva en cada contexto de producción con la intencionalidad de generar y transformar las prácticas de enseñanza.

Considerar la Residencia como ámbito de acompañamiento a los residentes desde los profesores co-formadores, formadores del IFDC pares y profesores de práctica en el desarrollo de un habitus profesional que permita la reflexión-acción de sus prácticas. Articular el trabajo teórico con las tareas propias del campo promoviendo la construcción de marcos de interpretación rigurosa de la realidad educativa. Organizar la experiencia de residencia para los niveles de enseñanza obligatoria, prioritariamente nivel secundario.

Eje de contenidos. Descriptores

La Enseñanza de la Danza. El Diseño y producción de propuestas pedagógico-didácticas de intervención educativa contextualizada. La planificación como hipótesis de trabajo, la construcción metodológica de la enseñanza. La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Diseño, puesta en escena y evaluación de proyectos artísticos. La Residencia del campo del Danza para el nivel secundario y otras modalidades; rural, domiciliaria, hospitalaria, especial, adultos, contexto de encierro.

El docente profesional, intelectual comprometido con una práctica política de transformación social-cultural. El conocimiento de los ámbitos de desempeño institucional/áulico a través de herramientas de investigación etnográfica para construir categorías que posibiliten su interpretación y orienten la producción contextualizada de hipótesis de intervención didáctica. La escritura de experiencias didácticas en la Residencia como insumo de reflexión crítica acerca de la propia práctica.

Para el desarrollo de la Unidad Curricular del Taller de la Práctica IV y Residencia se sugiere actividades en el IFDC (Taller de la Práctica (64 hs anuales) y Taller Integrador (20 hs anuales), Trabajo de campo en las Instituciones (152 hs anuales) Se propone incorporar espacios de Tutorías y Ateneos(20hs) Los formatos que se proponen organizan el trabajo al interior del área de las prácticas y deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares y formadores a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta unidad curricular.

El trabajo de Campo en práctica IV propone la inserción institucional a través de observación, ayudantías, Acompañamiento a trayectorias estudiantiles, producción y desempeño de proyectos pedagógico-didácticos en los niveles del sistema educativo obligatorio.

El taller Integrador coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones educativas y los sujetos involucrados a través de la definición de propuestas de enseñanza del Danza en el nivel secundario. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Se sugiere prioritariamente la participación de formadores especialistas en Sujetos, Didáctica general y del Danza I y II; y especialista en el lenguaje artístico. Improvisación e Interpretación Coreográfica. Producción y Puesta en escena. Promover la puesta en marcha de Ateneos a través del análisis y profundización de casos referidos a la enseñanza de las artes y del Danza en particular en el nivel secundario como instancia de aprendizaje.

Bibliografía

----- (2014) El campo de la práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar. Conferencia. Documento. INFD.

Alliaud, A. (2010) La formación en y para la práctica profesional. Conferencia. Documento. INFD.

Davini, C. (2014) La formación en la práctica docente. Buenos Aires. Paidós.

Edelstein, G. (2000) El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar, en Revista IICE. Año IX, Nº 17. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Edelstein, G. (coord.) (2010) Prácticas y residencias. Memoria, experiencia, horizontes IV. Córdoba. Ed. Brujas.

Edelstein, G. (coord.) (2008) Prácticas y residencias. Memoria, experiencias y horizontes II. Córdoba. Brujas.

Feldman, D. (2011) Treinta y seis capacidades para la actividad docente en escuelas de educación básica. M.E.C.T. Documento INFD.

Jackson, P. (1999) Enseñanzas implícitas. Buenos Aires. Amorrortu.

Sanjurjo, L. (2002) La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Rosario. Homo Sapiens.

Satulovsky, S (2009) Tutorías: Un modelo para armar y desarmar. La tutoría en los primeros años de la escuela secundaria. Buenos Aires. NOVEDUC.

Souto, M. (1993) Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires. Miño y Dávila.

