

PROVINCIA DE CATAMARCA



Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Subsecretaría de Gestión Educativa

Dirección de Educación Superior

Dirección de Educación Pública de Gestión Privada y Municipal

DISEÑO CURRICULAR

**PROFESORADO DE EXPRESIÓN
CORPORAL**

AUTORIDADES

Gobernadora de la Provincia de Catamarca

Dra. Lucía Corpacci

Vice-gobernador

Dr. Dalmacio Mera

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

Mgster. José Ricardo Ariza

Subsecretaria de Gestión Educativa

Lic. Ricardo Cuello

Directora de Educación Superior

Lic. María Gabriela Quiroga

Director Educación Pública de Gestión Privada y Municipal

Prof. Fabián Herrera

Denominación de la Carrera

PROFESORADO DE EXPRESIÓN CORPORAL

Título que otorga

PROFESOR/A DE EXPRESIÓN CORPORAL

Duración

Cuatro (4) años académicos.

Carga horaria total de la carrera

Cuatro mil trescientos cuatro (4.304) horas cátedra, equivalentes a dos mil ochocientos sesenta y nueve (2.869) horas reloj

Condiciones de ingreso

Para ingresar como alumno a las instituciones de nivel superior, se debe haber aprobado el nivel medio o el ciclo polimodal de enseñanza.

Es directo, a partir del criterio de igualdad de oportunidades acordado por los Ministros del Consejo Federal de Educación, según Res. N° 72/08 CFE.

Excepcionalmente, los mayores de 25 años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren a través de las evaluaciones pertinentes que se realicen en el Instituto que tienen preparación acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente (Ley N°24521).

Marco Político – Normativo

El presente Diseño Curricular para el Profesorado de Expresión Corporal de la Provincia de Catamarca, surge a partir de un proceso de trabajo conjunto y en respuesta a los acuerdos logrados por el Estado Nacional, a través de las normas vigentes: Ley de Educación Nacional N° 26.206, Resolución del Consejo Federal de Educación N° 24-07 y su Anexo I *“Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”*, y Resolución del Consejo Federal de Educación N° 30-07 y Anexos I *“Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina”*, Anexo II *“Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional”*.

Esta propuesta se apoya en los propósitos del Ministerio de Educación de la Nación, del Consejo Federal de Educación, del Instituto Nacional de Formación Docente; y, en particular del Ministerio de Educación y Cultura de Catamarca, quienes sostienen la importancia de la construcción federal de la formación docente. *“En este sentido, el proyecto federal del Ministerio de Educación y del Instituto Nacional de Formación Docente es hacer de la fragmentación curricular e institucional, una unidad de las diferencias. Se trata de reconocer la fragmentación y desde allí, desde una decisión de superación y revisión de las mismas, alcanzar un proyecto político que se propone desde la unidad en tanto todo proyecto político imagina una unidad”*¹.

En este mismo sentido, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución del Consejo Federal de Educación N° 24/07) establecen que las decisiones relativas a la elaboración de los Diseños Curriculares, son responsabilidad de cada una de las jurisdicciones; recomienda especialmente tomar como punto de partida el Diseño Curricular vigente y analizar las cargas horarias y los puestos de trabajo existentes, el marco normativo que rige la vida académica y la estructura organizativa de los Institutos Superiores de Formación Docente, las características de las instituciones y del alumnado al que reciben y los recursos disponibles para llevar a cabo las modificaciones.

En respuesta a ello, el Equipo responsable de la elaboración de este documento curricular, asume el compromiso de contribuir a la superación de la fragmentación educativa a través de la presente propuesta académica y promover el fortalecimiento y mejora de la Formación Docente que ofrece la Institución. Para ello, toma como punto de

¹ Fundamentos Políticos e Institucionales del trabajo docente. Instituto Nacional de Formación Docente. 2008

partida la recuperación de experiencias innovadoras vigentes y los aportes de las Instituciones Superiores de Formación Docente, con la intencionalidad de ofrecer e impulsar propuestas que conlleven mejores condiciones para los estudiantes, los profesores y las instituciones en su conjunto.

Por todo lo expuesto, el Diseño Curricular de la Provincia de Catamarca para el Profesorado de Expresión Corporal se elabora en consonancia con los criterios que establece la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 24/07

Fundamentación pedagógica de la propuesta curricular

Las bases pedagógicas que sustentan el presente documento curricular se detallan como un marco referencial para la gestión del currículo por los equipos directivos y docentes del Instituto formador. En este sentido, se consideran claves considerar los siguientes referentes conceptuales:

- **Acerca de la Sociedad**

Ante el debilitamiento del Estado-Nación como articulador de la vida social y como operador simbólico de sentidos homogeneizantes, las instituciones ligadas con su proyecto, particularmente la escuela, ven alteradas su sentido. Con ello, la consistencia de la institución escolar queda afectada, generando una sensación de crisis -entendida como efecto de complejas transformaciones de nuestro tiempo- que hoy fácilmente podemos constatar.

Estas transformaciones repercuten en los proyectos escolares y en el complejo entramado de historias de vida y trayectorias institucionales. Los procesos de globalización e individualización se tornan fundamentales –aunque no suficientes- para comprender los nuevos escenarios. Ambos procesos se encuentran estrechamente relacionados con las nuevas tecnologías como también con las condiciones de actuación de sus miembros que cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en hábitos y rutinas determinadas (Bauman, 2006). Esto no sólo afecta los valores tradicionales sino también la dilución de certezas y sentidos.

La globalización alude a un proceso complejo que al mismo tiempo homogeneiza e individualiza, totaliza y fragmenta, integra y margina, articula y disgrega, y se presenta como amenaza, pero también como oportunidad (Arellano y Ortega Ponce, 2004). El desarrollo tecnológico ha permitido una intercomunicación inusitada como incalculable al punto que se han modificado las relaciones establecidas entre las dimensiones de espacio y tiempo. Hoy podemos ver como se enlazan los lugares lejanos de tal manera que algunos acontecimientos locales son afectados por acontecimientos que ocurren en lugares remotos y distantes (Giddens, 1994). La globalización de la economía y cultura se encuentra ligada a este desarrollo. Vivimos en sociedades de economías desindustrializadas, dominadas por el flujo de capitales globalizados donde se impone con fuerza la flexibilización de las condiciones laborales (Beck, 1998). La movilidad e inestabilidad generalizada de las relaciones laborales, de las carreras profesionales y de las protecciones asociadas al estatuto del empleo, generan por un lado, la descolectivización y aumento de inseguridad social y, por el otro, reindividualización y reinención de estrategias personales (Castel, 2004).

La compleja red de instituciones y normativas que se constituían en garantes del orden de la sociedad moderna y conformando un denso entramado ético e institucional responsable de la regulación de las conductas, se encuentra hoy profundamente debilitado. Dubet y Martuccelli (1999) señalan que el desdibujamiento de lo social da lugar a la emergencia de una sociedad individualizada. Estos postulados son abordados por Elías (1990) y Bauman (2001).

El futuro se ordena según un cálculo de riesgo, creando nuevas regulaciones, nuevos intereses, configurando nuevas subjetividades, en este escenario de pérdida de las certezas y seguridades, el declive de la capacidad instituyente de las instituciones - entre ellas la escuela-, tanto como las persistentes situaciones de vulnerabilidad, exclusión social y fragmentación. Las transformaciones contemporáneas, sociales, políticas y económicas, nos invita a repensar la práctica y la formación de los docentes.

- **Acerca de la Escuela**

La Escuela concebida como agente cultural, debe analizar en forma rigurosa las expectativas sociales y trabajando a partir del contexto sociocultural, centrando su atención en los problemas de nuestro tiempo.

Se considera a la escuela - institución privilegiada desde la modernidad- como una institución con intención hegemónica de reproducir el orden social imperante, como un lugar de transmisión y reproducción; pero a la vez también de creación, producción y promoción del saber y de discursos.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) caracterizan a la escuela como cruce de culturas. La tensión entre la tendencia a homogeneizar a través de la definición de opciones de cultura legítima para la transmisión y la heterogeneidad socio-cultural de los sujetos que la constituyen generan un problema que se objetiva en prácticas de exclusión.

Así, en las instituciones escolares se identifican también espacios de luchas y tensiones entre culturas diversas por los modos particulares en que los sujetos perciben e interpretan la trama de significados que constituyen la cultura, las trayectorias y posiciones sociales diferenciales, la diversidad de estrategias y prácticas. Signos, entre otros, de diversidad inherentes a los sujetos sociales que intervienen en la vida cotidiana institucional. Asimismo, y en simultaneidad, se puede reconocer su valor formativo como espacio de enseñanza y aprendizaje y su valor como espacio material y simbólico, en los procesos de constitución de los sujetos sociales.

En las interacciones cotidianas, los sujetos sociales suelen desempeñar sus papeles, en un marco de tipificación de los roles institucionales, de estereotipos y rituales que no suelen cuestionarse por considerarse constitutivos de la cultura escolar. A la vez, pueden reconocerse variados modos de corrimiento de las prescripciones, construyéndose estrategias desde diversos lugares que irrumpen contra el orden establecido, instalan el conflicto y abren espacios a confrontaciones, resistencias y a múltiples negociaciones cotidianas.

- **Acerca de la Educación**

La Educación, como la cultura en general, está implicada en procesos de transformación de la identidad y la subjetividad. Es preciso educar para un mundo intercultural, lleno de matices y contrastes, rompiendo la homogeneidad de continentes y países. Entender y valorar el mundo diverso en el que vivimos, un mundo global a donde la circulación de informaciones se realiza con gran rapidez, requiere integrar, contextualizar y problematizar la realidad, abriendo al mismo tiempo los problemas al interjuego de escalas temporales y espaciales; para superar visiones etnocéntricas y dar lugar al relativismo y el reconocimiento de la otredad.

Al respecto, Moacir Gadotti (2003) señala, siguiendo el pensamiento freiriano, que *“la educación tiene como fin la liberación, la transformación radical de la realidad para mejorarla, para volverla más humana, para permitir que hombres y mujeres sean reconocidos como sujetos de su historia y no como objetos”*.

- **Acerca del Conocimiento**

El Conocimiento es el resultado de un proceso de creación e interpretación social. Se enfatiza el carácter construido e interpretativo del conocimiento. No hay una separación rígida entre conocimiento académico y escolar y cotidiano de las personas implicadas en el currículo. Desde esta perspectiva, es cultural en la medida en que se constituye en un sistema de significación. Asimismo, como sistema de significación, todo conocimiento está estrechamente vinculado con relaciones de poder.

El conocimiento, desde la perspectiva de la enseñanza, adquiere un estatuto epistemológico peculiar que explica la transposición del saber enseñar en saber enseñado; al mismo tiempo, requiere una comprensión del modo como los sujetos se vinculan con el saber para producir el mundo y producirse a sí mismos; entender y entenderse; transformar y manipular las cosas, producir sentido y utilizar signos. Es decir, realizar operaciones de transformaciones de las cosas y de sí mismos (Guyot, 1999).

El conocimiento siempre se construye y se transforma al ser usado. La adquisición de conocimiento no es una simple cuestión de absorber conocimiento. Por el contrario, las cosas que se suponen categorías naturales, como “cuerpos de conocimiento”, “aprendices”, y “transmisión cultural”, requieren reconceptualización como productos culturales y sociales (Seth Chaiklin y Jean Lave, 1996).

- **Acerca del Aprendizaje**

Se sostiene que no podemos pronosticar el potencial de aprendizaje o desarrollo de un sujeto por fuera de la situación o situaciones que habita, habitó y habitará y de los sentidos posibles que los sujetos puedan constituir en su seno. La reflexión sobre el carácter situacional de desarrollo subjetivo debe ser complementada con una reflexión sobre el carácter histórico, cultural, políticamente específico que adquiere la organización del aprendizaje y sus desarrollos a partir de las prácticas escolares modernas (Baquero, 2000).

En toda situación de aprendizaje el sujeto pone en juego sus aprendizajes cotidianos, contenidos simbólicos y representaciones acerca del aprendizaje, que inciden en la valoración que hace de sí mismo y que, por haber sido incorporados en procesos de socialización, tienen efectos duraderos y resistentes al cambio. Se trata de modalidades históricamente acuñadas que se expresan en modos de operar y comportarse y cuya significación es histórica y subjetiva.

Entendido el aprendizaje en la formación como proceso de transformación sucesiva del que aprende, se debe partir del análisis de los propios procesos de aprendizaje, de la comprensión de la subjetividad e historia de vida, de las representaciones, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza misma del quehacer educativo y de las relaciones que ha construido. Experiencias que comprometen al estudiante en el uso de habilidades de pensamiento crítico para construir activamente el conocimiento y reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento y razonamiento.

Lo que se aprende es siempre complejamente problemático. El aprendizaje es parte integrante de la actividad en y con el mundo en todo momento (Seth Chaiklin y Jean Lave, 1996).

- **Acerca de la Enseñanza**

La tarea será reconstruir, revelar el proceso de naturalización del mundo cultural y social.

Se concibe a la enseñanza como una práctica social, política, ética, teórica, técnica y epistemológicamente justificada que adquiere sentido en tanto se preocupa por promover procesos de comprensión-apropiación de conocimientos sustantivos para la construcción de versiones y para comprensión de los mundos natural, social y cultural, situándose críticamente en ellos para producir nuevos mundos posibles connotados por la justicia en sus diversas manifestaciones (Bruner, 1998).

La enseñanza es una práctica social intencional, reflexiva, con cierto grado de sistematicidad. Al ser una práctica social está condicionada por su historicidad y su contexto geográfico, cultural y político. Tiene, además, el rasgo de ser una actividad institucionalizada con alguna regularidad y uniformidad de sus pautas de acción, distribución de roles, tareas, tiempos y espacios. En este contexto, el aula es el principal escenario, pero no el único, donde se ejercen las prácticas docentes.

- **Acerca del Currículo**

Se entiende el Currículo como un campo de lucha en torno a la significación y la identidad. Tanto el conocimiento como el currículo constituyen campos culturales, por lo tanto, son campos sujetos a la disputa y a la interpretación en los que diferentes grupos intentan establecer su hegemonía.

El currículo es un mecanismo cultural, es una invención social, consecuentemente, el contenido del currículo es una construcción social. Según Bolívar (1999), *“el curriculum es un concepto profundamente sesgado en su valoración, lo que significa que no existe al respecto un consenso social, ya que existen opciones diferentes de lo que deba ser”*. Quizás en este punto sea importante señalar que en cada una de las diferentes definiciones de lo curricular, complementarias o no, se construyen posiciones y miradas socio-políticas particulares sobre la educación, el conocimiento, el cambio social, los estudiantes y, claro está, sobre la Educación y fundamentalmente sobre la formación para ésta carrera.

Los textos de la práctica nos llevan a focalizar en el trabajo docente lo relacionado con los procesos de transmisión de los conocimientos que se encuentran en las prescripciones curriculares nacionales y provinciales, -textos normativos con un cierto marco de legitimidad- que, en el plano concreto de intervención docente en el aula, producen un nuevo texto que implica la planificación, la acción y la evaluación crítica de resultados de las propias prácticas. En este marco, el diseño y el desarrollo curricular dirimen posiciones acerca de los sujetos, las culturas y la sociedad. Es preciso establecer entonces la necesaria distinción entre la lógica de producción de conocimientos en los ámbitos disciplinarios, la transposición del conocimiento producido en dispositivos curriculares y la lógica de su reproducción en los espacios de la práctica. En este marco se concibe al currículum esencialmente como “un asunto” político, sin por ello olvidar sus implicancias y fundamentos científicos. Es un entramado complejo que implica mucho más que la transmisión de conocimientos socialmente validos.

El currículum está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y nos convertiremos. El currículum produce; el currículum nos produce. (cf. Tadeu da Silva, 1998).

- **Acerca de los Sujetos en la Formación Docente Inicial**

El sujeto como estudiante de Educación Superior

Giroux (1992) plantea que estamos constituidos, en tanto sujetos², dentro de una serie de condiciones políticas, sociales y culturales, rápidamente cambiantes. La inestabilidad y la dinámica de los contextos socioculturales actuales caracterizan los procesos de constitución subjetiva desde la complejidad, la hibridez y la contingencia.

La formación docente en la Educación Superior se ve atravesada por una complejidad particular que la trasciende y que se nutre de distintos sujetos en el encuentro pedagógico.

Nuestra sociedad supone hombres y mujeres con saberes, percepciones, representaciones sociales y prácticas cotidianas transformadas por la mediación de novedosos equipamientos culturales, propios de las nuevas tecnologías y medios de comunicación. El conocimiento adquiere hoy un valor estratégico, anclado en los profundos cambios estructurales que enmarcaron este proceso de transformación cultural y subjetiva.

La crisis social, ambiental y económica estructural ha calado hondo en la totalidad del tejido social, en donde la educación no ha quedado exenta. Se ha modificado, no sólo el acto educativo, sino fundamentalmente los intereses y las valoraciones sociales de la educación. En la confluencia de distintos campos de significación se hace imprescindible reconocer las grietas producidas por las diferencias de pensamiento, creencias o sentimientos que nos constituyen. Es en esa heterogeneidad cultural y social se pueden identificar visiones, temas y conceptos relacionados a las identidades culturales en las cuales se encuentran los diferentes sujetos-formadores, docentes en formación y alumnos de las instituciones en las que se piensan, desarrollan y evalúan las prácticas.

Pensar un diseño curricular que reconozca el carácter intercultural de toda situación educativa implica una transformación pedagógica y curricular que parta “... *no sólo de distintos contenidos o experiencias culturales, sino también de procesos de interacción social en la construcción de conocimientos*” (Walsh, 2001).

Esto implica una perspectiva intercultural en educación que está orientada a explorar y reconocer, tanto en las comunidades como en las escuelas, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales y las relaciones que existen entre ellos. En este sentido, se propone generar relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupos que participen de universos culturales diferentes, trabajando los conflictos

² Cuando hablamos de *sujeto* lo pensamos en su heterogeneidad y dinamismo, no exento de contradicciones. Ahora bien, *pese a que la contingencia y la inestabilidad tienen un rol destacado en esta construcción, ella no debe entenderse como pura aleatoriedad: hay un cúmulo de experiencias, sentidos y dinámicas preexistentes, que delimitan el horizonte posible*. Birgin et. al. (1998). Este horizonte histórico de posibilidades, es el que desarrollaremos en este apartado (horizonte que, reiteramos, es siempre dinámico).

inherentes a esta realidad. Este punto de partida significa promover un proceso de reflexión colectiva permanente de los docentes formadores y en formación, orientado al desarrollo y producción de conocimientos, saberes y esquemas prácticos que hagan posible:

- reconocer el carácter multicultural de las sociedades y la necesidad de formación de un profesional preparado para actuar con estudiantes portadores de múltiples repertorios culturales e insertos en contextos educativos diversos;
- desafiar los estereotipos que uniforman las prácticas docentes volviéndolas discriminatorias;
- problematizar contenidos etnocéntricos y prácticas pedagógicas fragmentadas y estereotipadas;
- conocer las cualidades de la propia cultura, valorándolas críticamente a modo de enriquecer la vivencia de la ciudadanía;
- elaborar y cuestionar los propios preconceptos y visiones en relación con la diversidad cultural, analizando los estereotipos sobre rendimiento, desempeño y evaluación del alumnado;
- adquirir habilidades para diagnosticar pedagógicamente las necesidades educativas de los alumnos/as;
- problematizar los contenidos de los diseños curriculares;
- saber cuestionar crítica y responsablemente el material de consulta, libro de texto y otros recursos;
- reforzar el papel de las prácticas como el punto culminante de la adquisición de experiencia pedagógica, favoreciendo el encuentro con la mayor multiplicidad posible de instituciones, sujetos, contextos y orientaciones.

La formación en la educación superior, según criterios jurisdiccionales, debe orientarse a construir una representación de los sujetos que aprenden desde sus posibilidades. Esto significa que los docentes deben posicionarse desde una teoría socio-crítica del curriculum, construyendo sus prácticas, autorizándose desde sus saberes y abordando al sujeto como un sujeto situado en un contexto socio- histórico y cultural. Para ello se piensa en un docente que recupere la democracia en el interior de la escuela y del aula, sin perder el rol de guía y tutor de las trayectorias escolares de los alumnos.

El sujeto como docente en formación

Los estudiantes que aspiran a ser docentes poseen una biografía escolar a lo largo de la cual han internalizado un imaginario y una serie de prácticas que caracterizan a la docencia. El impacto de esas experiencias estará presente en su proceso de formación como educadores. Cada docente en formación se va constituyendo con relación a sus identificaciones formadoras. *“Esto permite observar como el habitus resulta de la inscripción en el cuerpo del docente de un discurso sobre la práctica profesional, que desemboca en una naturalidad de su rol”* (cf. Huergo, 1997).

Los docentes en formación participan en diferentes espacios sociales que inciden en sus modos de *“leer y escribir”* la experiencia, la vida y el mundo. De modo que pensar el campo cultural de los alumnos/as de Formación Docente significa comprenderlo como complejo, múltiple y conflictivo, como el campo de articulación de diferentes y sucesivas interpelaciones con los reconocimientos subjetivos que ellas provocan.

En las carreras de Formación Docente los estudiantes suelen poner en evidencia una de las caras de la nueva desigualdad que se desenvuelve en la tensión entre una enorme ampliación y diversificación del mercado de bienes materiales y simbólicos, así como de recursos comunicacionales y de una persistente restricción a su acceso, (a algunos sectores sociales). Son estos sujetos, los alumnos, quienes sufren el impacto de esta tensión; ya que se ven fuertemente afectados por la crisis de trabajo y las transformaciones económicas. Agudizándose la sensación de desamparo, ya que “ni” el título adquirido con tanto esfuerzo logra alejarlos de la incertidumbre económica.

Por otro lado, a la par que se consolida la emergencia de múltiples configuraciones familiares, las relaciones sociales de los jóvenes entre sí, se confrontan con los cambios del mundo de los trabajadores. Estas profundas transformaciones configuran el escenario en el cual se desarrolla el debate acerca de las llamadas “nuevas culturas juveniles”, nominación que intenta dar cuenta de que existen muchas formas de ser joven y diversas maneras de dotar de significados a la condición juvenil.

El estudiante, docente en formación, se define desde sus potencialidades y al mismo tiempo se lo concibe como activo, en pleno desarrollo y sujeto de derecho. Desde ahí se hace imprescindible contribuir a su autonomía, a su integración social crítica, al pleno desarrollo de sus posibilidades, otorgándole protagonismo a través de una activa participación grupal y comunitaria. La heterogeneidad de los grupos en cuanto a su composición por edades, género y características sociales y culturales debe leerse en clave de riqueza y aporte a las múltiples perspectivas de una construcción común, la de los saberes profesionales.

Los docentes formadores de formadores

Los profesores a cargo del proceso formativo se relacionan mediados por el currículum con los estudiantes. Se trata de *formador de formadores*. “*Su condición es la clave de comprensión del nudo problemático del trabajo docente que realizan*” (cf. Batallán, 2007: 177).

La identidad del trabajo que llevan a delante estos profesores formadores de docentes se construye sobre la base de:

- ✓ las significaciones y los valores acerca de la actividad proveniente de las articulaciones entre la tradición disciplinar a las que pertenecen, los ámbitos en que se fue gestando su propia formación, como así también las características de la carrera docente;
- ✓ los sentidos atribuidos a su labor provenientes de las diversas normativas del Estado que regulan su desempeño y sus resignificaciones en las prácticas concretas;
- ✓ las relaciones cotidianas entre los docentes y la comunidad institucional y social con las que interactúan y en las que procesan trayectorias personales y grupales, así como normativas institucionales;
- ✓ la revisión de los significados otorgados a la Educación, tanto en las representaciones sociales dominantes como en los nuevos paradigmas;

- **Acerca de la enseñanza y el aprendizaje en la formación docente inicial**

En términos generales, es recomendable promover el aprendizaje activo y significativo para los estudiantes, a través de estudio de casos, análisis de tendencias, discusión de lecturas, resolución de problemas, producción de informes orales y escritos, trabajo en bibliotecas y con herramientas informáticas, contrastar en debate de posiciones.

Los dispositivos pedagógicos de formación deberán ser revisados y renovados críticamente. Las modalidades de trabajo independiente, de investigación documental, de uso de instrumentos informáticos, la elaboración de informes escritos, los trabajos con tablas y bases de datos, la elaboración de planes de acción en tiempos determinados con elección de alternativas, de ejercicios de expresión y comunicación oral, los trabajos de

campo, entre otros, brindan la posibilidad de desarrollar la autonomía de pensamiento y métodos de trabajo intelectual necesarios para el desarrollo profesional. Los mismos deberían ser sistemáticamente ejercitados contribuyendo así también, a disminuir las brechas resultantes de las desigualdades en el capital cultural de los estudiantes.

La autoridad pedagógica del docente se sostiene en dos elementos interrelacionados: los saberes que domina para ser enseñados y la legitimación social de su rol. Frecuentemente aparece en el discurso social la idea de que el docente *no sabe lo que tiene que enseñar* y eso mella la autoridad pedagógica. Este es uno (entre varios) de los factores por los cuales la actividad educativa escolar es cuestionada y pierde en cierto modo su sentido social. La Formación Docente debe apuntar al fortalecimiento del saber del docente y ofrecer elementos para la reconstrucción de su autoridad social, para la re-legitimación del rol.

Para que los saberes a transmitir adquieran sentido social deben reorganizarse de acuerdo con la interpelación que el mundo actual, los campos de significación y las nuevas condiciones sociales les provocan. Esto posibilitará el surgimiento de una sociedad y una ciudadanía democrática y crítica.

Del mismo modo es necesario asumir que un campo de saber instituido no resiste si se cierra y se cristaliza en su propia estabilidad y equilibrio (tendientes a su preservación). Las fuerzas operantes, complejidades y contradicciones hacen posible que ese campo experimente las tensiones, cuestionamientos, dinamismos y modificaciones provenientes de las fuerzas socioculturales instituyentes. El diálogo cultural (entendido en su sentido conflictivo y constructivo) entre los campos de saber y sus contextos, no puede quedar desligado de las cuestiones de poder.

Los saberes, siempre han sido contruidos histórica y socialmente, por lo tanto, poseen un sentido y es por ello que en las últimas décadas se ha agudizado la descalificación sufrida por el saber docente.

El maestro de principios del siglo XX era eficaz porque había una sociedad que pensaba que lo era, que creía que su palabra era valiosa. El papel social estaba legitimado. Este panorama viene cambiando desde hace veinticinco años aproximadamente y recientemente con la promoción de algunas ideas de capacitación que partieron de la descalificación de los saberes acumulados se profundizó aun más. Sumada a la desconexión de sectores docentes de los campos del conocimiento sistematizado y de las producciones culturales.

Por otro lado, esta descalificación ocurre por la inserción de clases sociales originalmente excluidas de la formación docente, por la irrupción de lógicas diferentes, por la *visibilización* de culturas opositoras, subalternas o alternativas a la hegemónica (reconocida como la única válida por la sociedad del conocimiento). Todo ello ha generado una crisis, ha contribuido a acentuar formas de desautorización de la palabra y la posición del docente. *Volver a autorizar la palabra docente a partir de reafirmar y reforzar su vínculo con el conocimiento y la cultura, es uno de los modos más democratizadores de ocupar la asimetría, y el poder, la autoridad y la transmisión que la práctica docente conlleva*³.

Esto implica promover el establecimiento de un vínculo con el conocimiento y la cultura que busque *problematizar* más que normalizar.

Los saberes en la formación docente se derivan de los posibles ámbitos de actuación en los que el futuro docente podrá desempeñarse. En función de estos ámbitos de desempeño, se hace necesario incluir en el Diseño Curricular aquellos saberes que le permitan producir intervenciones para mejorar el nivel de aprendizaje y garantizar el derecho a la educación de todas las personas.

Este escenario de actuación se presenta como complejo y plantea al docente el desafío de tener que tomar continuas decisiones que deberán estar sustentadas desde las concepciones teóricas en relación dialéctica con su práctica en los diversos escenarios que constituyen su accionar.

- **Acerca de las prácticas profesionales**

El propósito político formativo de fortalecer la identidad, la presencia y la significación social de la profesión docente implica desarrollar un análisis histórico-crítico de la práctica profesional docente (atendiendo a las necesidades sociales, culturales, políticas, educativas y del mundo laboral-profesional presente).

*La práctica docente no es decidida individualmente, una práctica deliberada, sino una experiencia social internalizada, una internalización de estructuras sociales. Es un hacer social que implica una experiencia práctica, que es la aprehensión del mundo social como dado por supuesto, como evidente*⁴.

³ José Yuni (comp.). artículo de Myriam Southwell. La formación docente. Complejidad y ausencias. Universidad Nacional de Catamarca. 2009. Pag. 11

⁴ Edelstein, Gloria. Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia. 1995. Pág. 25.

Uno de los principales propósitos de la Formación Docente “*es considerar la práctica docente como un objeto de transformación. Un objeto de transformación puede ser señalado a partir del análisis histórico-crítico de la práctica y constituirse en generador de conocimiento a partir de la acción sobre él*” (cf.Pansza, 1990: 55).

En esta línea, es preciso considerar la configuración de cuatro tipos de prácticas:

- Las prácticas decadentes: surgieron y fueron significativas en otros períodos históricos, donde se partía de un principio de “normalización” lo cual dificultó la aceptación y el abordaje de las diferencias.
- Las prácticas dominantes: conforman la cultura escolar actual y contribuyen a sostener el significado hegemónico de la escuela.
- Las prácticas emergentes: surgidas en los procesos más actuales vinculados a las nuevas concepciones que tienden a otorgar igualdad de oportunidades a las personas y a lograr su plena integración educativa y social.
- Las prácticas transformadoras: cuestionan los sentidos hegemónicos sobre la docencia y la escuela o colegio.

Considerar la práctica docente como un objeto de transformación requiere un continuo y difícil proceso de análisis. Donde pareciera que la única manera de pensar la práctica, fuera hacerlo poniendo énfasis en el *sujeto de transformación*, que compromete y que a su vez implica en ello la *identidad docente*, mientras paralelamente realiza una suerte de *des-implicación* de la trama que lo somete, que lo controla, que lo disciplina. Este proceso de trabajo y pensamiento se produce a partir de la reflexión compleja de formadores y docentes en formación.

Siguiendo con la misma línea de pensamiento, se entiende la práctica docente como el trabajo que se desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio sujeto. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que las traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente.

Esas actividades, que superan la práctica pedagógica, van desde aquellas simplemente burocráticas como son el llenado de planillas, planificaciones, preparación de la documentación entre otras; hasta las que la institución encomienda como forma de apuntalar su estructura social (recaudar fondos, cobrar cuotas, organizar eventos

benéficos, etc.) pasando por las reuniones de personal, reuniones con padres, preparación de actos conmemorativos, etc.

Estas actividades y relaciones que cotidianamente el docente despliega “fuera” del aula y que son vividas por él en forma agobiante, perturban la práctica pedagógica concreta al producir un distanciamiento de la misma. Es decir, la especificidad del trabajo queda desdibujada e incorporada fragmentariamente a un conjunto de funciones que si bien pueden suponerse como secundarias en el desempeño del rol docente, no ocurre así en el contexto burocrático de la organización institucional donde está inserto. Cumplimentar con estas exigencias implica para el docente la utilización de un tiempo que evidentemente no puede centrar en lo específico.

De tal manera, podemos decir que la práctica docente esta surcada por una red burocrática, entendida esta como el conjunto de las actividades y relaciones que alejan al docente de la especificidad de su quehacer: *el trabajo en torno al conocimiento*.

- **Algunos Descriptores del Sistema Académico**

El régimen académico para los estudiantes de la educación superior está definido en el Reglamento Académico Marco (RAM). Éste documento normativo, de carácter general, se aplica a todas las carreras de educación superior de los institutos de estudios superiores tanto de gestión estatal como privada de la provincia de Catamarca.

Las instituciones, tomando como marco el RAM, deben definir los Regímenes Académicos Institucionales según las ofertas que se brindan.

Sin embargo, por este momento tan particular que atraviesa la provincia de Catamarca es necesario que, desde el Diseño Curricular, se establezcan algunas regulaciones necesarias para el ordenamiento del ingreso, trayectoria formativa, permanencia y egreso de los/as estudiantes, como también de las condiciones académicas para iniciar y desarrollar el cursado de un año de estudio o de una unidad curricular. Es importante establecer requisitorias para las condiciones académicas de los/as estudiantes en una unidad curricular, tanto para el cursado como para la acreditación.

Los descriptores académicos deben ser entendidos como aquellas condiciones, de carácter general, para el desarrollo y cursado de la carrera de formación docente. Estas determinaciones orientan las decisiones, arbitrios y procedimientos en el plano académico para los directivos, docentes y estudiantes. Dichos descriptores dan forma específica a los criterios enmarcados en la Res. CFE N°72/08 y se constituyen en dispositivos que

permiten regular la complejidad de la trayectoria de los/as estudiantes y darle especificidad y pertinencia al nivel superior.

Los descriptores del sistema académico definidos en ésta instancia de prescripción han sido contruidos desde las condiciones organizacionales e institucionales de los IES, desde la necesidad de brindar un recorrido académico acorde con el sujeto de educación superior y requerimiento pedagógicos de la carrera y desde las demandas formativas de los/as estudiantes como futuros docentes. Esto último, pensado a partir que se estima que construirán y decidirán sobre la continuidad formativa desde las experiencias asumidas en su formación inicial y desde los requerimientos profesionales que emerjan en sus futuros desempeños docentes.

Se entiende por INGRESO a las condiciones legales, administrativas e institucionales que se requieren cumplimentar para acceder a la carrera de formación docente. La TRAYECTORIA FORMATIVA, se la concibe como aquellas condiciones académicas-curriculares, de cursado e institucionales que enmarcan la construcción de recorridos propios por parte de los/as estudiantes. La PERMANENCIA está orientada a establecer las condiciones académicas requeridas para la prosecución de los estudios dentro de la carrera de formación docente específica, a las características y condiciones de alumno/a de la carrera. Y la PROMOCIÓN refiere a las condiciones de evaluación y acreditación de unidades curriculares, a las definiciones pertinentes con la formación docente de los sistemas de calificación, equivalencias y correlatividades.

A continuación se definen algunos descriptores académicos para la carrera:

a) Ingreso

Para ingresar a la carrera, deberá inscribirse en los plazos y términos que oportunamente se detallen desde la institución oferente o desde los organismos centrales. Inscripto, deberá participar de las instancias de talleres introductorios o iniciales y/o cursos de apoyo, según sus capacidades e intereses formativos. Estos dispositivos institucionales se organizan, desarrollan y se brindan a todo aquel que ingresa como estudiante del nivel superior.

Los inscriptos en primer año que adeuden asignaturas del nivel Polimodal/Secundario tendrán que regularizar su matriculación, sin excepción para considerarse alumno regular de la carrera de nivel superior. No se acepta en el ingreso al nivel superior, la situación de “alumno condicional”.

Una vez cumplimentado con los talleres iniciales y para el caso de los mayores de 25 años sin título de Nivel Medio/Polimodal/Secundaria una vez que hayan aprobado los exámenes pertinentes, se podrá hacer efectiva la inscripción al primer año académico.

La inscripción deberá realizarse por unidad curricular a cursar, seleccionando en cada caso la condición de alumno y cursado que se pretende alcanzar para el año de estudio: regular o promocional.

b) Trayectoria Formativa

Para el recorrido académico, los alumnos deberán cumplimentar con el sistema de correlatividades de la carrera, al igual que toda norma reglamentaria relacionada a los requisitos para el cursado.

La inscripción en unidades curriculares se realizará teniendo en cuenta el sistema de correlatividades vigente. El alumno deberá tener acreditadas las unidades curriculares previstas como correlativas en ese sistema. Sólo se podrán rendir con examen final o acreditar unidades curriculares por promoción si el alumno cuenta con las unidades curriculares correlativas aprobadas.

Cada alumno deberá inscribirse al inicio del año académico haciendo constar las unidades curriculares que cursará con el SISTEMA DE PROMOCION.

Atender al régimen de correlatividades, se fundamenta en la necesidad de atender a la relación epistemológica y metodológica necesaria entre los tres campos de formación, apuntando al mismo tiempo al fortalecimiento en la construcción de trayectos formativos por parte de los/las estudiantes.

Para las situaciones de equivalencias, el Reglamento Académico Institucional debe definir la cantidad y tipo de unidades curriculares que son pasibles de aprobación directa, cuando el estudiante provenga de otra carrera o institución de nivel superior y los mecanismos previstos para su otorgamiento. Cuando se trate de un cambio de plan de estudios de una misma carrera, el régimen de equivalencias deberá facilitar el tránsito de los estudiantes de un plan a otro contemplando los objetivos de la formación.

Las unidades curriculares de opción estudiantil son instancias académicas cuya decisión de cursado es exclusivamente un derecho y responsabilidad del/la estudiante.

c) Permanencia y Promoción

Para alcanzar la condición de REGULAR el/la estudiante deberá cumplimentar con los porcentajes de presencialidad en las clases previstas por el docente de la unidad curricular, aprobar los trabajos prácticos e instancias de evaluación según lo requerido por

cátedra y obtener no menos de 4 puntos (en la escala 0 – 10) en las instancias de evaluación parcial. Para el caso de estudiantes con responsabilidades laborales o familiares (con hijos a cargo) y/o razones de salud debidamente certificadas, deberá cumplimentar con todos los requisitos anteriormente detallados, excepto el porcentaje mínimo de presencialidad que en este caso será especificado por el Reglamento Académico Institucional.

La habilitación para una instancia de examen final, en carácter de alumno regular, tendrá validez por el término de tres años consecutivos a partir de la finalización y aprobación del cursado, cuatrimestral o anual. La institución debe asegurar ocho turnos a mesas de examen final a lo largo de dicho período. Este derecho caducará:

- a- cuando el alumno se haya inscripto en tres turnos y no se haya presentado a rendir. Si la ausencia obedece a una causa debidamente justificada con la certificación pertinente establecida se extenderá en un (1) turno.
- b- después del cuarto aplazo aunque quedaran turnos disponibles de utilización.

El alumno que pierda la CONDICIÓN DE REGULAR por INASISTENCIAS podrá ser reincorporado a la condición de alumno regular, previo examen compensatorio en el que deberá demostrar un conocimiento general de los asuntos fundamentales tratados en ese periodo del año académico. La valoración que obtenga no se promedia con las obtenidas en los exámenes parciales.

El ALUMNO PROMOCIONAL deberá cumplimentar con al menos el 90 % de la asistencia, aprobar los trabajos prácticos y/o instancias de evaluaciones según lo requerido por la cátedra y obtener no menos de (7) siete puntos (en la escala de 0-10) en cada una de las instancias de examen parcial.

El régimen del sistema por promoción en cuanto a actividades prácticas, evaluaciones y exámenes es definido por cada uno de los responsables del desarrollo de las unidades curriculares.

Se considera ALUMNO LIBRE al que no cumplió con los requisitos para regularizar una unidad curricular.

La Práctica Docente y Residencia no admiten evaluación final en condición de alumno libre.

La condición de alumno regular de una carrera de formación docente se mantiene en la medida que el estudiante apruebe una unidad curricular por año calendario. La misma está sujeta al régimen de equivalencias de los planes de estudio que se establezcan. En los casos de carreras a término, el instrumento legal de cierre establecerá los plazos y requisitos que permiten mantener la condición de alumno en dicha carrera.

En las unidades que demanden presentaciones de producciones y trabajos previos a los exámenes finales, deberán estar visados y aprobados por el docente responsable de la cátedra con 10 días corridos de anticipación a éstos.

En todos los casos, si el alumno no alcanzare la condición de promoción, podrá rendir con la condición de alumno regular.

En el caso de que no alcanzare la regularidad podrá rendir como alumno libre, a excepción, en este último caso, de los espacios del Campo de la Práctica Profesional.

La asistencia a clase deberá computarse por cada hora de cursado en la unidad curricular y servirá para el control de la condición de alumno. Los porcentajes se establecerán sobre el total de horas de cursado previsto en el cuatrimestre o año. Se llevará un registro de asistencia por cátedra.

Finalidades y propósitos de la formación docente en Expresión Corporal

Las expresión corporal - danza, en tanto disciplina orientada a promover procesos que apunten al desarrollo del propio lenguaje corporal del educando, se sitúa en una instancia de relativa neutralidad en lo referido a la apropiación de los códigos y técnicas de la danza contruidos históricamente, tanto en el campo popular, como en el académico.

Es en este sentido que cobran importancia sus alcances, debido a su gran adaptabilidad metodológica a los requerimientos de los distintos ciclos de la estructura curricular, es decir de los niveles inicial, primario y secundario del sistema educativo formal, como a la diversidad de contextos escolares singulares, en relación con las

características de los grupos poblacionales destinatarios, y la convierte en una herramienta pedagógica invaluable.

Al constituirse el educando en el principal proveedor de insumos, apelando para ello a su universo simbólico, se instituye una dinámica grupal de interacción entre pares en la que la circulación horizontal de saberes cercanos al educando, se transforma en un medio favorecedor de procesos de apropiación de conocimientos, del cual se vale el docente especialista para la introducción gradual de contenidos teóricos y técnicos referidos a los lenguajes artísticos en general, y al lenguaje de la expresión corporal - danza en particular, pudiendo así adecuar los procesos de enseñanza – aprendizaje a cada grupo – clase, tomando su singularidad, tanto simbólica como material, e incluyéndola en calidad de recurso.

Este enfoque metodológico facilita la circulación de un diálogo interactivo del sujeto con las técnicas y códigos (clásico, moderno, folklórico), los géneros (murga, ballet, tango, flamenco, afro, danza-teatro, danza aérea, video-danza, danzas folklóricas argentinas regionales, etc.), y los estilos (clásico, neoclásico, impresionista, expresionista, surrealista, naif, kitsch, abstracto conceptual, pop, etc.), herramienta pedagógica que pone en marcha el especialista, para alentar al sujeto del aprendizaje a transitar un significativo protagonismo, aprendiendo a interpretar la utilización de técnicas, códigos y estilos del lenguaje corporal - danza, como medio de producción de sentidos, tanto en la creación individual como colectiva, y no con fines de identificación a una estética o a un grupo social particular, facilitando la apropiación del carácter universal de los aspectos constitutivos del lenguaje artístico, y poniendo en valor su principal función social históricamente construida: comunicar y expresar.

En sociedades agrícolas de comunidades pequeñas, los procesos de producción artística eran una instancia colectiva que cubría funciones casi exclusivamente rituales y de socialización. En el mundo clásico antiguo, sin bien aparece la obra de arte como producto estético a ser consumido e interpretado, no se pone el énfasis en la autoría, sino que se mantiene el anonimato, a excepción de la literatura. Podemos decir entonces, que el individuo “artista” comunicador constituye un concepto cartesiano moderno, que establece una relación dual entre el sujeto y el objeto de conocimiento, entre el productor y su obra, la que ha sido exteriorizada. A partir de este punto de inflexión, las

características que asume el artista se van transformando, en un largo recorrido que se inicia en los mecenazgos de las cortes europeas para la recreación de los reyes, hasta culminar en este complejo presente, poblado de diversidad de escenarios y espacios de producción convencionales, no convencionales, materiales, virtuales, digitales y mediáticos, públicos, privados, etc., la utilización de infinidad de técnicas que son transmitidas a través de una variada gama de formatos con mayor o menor grado de formalidad, y la multidimensionalidad discursiva, que apela, entre otros, a recursos tales como el hipertexto, con soporte tanto en la palabra como en el audio y la imagen, dando lugar a una convivencia de producciones artísticas en tensión, sustentadoras de múltiples cosmovisiones, las que expresan valoraciones del mundo, ideologías y posicionamientos sumamente heterogéneos entre sí. El mundo artístico nunca fue tan prolífico ni sufrió tanta fragmentación.

Justamente es, en esta escena tan multifacética, superadora de la dualidad cartesiana clásica que validaba el concepto de artista como sujeto inexplicablemente dotado, portador de cualidades intrínsecas intransferibles, que se concibe la educación artística, en el ámbito de la educación formal, como proceso de alfabetización, ya que ésta es la función primordial de la escuela, y al docente especialista en lenguajes artísticos, como mediador y facilitador. Es la expresión corporal, por lo antes dicho, un instrumento valioso que contribuye sensiblemente a la educación integral del sujeto y a la vez, favorece a la cumplimentación de estos procesos de alfabetización en el lenguaje corporal – danza, ya que los vuelve factibles de transitar por toda la población, aún por aquellos que no provienen de hogares familiarizados con el quehacer artístico, habilitando y formando al sujeto para recrear similares condiciones de composición y producción del artista, y brindando herramientas de interpretación y análisis del discurso artístico a partir de la contextualización y recontextualización permanente de sus sentidos, los cuales recién se visibilizan cuando son percibidos y resignificados por un “*otro*”, el público, dispuesto o no a reconocerse a identificarse, un proceso siempre abierto e incompleto.

Es nuestra tarea formar docentes - artistas, capaces de asumir un perfil acorde a estos desafíos. Entendemos, con respecto a lo metodológico, que el abordaje de itinerarios y trayectos formativos que aseguren instancias de apropiación de contenidos según tres etapas: global, es decir, vivencial, experimental y experiencial, analítica o de desagregación gradual de contenidos desde una perspectiva deconstructiva, reflexiva y

técnica, y una tercera, de síntesis y producción, que permite el distanciamiento y la objetivación, tanto emocional como intelectual, que ha probado ser método muy eficaz en relación a asegurar la solidez de la formación.

Por otra parte, resulta oportuno destacar que esta propuesta, inscrita en el marco de los Lineamientos y Recomendaciones Nacionales, brinda una orientación jurisdiccional, para el desarrollo curricular del trayecto formativo en expresión corporal, pero que se entiende que no cubre de modo definitivo el conjunto de decisiones que serán imprescindibles asuman a nivel institucional y áulico para un abordaje más adecuado a su particular de cada realidad.

Propósitos Generales

- Contribuir desde el trayecto formativo en Expresión Corporal, a formar Profesores competentes para dictar clases de la especialidad en el Sistema Educativo Formal
- Fomentar la creación y el desarrollo de instancias formalizadas de investigación teórica y metodológica de la Expresión Corporal en tanto campo disciplinar en continua evolución, en el actual marco de interpretación de la educación permanente a lo largo de toda la vida.
- Promover en los educandos, la configuración de un perfil profesional tanto docente como productor, entendiendo ambas facetas como imprescindibles para el desafío que implica hoy el ejercicio profesional en los actuales contextos formales, no formales e informales, tanto a nivel local como regional y nacional.

Propósitos Específicos

- Alentar en el educando procesos de aprendizaje que coadyuven al desarrollo del propio lenguaje corporal con fines de producción, acorde a las diferentes funciones (composición coreográfica, dirección y puesta, interpretación, producción, gestión)..
- Promover procesos de aprendizaje que alienten la toma de consciencia del propio cuerpo en lo referido alcances y límites, hacia el reconociendo de las propias

aptitudes, fortalezas y debilidades, desde una visión holística y complejizadora del cuerpo y de su multidimensionalidad.

- Contribuir al desarrollo de un sujeto reflexivo y crítico, capaz de llevar adelante procesos de análisis de los productos artísticos y pedagógicos desde una perspectiva historizadora y deconstructiva.

Perfil del Egresado

Al abordar cualquier perfil profesional es inevitable la referencia al conjunto de capacidades, habilidades, competencias y destrezas específicas que debe desarrollar un sujeto a fin de convertirse en especialista del campo profesional elegido. En relación con el Profesor de Expresión Corporal, es necesario distinguir entre aquellas requeridas para la práctica profesional docente y las orientadas al intérprete bailarín, entendiendo este conjunto de capacidades como necesarias para la producción de discursos artísticos. Es imposible concebir mecanismos de transmisión de un lenguaje si el sujeto responsable de esta transmisión no ha transitado él mismo con anterioridad, la experiencia de producción discursiva a través del lenguaje en cuestión. Es en este sentido, que agruparemos el conjunto de capacidades en dos áreas, una con énfasis en el perfil docente, y la otra, con énfasis en el perfil productor.

En lo referido al perfil docente, el educando debe adquirir la capacidad fundamental de promover en sus propios educandos procesos de aprendizaje autónomos, con el fin de que éstos desarrollen su creatividad, pudiendo valerse de ella durante las instancias de apropiación de contenidos de la expresión corporal- danza.

Esta capacidad se asocia a otra: la de elaborar y diseñar proyectos curriculares para los distintos años y ciclos, siempre puestos en contexto, es decir, previa lectura e interpretación de las características institucionales, y de cada grupo escolar singular, acorde a una perspectiva hermenéutica sociológica, histórica y psico – social, y en sintonía con el paradigma actual de aprecio y valoración de la heterogeneidad y

diversidad social y cultural, el respeto de las minorías, y de las diferencias de clase y de género.

Debe ser capaz, tanto en forma teórica como práctica, de comprender las necesidades y problemáticas de sus educandos en relación a su edad cronológica, por lo tanto a su etapa evolutiva, como a las características singulares de cada grupo, y estar en condiciones de utilizar y aplicar estrategias pedagógicas acordes para lograr abordar con solvencia los diferentes desafíos áulicos.

Debe poseer herramientas teórico – metodológicas que le permitan diseñar y llevar adelante proyectos de intervención, investigación y / o producción en los ámbitos educativos en los que le toque desempeñarse, tanto si le fueran solicitados como por propia iniciativa.

Debe contar con la idoneidad suficiente como para abordar la interdisciplinariedad, cuando sea requerido para integrar proyectos multidisciplinares de los que participan diversos enfoques teórico – metodológicos, aportando los conocimientos y criterios específicos de su especialidad.

En cuando al perfil productor, debe haber asumido un posicionamiento en relación a su historia individual de artista intérprete, conocer sus aptitudes y talentos desarrollados, y ser consciente de su cosmovisión, en lo referido a la selección, negociación, participación y producción de discursos artísticos.

Debe ser capaz de conducir favorablemente grupos de niños y jóvenes durante el proceso de creación y producción de un hecho estético – artístico a solicitud de la institución, adecuar medios con fines, contextualizar la demanda, gestionar recursos, e interactuar convenientemente con sus pares docentes.

Debe poder distinguir y valorizar tanto la estética propia como la ajena, respetar la subjetividad y diversidad discursivas, a fin de circular adecuadamente en los diferentes contextos, poseedores cada uno de sus respectivos imaginarios culturales singulares, los que necesariamente entran en juego durante la producción artística.

Debe poseer conocimientos teóricos y técnicos que le permitan formar parte de la producción conjunta de productos estético–artísticos multidisciplinares, en los que participen los diferentes lenguajes artísticos: literatura, música, artes visuales, teatro, danza, multimedia.

Organización curricular

En el marco de los Lineamientos Curriculares Nacionales, el Diseño Curricular del Profesorado de Expresión Corporal se organiza en tres Campos de Formación: Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de Formación en la Práctica Profesional Docente. Estos se entienden como estructuras formativas que reúnen un conjunto de saberes delimitados por su afinidad, lógica, epistemológica, metodológica o profesional, y que se entrelazan y complementan entre sí. Están regidos por un propósito general que procura asegurar unidad de concepción y de enfoque curricular para todos sus elementos constitutivos.

Campo de la Formación General

- Las decisiones curriculares que afectan a este campo de la formación en nuestra provincia, atienden a una pluralidad de dimensiones y demandas. Entre ellas deben considerarse: la configuración de los espacios curriculares vigentes en el plan anterior, la intencionalidad política respecto al impacto de este cuerpo de conocimientos en el perfil de la formación, la necesidad práctica de garantizar la movilidad interinstitucional de los estudiantes; y el compromiso de definir un núcleo de contenidos comunes para las instituciones de Formación Docente.
- Este campo de la formación “se orienta a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socio-educacionales y toda una gama de decisiones de enseñanza” (Res 24/ 07)
- Este campo requiere ser fortalecido, favoreciendo la comprensión e interpretación de la complejidad de los fenómenos educativos y promoviendo una formación cultural amplia, que permita a los futuros docentes el vínculo con los diversos

modos de expresión, transmisión y recreación de la cultura en el mundo contemporáneo.

- El Campo de la Formación General permite la construcción de una perspectiva integral y de conjunto, que favorece no sólo la comprensión de los macrocontextos históricos, políticos, sociales y culturales de los procesos educativos, sino también de las problemáticas de la enseñanza propias del campo de la Formación Específica.
- El diseño curricular pretende dar cuenta de diversos grados de interacción y aportes entre disciplinas. Se proponen instancias disciplinares que recobran las tradiciones ético-políticas, filosóficas, psicológicas, pedagógicas, didácticas y socio-antropológicas, junto a espacios, con formatos más flexibles, que integran problemas vinculados a esos y a otros aportes disciplinares.
- Las unidades curriculares del Campo de la Formación General se desarrollan a lo largo de todo el trayecto formativo ofreciendo los marcos disciplinares y conceptuales sustantivos para comprender la complejidad del hecho educativo y asumir los desafíos que implica la profesión.

Campo de la Formación Específica

- Este campo formativo está orientado a conocer y comprender las particularidades de la enseñanza de la disciplina, así como sus finalidades y propósitos en el marco de la estructura del Sistema Educativo y de la sociedad en general.
- Las unidades curriculares que lo componen se conciben y organizan como un trayecto continuado a lo largo de toda la formación, incluyendo instancias de diálogo, intercambio y articulación con el campo de la Formación General y de la Práctica Docente; considerando la necesidad progresiva de herramientas teóricas y procedimentales por parte de los estudiantes en formación para la enseñanza; y con creciente complejidad según los niveles de conocimiento y capacidad de análisis e integración que requieran las diferentes unidades curriculares.
- Los contenidos propuestos promueven el abordaje de saberes sustantivos para ser enseñados, vinculados con conceptos, procedimientos y prácticas centrales de las disciplinas de referencia; saberes relativos a las condiciones generales de su enseñanza y de su apropiación por los diversos sujetos de la educación y saberes orientados a la especificidad y complejidad de los contextos donde se aprende.

- Se promueve un abordaje amplio de los saberes que favorece el acceso a diferentes enfoques teóricos y metodológicos, a las tendencias que señalizaron su enseñanza a través del tiempo y al conocimiento de los debates actuales en el campo.

Campo de la Práctica Docente

Este trayecto formativo promueve una aproximación al campo de intervención profesional docente y al conjunto de las tareas que en él se desarrollan. 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

El Campo de la Práctica, requiere una construcción multidisciplinaria a partir de la integración de aportes de los Campos de la Formación General y de la Formación Específica en procura de una permanente articulación teoría-empiría.

Cuando se mira el currículum, se puede observar desde una perspectiva de autoridad y poder que presentan los distintos niveles de decisión que involucran a distintos actores y sectores. Uno de esos niveles lo constituye la definición de los Diseños Curriculares de una carrera. Estos documentos son asumidos por las instituciones y sus docentes a cargo del desarrollo con un fuerte carácter prescriptivo, para luego aparecer los espacios de decisión propios del desarrollo de la cátedra. Allí se va consolidando el currículum real, el que se lleva a la práctica. En un marco de grandes transformaciones sociales, la educación formal no deja de verse afectada por tales circunstancias y como consecuencia se ve exigida a reformular e innovar en cuanto áreas, contenidos, espacios y situaciones a enseñar. Indefectiblemente los responsables de dichos procesos, los docentes, deben aceptar las necesidades que la sociedad marca en este tiempo y como resultado surgen diversos cambios en cuanto la formación inicial y por ende en cuanto al perfil profesional requerido. El desarrollo de las prácticas docentes supone la confluencia de los diversos campos de formación que interactúan y se encuentran transversalmente desde los respectivos espacios y contenidos. La práctica en cuanto a la formación del docente ha transitado históricamente por un camino que fortaleció diversas prioridades a partir del contexto histórico tanto social como disciplinar.

Si nos centramos en la formación docente inicial, es posible señalar que la misma supone el proceso de preparación y capacitación mediante el cual se aprende a enseñar o de afrontar la práctica profesional de la enseñanza.

Resulta prioritario que exista una transformación en cuanto a la enseñanza para el ejercicio docente, concibiendo al proceso de aprendizaje y enseñanza como compleja y condicionada por factores sociales, económicos, psicológicos, entre otros. Esto promueve realizar una lectura integral a partir del cruce de las lecturas parciales de la realidad que desarrollan cada disciplina.

Si se aspira a promover este recorrido, la integración teoría – práctica no puede ser vista como resultado de la formación, sino como estrategia didáctica que resulta del proceso de aprendizaje en donde confluyen lo inter y lo transdisciplinario a partir de acciones que los docentes a cargo de la formación realicen.

Si los docentes deben comprometerse en esta tarea, entonces los institutos de formación asumen un protagonismo elemental atento que son los mismos los que deben abrir espacios en donde los formadores pertenecientes a los tres campos de la formación participen de instancias de diálogo reflexivo y crítico que posibiliten acuerdos sobre que cual es la concepción de formación desde la cual asumimos nuestra tarea, que propósitos asume la disciplina en los distintos niveles del Sistema Educativo y por supuesto en otros ámbitos institucionales. El repensar la situación de la disciplina escolar desde lo teórico - disciplinar, lo didáctico y desde el análisis y reflexión del ejercicio de la profesión docente, contribuirán a la mejora de las prácticas y al fortalecimiento de las mismas en los trayectos de formación del futuro profesional.

En esta línea de pensamiento tanto las prácticas como la residencia deben contar no solo con el compromiso de la institución que forma docentes sino también, bajo las actuales condiciones sociales y educativas la participación activa de otras organizaciones consolidando un proyecto de trabajo interinstitucional que circula por diversos ámbitos e involucra al instituto formador, las escuelas asociadas, OGs. y ONGs.

Dentro de una dinámica de relaciones y acciones vinculantes, tanto las prácticas profesionales como las instancias de residencias conforman un eje integrador del diseño curricular, interactuando horizontal, vertical y transversalmente con los campos de la formación general y específica en todo el recorrido de la formación docente.

Por lo expuesto, el alumno que se incorpora a los procesos de práctica, desarrolla internamente alternativas de relación y aplicación estratégica de lo estudiado en los diferentes espacios curriculares del campo general y de lo específico y que fueron y son

analizados en su carrera. Para que esto suceda se debe evitar disociaciones entre teoría y práctica y coincidir en la centralidad de la enseñanza.

La enseñanza discutida, consensuada y practicada como acción situada y deliberada que en sí misma encierra propósitos que responden a lo social, lo político, lo histórico, lo generacional. Esto supone como resultado un docente en formación que desde su práctica establezca una mirada compleja tanto de su trabajo como acerca de los resultados del mismo y que para ello aplique su razonamiento desde múltiples dimensiones y atenta a los destinatarios en contexto.

Si las instancias de práctica y residencia son entendidas como el ámbito en donde los alumnos transitan un proceso que les permite aprender a enseñar, entonces los equipos de prácticas y residencia deberán consolidar una propuesta de trabajo que atienda a tales propósitos alentando el desarrollo de un perfil profesional reflexivo, crítico y situado en contexto a partir de sus prácticas docentes.

Carga horaria y porcentajes relativos por Campo de Formación

En el siguiente cuadro se resumen los datos totales de la carga horaria de cada campo de formación de la carrera del Profesorado de Expresión Corporal:

Campo de Formación	Horas Cátedras Total	Horas Reloj Total	Porcentaje
GENERAL	1.056	704	24,53 %
ESPECÍFICA	2.576	1.717	59,85 %
PRÁCTICA PROFESIONAL	672	448	15,61 %

Los formatos de las unidades curriculares

Las unidades curriculares que conforman el diseño de la formación docente se organizan en relación a una variedad de formatos que, considerando su estructura conceptual, las finalidades formativas y su relación con las prácticas docentes, posibilitan formas de organización, modalidades de cursado, formas de acreditación y evaluación diferenciales.

La coexistencia de esta pluralidad de formatos habilita, además, el acceso a modos heterogéneos de interacción y relación con el saber, aportando una variedad de herramientas y habilidades específicas que en su conjunto enriquecen el potencial formativo de esta propuesta curricular.

El diseño curricular se organiza atendiendo a los siguientes formatos: asignaturas, seminarios, talleres, ateneos, tutorías y trabajos de campo.

Asignatura: se define por la organización y la enseñanza de marcos disciplinares. Brinda modelos explicativos propios de las disciplinas de referencia y se caracteriza por reconocer el carácter provisional y constructivo del conocimiento. Se sugiere para su desarrollo la organización de propuestas metodológicas que promuevan el análisis de problemas, la investigación documental, la interpretación de datos estadísticos, la preparación de informes, el desarrollo de la comunicación oral y escrita, entre otros. En relación a la evaluación se propone la acreditación a través de exámenes parciales y finales.

Seminarios: se organiza en torno a un objeto de conocimiento que surge de un recorte parcial de un campo de saberes constituyéndose en temas/problemas relevantes para la formación. Este recorte puede asumir carácter disciplinar o multidisciplinar. Se sugiere para su desarrollo la organización de propuestas metodológicas que promuevan la indagación, el análisis, la construcción de problemas y formulación de hipótesis o supuestos explicativos, la elaboración razonada y argumentada de posturas teóricas, la exposición y socialización de las producciones, aproximaciones investigativas de sistematización creciente de primero a cuarto año. Para la acreditación se propone el “coloquio” que puede asumir diferentes modalidades: la producción escrita de informes; ensayos, monografías, investigaciones y su defensa oral; la integración de los contenidos abordados en el año, entre otras.

Taller: se constituye en un espacio de construcción de experiencias y conocimientos en torno a una disciplina, tema o problema relevante para la formación. El objeto de estudio abordado se construye a partir de conocimientos de carácter disciplinar

o multidisciplinar. Es un espacio valioso para la confrontación y articulación de las teorías con las prácticas. Se sugiere un abordaje metodológico que promueva el trabajo colectivo y colaborativo, la vivencia corporal, lúdica y motriz; la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas individuales o en equipos de trabajos, vinculados al desarrollo de la acción profesional. Para la acreditación se propone la presentación de trabajos parciales y/o finales de producción individual o colectiva según se establezcan las condiciones para cada taller. Pueden considerarse: elaboración de proyectos, diseño de propuestas de enseñanza, elaboración de recursos para la enseñanza, entre otros. Se trata de una opción que también puede instrumentarse como una forma metodológica particular al interior de otra unidad curricular, por ejemplo, de un seminario.

El **Taller Integrador** configura una modalidad particular de este formato al interior del Campo de la Práctica Docente. Su evaluación se incluye en las condiciones de acreditación de las Prácticas de Residencia.

Tutoría: espacio de conocimiento que se construye en la interacción, la reflexión y el acompañamiento durante el recorrido de las prácticas de Residencia. La tutoría abre un particular espacio comunicacional y de intercambio donde la narración de experiencias propicia la reflexión, la escucha del otro, la reconstrucción de lo actuado y el diseño de alternativas de acción. El tutor y el residente se involucran en procesos interactivos múltiples que permiten redefinir las metas e intencionalidades en cada etapa de la propuesta de residencia.

Trabajo de Campo: está dirigido a favorecer una aproximación empírica al objeto de estudio. Su objetivo se centra en la recolección y el análisis de información sustantiva, que contribuya a ampliar y profundizar el conocimiento teórico sobre un recorte de la realidad del campo educativo al que se desea conocer. El trabajo de campo favorece una aproximación real al contexto, a la cultura de la comunidad, a las instituciones y los sujetos en los que acontecen las experiencias de práctica. Se trata de un abordaje teórico metodológico que favorece una actitud interrogativa y permite articular el abordaje conceptual sobre la realidad con elementos empíricos relevados en terreno. Este es un formato que resulta relevante para la formación en diferentes unidades curriculares de la Formación Específica y para los procesos de reflexión y comprensión que se realiza sobre las experiencias de Práctica Docente. Para la acreditación del trabajo de campo se sugiere la presentación de un informe escrito y su defensa oral. Se trata de una opción

que también puede instrumentarse como una forma metodológica particular al interior de otra unidad curricular.

Ateneo: es un espacio de reflexión que permite profundizar en el conocimiento y análisis de casos relacionados con la Práctica Docente y Residencia. Se sugiere un abordaje metodológico que permita intercambiar, a la vez que ampliar posiciones y perspectivas, entre estudiantes, docentes de las escuelas asociadas, docentes de práctica y docentes especialistas de las instituciones formadoras. Se trata de una opción que también puede instrumentarse como una forma metodológica particular al interior de otra unidad curricular.

Los Espacios de Definición Institucional

El desarrollo de espacios de definición institucional permite recuperar las experiencias educativas construidas como parte de la trayectoria formativa de la institución y/o un conjunto de temáticas y contenidos que se consideran relevantes para la formación y no están contempladas en el diseño curricular.

La investigación científica, a la par del registro y sistematización de las experiencias de enseñanza en los ámbitos educativos, ayudan a entenderlos también como ámbitos de producción de conocimientos. Las propias prácticas de los docentes son situaciones de creación o desarrollo de conocimiento que debe ser sistematizado y vinculado con los marcos teóricos que pueden darle sustento y continuidad.

Desde esta perspectiva la formación inicial del docente de Expresión Corporal debe considerar su posible desarrollo como investigador, en particular de su propio campo y de sus propias prácticas, brindándole herramientas básicas que le permitan una aproximación a esta tarea. No obstante, no se trata sólo de la apropiación de herramientas básicas sino de la formación en una particular disposición en la relación con lo real, disposición que podría caracterizarse por el asombro, la capacidad de pregunta, de repregunta, de desnaturalizar la mirada frente a posibles causas y consecuencias de los sucesos, una disposición a la búsqueda de herramientas conceptuales y metodológicas que permitan interpretar la realidad, intervenir en ella y transformarla en procura de alcanzar situaciones más justas y democráticas en la educación;

- La formación del docente como investigador.
- Paradigmas de investigación de la enseñanza.
- Los diferentes modos de operar en la investigación social. Lógicas y metodologías.
- Características de la investigación.

- El proceso de investigación: las dimensiones de la metodología.

De acuerdo a lo expresado la opción institucional es incluir como EDI en formato de taller, Investigación Educativa, considerando que es un espacio indispensable para la concreción de la presente propuesta de diseño curricular.

Estructura curricular: Profesorado de Expresión Corporal

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Unidad curricular	Curso	Modalidad de dictado	Régimen de cursado	Carga horaria Semanal		Total	
				Cátedra	Reloj	Cuat.	Anual
Pedagogía	1°	Asignatura	Cuatrimestral	8	5.20	128	-----
Psicología Educacional	1°	Asignatura	Cuatrimestral	8	5.20	128	-----
EDI	1°	Asignatura	Anual	3	2	-----	96
Didáctica General	2°	Asignatura	Cuatrimestral	8	5.20	128	-----
Sociología de la Educación	2°	Asignatura	Anual	3	2	-----	96
Sujeto de la Educación Inicial, Primaria y Secundaria	2°	Asignatura	Anual	4	2.40	-----	128
Historia y Política de la Educación Argentina	3°	Asignatura	Cuatrimestral	6	4	96	-----
Filosofía de la Educación	3°	Asignatura	Cuatrimestral	6	4	96	-----
Ética Profesional	4°	Módulo	Cuatrimestral	4	2.40	64	-----
Tecnología de la Información y la Comunicación	4°	Taller	Anual	3	2	-----	96

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Unidad curricular	Curso	Modalidad de dictado	Régimen de cursado	Carga horaria Semanal		Total	
				Hs. Cat.	Hs. reloj	Cuat.	Anual
Expresión Corporal	1	Taller	Anual	6	4	-----	192
Fundamentos de la Expresión Corporal	1	Modulo	Anual	3	2	-----	96
Sensopercepción	1	Laboratorio	Anual	3	2	-----	96
Danza	1	Taller	Anual	3	2	-----	96
Historia Social y Cultural de las Artes del Movimiento I	1	Asignatura	Anual	3	2	-----	96
Expresión Corporal	2	Taller	Anual	6	4	-----	192
Lenguaje Musical aplicada al Lenguaje Corporal	2	Seminario Taller	Anual	3	2	-----	96
Historia Social de las Artes del Movimiento II	2	Asignatura	Anual	3	2	-----	96
Didáctica de la Expresión Corporal I	2	Modulo	Cuatrimes tral	5	3.20	80	-----
Opción Estudiantil: a) Mimo b) Clown	2	Taller	Anual	3	2	-----	96
Expresión Corporal III	3	Seminario Taller	Anual	6	4	-----	192
Improvisación e Interpretación Coreografía en Expresión Corporal	3	Taller	Cuatrimes tral	4	2.40	64	-----
Puesta en Escena en Expresión Corporal	3	Laboratorio Taller	Cuatrimes tral	4	2.40	64	-----
Didáctica de la Expresión Corporal II (según modalidades y sujetos)	3	Modulo	Anual	3	2	-----	96
Géneros , Estilos y Tendencias de las Artes del Movimiento	3	Seminario	Anual	3	2	-----	96
Técnicas de actuación	3	Taller	Anual	3	2	-----	96
Enseñanza de la Expresión Corporal a sujetos con NEE	4	Taller	Cuatrimes tral	4	2.40	64	-----
Expresión Corporal IV	4	Laboratorio taller	Cuatrimes tral	4	2.40	64	-----

Dirección y Composición Coreografía en Expresión Corporal	4	Seminario Taller	Anual	3	2	-----	96
Danza Teatro	4	Seminario Taller	Anual	3	2	-----	96
Montaje y Producción de Espectáculos	4	Seminario Taller	Anual	3	2	-----	96
Investigación Educativa en Artes del Movimiento	4	Trabajo de Campo	Anual	3	2	-----	96
Intervención Social Comunitaria en Expresión Corporal	4	Trabajo de Campo	Anual	3	2	-----	96

CAMPO DE FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Unidad curricular	Curso	Modalidad de dictado	Régimen de cursado	Carga horaria Semanal		Total	
				Hs. Cuat.	Hs. Reloj	Cuat.	Anual
Escuela y Comunidad	1º	Práctica Profesional	Anual		3.20	---	160
Institución Escolar	2º	Práctica Profesional	Cuatrimest ral	5	3.20	80	-----
Programa Curricular	2º	Práctica Profesional	Cuatrimest ral	5	3.20	80	-----
Practicas de Enseñanza	3º	Práctica profesional	Anual	5	3.20	---	160
Práctica Docente y Residencia	4º	Taller	Anual	6	4	---	192

CURSO: PRIMER AÑO						
Unidad curricular	Modalidad de dictado	Régimen de cursado	Carga horaria Semana		Total	
			Cátedra	Reloj	T. Cuat.	Anual
Pedagogía	Asignatura	Cuatrimestral	8	5.20	128	-----
Psicología Educacional	Asignatura	Cuatrimestral	8	5.20	128	-----
EDI	Asignatura	Anual	3	2	-----	96
Expresión Corporal	Taller	Anual	6	4	-----	192
Fundamentos de la Expresión Corporal	Modulo	Anual	3	2	-----	96
Sensopercepción	Laboratorio	Anual	3	2	-----	96
Danza	Taller	Anual	3	2	-----	96
Historia Social y Cultural de las Artes del Movimiento I	Asignatura	Anual	3	2	-----	96
Escuela y Comunidad	Práctica Profesional	Anual		3.20	---	160

CURSO: SEGUNDO AÑO						
Unidad curricular	Modalidad de dictado	Régimen de cursado	Carga horaria Semanal		Total	
			Cátedra	Reloj	Cuat.	Anual
Didáctica General	Asignatura	Cuatrimestral	8	5.20	128	-----
Sociología de la Educación	Asignatura	Anual	3	2	-----	96
Sujeto de la Educación Inicial, Primaria y Secundaria	Asignatura	Anual	4	2.40	-----	128
Expresión Corporal	Taller	Anual	6	4	-----	192
Lenguaje Musical aplicada al Lenguaje Corporal	Seminario Taller	Anual	3	2	-----	96
Historia Social de las Artes del Movimiento II	Asignatura	Anual	3	2	-----	96
Didáctica de la Expresión Corporal I	Modulo	Cuatrimestral	5	3.20	80	-----
Opción Estudiantil: a) Mimo b) Clown	Taller	Anual	3	2	-----	96
Institución Escolar	Práctica Profesional	Cuatrimestral	5	3.20	80	-----
Programa Curricular	Práctica Profesional	Cuatrimestral	5	3.20	80	-----

CURSO TERCER AÑO						
Unidad curricular	Modalidad de dictado	Régimen de cursado	Carga horaria Semanal		Total	
			Cátedra	Reloj	Cuat.	Anual
Historia y Política de la Educación Argentina	Asignatura	Cuatrimestral	6	4	96	-----
Filosofía de la Educación	Asignatura	Cuatrimestral	6	4	96	-----
Expresión Corporal III	Seminario Taller	Anual	6	4	-----	192
Improvisación e Interpretación Coreografía en Expresión Corporal	Taller	Cuatrimestral	4	2.40	64	-----
Puesta en Escena en Expresión Corporal	Laboratorio Taller	Cuatrimestral	4	2.40	64	-----
Didáctica de la Expresión Corporal II (según modalidades y sujetos)	Modulo	Anual	3	2	-----	96
Géneros, Estilos y Tendencias de las Artes del Movimiento	Seminario	Anual	3	2	-----	96
Técnicas de actuación	Taller	Anual	3	2	-----	96
Prácticas de Enseñanza	Práctica profesional	Anual	5	3.20	---	160

CURSO: CUARTO AÑO						
Unidad curricular	Modalidad de dictado	Régimen de cursado	Carga horaria Semanal		Total	
			Cátedra	Reloj	Cuat.	Anual
Ética Profesional	Módulo	Cuatrimestral	4	2.40	64	-----
Tecnología de la Información y la Comunicación	Taller	Anual	3	2	-----	96
Enseñanza de la Expresión Corporal a sujetos con NEE	Taller	Cuatrimestral	4	2.40	64	-----
Expresión Corporal IV	Laboratorio taller	Cuatrimestral	4	2.40	64	-----
Dirección y Composición Coreografía en Expresión Corporal	Seminario Taller	Anual	3	2	-----	96
Danza Teatro	Seminario Taller	Anual	3	2	-----	96
Montaje y Producción de Espectáculos	Seminario Taller	Anual	3	2	-----	96
Investigación Educativa en Artes del Movimiento	Trabajo de Campo	Anual	3	2	-----	96
Intervención Social Comunitaria en Expresión Corporal	Trabajo de Campo	Anual	3	2	-----	96
Práctica Docente y Residencia	Taller	Anual	6	4	---	192

Unidades Curriculares

Unidad Curricular: Expresión Corporal I

Año: Primero

Formato: Taller

Cursado: Anual

Carga horaria: 6 hs. cátedra

Marco Orientador:

La expresión corporal contempla, a la vez que fortalece, el proceso de la propia evolución personal, tomando como eje organizador una concepción integral del ser humano. El sujeto es considerado una unidad en la que los niveles físico, emocional, intelectual y social interactúan continuamente y se complementan. Recurriendo a experiencias de índole vivencial, se parte del contexto próximo de cada alumno promoviendo el acceso a una gradual conciencia del cuerpo y de sus posibilidades expresivas. El movimiento se transforma en un vehículo de comunicación del mundo interno y el sujeto descubre una nueva dimensión: el lenguaje corporal. La adquisición de todo lenguaje, exige un tránsito por intensas, variadas y frecuentes situaciones de aprendizaje y entrenamiento. En este caso, éstas promoverán la incorporación de herramientas y recursos tendientes a la adquisición de un dominio dinámico del cuerpo y del movimiento (a través de la utilización de diversas técnicas), alentando el desarrollo del propio lenguaje corporal (no de su estereotipo). Poniendo alternativamente la mirada en el propio proceso de integración personal y en la improvisación grupal, fomentando una actitud de flexibilización física y mental.

Desde la perspectiva de la función social de la Expresión Corporal, ésta debe generarse dentro de un marco que favorezca, promueva y estimule la interrelación grupal en términos de improvisación corporal y creación común, alentando las relaciones interpersonales solidarias y flexibles. Las semejanzas, así

como las diferencias, debieran constituirse en elementos de enriquecimiento común y no en un factor de desvalorización del otro.

Las consignas de trabajo se estructuran desde una concepción no mecanicista del cuerpo. Cada sujeto es único y el cuerpo la manifestación más visible de su identidad. Los procesos que facilitan el incremento del dominio corporal, promueven a su vez, un aumento de su flexibilidad física y mental, de su espontaneidad, su imaginación y de su capacidad creadora.

El proceso de apropiación y aprendizaje será enfocado en forma global para luego dar lugar al análisis y deconstrucción de lo vivenciado en el movimiento, apuntando con esto a la toma de conciencia de los contenidos trabajados para el desarrollo del lenguaje corporal y para su posterior transferencia de lo aprendido.

Las clases se desarrollan en forma práctica y grupal. Siempre en forma vivencial, teniendo en cuenta las propias maneras de moverse como el primer “mundo” del alumno: su cuerpo y su entorno más cercano, para seguir con la observación y reconocimiento del “mundo” de sus compañeros. El primer año debería centrarse en el contexto cercano al alumno. La reflexión y análisis sobre la práctica ocupará un momento dentro de la clase, completando la comprensión con la lectura de bibliografía. La tarea se completa con la sistematización: promover en los alumnos la elaboración de un registro escrito de las clases, a fin de tomar conciencia del complejo proceso de apropiación de la disciplina, ya que el alumno es a la vez sujeto y objeto del aprendizaje.

Objetivos

- Incrementar la autoconciencia del cuerpo y del movimiento fortaleciendo la identidad propia y grupal.
- Que los alumnos incorporen el juego y la interacción grupal como herramienta para desarmar estereotipos, recuperar espontaneidad y crear códigos comunes que enriquezcan la gramática del Lenguaje Corporal.

- Que desarrollen sus cualidades físicas con el máximo rendimiento y el mínimo esfuerzo, reconociendo la retroalimentación de la energía corporal y la regulación del tono muscular.
- Que incorporen técnicas y recursos para mantener una Postura corporal saludable en su alineación cielo-tierra.

Contenidos mínimos

Para facilitar su análisis y estudio, el movimiento corporal puede ser abordado según cinco contenidos básicos de los que surgen todos los otros los referidos al movimiento: el **cuerpo**, el **espacio**, el **tiempo**, la **energía** y la **creatividad**. Estos contenidos son interdependientes entre sí, y nunca se presentan por separado. Vivenciarlos, reconocerlos, y conceptualizarlos en profundidad es el objetivo de esta disciplina.

Núcleo temático N° 1: El Cuerpo, el Espacio y el Tiempo

- Desplazamientos y emplazamientos, nociones de ubicación (adelante, atrás, costados, arriba y abajo) y situación en el espacio del aula.
Reconocimiento sensible del cuerpo, del aula, de sus objetos y del grupo.
- Utilización de música y sonidos que estimulen y motiven al alumno a realizar las consignas. Sonidos y silencios como reguladores de los movimientos.
- Eje corporal: conexión cielo tierra, distribución del peso en relación con la fuerza de gravedad .Columna vertebral cervical, dorsal, lumbar y sacro-coxis, descarga y distribución del peso en los pies. Reconocimiento de las propias maneras de armar y desarmar el eje y los apoyos.
- Kinesfera: centro del cuerpo, adentro, afuera, direcciones y sentidos del movimiento, estiramiento muscular, flexibilidad articular .en el espacio personal
- Motor de movimiento: distintas partes del cuerpo dirigen el movimiento haciendo trayectorias (desplazamientos en una dirección y sentido determinados) en el espacio total.

- La música se utilizara de diferentes maneras: como clima, como ritmo, como genero para conducir al desarrollo de las consignas.

Núcleo temático N° 2 La Comunicación

- Durante todo el año se trabajara: dúos, tríos y pequeños grupos y grupo. Observando y acomodándose a la propuesta del los otros, desde la improvisación y desde la interiminación del movimiento.
- Analizar la propia respuesta corporal y la de los compañeros para reconocer maneras y formas particulares de realizar los movimientos, además de estereotipos, condicionamientos y prejuicios. Para construir códigos comunes de movimiento con respeto y valoración de las diferencias y los acuerdos grupales.

Núcleo temático N° 3 La Energía y La Creatividad

- Despertar del propio imaginario: Sensaciones, imágenes que surgen del trabajo corporal
- Intencionalidad del movimiento. Imágenes, ideas y sentimientos plasmados coreográficamente. Desarrollo coreográfico de ideas surgidas del propio proceso personal y grupal.

Bibliografía

- Kalmar Débora - 2005 – *Qué es la expresión corporal* - Editorial Lumen, Bs. As.
- Brikman, Lola - 1997 *El lenguaje del movimiento corporal* - Ed. Paidós, Bs. As.
- Bertherat, Terréese - 1990 *El cuerpo tiene sus razones*- Editorial Paidós, Bs. As.
- Alexander Gerda - 1969 *La eutonía* - Ed. Paidós, Bs. As.

Unidad Curricular: Sensopercepción

Año: Primero

Formato: Laboratorio

Carga horaria: 3 horas cátedra

Cursada: Laboratorio

Marco Orientador

La Sensopercepción es una etapa dentro del proceso del conocimiento del propio cuerpo, es la unidad funcional de las personas, que nos permite registrar la realidad desde los sentidos, a partir de la conciencia de nuestro propio cuerpo en relación con el entorno que nos rodea. Tiene su origen en el movimiento, en la permanente interacción entre el sujeto y el medio. La actividad corporal nos brinda indicios, señales, datos a través de los sentidos; esta percepción promueve la configuración de imágenes. En este sentido, resulta estructurante en el desarrollo de las disciplinas artísticas, pues éstas toman como punto de partida las imágenes, motor de la poética personal.

Esta disciplina se desarrolla como una unidad indispensable de la Expresión Corporal. A partir de la década de los 50' fueron desarrollándose diferentes técnicas y métodos que promovieron la autoconciencia por el movimiento: a *antigimnasia* de Teresse Berthrat, el *Método Fendelkrais*, el *Sistema Consciente* de Fedora Aberasturi, la *Eutonía* de Gerda Alexarder, entre otras, son algunas disciplinas que han provisto sustento a esta actividad. La sensopercepción se centra en el desarrollo permanente de la percepción, tomando contacto con la realidad corporal de cada uno, la postura, las tensiones y bloqueos corporales, el peso, etc., ampliando la sensibilidad de sí mismo y del entorno.

Este proceso delicado y sutil, en el que cada uno inicia un viaje hacia el interior de sí mismo, tiene una doble implicancia: conectar al alumno con su subjetividad, entrenar su instrumento expresivo, su propio cuerpo.

La conciencia del propio cuerpo y del movimiento, el desbloqueo articular, la regulación del tono muscular, el trabajo sobre la propia imagen corporal, y el desarrollo del sentido kinestésico son aspectos fundamentales a desarrollar para

un profesional de las artes del movimiento. La introspección requerida para los diversos procesos de propiocepción, es estructurante. Como todo proceso de concientización, debe estar monitoreado por el docente desde un abordaje personalizado en cada etapa de registro de sí mismo.

Esta metodología exige clases prácticas y grupales, que van desde una apropiación global y gradualmente conducen al análisis y la deconstrucción de lo vivenciado apuntando con esto a la toma de conciencia de los contenidos. El punto de vista del otro contribuye al enriquecimiento de los procesos de análisis.

Objetivos

- Que el alumno logre desbloquear sus articulaciones, desarmar sus corazas que obstruyen la circulación de la energía corporal.
- Que el alumno se perciba como un ser integro donde los planos físico, afectivo, intelectual y social interactúan e influyen en los hábitos y prácticas en torno al cuidado del cuerpo y la salud
- Que el alumno pueda desarrollar la conciencia del propio cuerpo y del movimiento.
- Que el alumno reconstruya y desarrolle la propia imagen corporal.
- Que el alumno desarrolle la sensibilidad y la percepción de sí mismo y del grupo, fomentada por actitudes democráticas y solidarias.

Contenidos mínimos

Núcleo temático N° 1 Entregar el peso del cuerpo

- En el piso: Relajación consciente total y parcial: peso, volumen, masa corporal. Descarga del peso. Respiración consciente
- Desbloqueo de articulaciones y fijaciones tónicas. Descarga y retención del peso. Posiciones de control en forma individual y grupal.
- Reconocimiento del tono muscular y su relación con el mundo afectivo (sentimientos, estados de ánimo, sensaciones).

Núcleo temático N° 2 Sensaciones, ideas e imágenes que surgen del propio trabajo

- La piel como conexión del espacio interno y el espacio exterior.
- Realización de experiencias plásticas en relación a la imagen corporal
- Regulación del tono muscular. Apoyos. Centro de gravedad. Tacto y contacto
- El pasaje del peso: el otro, los otros, el piso y la pared como sostenes e impulsores del movimiento

Bibliografía

- Kalmar Débora - 2005 – *Qué es la expresión corporal* - Editorial Lumen, Bs. As.
- Brikman, Lola - 1997 *El lenguaje del movimiento corporal* - Ed. Paidós, Bs. As.
- Bertherat, Terréese - 1990 *El cuerpo tiene sus razones*- Editorial Paidós, Bs. As.
- Alexander Gerda - 1969 *La Eutonía* - Ed. Paidós, Bs. As.

Unidad Curricular: DANZA

Curso: 1er. Año.

Cursado: Anual.

Horas Cátedra semanales: 6

Formato: Taller

Marco Orientador

Las danzas producidas en el campo popular y las de corte académico a lo largo de la historia de occidente han estado en permanente juego de tensiones e intercambios. Con la conquista y colonización de América Latina este fenómeno se

extiende a nuestro territorio y continúa hasta el presente. De esta forma, las Danzas Folclóricas, más que configurarse en un discurso cerrado y unidireccional, se constituyen en un espacio intercultural. En este sentido García Canclini⁵ expresa, *"... lo popular sólo puede definirse relacionamente, no como una categoría establecida a priori, por lo tanto estamos frente a un ámbito de estudio cuya complejidad surge de los diversos cruces e hibridaciones y de la existencia de un objeto que permanentemente se vuelve esquivo por su constante evolución y dinamismo"*.

De esta manera las dicotomías: hegemónico y contra-hegemónico, clase dominante- dominada, aparecen en tensión en las danzas folclóricas, constituyéndose éstas en un campo en constante movimiento, que encierra en el interior de sus formas, pasos, rítmica, gestualidad, etc. un diálogo estético entre cultura académica y popular, cobrando formas y significados diversos a medida que se crea y re- crea en diferentes contextos regionales, históricos, sociales y culturales.

Por ello, en este trayecto curricular será pertinente estudiar origen y desarrollo de las danzas folclóricas argentinas. En este sentido, se destaca que los bailes criollos tienen por una parte, una gran influencia de los bailes cortesanos europeos los cuales se instalaron en las ciudades virreinales principalmente en el Virreinato del Perú y el del Río de la Plata, aunque posteriormente otras ciudades se convirtieron en sub-focos de irradiación y promoción. Asimismo, las danzas populares del viejo continente también ingresaron a América a través de los soldados y los colonos españoles (en una primera etapa); un ejemplo de ello son los bailes llamados "Fandangos", en los cuales podemos encontrar una posible matriz de nuestras tradicionales danzas criollas en ritmo de "gato". Aquí es oportuno destacar, que el ingreso de las danzas europeas, cortesanas, de salón o populares, se dio a través del tiempo y mediante un proceso, que dio lugar a un sin fin de re- significaciones, recreaciones e hibridaciones locales que son las que

⁵ GARCIA CANCLINI, Néstor .1990 - Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la posmodernidad - Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.

van a ser reconocidas, ya en instancias de consolidación de la república, como las Danzas Folclóricas Argentinas.

Por otra parte, la influencia de los pueblos originarios de América y de los pueblos africanos, silenciada por represión de los conquistadores o auto-represión traducida en ocultamiento, generó diversos procesos sincréticos reflejados en muchas de las danzas folclóricas argentinas. En este sentido es oportuno resaltar que, primero en épocas de la colonia y posteriormente en la etapa de consolidación de la república, las formas de bailar indígenas y negras estuvieron solapadas al interior de las danzas criollas, en las que se puede ver más legitimada la influencia de las danzas europeas. Téngase en cuenta, que estas últimas, representaban el referente de lo civilizatorio que se deseaba alcanzar, mientras que las maneras de bailar de los nativos o negros cargaban con el estigma de lo “bárbaro”, lo que es preciso acallar y negar. No obstante ello, en muchos de los aspectos sintácticos y semánticos, también en el temperamento, las aptitudes, la manera de hacer de nuestras danzas folclóricas se hacen oír las voces de los conquistados o esclavizados.

Otros dos aspectos que tensionan al interior de las danzas folclóricas son los vinculados a la relación entre tradición / innovación y lo colectivo / subjetivo. De esta manera este género se constituye en un ámbito donde se resguarda el saber legado por las viejas generaciones, pero que al mismo tiempo para subsistir a los cambios sociales, requiere ir transformándose con las nuevas generaciones, resignificándose en cada innovación. Por otro parte, lo colectivo, las convenciones construidas socialmente que dan forma a este código de la danza, tensionan cada vez que alguien la baila, con la subjetividad de ese intérprete, con su poética, con su mundo interno. Así los sentidos atribuidos y la estética de la danza folclórica argentina, atravesadas permanentemente por las tensiones entre tradición/innovación; convenciones colectivas/ poética subjetiva, y la tensión académico/popular, mencionada más arriba, serán las que darán a estas danzas el carácter complejo que revisten.

A partir de lo expuesto, se recomienda abordar el trayecto curricular de las danzas folclóricas argentinas, a partir de la exploración, investigación y el estudio

teórico/práctico de los elementos sintácticos y semánticos de estas danzas, abarcando la complejidad que encierran en las tensiones arriba mencionadas y que se reflejan en sus postura, rítmica, pasos, figuras, formas coreográfica, dinámica, sentidos atribuidos, etc. Asimismo, será oportuno analizar las diversas teorías, las maneras de entender y exponer el fenómeno de la danza folclórica, reconociendo los paradigmas o enfoques que orientan esas miradas en el marco de diversos contextos históricos, sociales y culturales de producción. Ello les permitirá a los alumnos distinguir las posiciones asumidas por los teóricos de la danza frente a su campo de estudio, como así también ir asumiendo ellos mismos posiciones frente a su ámbito profesional.

En relación a lo expuesto anteriormente, se considera que ara alcanzar un cambio de la formación docente en danzas folclóricas que se inscriba en la lógica de la reforma propuesta de la Ley Nacional de Educación N° 26206 es preciso que nos posicionemos para su estudio en el marco de las concepciones actuales del arte en tanto *“campo de conocimiento, que produce sentido estéticamente comunicable en un contexto cultural determinado,...que configura y otorga sentidos a los procesos de enseñanza y aprendizaje... en un mundo complejo portador de planteos estéticos que contienen valores e ideologías”*⁶. Para ello, es recomendable la organización del currículum de este trayecto formativo, de manera tal que sea posible estudiar el fenómeno en forma situada geográfica, histórica y culturalmente, volviendo a integrar en su estudio teórico/práctico todos los componentes que constituyen a este fenómeno de representación simbólica portador de significados.

En este sentido, se recomienda para el primer año del trayecto formativo en Danzas Folclóricas Argentinas el estudio de los códigos y discursos de los *bailes populares de raíz folclórica que se practicaron o practican en nuestra región NOA*. El propósito de ello, consiste en partir por el estudio de lo más cercano a la realidad de los alumnos, desde un abordaje teórico/práctico de las características de estas danzas desde su origen al presente, teniendo en cuenta las influencias y

⁶ Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares para la formación docente.

su desarrollo, las tensiones al interior de su configuración y los sentidos y valores que la sustentan.

Asimismo, sugerir un abordaje por regiones geográficas- culturales tiene como propósito generar un estudio que facilite la comprensión de las danzas folclóricas en el marco de los contextos que les dan sentidos. Ello en un intento por trascender los enfoques reduccionistas (sobre todo centrados en la técnica o el estudio por repertorio) que han dominado el ámbito de la danza, hacia uno más complejizador que permita la construcción de una praxis reflexiva y crítica y contribuya a que los alumnos se desplacen progresivamente del lugar de reproductores mecánicos de una tradición cultural, al de ciudadanos productores y creadores de arte y cultura en danza.

Por otra parte, resulta oportuno destacar que esta propuesta, inscripta en el marco de los Lineamientos y Recomendaciones Nacionales, brinda una orientación jurisdiccional, para el desarrollo curricular del trayecto formativo en danzas folclóricas argentinas, pero que se entiende que no cubre de modo definitivo el conjunto de decisiones que a nivel institucional y áulico serán imprescindibles que se asuma para un abordaje más adecuado a su particular realidad.

Objetivos

Generales

- Contribuir desde el trayecto formativo en Danzas Folclóricas, a formar Profesores competentes para interpretar, vivenciar, producir y re- crear los valores estéticos dancísticos de la cultura nacional.
- Promover la formación de docentes con capacidad de mirar la realidad pasada y presente, desnaturalizando los sucesos a fin de alcanzar una actitud reflexiva y crítica en relación a su cultura y sus danzas.
- Formar docentes activos, protagonistas en la construcción de la identidad nacional y local a partir del desarrollo de las capacidades de participación, reflexión, crítica y constructiva.

- Crear espacios de estudio, exploración y producción - práctica y teórica de las Danzas Folclóricas Argentinas.
- Fomentar la recreación y re-contextualización de los bailes populares estudiados a través de la experimentación y producción creativa en relación a los mismos.

Específicos

- Introducir al alumno en el conocimiento de los diversos modelos teóricos, emergentes a lo largo de la historia y sus conceptualizaciones de: cultura popular, folclore, danzas folclóricas y populares.
- Promover la exploración y concientización en ejecución de las danzas folclóricas en relación a la dicotomía movimiento orgánico/ movimiento mecánico.
- Promover la exploración y concientización en ejecución de las danzas folclóricas en relación a la creatividad / la reproducción estereotipada.
- Promover la exploración, revisión, re-significación de las danzas folclóricas considerando las matrices de influencia: europea académica y popular- de los pueblos originarios- de los pueblos africanos.
- Introducir al alumno en el estudio del contexto geográfico, social, histórico, político y cultural de origen y desarrollo de las Danzas Folclóricas en la región NOA para una interpretación integral de las mismas.
- Introducir al alumno al conocimiento de los aspectos sintácticos y semánticos característicos de las Danzas Folclóricas de la región NOA.
- Fomentar el análisis, la reflexión, el debate y la teorización en torno a los diferentes enfoques de las danzas populares y folclóricas y los productos estéticos locales en este género.
- Crear espacios de estudio, exploración, producción y recreación de las Danzas Folclóricas del NOA

Contenidos Mínimos

Eje Organizador I (Transversal): Lo Popular y lo folclórico en los diversos paradigmas epocales

Conceptos de:- Popular, -folclore, -danzas folclóricas- Hibridación, -Aculturación, -sincretismo, clase dominante, -clase popular, -cultura popular, -cultura académica: a partir de diversos enfoques y contextos epocales.

Eje Organizador II (Transversal): Origen e Influencias de las danzas folclóricas argentinas

Origen y desarrollo de las danzas folclóricas argentinas: revisión crítica. Conquista y Colonización, academicismo. Las influencias en la conformación de las danzas folclóricas argentinas: vertiente europea, de los pueblos originarios y africanos: Los aspectos sociales, políticos, históricos y culturales que determinan su configuración.

Eje Organizador III: El lenguaje de la Danzas Folclóricas

El lenguaje del movimiento corporal en las danzas folclóricas argentinas según diversos enfoques: teórico/práctica. Tensiones: -academicista/popular.- lo colectivo (convenciones sociales) /subjetivo (poéticas personales).- tradición/innovación. Presentes en la interpretación de las danzas folclóricas argentinas. Convenciones generales a cerca de las danzas folclóricas: características sintácticas/semánticas. Áreas del lenguaje de la danza folclórica:- la educación del movimiento: en relación a -cuerpo: conciencia postural y de ejes vertical y transversales, flexibilidad articular, equilibrio estático y dinámico, entre otras. – El tiempo: células rítmicas, organización del compás, fraseos, fonética, etc.- El espacio: parcial y total, direcciones, trayectorias.- Energía: fuerte suave. Regulación y control tónico regulación del peso en situación de descarga y retención, entre otras. – La Creatividad: elemento central que se recrea con cada interpretación de los elementos y códigos compartidos; y la Comunicación: que es vital, tanto en el marco de una danza de galanteo. Clasificaciones. Elementos y figuras coreográficas típicas. Convenciones de notación. Según enfoques: Abordaje teórico- práctico.

Eje Organizador IV: La Región del NOA y sus Danzas Folclóricas

-Contexto de la danza: Aspectos generales geográficos, históricos, sociales, políticos, culturales de la región. -El universo cultural y simbólico de los pueblos de la región: Prácticas y ritos sociales, religiosas y/o paganas, vinculados a la danzas: Fiestas Agrarias. El carnaval. Las Comparsas. Festividades de los Santos. Fiestas Cuadreras. Peñas y otras. -Revisión complejizadora y crítica de las danzas Folclóricas compiladas que se bailaron y/o bailan de la región: Contextos Históricos, sociales y culturales de origen y desarrollo. Características Sintácticas y Semánticas: Postura. Movimientos. Ritmo. Pasos. Figuras. Coreografías. Significación y re- significación de las danzas. Recreación de las Danzas folclóricas: Gato. Gato Catamarqueño. Gato con relaciones. Gato en cuartos. Chacarera. Chacareara Doble. Chacarera Trunca. Escondido. Zamba. Zamba alegre. Cueca. Remedio. -Danzas Históricas: Tunante. Huayra Muyoj. Ecuador. Lorencita. Marote. Remesura. La Firmeza. Amores. Gauchito. Sombrerito. -Danzas de Autores Catamarqueños. Otras que se considere pertinentes.

Bibliografía sugerida

AGUILAR, MARÍA. 1989. *"Folclore Para Armar"*. Bs. As. Ediciones Culturales Argentinas.

ARICÓ, HÉCTOR. 2009. *"Danzas Tradicionales Argentinas para Actos Escolares"*. Ciudad Autónoma de Bs. AS. Rayen Ediciones.

BARBERO, Jesús. 1985 - Cultura popular y Comunicación de masas. Convenio Andrés Bello. Bogotá.

BERRUTI, PEDRO. 1987. *"Manual de danzas Nativas Argentinas"*. Bs. Aires. Argentinas. 15 Edición. Editorial Escolar.

BONFIL BATALLA, Guillermo. 1993 - Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales. - Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.

CERVI, Hugo. 1987. *"Curso Práctico de danzas Folclóricas"*. Bs. As. Argentina. Editorial Construcciones Sudamericanas.

COLUCCIO, Félix. *Diccionario Folclórico Argentino*. Editorial Plus Ultra.

DE LOS SANTOS AMORES, Juan. Didáctica de la Danzas Folclóricas Argentinas.

DIAZ, Raúl / ALONSO, Graciela. 1998 - Integración e Interculturalidad en épocas de Globalización. - 1er. Congreso Virtual de Antropología y Arqueología.

GARCIA CANCLINI, Néstor .1990 - Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la posmodernidad - Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.

GARCIA CANCLINI, Néstor. 1997 - Ideología, cultura y poder - Buenos Aires, UBA.

HALL, Stuart.1984 - Notas sobre la deconstrucción de lo popular.

LA ÑUSTA. 1951. "*Origen y Significación de las Danzas Tradicionales Argentinas. Coreografías*". La Plata. Argentina.

LISCHETTI, Mirtha. Perspectivas del Folclore. Antropología. Compilación.

MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo.1997 - La cultura en la argentina de fin de siglo. Ensayos sobre la dimensión cultural - Oficina de Publicaciones del CBC, UBA.

MOYA, Ismael. *Didáctica del folklore*. Ediciones El Ateneo.

VÁZQUEZ, Ángel/ RIVAS LAGO, María/ PURAZ HERNÁNDEZ, José. *Didáctica del folklore: melodías tradicionales para jugar y bailar*. Castilla Edicion.VILLAFANEZ, Acosta. *Aromas del Yokavil. Canciones y danzas del Folclore Catamarqueño*. Editorial Musical.

Unidad Curricular: Historia Social y Cultural de las Artes del Movimiento I

Año: Primero

Formato: Asignatura

Carga horaria del Estudiante: 3 hs. catedra

Tiempo de Cursada: Anual

Marco Orientador

Las historias del arte, por lo tanto, la historia de las artes del movimiento, se enmarcan en las corrientes historiográficas denominadas historia social e historia cultural.

Estas disciplinas han sufrido sucesivas reformulaciones a lo largo del pasado siglo, y en el presente son varios los enfoques con los que es posible llevar a cabo una investigación histórica: la microhistoria, la historia de minorías, las historias de la vida cotidiana, la historia desde abajo, nuevos abordajes de la historia cultural, etc.

Desde la perspectiva de la historia social, se tienen en cuenta las condiciones sociales, económicas y políticas de cada contexto socio – histórico y el modo en que se definen las relaciones sociales de producción material y simbólica, dando cuenta de su configuración socio – económica singular, de la que emergen grupos, actores y clases sociales, también con características peculiares, que interactúan entre sí. El arte (y la cultura) se producen y reproducen en estos contextos específicos, por lo que es imposible desconocerlos a la hora de interpretar las diversas manifestaciones culturales y artísticas.

Desde la perspectiva de la historia cultural, se trata de interpretar, en cada período, los sentidos otorgados tanto por el artista como por la sociedad, a su producción artística, a la función social que ésta cumple, su alcance, sus efectos, etc. La Historia de las **Artes del Movimiento**, se ocupa de las producciones entorno al cuerpo y al movimiento que ha generado la humanidad desde la Prehistoria. Por un lado, habría que ocuparse de los procesos de elaboración y desarrollo (tanto en Occidente como en Oriente) de códigos y técnicas del cuerpo y del movimiento, recursos expresivos, géneros y estilos, y de la historicidad de esta gradual y cada vez más compleja sistematización; por el otro, de la supervivencia de una enorme diversidad de formas de danza popular transmitidas a lo largo de los siglos, y por consiguiente, de los mutuos atravesamientos entre ambos recorridos, el académico y el popular, que actualmente se manifiestan en danzas populares, producciones callejeras, festividades regionales, festivales, mega eventos, encuentros temáticos, rituales religiosos de distintos cultos, etc.

A lo largo de la historia, en las producciones escénicas, generalmente interactuaron el lenguaje musical, el corporal y el teatral. La danza profesional, en calidad de lenguaje central como sostén del discurso escénico, es una conquista

relativamente reciente, muy ligada al concepto y al lugar otorgado al cuerpo en la sociedad.

Se trata de lograr que el alumno adquiriera una comprensión global de estos procesos, con el fin de desarrollar su capacidad de análisis e interpretación de las producciones artísticas de la especialidad.

Con respecto a la metodología, se sugiere el tránsito por distintas instancias tales como lectura y análisis de textos; observación de producciones artísticas diversas (videos, espectáculos, fotos, etc.); utilización y aplicación de categorías de análisis sobre las producciones observadas; investigación de ejes temáticos desde una perspectiva diacrónica, etc.

Objetivos

- Lograr que el alumno tome conciencia de la historicidad de la producción artística y la influencia que tiene este proceso en la producción artística actual
- Lograr que el alumno comprenda que los procesos de producción artística y cultural nunca son acciones neutras y que sus sentidos siempre están inscriptos en y determinados por el contexto socio – histórico particular en el que fueron producidos, acorde a las cosmovisiones circulantes de ese momento.
- Lograr que el alumno conozca, valore, y analice con actitud crítica, las producciones artísticas de las artes del movimiento de la antigüedad, la Edad Media, el Renacimiento y el Barroco, y las relacione con el presente escenario nacional e internacional de producción artístico – cultural actual, en vías de enriquecer su imaginario personal.

Contenidos Mínimos

- El Paleolítico. Danza ritual. Danzas fálicas. Danzas de la casa y de la pesca. Danza del fuego. Tensión entre danza colectiva y danza individual. El rol del brujo – curandero. Horizontalidad en la transmisión de saberes. El

Neolítico. Danzas de la fertilidad, de la fecundidad, de la lluvia y de la cosecha. Diferenciación de clases sociales y de género. Coro primitivo. Creta. El Matriarcado. Danzas Sagradas. Egipto. La Danza del Vientre. Profesionalización del Bailarín. Acrobacia. Destreza. Las Danzas Clásicas de la India.

- Grecia Clásica. El canon clásico de belleza. Danzas catárticas. Danza Coral. Dítirambo. El surgimiento de la Tragedia; escisión entre danza académica y danza popular. Subordinación de la Danza Académica al servicio del Teatro Griego. Panhelenismo. Perdurabilidad de los géneros populares en el presente: danzas guerreras, imitativas de animales, danzas gimnopédicas, pírricas, depollas, cariátides, etc.).
- Roma. Circo romano. Pantomimas. El grotesco. La sátira.
- Edad Media. Persecución y eliminación de las danzas femeninas relacionadas con la sexualidad y la fertilidad y de los rituales con culto a las diosas. Incorporación sincrética de la cultura nórdica y celta entorno a las celebraciones estacionales de siembra y cosecha. Expresiones culturales alternativas: Cultura de la Muerte. Danza de la Muerte
- Renacimiento: Las danzas cortesanas. Sincretismo entre las danzas populares ligadas a las festividades de siembra y cosecha con las danzas de corte. El maestro de danza. Los primeros coreógrafos. Los primeros manuales de coreografía.
- Barroco. El cruce de dos culturas. Barroco Europeo. El surgimiento del Ballet. Creación de la Real Academia de Danza.

Barroco americano. Sincretismo Cultural: Danzas de los pueblos originarios - Danzas europeas de salón.

Bibliografía sugerida

Para el docente:

- Sachs, C. - *Historia Universal de la Danza* – Ed. Centurión, Bs. As..

- Hauser Arnold - 1992 *Historia social de la literatura y el arte* - Editorial Labor S. A., Barcelona.

Para el aula:

- Videoteca especializada.

Unidad Curricular: Expresión Corporal II

Año: Segundo

Formato: Taller

Régimen de cursada: Promocional

Carga horaria: 6 horas cátedra

Marco Orientador

La expresión corporal contempla, a la vez que fortalece, el proceso de la propia evolución personal, tomando como eje organizador una concepción integral del ser humano. El sujeto es considerado una unidad en la que los niveles físico, afectivo, intelectual y social interactúan continuamente y se complementan. Recurriendo a experiencias de índole vivencial, se parte del contexto próximo de cada alumno promoviendo el acceso a una gradual conciencia del cuerpo y de sus posibilidades expresivas. El movimiento se transforma en un vehículo de comunicación del mundo interno y el sujeto descubre una nueva dimensión: el lenguaje corporal. La adquisición de todo lenguaje, exige un tránsito por intensas, variadas y frecuentes situaciones de aprendizaje y entrenamiento. En este caso, éstas promoverán la incorporación de herramientas y recursos tendientes a la adquisición de un dominio dinámico del cuerpo y del movimiento, alentando el

desarrollo del propio lenguaje corporal (no de su estereotipo). Poniendo alternativamente la mirada en el propio proceso de integración personal y en la improvisación grupal, fomentando una actitud de flexibilidad física y mental.

Desde la perspectiva de la función social de la Expresión Corporal, ésta debe generarse dentro de un marco que favorezca, promueva y estimule la interrelación grupal en términos de improvisación corporal y creación común, alentando las relaciones interpersonales solidarias y flexibles. Las semejanzas, así como las diferencias, debieran constituirse en elementos de enriquecimiento común y no en un factor de desvalorización del otro.

Las consignas de trabajo se estructuran desde una concepción no mecanicista del cuerpo. Cada sujeto es único y el cuerpo la manifestación más visible de su identidad. Los procesos que facilitan el incremento del dominio corporal, promueven a su vez, un aumento de su flexibilidad física y mental, de su espontaneidad, su imaginación y de su capacidad creadora.

Las clases son de carácter práctico, aunque se alienta la continua reflexión sobre los procesos que van teniendo lugar. El eje sobre el que se articulan contenidos, objetivos y propuestas de enseñanza consiste en un criterio de análisis - con fines de seguimiento - de 3 momentos siempre presentes durante el desarrollo del propio lenguaje corporal: global, analítico y sintético. Es decir, se trata de un pasaje que parte de la vivencia sincrética y se transforma gradualmente en un tránsito por experiencias de apropiación consciente, posteriormente transferibles a otras instancias y ámbitos. Se dedicara un segundo modulo de 2 hs cátedra de la materia para el dictado de la teoría del movimiento y la alfabetización de conceptos y comprensión teórica.

Expresión Corporal II se profundizará en el trabajo corporal sobre las propias dificultades o limitaciones y las habilidades personales. Para ello, se llevarán a cabo actividades exploratorias e investigativas tendientes a ampliar el vocabulario corporal y contar con un lenguaje personal más fluido, sutil y permeable a la transformación.

Objetivos

- Desarrollar la conciencia del movimiento corporal y la concentración en el aquí y ahora de la clase-
- Que desarrolle actitudes y respuestas de movimiento flexibles y comprometidas con su entorno grupal e institucional
- Profundizar en la adquisición de habilidades y destrezas corporales, superando limitaciones personales con el máximo rendimiento y el mínimo esfuerzo, reconociendo la retroalimentación de la energía corporal y la regulación del tono muscular.
- Que el alumno conecte su mundo interno y el imaginario personal con el lenguaje corporal con fines expresivos y comunicacionales.
- Que reconozca los contenidos del movimiento: cuerpo, espacio, energía y creatividad, para su aplicación práctica y para el análisis y reflexión sobre la acción y movimiento.

Contenidos mínimos

Cuerpo - espacio - tiempo – energía – creatividad:

Núcleo temático N°1 Las diferentes dinámicas

- Postura corporal saludable, eje del cuerpo, centro de gravedad, estructura de sostén: huesos y articulaciones, eutonía.
- Flexibilidad corporal, mental y comunicacional. Umbral de sensibilidad.
- Equilibrio dinámico y estático. Centros de sostén y motores del movimiento

- Exploración y construcción del espacio: de la Kinesfera a la proyección del movimiento en el espacio total, direcciones-sentidos-trayectorias-zonas-sectores.
- Calificación no convencional del espacio para la improvisación y composición.
- Fraseos, pausas, timing, simultaneidad y sucesión, experimentación con diversas fuentes sonoras.
- Calidades de movimiento, lectura y aplicación de las mismas.

Núcleo temático N° 2 El cuerpo en contacto

- Descarga del peso, retención, inercia, impulsos, empuje, apoyos.
- Técnicas de elongación y de flexibilización individual, en parejas y grupal.
- Improvisación en contacto.

Núcleo temático N°3 Intensión del movimiento

- Pensamiento, palabra y cuerpo en conexión e integración creativa .El pensamiento, la imagen, las sensaciones como alimento consiente del lenguaje corporal.
- Búsqueda de nutrientes para la creatividad en fuentes pertenecientes a otros lenguajes (plástica, música, teatro, cine, literatura, etc.)

Bibliografía

- Kalmar Debora - 2005 – *Qué es la expresión corporal* - Editorial Lumen, Bs. As.
- Brikman, Lola - 1997 *El lenguaje del movimiento corporal* - Ed. Paidós, Bs. As.
- Bertherat, Terréese - 1990 *La guarida del tigre*- Editorial Paidós, Bs. As.
- Alexander Gerda - 1969 *La eutonía* - Ed. Paidós, Bs. As.
- López Blanco Alicia - 1998 *Reflexología, El lenguaje de los pies* - Ed. Sudamericana, Bs. As.

Unidad Curricular: Lenguaje musical aplicado al lenguaje corporal

Año: segundo

Formato: Taller

Régimen de cursada: Promocional

Carga horaria: 3 horas cátedra

Marco Orientador

La música y la danza participan de un origen común. Todas las culturas de todos los tiempos utilizaron estos lenguajes en forma conjunta para expresar sus miedos, para celebrar los nacimientos, para honrar a los muertos, para venerar a sus dioses... siempre estuvieron presentes en la vida comunitaria y dieron lugar al ritual, el cual cumplía varias funciones a la vez: expresiva, de cohesión y de búsqueda de trascendencia.

El ritmo es un elemento inherente a todas las manifestaciones de la vida. Al percibir los ritmos de los ciclos naturales, tanto externos como internos,

provenientes del cosmos o de nuestra particular manera de realizar actividades cotidianas, nos damos cuenta de que la manifestación dinámica de la vida responde a modelos universales que estructuran nuestra existencia. La aparición y desaparición periódica de todo tipo de sonidos, imágenes y percepciones, la alternancia, la sucesión o simultaneidad en que se secuencian los movimientos de las plantas o de los animales y la particular manera de accionar de cada individuo nos dan cuenta de la pluralidad de ritmos con los que convivimos en todo momento. Al observarlos, reconocerlos, vivenciarlos, reproducirlos y recrearlos podemos enriquecer el lenguaje corporal, ampliando nuestra percepción no solo auditiva sino visual y kinestésica

Apuntar a que el alumno descubra y perciba los ritmos orgánicos y biológicos de su propio cuerpo y por otra parte que entrene y apropie las cualidades del sonido relacionándolas en forma permanente con el lenguaje corporal. Se apela a abordajes tanto instintivos como conscientes, intentando evitar los intelectualismos. Por ello, "... en la educación rítmica debemos oponer el instinto rítmico al cálculo rítmico, a fin de situar a uno y otro en su lugar justo: el primero en el campo de la vida y las leyes del movimiento, y el segundo, en el de la toma de conciencia de las fórmulas y reglas llamadas a canalizar el ritmo" (Willems, Edgar, op. cit.).

Por otra parte, desde una perspectiva didáctica, la música, en la situación de clase, se transforma en recurso insoslayable, permite la implementación y consecución de diversas consignas, y coadyuva en el logro de los objetivos propuestos. Resulta fundamental, para un docente de lenguaje corporal, acceder a un real dominio de este recurso. Aspectos tales como ritmo, melodía, armonía, género, estilo, forma musical, clima, instrumentación, voz, etc., debieran ser manejados con soltura. La selección de fuentes sonoras apropiadas y la aplicación ajustada de las mismas es condición *sine qua non* en el ejercicio docente de esta especialidad.

Las clases son de carácter teórico-práctico, alentándose la continua reflexión sobre los procesos que van teniendo lugar en esta. El eje sobre el que se articulan contenidos es descubrir las posibilidades que nos brinda el lenguaje

musical tanto formales, como perceptuales, abstractas y de entrenamiento de habilidades que enriquecen al lenguaje corporal, tanto a nivel sintáctico como semántico.

Objetivos

- Lograr que el alumno distinga y apropie los elementos del sonido: intensidad, duración, timbre y altura para transferirlos creativamente al lenguaje corporal.
- Desarrollar la percepción auditiva y entrenar la ejecución de estructuras rítmicas básicas.
- Lograr que el alumno pueda establecer un vínculo creativo y consciente con las diversas fuentes sonoras, distinguiendo en cada caso la estructura musical, la instrumentación y la utilización de los diferentes climas y recursos sonoros.

Núcleos temáticos

Núcleo temático N ° 1: *Elementos del lenguaje musical*

- Duración: Corporizarían de los distintos elementos rítmicos: subdivisión y multiplicación del tempo. Pulso, acento, estructuras rítmicas uniformes. Estructuras rítmicas no uniformes: periódicas y aleatorias
- Timbre, altura e intensidad: La voz humana: la respiración, el habla (matices, volumen, textura, timbre, efectos, etc.), producción de sonidos con la voz y el cuerpo, su relación con el movimiento
- Las preguntas y respuestas, los fraseos, la simultaneidad y la sucesión el unísono, el canon, el quolibet.
- El género, el clima, el carácter y la temática como disparadores de imágenes y nutrientes para el lenguaje corporal. Problemáticas estéticas.
- Organización, selección y re-estructuración del material musical trabajado

Núcleo temático N ° 2.: *Desarrollo de las poéticas personales.*

- Trabajar desde la propuesta personal y propia hacia la discriminación de los múltiples roles y funciones del lenguaje musical en la danza.
- El lenguaje musical actual, su relación con las producciones en Expresión Corporal, aplicación de los ítems trabajados en la producción de una coreografía.

Núcleo temático N ° 3: *La música en el aula*

- La música y el sonido como recursos para la implementación de consignas de movimiento en la clase de expresión corporal. Criterios para la selección y utilización de fuentes sonoras.

Bibliografía

- Willems Edgar, *Educación musical*, Ed Ricordi Bs As
- Laban Rudolf - 1978 *Danza educativa moderna* - Ed. Paidós Bs. As.
- Sánchez María Rosa y Steimberg Pablo - *Danza - Teatro, Facetas de un lenguaje integral* - Mónica Figueroa Editorial, Córdoba.
- Kalmar Deborah –2005 *Que es la Expresión Corporal* – Ed. Lumen Bs As- México

Unidad Curricular: HISTORIA SOCIAL Y CULTURAL DE LAS ARTES DEL MOVIMIENTO II

Año: Segundo

Formato: signatura

Régimen de cursado: Anual

Carga Horaria: 3 horas cátedra

Marco Orientador

Una vez situadas las artes del movimiento como una práctica social históricamente construida, como es el objetivo del espacio curricular Historia de las Artes del Movimiento I, es posible problematizar el campo: ¿cómo se delimita este campo de estudio? ¿Cómo se concibe el análisis histórico de los cuerpos que danzan? ¿Cómo se relacionan las transformaciones sociales y las diferentes manifestaciones del lenguaje corporal - danza?”

En este espacio, debería priorizarse la interpretación de las cosmovisiones que inspiraron a los sistematizadores de la danza clásica y a los precursores de la danza moderna, desde una perspectiva de análisis e investigación históricos.

Se trata de promover una interpretación multidimensional de estos procesos, tanto en relación con los contextos específicos de producción, como en relación con los demás lenguajes artísticos, considerando similitudes y diferencias.

June Layson, sugiere un análisis e interpretación de los contenidos, a través del método hermenéutico – dialéctico. y nos alerta sobre cómo la transformación de los paradigmas en el campo de la historia repercuten las historias culturales como en este caso.. Considera que la historia de la danza debería trabajar en la redefinición conceptual de su propio campo: *“como cualquier historiador, el historiador de la danza debe recuperar las fuentes fragmentarias para luego ordenarlas, interpretarlas y recrear el pasado con cierto margen de creatividad, sin embargo su tarea particular tiene que ver con la ubicación de la danza en tres dimensiones: la temporal (su desarrollo en el tiempo), la dancística propiamente dicha (los tipos de danza) y la contextual (referida a un espacio social específico). El historiador se encuentra con que la frecuencia de las tres coordenadas en todos los tiempos y espacios históricos, otorgan a la historia de la danza un amplísimo campo de estudio.”*

Objetivos

Lograr que el alumno conozca, valore, y analice con actitud crítica, las producciones dancísticas en el marco de la modernidad, tensiones, continuidades y rupturas.

Lograr que el alumno establezca relaciones significativas entre las producciones dancísticas y las de otros lenguajes en un mismo contexto socio histórico.

Lograr que el alumno transfiera las categorías de análisis construidas en este marco, para la interpretación de producciones dancísticas del presente.

Contenidos Mínimos

- El florecimiento, expansión y brillo del ballet académico en Rusia en el marco del postimpresionismo y el modernismo. Continuidades. Reformulaciones. Innovaciones. La democratización del acceso a las técnicas académicas y la repercusión en el campo popular (can can, comedia musical, danza jazz, etc.).
- El Siglo XX. Las Vanguardias Artísticas. La influencia de la cultura oriental. Conceptos, técnicas y códigos de la danza moderna. Los pioneros y precursores. Distintas corrientes y tendencias. La continuidad, convivencia e intercambios con la escuela clásica a través de sus nuevos representantes (ballet russés).
- De la cultura oral a la cultura de la imagen. Lugar que ocupa la danza en este proceso. Códigos predominantes, géneros y estilos populares, estilizaciones, proyecciones, hibridaciones. El video – clip, los procesos de homogeneización cultural, la cultura de masas, los nuevos *ismos*, las corrientes étnicas.

Bibliografía sugerida

Para el docente:

- Sachs, C. - *Historia Universal de la Danza* – Ed. Centurión, Bs. As.

- Hauser Arnold - 1992. *Historia social de la literatura y el arte* - Editorial Labor S. A., Barcelona.
- Lyson, June. - 2003. *Perspectivas históricas en el estudio de la danza*. – Editorial INBA CONACULTA, México.
- Rubén Szuchmacher, Recopilación - 2002. *Archivo Itelman*, Eudeba, Buenos Aires.

Para el aula:

- Amigo, R, Ferro, F y otros. 2006. *Culturas y Estéticas Contemporáneas* - Editorial Aique, Bs. As.
- Labatte, Beatriz – *Teatro –Danza, Los pensamientos y las prácticas* - Cuadernos del Picadero, Año 3, N ° 10, Bs. As.

Unidad Curricular: DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

Año de cursada: Segundo

Formato Módulo

Régimen de cursado: Cuatrimestral

Carga Horaria: 6 horas cátedra

Marco Orientador

La Academia, dispositivo construido en el marco de la Ilustración francesa de los siglos XVII y XVIII, promovió formalización de la transmisión sistemática de los distintos lenguajes artísticos, tanto en sus aspectos teóricos como técnicos y estéticos, a reducidos grupos sociales. Hacia fines del siglo XIX, como consecuencia de los movimientos sociales y políticos que tuvieron lugar en este contexto, ciertos grupos sociales pugnaron por ampliar la llegada de la educación

artística al campo popular, la que logró expresarse en la configuración de ofertas educativas formales e informales (Bibliotecas Populares, ofertas de extensión del sistema educativo formal, etc.), dando lugar a una tradición de educación artística en la que están presentes estas tensiones a su interior: campo académico – campo popular, y educación formal – educación no formal, las cuales se atraviesan y condicionan mutuamente.

Los debates actuales en torno a este campo se centran en la adecuación de la oferta en educación artística a distintos grupos sociales, por un lado, y a la actualización de la oferta formal para la profesionalización del artista y del docente en educación artística, por otro.

Corresponde, en la formación de formadores aptos para tales fines, introducirlos en esta problematización, dar cuenta de su historicidad, de los alcances, continuidades y rupturas de estas tradiciones, ponerlos en relación con los avances de la didáctica general y de la pedagogía, y con las formas singulares que asume la Expresión Corporal para la transmisión de saberes, especialmente, en lo referido al desarrollo de la creatividad, la dinámica de los grupos de aprendizaje y la didáctica de lo grupal.

Corresponderá entonces articular con Didáctica General y con Didáctica de la Expresión Corporal II.

Objetivos

Lograr que el alumno identifique a la Didáctica de la Expresión Corporal como perteneciente a las Didácticas Especiales, a su vez insertas en el campo más amplio de la Didáctica.

Lograr que el alumno problematice y analice el rol del formador en lenguajes artísticos y su función social.

Lograr que el alumno incorpore estrategias teórico – metodológicas básicas para el dictado de clases de Expresión Corporal.

Contenidos

La Academia. Historicidad. Fundamentos. Ejemplos.

Modernidad. Modernismo. Sociedad de Masas. Procesos de democratización del acceso al consumo de bienes culturales y artísticos.

Educación por el arte. Educación a través del arte. Historicidad. Configuraciones. Las Didácticas Especiales.

Contexto fundacional de la Didáctica de la Expresión Corporal.

Conceptos claves: El grupo como promotor de la creatividad. La comunicación como elemento estructurante. El lenguaje corporal, diferenciación entre técnica y discurso. El juego, estrategia y herramienta metodológica.

El dominio corporal. Complejidad. Problematicación. Abordajes posibles.

Bibliografía sugerida

Para el docente:

- De la Torre Saturnino y Barrios Oscar - 2000 *Estrategias didácticas innovadoras*, Ediciones OCTAEDRO, Barcelona.
- Read Herbert 1983, *Arte y Sociedad*, Editorial Guillermo Craft, Buenos Aires.
- Eisner Eliot- 1982, *Educación la visión artística*. Editorial. PAIDOS, Bs. As.

Para el aula:

- Brikman, Lola - 1997 *El lenguaje del movimiento corporal* - Ed. Paidós, Bs. As.
- Porstein, Ana María (Compiladora). 2003. – *La expresión corporal. Por una danza para todos. Experiencias y reflexiones* – Ediciones Ediciones Novedades Educativas, Bs. As.

Unidad Curricular de Opción Institucional: (Opción) Mimo

Año: Segundo

Formato: Taller

Régimen de cursado: Promocional

Carga Horaria: 4 horas cátedra

Fundamentación Teórica-Metodológica

El Mimo es una disciplina creada por Etienne Decroux a principios del siglo XX en Francia, en donde se conforma una significativa tradición, de la cual Marcel Marceau, es uno de sus referentes más conocidos. Esta corriente se expande al resto del mundo y ancla en nuestro país. Ángel Elizondo, en la década de los sesenta, crea en Buenos Aires la *Escuela Argentina de Mimo*, Expresión y Comunicación Corporal, formando a varias generaciones de especialistas que se insertan en distintos ámbitos del quehacer teatral, en el que logran introducir sus aportes con el fin de ampliar el espectro de recursos expresivos y escénicos.

Como disciplina, se ocupa de la acción teatral desde el punto de vista del cuerpo y del intérprete. Se trata de proveerle al actor / bailarín técnicas específicas para la composición de personajes y escenas, de reforzar los aspectos sintácticos del discurso, para complementar aquellos referidos a la expresividad emocional y dramática.

La búsqueda tiene soporte en el rescate de rasgos identificables de seres animados (personajes, animales, etc.) e inanimados (objetos), para su recreación en secuencias corporales concebidas para la escena. Desde la misma perspectiva, es posible recuperar algunos aspectos de paisajes, climas, tiempos históricos, etc., a partir de una síntesis en la que se representan y / o evocan

algunos datos de los mismos, a través del lenguaje corporal, con los aportes de estas técnicas. Para ello es necesario lograr que el alumno recorra ciertos itinerarios para alcanzar un dominio específico de las distintas partes de su cuerpo, tanto en forma disociada, como integrada.

En relación con la formación del profesor de Expresión Corporal, esta técnica se transforma en un recurso de alto valor pedagógico, transferible a diversos contextos de práctica profesional.

Objetivos

- Lograr que los alumnos comprendan el concepto de *acción* desde el punto de vista del mimo. Lograr que apropien las técnicas necesarias para crear ellos mismos una ***acción***.
- Lograr que los alumnos adquieran técnicas básicas que les permitan desarrollar escenas mímicas, las cuales se estructuran combinando diversas acciones.

Contenidos Mínimos

- División del cuerpo a través de quiebres por inclinación, rotación y traslación.
- Manipulación de objetos evocados: punto fijo y contrapeso (trabajo de manos).
- Velocidades.
- Caminatas y/o marchas (trabajo de piernas).
- Mimetización (trabajo de columna).
- Gesticulación (trabajo de rostro).
- Improvisación o juego.

Bibliografía sugerida

Para el docente:

- Alberto Ibern, El arte del mimo, 1990 Edición, Buenos Aires.

Para el aula:

Videoteca especializada

Unidad Curricular de Opción Institucional: (Opción) Clown

Año : **Segundo**

Formato : **Taller**

Carga Horaria : **4 hs cátedra**

En este taller se abordarán los elementos básicos de la Técnica del Clown, a partir del juego y la improvisación se apuntará al conocimiento de sí mismos como punto de partida en la formación del futuro docente de Expresión Corporal- Artista, despojándose de los prejuicios en su hacer para dejar fluir los impulsos y sensaciones desde estados de máxima sensibilidad, la improvisación como propuesta permanente en el proceso de descubrimiento ayuda a la expresión, creación y originalidad individual y a la relación auténtica con los otros, Esta experiencia ayudará a tratar la intencionalidad expresivo – comunicativa, a trabajar la gestualidad productora de signos, a desplegar las potencialidades expresivas del cuerpo y de la voz, a componer desde el cuerpo y la voz roles y personajes, a la construcción paulatina de la “presencia escénica” y la relación con el espectador en donde el trabajo de incidencia sobre la mirada es la base de comunicación entre el interior del clown, el contexto donde acciona y el que mira y es mirado. Otro aspecto central de esta experiencia es la reflexión en torno a la transferencia áulica, a eso apuntan los juegos físicos,

imaginativos y creativos que buscan la particularidad en la manera de expresarse y comunicarse.

-

- **Objetivos**

- Construir un espacio de confianza y de integración para desarrollar las potencialidades y las capacidades creativas individuales.
- Experimentar y redescubrir el valor de la palabra como movilizadora de las acciones en el espacio escénico.
- Conocer el valor educativo del “juego teatral” y sus posibilidades para la enseñanza.
- Conocer y manejar la técnica, elementos y código de la Técnica del Clown.
- Dominar las herramientas necesarias para la construcción de un personaje.

-

- **Contenidos Mínimos**

- Entrenamiento corporal y vocal .Cuerpo y voz cotidiano y extracotidiano
- Juegos físicos .
- Juegos imaginativos.
- Juegos de preparación
- Técnica del Clown
- Cuerpo y energía.
- Punto Fijo
- Mirada
- Autorreferencialidad
- Improvisación con nariz
- La metáfora en el acto creador.
- Construcción del Clown: características-historicidad.
- Acción: concepto de acción
- El clown en la escena. Discurso del Clown
- Las circunstancias dadas. Conflictos: Tipos

- Improvisación; libre y pautada. Lo causal y lo casual en la improvisación como fundamentos de la construcción ficcional
- La improvisación: El “juego teatral”
- Articulaciones entre el lenguaje teatral y la danza. La contaminación de lenguajes.
- Producciones vinculando ambos lenguajes.
- Organización, realización, presentación. Devolución, evaluación, autoevaluación.
-
- **Bibliografía**
- Moreira, Cristina. Las múltiples caras del actor. Colección estudios teatrales.INT
- Jara, Jesús.El Clown, un navegante de las emociones.
- Meyerhold, Vsiévolod.El actor sobre la escena.
- Grotowski ,Jerzy. Hacia un teatro pobre.
- Barba /Savaresse.La anatomía del actor.
- Barba /Savaresse.El arte secreto del actor.
- Meyerhold, Vsiévolod C.(1972). Textos Teóricos, (2 vol.), Madrid: A. Corazón.
- Barba, Eugenio. (1994). La canoa de papel. Tratado de Antropología Teatral, Catálogos, Buenos Aires
- Pavis, Patrice. (1998) Diccionario de teatro, Barcelona, Paidós, (2ª. edición).
- La escuela del espectador, Publicación de la Asociación de Directores de Escena de España. Serie Teoría y Práctica del Teatro N°12
- Ure, Alberto. (2003). Sacate la careta. Buenos Aires, Norma.
- Winnicott, D.W. (2005). Realidad y Juego, Gedisa, Barcelona, (10º Edición).

Unidad Curricular: EXPRESIÓN CORPORAL III

Año de cursada: Tercero

Formato: Seminario - Taller
Régimen de cursado: Anual
Carga Horaria: 6 horas cátedra

Marco Orientador

En continuidad con los contenidos trabajados en Expresión Corporal I y II, se debería profundizar en este espacio, sobre los aspectos que permiten transformar los contenidos vivenciados en estos dos años, en experiencias transferibles a distintos ámbitos, tanto de la producción, como pedagógicos. La interacción y comunicación grupales, la utilización de diversas técnicas del movimiento con fines de la adquisición del propio lenguaje corporal, y el desarrollo de la conciencia corporal, continúan siendo ejes estructurantes. En esta etapa se priorizarán los procesos de deconstrucción y análisis.

En este sentido, se deberá hacer hincapié en la toma de distancia del propio proceso, en la lectura y en el análisis de los procesos de apropiación de los compañeros y pares, con fines de alentar la objetivación de los procesos transitados, y la conciencia de los propios límites.

Es necesario introducir instancias de profundización de las improvisaciones individuales y colectivas, con el fin de incorporar herramientas de composición coreográfica, desde una dimensión pedagógico – didáctica.

La educación del movimiento debería poner énfasis en la vinculación cada vez más orgánica entre sintaxis y semántica, entre discurso y formato. La utilización de técnicas del cuerpo y del movimiento de diversas procedencias y dinámicas, permitirá al alumno reconocer sus propias fortalezas y debilidades y distinguir, tanto en forma teórica como práctica, la diferencia entre el desarrollo de las poéticas individuales, la elaboración de estéticas colectivas, y la adquisición de un dominio corporal acorde con su etapa de formación.

Objetivos

Lograr que el alumno pueda tomar distancia de su propio proceso de desarrollo del lenguaje corporal con fines de análisis crítico.

Lograr que el alumno pueda utilizar las herramientas adquiridas hasta el momento integrando técnica, intencionalidad, poética y dominio corporal.

Contenidos Mínimos

- Secuencias de movimiento individuales y colectivas. Relación entre formato y discurso.
- La música como soporte, como motivación, como refuerzo del discurso, como clima.
- La musculatura cercana al hueso. El micro movimiento. La relajación profunda. La masa, el volumen y el peso.
- Dinámicas. Velocidades. Cualidades del Movimiento. Pausas. Silencios. Intensidades. Flujos.
- El espacio subjetivo y objetivo. El espacio – tiempo: construcción y re construcción.
- El imaginario individual y colectivo. La relación pensamiento – emoción – acción. La metaforización desde la perspectiva del lenguaje corporal.

Bibliografía sugerida

Bibliografía para el docente

- Brikman, Lola - 1997 *El lenguaje del movimiento corporal* - Ed. Paidós, Bs. As.
- Stokoe, Patricia – 1987/90. *Expresión Corporal: Arte – Salud – Educación*. Editorial Humanitas ICSA, Bs. As.
- Kalmar, Déborah. 2005. - *Qué es la expresión corporal* - Grupo Editorial Lumen, Bs. As.
- Dot Jan. 1960. – *La expresión corporal del comediantes* – Eudeba, Bs. As.

Bibliografía para el aula

- Zimmerman Susana – 1983 *El laboratorio de danza y movimiento creativo* - Editorial Humanitas, Bs. As.
- Holovatuck Jorge, Astrosky Débora - 2005 *Manual de juegos y ejercicios teatrales*– Instituto Nacional del Teatro, Bs. As.

Unidad Curricular: Improvisación e interpretación en Expresión Corporal

Año: Tercer

Formato: Taller

Régimen de cursada: Promocional

Carga horaria: 3 horas cátedra

Marco Orientador

La improvisación dentro de la disciplina Expresión Corporal designa a la vez el método con el cual transitamos las consignas de movimiento y a la acción misma. Esta metodología entiende a la improvisación como la manera personal de incorporar conocimientos y de exteriorizar el mundo interno. La frecuentación de la misma le permite al danzante en primer lugar un dialogo interior que no es solamente racional sino que responde a la escucha de una multiplicidad elementos tanto internos (kinestésico, viscerales, emocionales, perceptuales y mentales) como externos (del espacio en que se mueve, de los otros ya sea del grupo, el docente, el público, la música o los sonidos y la luz, entre otros estímulos). Al improvisar cada uno expresa consciente o inconscientemente su propia su integridad. Por supuesto que hay factores que inhiben la expresión de dicha integridad como el excesivo arraigo a estereotipos y prejuicios, el temor al fracaso, las sobre exigencias y perfeccionismos extremos, la rigidez y falta de tolerancia hacia sí mismo y hacia los demás; todos estos factores fueron emergiendo en los

primeros años de la carrera para dar lugar a ese ser integro que subyace en medio de todas las corazas que el joven y adulto construye para poder sobrevivir en su entorno familiar y social . Además se ha hecho hincapié en forma sistemática en desarrollar la autoconfianza, la libertad de expresión, la flexibilidad mental y física, la tolerancia a la ambigüedad y a la diferencia, la capacidad de goce y de juego, la indagación de los propios deseo, imágenes y motivaciones. Improvisar es tomar decisiones permanentemente, pero estas decisiones no parten de la lógica establecida socialmente sino de una lógica interna que se construye con el grupo en un delicado equilibrio de respeto, tolerancia y solidaridad, observando donde mi libertad potencia las libertades de los otros y donde las reprime. Es en tercer año donde el alumno ya ha experimentado y reflexionado sobre estos factores y está en condiciones de profundizar en su propia subjetividad para dejar aflorar ideas, sentimientos, emociones que quiera comunicar danzando.

Las clases son de carácter práctico, alentándose la continua reflexión sobre los procesos que van teniendo lugar. El eje sobre el que se articulan contenidos, objetivos y propuestas de enseñanza consiste en un criterio de análisis - con fines de seguimiento - de 3 momentos siempre presentes durante el desarrollo del propio lenguaje corporal: global, analítico y sintético. Es decir, se trata de un pasaje que parte de la vivencia sincrética y se transforma gradualmente en un tránsito por experiencias de apropiación consciente, posteriormente transferibles a otras instancias y ámbitos.

Objetivos

- Comprender a la improvisación como método de creación y profundización del lenguaje corporal.
- Realizar procesos de investigación temática y estética ahondando en las motivaciones subjetivas de cada uno.

- Comprender a la interpretación como un proceso donde se profundiza en la representación de un concepto ya sea abstracto o concreto con fines comunicacionales y artísticos.

Contenidos mínimos

Núcleo temático N ° 1 la creatividad

- Factores que inhiben y factores que fomentan la creatividad
- Indagar en los registros de años anteriores el paulatino desarrollo de la propia creatividad.
- El mándala como reflejo de la propia integralidad, realización ,análisis ,reflexión y selección .

Núcleo temático N° 2 Qué quiero comunicar danzando.

- Tensión entre subjetividad, recursos expresivos y comunicacionales
- De la improvisación pautada a la creación colectiva
- La relación con los códigos, estilos y géneros emergentes y subyacentes en el grupo. :

Núcleo temático N°3 La interpretación: focalizar el personaje y su contexto

- Pensamiento, palabra y cuerpo en conexión e integración creativa .El pensamiento, la imagen, las sensaciones focalizados como alimento consiente de la interpretación corporal.
- Búsqueda de referentes artísticos que problematicen, nutran y refuercen la estética y poética de cada uno de los alumnos y del grupo en fuentes pertenecientes a otros lenguajes (plástica, música, teatro, cine, literatura, video-danza.)

Bibliografía

Kalmar Debora - 2005 – *Qué es la expresión corporal* - Editorial Lumen, Bs. As.

Brook Peter - *El espacio vacío*-

Cuadernos del picadero- Ed Inteatro. Bs.As.

Duncan Isadora - *Mi vida* - Ed. Paidós, Bs.As

Cardona Patricia - 1993 *Percepción del espectador* - Editorial Paidós, Bs. As.

Sánchez María Rosa y Steimberg Pablo - *Danza - Teatro, Facetas de un lenguaje integral* - Mónica Figueroa Editorial, Córdoba.

Jung Carl - El hombre y sus símbolos.-

Unidad Curricular: DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL II

Año de cursada: Tercero

Formato: Módulo

Régimen de cursado: Anual

Carga Horaria: 3 horas cátedra

Marco Orientador

La Expresión Corporal es una disciplina que surge en la década de los sesenta en Buenos Aires, en el marco de las segundas vanguardias artísticas, contemporáneamente con el auge de las corrientes didácticas innovadoras con sustento en el constructivismo. Como este espacio curricular se orienta a lograr que el alumno adquiera idoneidad en el dictado de clases de expresión corporal en el ámbito del sistema educativo formal, el primer paso consistiría en alentarlos a comprender la necesidad de re contextualizar la implementación de esta disciplina en el actual sistema educativo jurisdiccional, sin perder los sentidos que fueron concebidos originariamente, en el contexto fundacional, a la vez teniendo en cuenta las nuevas problematizaciones que tuvieron lugar durante estas décadas, en relación con los lenguajes artísticos, las didácticas especiales y la educación

artística. En este sentido, el tránsito por el espacio curricular Didáctica de la Expresión Corporal I resulta indispensable para llevar a cabo esta tarea.

Resulta necesario que el alumno se sitúe, durante los procesos de apropiación de saberes, tomando en cuenta tres ejes: a) el desarrollo del propio lenguaje corporal de cada alumno como eje estructurante, b) diferenciación entre técnica, código y lenguaje, desde una perspectiva pedagógica, en relación con la transmisión de conocimientos, la producción y la evaluación, c) la educación del movimiento, la creación y producción colectiva, la dinámica de grupos y la didáctica de lo grupal, como aspectos constitutivos de la disciplina.

Con respecto a las distintas edades y a los distintos contextos, el enfoque debiera orientarse considerando la función docente en términos de práctica social históricamente construida. Es importante alentar a los alumnos a tomar conciencia acerca de la complejidad de los escenarios educativos posibles en nuestras sociedades actuales, y del perjuicio de aferrarse a recetas o fórmulas generalizables. En este sentido, corresponde profundizar en las ventajas de asumir un perfil profesional flexible, y a los beneficios de la formación y actualización permanente.

Objetivos

- Lograr que el alumno tome conciencia de las implicancias del rol docente elegido, es decir, que comprenda la responsabilidad y complejidad que implica movilizar el cuerpo y el movimiento expresivo del sujeto del aprendizaje.
- Lograr que el alumno incorpore herramientas teórico – metodológicas disciplinares que lo habiliten para el dictado de clases a grupos de distintas edades.
- Lograr que el alumno pueda integrar los conocimientos adquiridos en el área de formación general en relación con los contenidos del área de formación especializada.

Contenidos Mínimos

- La ley federal de Educación. La Ley de Educación Nacional. El lugar otorgado a los lenguajes artísticos y a la expresión corporal – danza.
- Dinámica de los Grupos de aprendizaje y Didáctica de lo grupal.
- La Didáctica de la Expresión Corporal en relación a las etapas evolutivas.
- La educación del movimiento. Técnicas. Códigos. Lenguaje corporal.
- La clase de Expresión Corporal, etapas: precalentamiento, introducción, desarrollo y conclusión. Interdisciplinareidad.
- El lenguaje corporal: la conciencia corporal y el desarrollo del propio lenguaje: exploración, improvisación, educación del movimiento (repetición, inter - imitación, concientización, recreación) y composición.
- Concepto de consigna, tipos, modos de aplicación. Características del grupo: edades, origen socioeconómico, grado de heterogeneidad, etc.
- Los elementos constitutivos del Lenguaje Corporal; cuerpo, espacio, tiempo, energía. Graduación, selección, organización de contenidos.
- La evaluación. Aspectos subjetivos y objetivos. Lectura corporal.

Bibliografía sugerida

Para el docente:

- Shinca Queveilhae, Rivero Holgado - 1992 *Expresión Corporal* - Ministerio de Educación y Ciencias, Madrid.
- Brikman, Lola - 1997 *El lenguaje del movimiento corporal* - Ed. Paidós, Bs. As.
- Porstein, Ana María (Compiladora). 2003. – *La expresión corporal. Por una danza para todos. Experiencias y reflexiones* – Ediciones Ediciones Novedades Educativas, Bs. As.
- Souto Marta - 1993 *Hacia una didáctica de lo grupal*, Miño y Dávila Editores, Bs. As.

Para el aula:

- Stokoe, Patricia, Harf, Ruth. *Expresión corporal en el jardín de infantes*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

- Stokoe Patricia, Sirkin, Alicia. 1994. El proceso de creación en el arte. Editorial Almagesto. Buenos Aires.
- Kalmar, Débora. 2005. *Qué es la Expresión Corporal*. Grupo Editorial Lumen. Buenos Aires.

Unidad Curricular: GÉNEROS, ESTILOS Y TENDENCIAS DE LAS ARTES DEL MOVIMIENTO

Curso: 3er. Año.

Cursada: anual.

Horas cátedras semanales: 3

Horas cátedras anuales: 96

Marco Orientador

En las últimas décadas, el impacto del Modelo Neoliberal en todo el globo ha promovido la transformación del escenario mundial y a la par de ello el surgimiento de una nueva “cultura del aprendizaje”. Esta nueva cultura, trae aparejado un profundo cambio en los fines y medios de la educación, en concordancia con los problemas y demandas del actual contexto socio- histórico.

En el marco de estos cambios, durante las últimas décadas, los Estados Nacionales han promovido diversas y sucesivas transformaciones al interior de la estructura y diseños del Sistema Educativo a fin de adecuarlos a esta nueva “cultura del aprendizaje”. De esta manera se incluyen materias y contenidos tendientes a formar al aprendiz en competencias vinculadas a la comprensión, reflexión y crítica del complejo mundo que nos rodea, cargado de gran cantidad de información fragmentada y desarticulada que es preciso seleccionar, interpretar e

integrar en una comprensión que deberá ser personal pero a la vez social e histórica.

El espacio curricular *Géneros estilos y Tendencias de las artes del Movimiento*, dentro del Profesorado de Danzas Folclóricas Argentinas, se orienta en esta tendencia, pues está destinado a ofrecer al alumno un ámbito para la construcción de competencias vinculadas a la meta- cognición en relación al Lenguaje Corporal. A estas alturas de su formación, los alumnos ya han alcanzado las bases cognitivas vinculadas al estudio de los códigos de la danza en general y sus particulares adaptaciones en los códigos de la danza centrales surgidos a lo largo de la historia de occidente en los diferentes contextos geográficos y culturales.

El desafío para esta cátedra será el de promover en los alumnos *la búsqueda de sentidos* en las producciones artísticas contemporáneas dentro del ámbito del Lenguaje Corporal. Introducirlos en el estudio reflexivo de las nuevas *formas de la danza en el actual contexto epocal*, tanto a nivel mundial como latinoamericano, nacional y local

Será preciso para ello, que el aprendiz distinga los aspectos provenientes de los diferentes enfoques, géneros y escuelas presentes en las actuales expresiones de la danza, a la vez que establezca vinculaciones que le permitan una comprensión en torno a los sentidos y significados ocultos detrás de cada una de ellos, en las diversas y particulares apropiaciones que los diferentes sectores y grupos de la sociedad realizan, otorgándoles un rasgo de identidad único.

En este sentido, la cátedra podrá ofrecer al alumno diversas experiencias de aprendizaje en las cuales *el docente – tutor trae más preguntas que respuestas, más dudas que certezas*, plantando en el aprendiz la semilla de la duda permanente sobre la realidad tal y cual se nos presenta, en la búsqueda de la formación de formadores con una actitud reflexiva y crítica, que desarrollen en

este trayecto de formación: apertura, flexibilidad y permeabilidad, indispensables para la profesión docente en constante transformación para dar respuesta a las demandas socio- históricas emergentes.

Asimismo, será preciso que en este año dentro de su trayecto formativo en Análisis del lenguaje de la danza, el alumno, en debate con sus pares, a través de diversos dispositivos grupales, *profundice su sentido y gusto estético*, pudiendo valorar, a partir de las herramientas construidas, las producciones en danza internacionales, nacionales y locales, identificando diferencias entre géneros y/ o estilos y estableciendo relaciones con los contextos de producción. Asimismo, el aprendiz encuentre un ámbito para reflexionar en torno a la *tensión tradición – innovación* y su relación con la identidad cultural como búsqueda. Asumiendo una actitud crítica ante la producción en danza y los medios masivos de comunicación. La innovación tecnológica y los recursos en las producciones.

Para ello, una estrategia sugerida es la *didáctica de lo grupal*, en tanto que valoriza los procesos de construcción colectiva del saber y gusto estético, y que mediante la utilización de diversos dispositivos pedagógicos podrá alentar en el sujeto del aprendizaje nuevas instancias de transferencia de los saberes apropiados, espejarse y/ o diferenciarse de sus pares y el tutor, en un camino tendiente a reducir la asimetría docente- alumno en la búsqueda de la autonomía definitiva y el desarrollo de una poética personal con anclaje en lo grupal, social e histórico .

Objetivos

Generales

- Contribuir desde el espacio curricular *Elementos y Códigos de la Danza*, a formar Profesores competentes para interpretar, vivenciar, producir y re-crear los valores estéticos dancísticos de la cultura nacional.

- Promover la formación de docentes con capacidad de mirar la realidad pasada y presente, desnaturalizando los sucesos a fin de alcanzar una actitud reflexiva y crítica en relación a su cultura y sus danzas.
- Formar docentes activos, protagonistas en la construcción de la identidad nacional y local a partir del desarrollo de las capacidades de participación, reflexión, crítica y constructiva.

Específicos

- Reconocer en los productos Posmodernos de la danza la tensión entre elementos pasados y nuevos, estableciendo distinciones con relación a los géneros y estilos de origen, y generando interpretaciones de sentido en base a los contextos socio- histórico- culturales de producción.
- Desarrollar un juicio estético a cerca de las producciones actuales de la danza en base a las categorías de análisis construidas en la cátedra.
- Reflexionar en torno a la tensión tradición – innovación y su relación con la identidad cultural como búsqueda.
- Observar, debatir y reflexionar en torno a las producciones en danza locales, estableciendo relaciones entre estos discursos estéticos y sus vinculaciones con lo social, histórico y cultural Catamarqueño.
- Analizar en forma grupal, las producciones propias y las de sus pares, distinguiendo elementos comunes y originales, que les permitan avanzar hacia la construcción de una poética personal con anclaje en lo social e histórico.

Contenidos Mínimos

Eje organizador I: La Posmodernidad y los Discursos Estéticos en las Artes del Movimiento.

Características generales socio- histórico- culturales de la Posmodernidad- Los discursos estéticos en danza de este contexto epocal.

Eje Organizador II: Argentina y Latinoamérica en la Posmodernidad.

Géneros, estilos y poéticas sobresalientes en el campo del lenguaje corporal en Argentina y Latinoamérica: estudio de casos.

Eje Organizador III: Catamarca y el NOA en la Posmodernidad.

Géneros, estilos y poéticas sobresalientes en el campo del lenguaje corporal en Catamarca y el NOA: estudio de casos.

Bibliografía sugerida

ARDITI, Benjamin. (2006)- Los Límites del Particularismo la Cuestión de los Universales. Niño y Dávila Editores.

ARICÓ, HÉCTOR. 2009. *“Danzas Tradicionales Argentinas para Actos Escolares”*. Ciudad Autónoma de Bs. AS. Rayen Ediciones.

BEAUMONT, Caryl w.- *Breve Historia del Ballet* – Editorial Ricordi.

BERRUTI, PEDRO. 1987. *“Manual de danzas Nativas Argentinas”*. Bs. Aires. Argentinas. 15 Edición. Editorial Escolar.

BRIKMAN, Lola. (1999)- *Fundación Arte y Movimiento*. Cinco Encuentros. Edición Ecos En Palermo.

CARDONA, Patricia. (1985) – *La Percepción del Espectador*. Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza- México.

COCOA- DATEI. (2005) – *Puentes y Atajos recorridos por la danza en Argentina*. Bs. As. Argentina. De los Cuatro Vientos Editorial.

ECO, Humberto – *Tratado de Semiótica General*- Editorial Lumen.

LA ÑUSTA. 1951. *“Origen y Significación de las Danzas Tradicionales Argentinas. Coreografías”*. La Plata. Argentina.

LÓPEZ ALVEZ, F. Y DESSEIN, D. Compiladores. ESCUDÉ, C. y Otros. Bs. As. *Siete escenarios para el siglo veintiuno*. Editorial Sudamericana.

PORSTEIN, Ana. 2003 – *La Expresión Corporal por una Danza para Todos. Experiencias y Reflexiones*- Bs. As. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.

RIVEIRO HOLGADO, Leonardo Y SHINCA QUEREILHAC, Marta. (1997) – *Optativas. Expresión Corporal*. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Educación – España.

SÁNCHEZ, María – STEINBERG, PABLO- 1998- *Danza Teatro, Facetas de un Lenguaje Integral*- Mónica Figueroa Editora- Cordoba- Argentina.

ZIMMERMANN, Susana (2007) *Cantos y Exploraciones. Caminos de Teatro-Danza*. Bs. As. Argentina. Balletin Dance Ediciones.

Unidad Curricular: Técnicas de Actuación

Año: Tercero

Formato: Taller

Carga horaria: 4 horas cátedra

Marco Orientador:

En esta unidad curricular, con modalidad taller, en el campo de la formación específica del Docente de Expresión Corporal- Artista, se abordarán y profundizarán elementos básicos del lenguaje teatral poniendo el acento en las posibilidades de vinculación con el lenguaje de la danza, trabajando desde los elementos comunes hacia los contenidos que los diferencian, con la intención de dar los conocimientos vertebradores para la acción aúlica con la misma rigurosidad en las técnicas y los marcos teóricos que se utilizan para la formación de un bailarín en esta modalidad de Danza –Expresión Corporal.. Esta experiencia ayudará a tratar la intencionalidad expresivo – comunicativa, a trabajar la gestualidad productora de signos, a desplegar las potencialidades expresivas de la

voz, a componer desde el cuerpo roles y personajes, a la construcción paulatina de la “presencia escénica” y la relación con el espectador.

En este espacio se avanza en el desarrollo de los contenidos orientados a la elaboración consciente para la construcción y composición de personajes que posibilitarán el abordaje de textos de autor.

Objetivos

Construir un espacio de confianza y de integración para desarrollar las potencialidades y las capacidades creativas individuales.

Experimentar y redescubrir el valor de la palabra como movilizadora de las acciones en el espacio escénico.

Conocer el valor educativo del “juego teatral” y sus posibilidades para la enseñanza en el campo de la Expresión Corporal.

Conocer y manejar la técnica, elementos y código del teatro aplicables a la formación y a la enseñanza de la Expresión Corporal.

Dominar las herramientas necesarias para la construcción de un personaje.

Explorar sobre el “juego dramático”, cuya metodología propone el desarrollo de acciones espontáneas y la ruptura de estereotipos en la creación dramática, utilizando como recurso la técnica de la improvisación que se complejiza al abordar la construcción del personaje.

Considerar la aplicación de variadas técnicas para la construcción de la organicidad y el desarrollo de métodos de análisis específicos de situaciones escénicas que hagan visible y posibiliten teorizar acerca del proceso creativo en el juego dramático.

Contenidos mínimos

Entrenamiento corporal y vocal .Cuerpo y voz cotidiano y extracotidiano

Diferencia entre el movimiento y la acción.

Diferencia entre la emisión y la acción vocal

La improvisación: El “juego teatral”

Técnicas de improvisación; libre y pautada. Lo causal y lo casual en la improvisación como fundamentos de la construcción ficcional

Diferencias entre intérprete-actante-personaje.

Intérprete :Cuerpo y energía. Mirada

Construcción del personaje: características-objetivos-historicidad.

Acción: concepto de acción

El personaje en la escena.

Las circunstancias dadas. Conflictos: Tipos

Abordaje de textos dramáticos Análisis específicos de situaciones escénicas, teorizaciones sobre el proceso creativo en el juego dramático

El Texto, el contexto y el sub-texto. Organicidad del texto y el sub- texto. Estructura dramática: análisis teórico y profundización en su aplicación práctica.

La metáfora en el acto creador.

Articulaciones entre el lenguaje teatral y la danza. La contaminación de lenguajes.

Producciones vinculando ambos lenguajes.

Organización, realización, presentación. Devolución, evaluación, autoevaluación.

Bibliografía

Meyerhold, Vsiévolod.El actor sobre la escena.

Grotowski ,Jerzy. Hacia un teatro pobre.

Barba /Savaresse.La anatomía del actor.

Barba /Savaresse.El arte secreto del actor.

Moreira, Cristina. Las múltiples caras del actor. Colección estudios teatrales.INT

Jara, Jesús.El Clown, un navegante de las emociones.

Meyerhold, Vsiévolod C.(1972). Textos Teóricos, (2 vol.), Madrid: A. Corazón.

Barba, Eugenio. (1994). La canoa de papel. Tratado de Antropología Teatral, Catálogos, Buenos Aires

Pavis, Patrice. (1998) Diccionario de teatro, Barcelona, Paidós, (2ª. edición).

La escuela del espectador, Publicación de la Asociación de Directores de Escena de

Ure, Alberto. (2003). Sacate la careta. Buenos Aires, Norma.

Winnicott, D.W. (2005). Realidad y Juego, Gedisa, Barcelona, (10º Edición).

Unidad Curricular: Expresión Corporal IV

Año: Cuarto

Formato: Laboratorio-Taller

Régimen de cursada: Promocional

Carga horaria: 6 horas cátedra

Fundamentación teórico- metodológica

A partir del trabajo realizado en Expresión Corporal I, II y III, el alumno ha logrado concientizar tanto sus posibilidades como sus limitaciones en cuanto al desarrollo y continuo enriquecimiento de su lenguaje corporal y reconoce sus características personales.

Teniendo en cuenta esta experiencia previa como punto de partida, en Expresión Corporal IV se profundizará en la revisión de los contenidos, técnicas y metodologías transitados durante el trabajo corporal realizado en los años anteriores, buscando la comprensión y profundización de los mismos para su transposición didáctica. Correr la mirada del propio proceso y enfocar el estudio del movimiento de los otros. En este sentido se llevará a cabo una puesta en común sobre las características del lenguaje corporal de cada uno de los integrantes del grupo, reconociendo debilidades y fortalezas.

El hincapié estará puesto en la profundización de las características de lenguaje corporal detectadas en grupo respetando la tendencia de cada uno de los alumnos pudiendo ser según el caso más gestual, o dramática, histriónica, más abstracta, etc., en vías de desarrollar un estilo propio de interpretación ahondando en las poéticas personales y las inclinaciones temáticas y estéticas que cada uno grupo construyó durante la carrera.

Objetivos

- Que los alumnos comprendan al lenguaje corporal como un complejo entramado de símbolos, metáforas y expresiones personales.
- Que los alumnos profundicen en el dominio de métodos y técnicas de entrenamiento corporal entendiendo al cuerpo como un sistema de sistemas conectados.
- Que los alumnos investiguen y desarrollen una propuesta de aplicación de los contenidos del movimiento para un grupo determinado,

Contenidos mínimos

Implementacion y articulacion de los contenidos del movimiento:

- Flexibilidad, técnicas en sus distintos niveles de complejidad. Desde la flexibilidad articular (ejercicios en parejas, individuales y en grupo), hasta la flexibilidad como una actitud mental de acomodación al aquí y ahora de cada situación.
- Trabajo con objetos: sogas, trapecios, andamios, escaleras, árboles, etc. Como aplicación de todas las técnicas aprendidas y como disparador creativo.
- Centros de energía, centro hara y centro de sostén del eje, técnicas para trabajarlos y desarrollarlos.
- El pensamiento consciente como fuente y alimento continuo del lenguaje corporal. Sistema consiente, fundamentos y elementos principales.
- Búsqueda de nutrientes para la creatividad en fuentes pertenecientes a otros lenguajes (plástica, música, teatro, cine, literatura, etc.)

- Técnicas de movimiento pertenecientes a disciplinas complejas y milenarias para ampliar el vocabulario corporal de los alumnos como así también las destrezas propias de cada disciplina Tai Chi Chuan y Yoga.

Bibliografía

- Kalmar Debora - 2005 – *Qué es la expresión corporal* - Editorial Lumen, Bs. As.
- Brikman, Lola - 1997 *El lenguaje del movimiento corporal* - Ed. Paidós, Bs. As.
- Bertherat, Terréese - 1990 *La guarida del tigre*- Editorial Paidós, Bs.As.
- Alexander Gerda - 1969 *La eutonía* - Ed. Paidós, Bs. As.
- López Blanco Alicia - 1998 *Reflexología, El lenguaje de los pies* - Ed. Sudamericana, Bs. As.
- Shinca Queveilhae, Rivero Holgado - 1992 *Expresión Corporal* - Ministerio de Educación y Ciencias, Madrid.
- Stokoe Patricia - 1984 *Expresión corporal* - Editorial Ricordi, Bs. As.
- Stokoe Patricia - *La expresión corporal y el adolescente* - Editorial Paidós, Bs. As.
- López Blanco Alicia - 1998 *Reflexología, El lenguaje de los pies* - Ed. Sudamericana, Bs. As.

Unidad Curricular: Dirección coreográfica e Expresión Corporal

Año: Cuarto

Formato: Seminario-Taller

Régimen de cursada: Regular

Carga horaria: 3 horas cátedra

Fundamentación teórico- metodológica

La dirección coreográfica en Expresión Corporal es una construcción que se basa en discernir el entramado de movimientos, que genera un grupo e investigar las motivaciones, las ideas, las formas e intensiones de los intérpretes, para luego coordinar un proceso dialectico donde permanentemente emergen y se sintetizan las situaciones coreográficas.

El papel del director es aprender a no dirigir el movimiento y encontrar la manera de guiar la coreografía para que no pierda lo que el grupo quiere comunicar y a la vez profundice todos los aspectos del lenguaje corporal que la obra contemple. Es en esta instancia en la que el alumno debe bucear en su proceso de formación y traer los elementos que puedan nutrir el trabajo coreográfico del grupo,

Se intenta que el alumno realice un ejercicio de comprensión consciente del proceso creativo en el que siempre, la personalidad, la estética y el mundo interno del coreógrafo juegan un papel decisivo. Se alentará un proceso de análisis para que los alumnos puedan reflexionar acerca de cómo cada coreógrafo utiliza los recursos formales, visuales, emocionales, intencionales, expresivos, sonoros, etc., a fin de conocer y reconocerlas distintas metodologías de composición que cada uno utiliza. Esta información permite distinguir fortalezas y debilidades de cada propuesta. Aplicada a un contexto específico, contribuye a la correcta selección y utilización de los recursos y herramientas necesarios para componer en relación con las necesidades poéticas y estéticas de los intérpretes. Se pondrá en juego la capacidad del alumno para integrar y articular los saberes adquiridos con los nuevos en relación con la amplia de perspectiva estética y comunicacional de esta materia.

Objetivos

Que el alumno logre transitar el rol de director/coreógrafo/coordinador de un trabajo coreográfico, respetando las individualidades de los intérpretes y su

participación en el proceso de creación poniendo en práctica todo lo aprehendido en la carrera,

Contenidos mínimos

Núcleo temático N° 1 La obra sus elementos y códigos

- Reposición creativa: los alumnos deberán elegir una escena realizada durante la carrera y asumiendo el rol de director reponerla con otros intérpretes
- Organicidad de la obra coreográfica. Coherencia y eficacia. Revisión crítica de las obras: la estructura, los personajes, el texto y subtexto, hitos, fraseo, intención y propósito.

Núcleo temático N°2 Los grupos

- Los grupos de trabajo realización de experiencias en distintos ámbitos y con distintos grupos: formales, no formales e informales, Diferentes edades y contextos.

Núcleo temático N°3 La dirección

- Lectura corporal y de intereses del grupo de interpretes , elección y diagramación del proyecto coreográfico
- El director - coordinador, del bailarín o intérprete creador, de la obra abierta a la construcción grupal, el espacio escénico, la música, la relación con el público.

Bibliografía básica:

-

- Cardona Patricia - 1993 *Percepción del espectador* - Editorial Paidós, Bs. As.
- Laban Rudolf - 1978 *Danza educativa moderna* - Ed. Paidós Bs. As.

- Sánchez María Rosa y Steimberg Pablo - *Danza - Teatro, Facetas de un lenguaje integral* - Mónica Figueroa Editorial, Córdoba.
- Duncan Isadora - *Mi vida* - Editorial Paidós, Bs. As.
- Itelman Ana-Schumajer Rubén- Archivo Itelman.

Unidad Curricular: Danza Teatro

Año: Cuarto

Formato: Seminario Taller

Régimen de cursada: Regular

Carga horaria: 6 horas cátedra

El abordaje de esta unidad curricular en la formación específica del Docente de Expresión Corporal- Artista, tendrá como eje la construcción consciente de la teatralidad de la danza y la búsqueda del Intérprete capaz de generar una dramaturgia propia . El entrenamiento riguroso técnico y compositivo propios de la “ nueva danza” (la danza como acción física, la danza como un “estado” o el cuerpo en “estado de danza”, la danza con lo ya dado (cuerpo, espacio, tiempo, arquitectura) y la danza con lo cotidiano, la gestualidad productora de signos), tendrá como eje entrenar un “cuerpo escénico” consciente, perceptivo y despierto y creativo.

Danza Teatro no es la suma de Danza más Teatro, podríamos decir que es el entrecruzamiento de ambos lenguajes, un término compuesto, o mejor aún un concepto, una conjunción, un agrupamiento, un hacer que se origina en y desde la danza contemporánea alemana y que comienza a nuclear técnicas y procesos creativos de complejidad.

El término “Teatro danza” se conoce y generaliza con la coreógrafa y bailarina alemana Pina Bausch, discípula de Kurt Joos, al crear su compañía “Tanztheater” en Wuppertal que dirigió desde 1973 hasta su muerte en Junio del 2009, el término fue utilizado por primera vez en 1920, en la misma Alemania para designar la obra del citado maestro de Bausch, K. Joos y su emblemática

coreografía: “La mesa verde” Joos discípulo de Rudolf Laban y representante de la “danza libre” europea se convierte así en un referente de la danza expresionista alemana llevando a escena por primera vez controvertidos temas sociales y políticos.

El Siglo XX desde sus inicios, y la posguerra trajeron un sinfín de rupturas en los paradigmas compositivos, estilísticos y artísticos a la par de los socio económico políticos.

Objetivos

Vivenciar el trabajo del intérprete como construcción de conocimiento de actitudes y aptitudes de compromiso en relación a sí mismo y al trabajo en equipo.

Generar un espacio propicio para el desarrollo del pensamiento divergente y crítico en la pluralidad y en el reconocimiento de los cuerpos conceptuales utilizados en el proceso de trabajo.

Analizar desde un abordaje analítico e integrador, la organización, composición, estéticas, temáticas, entrecruzamiento de lenguajes, etc de materiales específicos o aproximados a este lenguaje : material en videos de Pina Bausch, Kurt Joos, etc

Investigar sobre los principios de teatralidad en el lenguaje danza.

Trabajar rigurosamente tanto en lo referido al trabajo corporal como al trabajo vocal, en busca de un cuerpo escénico

Intensificar el trabajo hacia la improvisación y composición instantáneas y simultáneas, esto está referido a un intérprete consciente y despierto ante los significantes emergentes en relación a su propia producción escénica

Producir un trabajo final que articule o entrecruze otros lenguajes (música- video- fotografía-cine-plástica) en espacios convencionales y no convencionales

Contenidos mínimos

Entrenamiento corporal y vocal autónomo desde el trabajo antropológico : centro del cuerpo generador de tensiones – columna vertebral eje fundamental – base y apoyos-

Equilibrio precario. Conceptos de gravedad y relación con los estados del cuerpo. Caída y recuperación . peso y soporte, relación con suelo.

El Cuerpo dilatado. Dilatación del cuerpo. Danza de oposiciones. La proyección escénica

El cuerpo escénico Transformación. Estados del cuerpo. Disociación. Oposiciones . Fragmentación. Deconstrucción . Autorreferencialidad

La Mirada . Zonas espaciales y su relación a partir de la construcción desde la mirada . Relación triangular

La improvisación y composición instantáneas y simultáneas

Estructuras fijas y móviles de improvisación individual y grupal

Dramaturgia del intérprete : cuerpo decidor - espacio- tiempo- energía en relación a la escritura escénica. La producción de sentido a partir de la relación con el objeto, el objeto como un “otro”, el otro como un “objeto”, el cuerpo como objeto, el espacio como objeto.

Producción Escénica selección , montaje y producción de una puesta en escena articulando, entrecruzando la danza con otros lenguajes de producción artística.

Bibliografía

-Material en video de las producciones en Danza Teatro extranjeras y locales

-Lábate, Beatriz. Teatro-Danza, Los pensamientos y las prácticas. Cuadernos de Picadero. Cuaderno N° 10. Instituto Nacional del Teatro. Septiembre 2006

Unidad Curricular: Montaje y Producción de Espectáculos

Año: Cuarto

Formato: Seminario Taller

Carga Horaria: 6 hs cátedra

En esta unidad curricular, se hará foco en la elaboración y montaje de una puesta en escena de un proyecto de producción coreográfica. El objetivo es que los alumnos sean capaces de desarrollar un proyecto de composición coreográfico atendiendo a todas las etapas del proceso de construcción de la obra, desde la concepción original hasta el montaje y la puesta en escena, contemplando la selección de los materiales, los recursos y la realización escénica, vinculando además a esta elaboración la situación en que se realiza la producción artística. En la construcción del discurso espectacular se hará hincapié en la investigación y en la reflexión crítica de la propia producción, considerando también la recepción y el contexto, siendo fundamental la integración de las otras materias para la articulación de los distintos lenguajes de la escena. Por otro lado, también se pretende afianzar la práctica de producción y ejecución grupal del proyecto escénico adquiriendo las competencias necesarias que deben ser consideradas en relación al desarrollo y puesta en marcha del acontecimiento espectacular.

El espectáculo se montará a partir de premisas temporales, espaciales, y de dinámica con criterios de coherencia en relación a las partes y al todo y a las tensiones internas.

El discurso del espectáculo se organizará y construirá a partir de los principios constitutivos de la puesta en escena.

Objetivos

Posibilitar la estructuración de un discurso artístico que permita reconocerse en las propias producciones.

Promover la indagación de los elementos constituyentes de la escena en sucesivos niveles de inteligibilidad y complejidad

Promover situaciones grupales que permitan generar un proyecto artístico colectivo, sostenido en el trabajo del interprete y en los vínculos de cooperación y solidaridad que se tejen entre estudiantes y docentes.

Propiciar experiencias que consoliden al grupo y estimulen la el reconocimiento personal a través de la experiencia grupal. Resultará significativo potenciar el intercambio, el diálogo, la creatividad, la comprensión, la disciplina, el compromiso, la decisión y la responsabilidad compartida para el montaje y la puesta del trabajo final.

Generar experiencias de registro personal y grupal, que permitan documentar por escrito las ideas y o reflexiones que surgen de los intercambios creativos y de los momentos de evaluación y autoevaluación en la clase como herramienta de documentación del proceso constructivo.

Contenidos Mínimos

La improvisación libre y pautada. Lo causal y lo casual en la improvisación como fundamentos de la construcción ficcional , siendo el soporte el cuerpo y la voz del intérprete y su intervención en el espacio hallado.

Recuperación del material y análisis como puntos de partida para la organización del montaje

Principios básicos de montaje : escenas independientes entre sí, el uso de acciones cotidianas - “no bailadas”, escenas simultáneas, yuxtaposición de imágenes, rupturas , repeticiones; traslación de escenas a nuevos ámbitos escénicos.

Diferencias entre interprete- actante-personaje.

Construcción de personajes dentro del paradigma de estéticas no realistas

La multiplicidad en el personaje: rupturas de la lógica.

Abordaje de textos dramáticos contemporáneos

La intervención espectacular en espacios no convencionales

El espacio convencional y no convencional como condicionante del trabajo del interprete.

Espectacularización del sujeto. Lo representativo como construcción de acontecimiento escénico

La puesta en marcha de las producciones: La construcción paulatina: el planteo, la prueba, la selección, la repetición, los ensayos, el perfeccionamiento.

La coordinación y dirección del proyecto. La puesta en escena.

Los recursos técnicos y los materiales empleados en las producciones: el espacio, el vestuario, los elementos escenográficos, la iluminación, la música, lo sonoro.

Recepción y producción

Exploración e integración de otras áreas de aprendizaje en la construcción de la escena.

Experimentación de la dinámica grupal en la producción de la muestra final

Unidad Curricular: INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ARTES DEL MOVIMIENTO

Curso: 4to. Año.

Cursada: anual.

Horas cátedras semanales: 3

Horas cátedras anuales: 96

Fundamentación Teórica-Metodológica

“La investigación como actividad intencional orientada al descubrimiento y a la explicación de lo real, es el medio a través del cual los humanos vamos construyendo conocimientos. Cada modo de conocimiento implica la realización de procesos de investigación que responden a criterios específicos”.(YUNI-URBANO:2003)

En este sentido, la *Investigación Científica* ofrece un modo particular de conocer la realidad. Busca trascender los fenómenos tal como se nos aparecen a través de los sentidos para captar su causa o su intencionalidad y a la vez generar modelos teóricos que permitan describirlos, explicarlos o comprenderlos en profundidad. Todo ello para dominar o transformar la realidad.

La Cátedra Proyecto de Investigación se presenta como un espacio dentro del Profesorado que orientará a nuestros alumnos hacia la adquisición de capacidades formativas en el modelo de Investigación Científica dentro del campo artístico- cultural. Para ello se tendrá en cuenta el hecho de que *“aprender a investigar en el campo de la Ciencia implica atravesar una experiencia personal compleja e inquietante. Es una tarea que obliga a disciplinar el pensamiento y la acción requiere de un permanente ejercicio de introspección y reflexión acerca de cómo encarar el conocimiento de un aspecto particular del mundo”* (YUNI: 2003). En este sentido, la cátedra se presenta como un espacio para aprender a construir el pensamiento autónomo y reflexivo, situado en un aquí y ahora específico y en relación a un grupo de pares con los cuales intercambiar ideas, experiencias, conceptos, sensaciones en el camino hacia el conocimiento. En este marco, el docente- tutor, se instala como una guía que abre algunas puertas y hace preguntas e instala la duda, ayudando al alumno a desnaturalizar la realidad y a quebrar certezas en búsqueda de una comprensión de los sentidos ocultos detrás de toda práctica humana.

En cuanto a los aspectos metodológicos, resulta interesante destacar que la investigación científica supone *desarrollar un delicado equilibrio entre la aplicación de normas más o menos preestablecidas por métodos determinados, y cierta dosis de creatividad y originalidad*, por ello la cátedra se orienta a guiar y equilibrar el proceso de aprendizaje del alumno entre su libertad de pensamiento y el peso de las tradiciones y los rituales propios del mundo de la ciencia. Se aportarán al alumno gradualmente, a lo largo del proceso de enseñanza, las herramientas teórico- metodológicas, y las experiencias de aprendizaje necesarias, para que pueda asumir la tarea de investigar en el marco del conocimiento científico.

También es interesante destacar que la actividad de producción de conocimientos científicos admite diferentes caminos en el marco del modelo moderno que domina nuestro contexto epocal. En este sentido, se prevé ofrecer a los estudiantes un abanico amplio de herramientas metodológicas de la ciencia para que puedan alcanzar con éxito el objetivo primordial de introducirse en el campo de la investigación, realizando el proceso completo que implica la investigación científica, pensando el problema y elaborando la modelización del proyecto en una fase más analítica, realizando luego el trabajo de campo, etapa estratégica de aplicación de técnicas de recolección y análisis de información, hasta la elaboración del informe final, en el cual los alumnos podrán plasmar y comunicar los resultados y conclusiones de su trabajo.

Objetivos

General

- Introducir al alumno a la reflexión en torno a su campo profesional, incentivándolo a problematizar su área de competencia a fin de generar nuevos conocimientos.
- Promover en el alumno un abordaje de la realidad del campo de conocimiento de la danza folclórica y de la tarea docente desde una mirada reflexiva y crítica, desnaturalizando la experiencia cotidiana.
- Introducir al alumno a la construcción de conocimiento a partir del estudio sistemático de un problema de conocimiento a partir del método científico.

Específicos

- Plantear problemas de la realidad artística, cultural y educacional de la danza y construir conocimiento.
- Disciplinar el pensamiento y la acción.
- Elaborar la modelización de un proyecto de investigación respetando las características de este tipo de texto científico.
- Desarrollar competencias de indagación y búsqueda de respuestas a problemáticas de la realidad, en el marco del trabajo de campo.
- Analizar y de- construir información en base a diferentes categorías de análisis, para una mayor comprensión de la realidad.

- Formular y comunicar conjeturas, certidumbres y estrategias a través de la elaboración de un informe.
- Conjugar: aplicación de normas, creatividad y originalidad.
- Desarrollar competencias para revisar de modo crítico las tareas llevadas a cabo y los resultados alcanzados

Contenidos Mínimos

Eje Organizador I: Delimitación del Problema en Investigación Científica.

El Problema de la Investigación. Fuente de los Problemas de Investigación. Delimitación del Problema

Eje Organizador II: Búsqueda y sistematización de antecedentes.

Búsqueda de Información: Estrategias para la revisión de antecedentes. Estrategias para el ordenamiento y el análisis de la información.

Eje Organizador III: Los objetivos de la investigación.

La Formulación de Objetivos. La Función Metodológica de los Objetivos. Tipos de objetivos. La redacción de los objetivos.

Eje Organizador IV: El Diseño del Proyecto

Esquema General para el Diseño de un Proyecto. Precisiones operativas en torno a la elaboración de un proyecto.

Eje Organizador V: El trabajo de campo.

Métodos y Técnicas para la Recolección de la Información. La Observación: tipos de observación; Fases de la observación; Tipos de observación. La Encuesta: tipos de cuestionarios, tipos de preguntas. La Entrevista: tipos de entrevistas; fases de la entrevista. Organización y análisis de la información.

Eje Organizador VI: El Informe Final.

La comunicación de los conocimientos. Convenciones generales para La presentación del informe.

Bibliografía sugerida

ANDER-EGG, E. (1990) *Repensando la investigación-acción participativa*. Documentos de Bienestar Social. Gobierno del País Vasco.

CAUHE, S. (1995) *Entrevistas y cuestionarios*. Cap. 14 En Aguirre Batzan, A. *Etnografía, Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Boixareu Universitaria-Marcombo, Barcelona.

Del Dato a la Información y de la Información al conocimiento: Taller de Análisis de datos.

Pérez Serrano, *La Investigación Cualitativa: Problemas y Posibilidades.*

Técnicas de Conversación y narración. Algunas Características de la Entrevista. La Encuesta. En *La Investigación en el Aula, un Camino hacia la Profesionalización Docente.*

VIADDEL, Ricardo (2005) *“Investigación en Educación Artística”*. España. Editorial Universidad de Granada.

YUNI, J. Y URBANO, C. (2004) *Métodos y técnicas cualitativas de Recolección de Datos.* En *Investigación Etnográfica e Investigación Acción.*

YUNI, JOSÉ, URBANO CLAUDIO (2003) *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación- volumen I y II.* Bs. As. Editorial Brujas.

Unidad Curricular: INTERVENCION COMUNITARIA EN EXPRESION CORPORAL SEGÚN MODALIDADES Y SUJETOS

Año de cursada: Cuarto

Formato: Trabajo de campo

Régimen de cursado: Promocional

Carga Horaria: 3 horas cátedra

Fundamentación Teórica-Metodológica

En la intervención comunitaria participan los sujetos en calidad de hacedores del proyecto, la comunidad, como consumidora o destinataria y la institución educativa, como mediadora.

Se trata de concebir al hecho artístico – estético como un hecho social, de múltiples dimensiones, y factible de ser puesto en marcha abordando una perspectiva plural y multireferenciada.

Este tipo de experiencias se vienen realizando en forma sistemática desde hace varias décadas, tanto en nuestro país como en Latinoamérica, con la participación de todos los lenguajes artísticos, ya sea en forma aislada o integrada. Estas ofertas son promovidas por instituciones públicas y privadas, ligadas a la educación, la salud y la cultura. Sus alcances y efectos son diversos, aunque reconocibles, y contribuyen a la recuperación de la trama y a la transformación social.

En la medida en que se piensa la profesión docente como una práctica social históricamente construida, productora de sentidos y de cultura, este espacio curricular amplifica su significación. El tránsito por una experiencia educativa de estas características contribuirá a fortalecer el perfil profesional del futuro docente, ayudándolo a desarrollar capacidades específicas transferibles a nuevas instancias, y a encontrar nuevas formas de re contextualización de la expresión corporal para su implementación, en consonancia con las necesidades, requerimientos y características de cada contexto particular.

Es importante alentar en los alumnos la motivación para intentar captar necesidades y demandas de los distintos grupos sociales. A su vez, es fundamental proveerle de las herramientas necesarias para la elaboración de un proyecto que atienda estas necesidades, factible de ser implementado con los recursos existentes.

Las Modalidades están previstas en la Ley Nacional de Educación 26.206, ratificadas por la jurisdicción. Cada cohorte podrá elegir en cuál de estos campos se situarán para armar su proyecto, acorde con sus características, preferencias y necesidades.

Objetivos

Lograr que los alumnos integren los saberes (teóricos y prácticos) apropiados a lo largo de toda la carrera en pos de un proyecto de pedagógico y / o de producción, con soporte en la Expresión Corporal, que puedan elaborarlo, e implementarlo habiéndolo concebido en relación con un contexto social específico, previamente seleccionado, con asistencia del docente a cargo.

Lograr que los alumnos puedan efectuar una evaluación de los alcances y efectos obtenidos a través de la implementación de dicho proyecto.

Contenidos Mínimos

Diversidad cultural y heterogeneidad social en sociedades globalizadas.

La función social del arte en ámbitos no formales e informales. Historicidad. Alcances. Configuraciones.

Los sujetos de la intervención. Características singulares. Lectura corporal y social. Mirada hermenéutica.

La expresión corporal, herramienta para la intervención y la participación. Análisis y deconstrucción de recursos específicos válidos en el caso particular.

Formulación del proyecto. Aspectos formales, teóricos y metodológicos.

Intervención: hecho estético y social.

Bibliografía sugerida

Para el docente:

- Ander, Ezequiel, Ibáñez Aguilar M. José, 2000 - *Cómo elaborar un proyecto- Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*, Editorial Lumen, Buenos Aires.
- Frigerio, G. y Poggi, M.1996. *El análisis de la institución educativa-Hilos para tejer proyectos*, Ediciones Santillana. Buenos Aires.

Para el aula:

- Calabrese, Omar: *El 1997. lenguaje del arte*. Editorial Paidós. Buenos Aires
- Eisner, Elliot. 1995. *Educación la visión artística*. Editorial Paidós. Barcelona.

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Unidad Curricular: Pedagogía

Formato: Asignatura

Régimen: Cuatrimestral

Localización en el diseño curricular: Primer Año

Carga horaria para el alumno: horas cátedras

MARCO ORIENTADOR:

La reflexión teórica acerca de la educación constituye el objeto de estudio de la Pedagogía y sólo puede ser interpretada a la luz de los complejos contextos sociales, históricos y culturales donde se manifiesta. La educación es una práctica social, política, ética y cultural que excede los límites de la institución- escuela. Así, la educación se constituye en un espacio de lucha cultural y simbólica en el cual se entrelazan la producción / reproducción/ transformación de conocimientos y sujetos con complejas relaciones de poder. La Pedagogía, por su parte, es una configuración discursiva, cuya matriz teórica es constitutiva de la misma práctica educativa, estructurándose históricamente entre los siglos XVI y XIX, período en el cual se irán ordenando, no sin tensiones ni conflictos, las respuestas de para qué y por qué educar, cómo y qué saberes transmitir y quiénes están legitimados para hacerlo. Por ello, proponemos un recorrido histórico de la evolución de la pedagogía como ciencia y de los problemas y debates planteados en las principales corrientes pedagógicas en sus desarrollos clásicos, modernos y actuales conocidos como la pedagogía tradicional, el movimiento de la escuela nueva, las pedagogías liberadoras y las pedagogías críticas y poscríticas. De esta manera podremos comprender las respuestas que desde la modernidad han desarrollado una forma de pensar y de hacer las prácticas educativas.

Interesa analizar, en definitiva, las reconfiguraciones de la pedagogía en las últimas décadas del siglo XX y las nuevas realidades de la educación latinoamericana y argentina en el siglo XXI en las que aparecen propuestas que, desde la pedagogía y desde diversos sectores sociales, en rechazo de los procesos de exclusión, construyen y ensayan nuevas alternativas superadoras. En esta unidad curricular, asumimos que, desde el análisis crítico, es posible la desnaturalización de las ideas, nociones y representaciones que ha sustentado la construcción del orden pedagógico moderno y

también la del sujeto pedagógico (Puiggrós, 1990). Esta configuración asociada con el propio proceso civilizatorio (Elías, 1979) y con el “orden normativo moderno” ha sido puesta en crisis en el marco de los procesos históricos-sociales hacia el siglo XX en el contexto de crisis de la modernidad (Giroux, Flecha, 1994). Desde esta perspectiva, las teorías clásicas de la educación permitirán el reconocimiento de las continuidades y discontinuidades en el campo pedagógico contemporáneo.

Los problemas que parecen afectar el mismo sedimento de las teorías de la educación, entre otros, son: la temporalidad pedagógica, la escuela y el afuera, la lógica de la oferta y la demanda educativos, la función del adulto en la cultura, el valor del conocimiento, la enseñanza y la transmisión cultural, las consecuencias inesperadas del declive de la pedagogía tradicional, la autoridad, la diversidad, identidad, género, etnia en la escuela, etc. Poner en cuestión estos problemas, propiciará el análisis de los discursos y prácticas pedagógicas desde los supuestos que sostienen acerca de la humanidad, cultura y sociedad, contextualizados socio-históricamente, posibilitando la intervención crítica en el espacio social, institucional y áulico. Así, los contenidos propuestos en esta unidad curricular recuperan el sentido y el potencial social y cultural de la tarea docente.

FINALIDADES FORMATIVAS:

- Brindar herramientas teórico-conceptuales que posibiliten el conocimiento y la comprensión de los problemas y debates pedagógicos actuales, reconociendo las tensiones e interpelaciones que se presentan hoy en la tarea de educar.
- Promover la reflexión y el análisis crítico de las prácticas docentes desde los supuestos pedagógicos que las sustentan para generar alternativas superadoras sobre éstas.
- Asumir una actitud de compromiso para iniciar el proceso de construcción de la propia identidad docente, en forma continua y permanente.

CONTENIDOS:

La Pedagogía y Educación en la Tarea Docente:

La construcción del saber pedagógico y del objeto del saber pedagógico. Campo pedagógico e imaginarios pedagógicos. Configuración actual. Aportes y relaciones de la Pedagogía con otras ciencias. La Educación como práctica social, política, ética y cultural.

Las Teorías y Corrientes Pedagógicas en el Contexto Histórico:

El discurso pedagógico moderno. Dispositivos constitutivos. El Estado Educador. La conformación de los sistemas educativos modernos. Origen y evolución histórica de la institución escolar: categorías pedagógicas que la configuran: infancia, educabilidad, disciplina, autoridad, universalidad y formación. El magisterio como categoría social. El proyecto político-pedagógico en la modernidad: la educación como derecho.

Las corrientes pedagógicas como crítica al formato escolar moderno: la Pedagogía Tradicional, el Escolanovismo y la Pedagogía Tecniciista. Las perspectivas críticas en el pensamiento pedagógico. Teorías de la Reproducción, de la Liberación y la Resistencia. La pedagogía narrativa. Teorías poscríticas, postestructuralismo y estudios culturales en educación.

La pedagogía y la educación latinoamericana y argentina en la época actual. Las experiencias de educación popular

Desafíos a la Pedagogía y Educación Actual:

El problema de la autoridad pedagógica y de la transmisión de la cultura. La dimensión política de la educación. Identidad, género y etnicidad en educación: debates actuales. Análisis de experiencias.

La estratificación socioeconómica y el problema de la inclusión/ exclusión social: debates actuales sobre sus formas contemporáneas.

Sociedad del conocimiento y distribución desigual de la cultura. Espacios sociales del conocimiento. El conocimiento en las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

La globalización y la cuestión de la diversidad sociocultural. Diversidad y desigualdad social. Discriminación en la escuela.

Algunos procesos emergentes de cambio en torno a la educación. Las propuestas pedagógicas de las organizaciones sociales.

Unidad Curricular: Didáctica General

Formato: Asignatura

Régimen: Cuatrimestral

Localización en el diseño curricular: Segundo Año

Carga horaria para el alumno: horas cátedras

MARCO ORIENTADOR:

La didáctica, como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza, en contextos en que cobran significación, se caracteriza en el escenario actual por la convivencia de corrientes que fueron delineándose a través del tiempo, diferenciadas en función de las dimensiones que incorporan, los marcos de referencia que emplean y propósitos que persiguen en sus trabajos. Esto obedece no sólo a la complejidad de su objeto de estudio -la enseñanza- sino también a la influencia de investigaciones de variadas orientaciones disciplinarias y teóricas -sociológicas, antropológicas, psicológicas, lingüísticas, sociolingüísticas y micropolíticas- que en las últimas décadas se han inclinado al estudio de las prácticas y la clase escolar (Camilloni, 2007).

Resulta necesario, para comprender la reconfiguración de la didáctica en las últimas décadas, considerar las transformaciones políticas, sociales, culturales y económicas desde el siglo XVII hasta la actualidad que impactaron en el campo de la didáctica a fin de reflexionar acerca del método, el aprendizaje y actividad del alumno, el contenido curricular, las interacciones en la clase, como algunos de los problemas sobre los que gravitó la producción teórica a través del tiempo. En Argentina, cabe señalar que el marco referencial heredado -la tradición didáctica europea secular- constituye un horizonte de sentido que influye en la producción escrita sobre el currículum ya que está reglada por las prácticas de teorización que la didáctica considera válidas (Feeney, 2001). La didáctica como disciplina al ocuparse de la enseñanza, se ocupa, por lo tanto, del *estudio y diseño del currículum*, de las estrategias, de la programación de la enseñanza, de los problemas de la puesta en práctica y de la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza.

Las distintas formas y dinámicas que adopta el currículum, son producto de las diversas maneras de entender la relación entre el campo educativo, el Estado, la sociedad y la concreción de proyectos sociales e intenciones político-pedagógicas en la vida de las instituciones educativas. De esta forma, consideramos relevante, la reflexión respecto de las implicancias curriculares que acompañan las decisiones de política educativa, los distintos enfoques teóricos y prácticas de diseño y desarrollo curricular, de las racionalidades que las sustentan y de su incidencia en la mejora educativa. En relación

con la calidad educativa, resulta ineludible el tratamiento de la evaluación curricular y de la enseñanza y el aprendizaje.

Asumimos que para la reflexión crítica sobre las prácticas de la enseñanza, la indagación narrativa, proporciona información para comprender cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de los sujetos que las llevan a cabo en diferentes escenarios sociales histórica y geográficamente contextualizados sobre la base de la interpretación de sus saberes, convicciones, valoraciones, intenciones subjetivas e interacciones con otros.

FINALIDADES FORMATIVAS:

- Favorecer la comprensión de las prácticas de la enseñanza reconociendo en ellas, los supuestos de las perspectivas teóricas que han sido construidas históricamente y condicionadas socialmente.
- Comprender al currículum como una instancia estructurada y estructurante de la distribución social del conocimiento y de las oportunidades de aprendizaje, de las prácticas pedagógicas y de las identidades sociales y personales.
- Promover la reflexión crítica de las experiencias o relatos para construir conocimiento del oficio de enseñar.

CONTENIDOS:

El Campo de la Didáctica:

Los problemas del conocimiento didáctico desde una aproximación sociohistórica y epistemológica. Debates en el campo de la didáctica y currículo. La investigación didáctica y curricular. Programas y desarrollos teóricos más relevantes. Investigación didáctica, investigación curricular e investigación de la enseñanza. Investigación e innovación de la enseñanza.

El Currículo y la Enseñanza:

El campo de la producción cultural y científica. Disciplinas científicas y escolares. La producción editorial. Teorías curriculares tradicionales, críticas, poscríticas, posmodernas y postestructuralistas: supuestos implicados, principales representantes, contexto de surgimiento y estado actual. Currículum explícito, oculto y nulo. Contextos, dimensiones y determinaciones curriculares La cuestión social, la diversidad cultural y la integración educativa en el currículum. Saber, poder e identidad en el currículum. Los

proyectos institucionales: componentes, sujetos y procesos de decisión. Modelos curriculares y estrategias de diseño. Análisis de documentos curriculares: caso argentino y de otros países latinoamericanos.

Evaluación y Enseñanza:

Enfoques y tipos de evaluación: concepciones históricas y debates actuales. Evaluación curricular: modalidades e instrumentos. Polisemia y tensiones asociadas con la evaluación. Funciones de la evaluación. Las prácticas docentes y la autoevaluación. Análisis de las prácticas evaluativas curriculares de la enseñanza y del aprendizaje. Acreditación y promoción: criterios. Sistemas y regímenes de evaluación. Impactos de la evaluación en sujetos e instituciones.

Las Prácticas de la Enseñanza:

Escuelas y aulas: procesos en el aula. Formas y alternativas de intervención Las mediaciones Los momentos del enseñar Los formatos de planificación: tareas y narraciones. Uso del tiempo y del espacio. Las prácticas, las descripciones etnográficas y las intervenciones Las prácticas de enseñanza en contextos urbanos y rurales. Análisis de propuestas de enseñanza.

Unidad Curricular: Sociología de la Educación

Formato: Asignatura

Régimen: Anual

Localización en el diseño curricular: Segundo Año

Carga horaria para el alumno: horas cátedras

MARCO ORIENTADOR:

Los contenidos de la presente unidad curricular posibilitan desnaturalizar el orden social y educativo, mediante la comprensión de la dinámica cambiante de la que participan grupos y actores sociales en puja por sus intereses, necesidades y demandas en diferentes contextos históricos. Por ello, se plantea el devenir histórico que ha tenido la Sociología de la Educación, los problemas construidos por la disciplina y se indagan las diferentes categorías de análisis y su correspondiente concepción del espacio educativo desde las distintas corrientes contemporáneas, paradigmas, escuelas y tradiciones o

programas de investigación. En este sentido, se identificarán los aportes relevantes de la sociología para pensar y analizar los procesos, las estructuras y los discursos educativos en el marco de las transformaciones de las sociedades contemporáneas, la reconfiguración del papel del Estado y de las políticas sociales en un contexto de pobreza, exclusión y desigualdad social, de nuevas formas de organización del trabajo, de las demandas del mercado de trabajo al sistema educativo y las consecuencias sobre la subjetividad en el actual escenario sociocultural, político y económico contradictorios.

La consideración de la educación, en tanto organización social, facilita el abordaje de los sentidos y las condiciones sociales de participación, la cuestión disciplinaria y la producción del orden en la escuela, así como la construcción de las trayectorias estudiantiles, las distinciones de clase, género y etnia y la posición del magisterio en la estructura social. Desde esta perspectiva, nos interesa la institución escolar y el aula como espacio social, las subculturas, prácticas e interacciones, las tensiones estructurales que se generan entre los distintos actores de las diferentes instancias, grupos y sectores, el rol de los docentes como agentes reproductores o transformadores, así como límites y posibilidades en la construcción social de los estudiantes. Los problemas y alternativas para el abordaje de la diversidad socio-cultural en la escuela focalizarán las desigualdades de clase, género y etnia en la educación analizando los procesos de marcación, discriminación, marginación y exclusión de grupos socioculturales. Estos procesos identitarios, que operan en un determinado contexto socio histórico, como resultado de un proceso hegemónico, pretenden homogeneizar y naturalizar la diversidad social a través de dispositivos disciplinadores y normativos.

En síntesis, los contenidos propuestos en esta unidad curricular permitirán a los futuros docentes interpretar la realidad social y analizar las relaciones entre educación, sociedad, cultura y política a partir de la propia experiencia y de aprendizajes adquiridos en otras unidades curriculares, como la Pedagogía y la Práctica Profesional. El análisis de dichas relaciones posibilitará identificar las formas de estructurar dichas relaciones en las prácticas educativas con un contexto sociopolítico y cultural particular como resultado de procesos históricos. Asimismo, las diferentes posiciones que se fundamenten en distintos marcos teóricos harán posible avanzar en la sistematización, análisis, comprensión y explicación de la dimensión educativa en los procesos que conforman la realidad social.

FINALIDADES FORMATIVAS:

- Promover el análisis de las principales contribuciones de la sociología de la educación para el abordaje de los fenómenos, los problemas y las prácticas educativas ante las profundas transformaciones del Estado y la sociedad civil contemporánea nacional e internacional.
- Aplicar métodos y técnicas para analizar las prácticas docentes desde la perspectiva sociológica interpretativa
- Construir alternativas pedagógicas contextualizadas utilizando instrumentos teórico-metodológicos en el análisis de las problemáticas educativas.

CONTENIDOS:

La construcción del Campo de la Sociología de la Educación:

La construcción del objeto de conocimiento sociológico. La sociología y sus relaciones con otras ciencias. Perspectivas teóricas en el contexto histórico: desarrollos clásicos y tendencias actuales. Las Nuevas Sociologías de la Educación. Representantes principales. Etnografía y Sociología de la Educación. La Sociología de la Educación en América Latina y en Argentina.

Estado, Sociedad y Educación:

Génesis, desarrollo y crisis del Estado de Bienestar. El problema de las naciones y la globalización. La emergencia de nuevos sujetos sociales. Los problemas de la democracia en las sociedades postindustriales. La educación como asunto de política pública. La reforma del Estado educador. Debates, balance y desafíos actuales. Desigualdad, pobreza y exclusión social en las sociedades contemporáneas. Estructura social, trabajo y demandas al sistema educativo.

Sistema social, sistema educativo y sistema escolar. La escuela como organización. Sentidos y condiciones sociales para la participación. Normalización y estigma en las instituciones educativas. El profesorado como grupo social y como profesión. La construcción social del estudiante. Desigualdades de clase, género y etnia en la escuela.

Educación y Cultura:

Perspectivas teóricas clásicas y contemporáneas de la cultura en el devenir histórico. Los condicionantes sociales, económicos y políticos de lo cultural. Concepciones de la cultura: antropológica, económica, política y sociológica.

Capital cultural y escuela. Tensiones entre socialización y subjetivación. La identidad como construcción sociocultural e histórica. La construcción simbólica sobre la pobreza, la inteligencia y la violencia: las nominaciones escolares.

La diversidad sociocultural: racismo, discriminación y etnocentrismo. La interculturalidad: procesos de selección, legitimación, negación y apropiación de saberes en la escuela.

Unidad Curricular: Psicología Educacional

Formato: Asignatura

Régimen: Cuatrimestral

Localización en el diseño curricular: Primer Año

Carga horaria para el alumno: horas cátedras

MARCO ORIENTADOR:

La Psicología Educacional comprende un ámbito de conocimientos situado entre las disciplinas que estudian los procesos psicológicos y las disciplinas que estudian los procesos educativos. Su interés principal es el aprendizaje pedagógico y privilegia la actividad escolar como unidad de análisis adecuada para su abordaje. Con esto busca comprender las dimensiones que constituyen el sujeto y sus posibilidades de aprender durante el proceso de desarrollo considerando la estructuración subjetiva y los deseos del sujeto “sujetado” a una cultura que lo atraviesa transformándolo. De esta manera la unidad de análisis deja de ser el individuo con sus procesos mentales y se convierte en la persona en situación que opera, según el contexto, mediado por el mundo de las representaciones, las interacciones y la comunicación.

Así, el complejo campo de la Psicología Educacional, se caracteriza por construirse con un criterio de epistemología convergente, por cuanto reclama una confluencia de diversas disciplinas para comprender los fenómenos y prácticas educativas y de crianza, como prácticas sociales y síntesis de condiciones históricas, sociales y culturales.

En esta perspectiva la Psicología Educacional permite hacer visibles aquellos aspectos que no son tan evidentes en el quehacer educativo y, al mismo tiempo, desnaturalizar los fenómenos educativos que se presentan como objetivados. Asimismo,

en la Psicología Educacional, una tarea relevante es la explicitación de los presupuestos epistemológicos y ontológicos de las investigaciones que intentan explicar determinados fenómenos, a los fines de evaluar los efectos de su intervención.

Por lo expuesto, esta unidad curricular promoverá la reflexión y análisis de cómo se produce el aprendizaje escolar desde el aporte de diversas teorías y marcos explicativos, identificando las posibilidades, limitaciones, coincidencias y diferencias entre los modelos, poniendo en cuestión supuestos, prejuicios y representaciones acerca del aprendizaje, la propia biografía escolar, el lugar y valor del conocimiento y la epistemología docente en el ejercicio de la mediación pedagógica.

Repensar el sentido de las prácticas escolares cotidianas, los marcos regulatorios del funcionamiento de los sujetos y de las dinámicas del trabajo escolar, sirve para mejorar y facilitar el aprendizaje comprensivo de los alumnos, articulando teoría, realidad del grupo clase y el material de trabajo, las problemáticas de la educación del nivel y otras prácticas sociales educativas, para ensayar explicaciones y posibles estrategias educativas.

Es necesario para este abordaje la integración de aportes de las unidades curriculares como Pedagogía, Didáctica General, Sociología y las Prácticas Docentes en cuanto, desde diferentes perspectivas, explican la configuración de la infancia y el papel de la institución escolar en el tiempo con vinculación de los cambios de la sociedad, la política, economía y cultura, los modelos educativos y otras prácticas sociales modeladas por los sujetos en su devenir. Asimismo, esta unidad proporciona marcos conceptuales y habilidades para el abordaje de las unidades de Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria y Sujetos de la Educación Primaria. Para el logro de esto pondremos, especial énfasis en tomar distancia, tanto del estudio neutral de los procesos de aprendizajes, aptitudes intelectuales o de orientación de los alumnos, como de su reducción a prácticas sociales, poniendo en cuestión el discurso médico, psicológico y de la pedagogía centrada en el niño y los efectos de sesgo normativo de diversas teorías y técnicas en el ámbito educativo. Todo ello para dar paso a considerar un modelo de explicación sistémica que dé cuenta de los procesos creativos o de innovación psicológica que surgen en el examen crítico de las prácticas educativas situadas.

FINALIDADES FORMATIVAS:

- Definir y analizar problemáticas del campo de la Psicología Educacional desde el aporte de las principales corrientes teóricas, reconociendo sus alcances, limitaciones, coincidencias y diferencias con sus derivaciones en los procesos de aprendizaje personal, escolar y social.
- Promover la reflexión personal y grupal sobre los propios esquemas de conocimiento, representaciones, procesos y formas de aprendizaje para favorecer la construcción intersubjetiva y la apropiación crítica de los saberes.
- Construir modelos integrales adecuados para el abordaje de las situaciones psicoeducativas ensayando intervenciones desde lo teórico-práctico a los nuevos emergentes del contexto.

CONTENIDOS:

El Campo de la Psicología de la Educación:

La constitución de la Psicología Educacional: continuidades y discontinuidades en el devenir histórico como disciplina aplicada y como disciplina estratégica del dispositivo escolar moderno. Concepciones y problemas actuales de la Psicología Educacional: condiciones sociales de la investigación y los modelos de explicación. La insuficiencia de las perspectivas evolutivas, del aprendizaje y de la educación y la necesidad del giro contextualista. El problema de las relaciones entre desarrollo, aprendizaje, cultura y educación. Criterios de complementariedad (inclusividad) y reconocimiento de su aplicabilidad en la realidad psico-socio e histórica local. La Psicología Educacional como campo de construcción y de articulación interdisciplinaria.

Enfoques Psicológicos y Socioculturales del Aprendizaje:

Bases epistemológicas de las perspectivas teóricas: alcances, límites y derivaciones en la enseñanza con respecto a las estrategias de aprendizaje que promueven. Herramientas de investigación para el relevamiento, reflexión y análisis de casos o materiales curriculares que pongan en tensión los supuestos teóricos con la realidad.

Teorías asociacionistas: conductismo, aportes de Watson y seguidores.

Estructuralismo: Teoría de la Gestalt y Teoría del Campo. Teorías cognitivas: Aprendizaje Significativo. Variables y factores del aprendizaje escolar. Teoría de la Asimilación. Aprendizaje por Descubrimiento. Perspectiva Psicogenética en los procesos de aprendizaje. La teoría Histórico-Cultural y la función de la educación en el desarrollo.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples en el aula. Aportes del Humanismo. Aportes latinoamericanos a la comprensión del aprendizaje: Freire, Martín-Baro, Maturana, entre otros. Contribuciones de la Neuropsicología a la comprensión del aprendizaje. Perspectiva psicoanalítica: el proceso de estructuración psíquica y la evolución del deseo de saber.

La Complejidad de los Procesos de Enseñar y Aprender:

Prácticas educativas formales y no formales. La influencia educativa de las tecnologías de la información y comunicación. Intervención educativa desde la familia y los espacios institucionales gubernamentales y no gubernamentales que comprometen el desarrollo de los menores. El alumno como objeto y sujeto de indagación psicopedagógica. El sentido y estrategias de aprendizaje. La motivación y la transferencia en el aprendizaje escolar. El aprendizaje individualista, competitivo y cooperativo. Las diferencias individuales. La clase escolar. El grupo de clases: interrelaciones y comunicación. El profesor. Interacción social y aprendizaje. Los procesos inconscientes implicados en la relación docente-alumno: procesos de transferencia, identificación, sublimación. La institución escolar: identidad, dimensiones, cultura y funcionamiento. El malestar en el campo de la educación: analizadores. Conflictos y dificultades en los procesos de aprendizaje e integración escolar: el rendimiento escolar, la convivencia y disciplina escolar. Análisis de dispositivos institucionales. Pilares y fuentes interactivas de la resiliencia y su construcción relacional en la escuela.

Unidad Curricular: Historia y Política de la Educación Argentina

Formato: Asignatura

Régimen: Cuatrimestral

Localización en el diseño curricular: Tercer Año

Carga horaria para el alumno: horas cátedras

MARCO ORIENTADOR:

La presente unidad curricular se concibe como una herramienta que posibilita comprender, reflexionar e intervenir en la educación de hoy. Desde el pasado nos comunicamos con el presente de la educación, con la formación y el desarrollo de la práctica docente.

La educación es un proceso social e histórico, productor, reproductor y transformador de sujetos sociales y políticos, que se nos presenta como una realidad interrelacionadas con la historia cultural, social, política y económica del país. Esta relación no es estable ni responde a correspondencias constantes y cánones universales. Su estudio histórico y político requiere del análisis y reconstrucción de la compleja trama de discursos y prácticas educativas, de las luchas por la hegemonía de diferentes y antagónicas concepciones de educación, formación docente y el establecimiento de dispositivos institucionales y normativos. Todo ello va conformando la trama de la educación argentina.

El propósito de vincular el pasado como dimensión constitutiva y dinámica del presente, orienta y articula las actividades académicas y las prácticas de aprendizajes de los estudiantes, en torno a los siguientes ejes de análisis y reflexión:

- La re-edición en el presente de la escena fundante de la educación argentina generadora de discursos y prácticas acerca del “otro” como fundamento del disciplinamiento social y la construcción de la noción de ciudadanía.
- Junto con las lecturas históricas macropolíticas, hay una historia de los micros espacios que no responde a covarianzas y cuyo objeto de análisis son las prácticas y discursos cuyos significados y sentidos se reeditan más allá de las políticas y normativas educativas.
- Continuidades, rupturas, resistencias de discursos (políticos, teorías) y prácticas educativas (políticas, escolares, de enseñanza, etc) presentes en la construcción del sistema educativo nacional argentino y en las concepciones de alumno, docente y de institución educativa.

FINALIDADES FORMATIVAS:

- Comprender la particular relación entre el Estado, la sociedad y la educación en la configuración de estilos societales, modelos de conducción (gestión) educativa, organización de las instituciones, desarrollos curriculares.
- Distinguir grandes etapas y/o modelos en el desarrollo de la educación en Argentina.
- Conocer los principales procesos y debates de la historia de la educación en Argentina, analizando rupturas y continuidades.
- Reconocer las características particulares que adopta la formación docente a la luz de su desarrollo histórico y político, y en su relación con la configuración de identidades e imaginarios docentes.

- Construir un marco histórico de la educación nacional que enriquezca el análisis de los problemas pedagógicos específicos que aborden en su práctica profesional

CONTENIDOS:

Estado, Sociedad y Educación:

El Estado-Nación y el surgimiento de los sistemas educativos públicos, laicos y gratuitos. Bases legales del Sistema Educativo Argentino y Sistema Educativo Provincial. La expansión escolar y el magisterio docente. El colegio secundario y las universidades: sentido político y social. El positivismo en la educación, el modelo médico escolar y la militarización de la escuela. Las "nuevas pedagogías": El escolanovismo.

Propuestas de Reforma del Sistema Educativo:

Los proyectos Magnasco y Saavedra Lamas. El radicalismo y la ampliación del principio de ciudadanía política. El Peronismo y la Doctrina Nacional Justicialista: Los nuevos sujetos políticos y sociales. Educación y trabajo.

La Expansión de la Educación:

La expansión del Sistema Educativo Argentino. La educación y las Políticas para el Desarrollo: nuevas teorías. Propuestas alternativas de educación popular: pedagogía de la liberación. El proyecto autoritario: La estrategia represiva y la estrategia discriminatoria.

El nuevo paradigma educativo de los 90' y la tensión entre la modernidad inconclusa y la posmodernidad:

Nuevos escenarios: neoliberalismo y neoconservadurismo. Estado y Educación en los procesos de reforma educativa en la región. Nueva configuración del sistema educativo. La reforma de la formación docente. La profundización de las problemáticas de la desigualdad, segmentación y fragmentación educativa.

La agenda educativa actual:

Problemáticas educativas nacionales y provinciales: exclusión social y educativa; el pluralismo, la igualdad y multiculturalismo; condiciones actuales de los sistemas educativos de la región. Las políticas y los discursos educativos; nueva legislación.

Unidad Curricular: Filosofía de la Educación

Formato: Asignatura

Régimen: Cuatrimestral

Localización en el diseño curricular: Tercer Año

Carga horaria para el alumno: horas cátedras

MARCO ORIENTADOR:

La unidad curricular de Filosofía de la Educación se concibe a partir de la utilización de algunos aportes filosóficos específicos para la formación del futuro docente en relación con algunas problemáticas de la práctica docente asumidos como desafíos que interrogan el problema del conocimiento⁷. Los aportes de la Filosofía que se abordan no son todos los posibles que desarrollen el conocimiento, sólo se pretende señalar un camino de iniciación que sirva a los fines de reflexionar a partir de la consideración de algunos problemas que la práctica educativa plantea a los futuros docentes con intención formativa.

Así expuesto, el lugar “originario” -en el sentido de origen del filosofar- queda establecido como la “experiencia”⁸. Onetto plantea que: “El verdadero lugar originario de la filosofía es la experiencia que el hombre hace de su propio ser y del sentido de la existencia en general.”

Esto permite que se desvincule del aspecto formal de abordar un temario cuyo objeto sólo radica en el conocer los alcances y contenidos de una disciplina, y abogar en favor de la posibilidad de alcanzar el sentido propio a partir de una recorrida curricular⁹.

Por ello no es sólo la intención de iniciarse en el manejo de nombres o recorridas conceptuales que respondan a una lógica propia, sino también el hecho de dirigirse a las

⁷ En el sentido establecido por muchos autores actuales Piaget, Popper, Foucault. Obiols señala que: “en (...) autores contemporáneos, las cuestiones gnoseológicas derivan en epistemología, es decir, en teoría del conocimiento científico.” (Obiols. 1999: 186)

⁸ Experiencia en el sentido expuesto por Jorge Larrosa, cuyo sentido específico señala la no generalización, la circunstancia propia de acceder a una vivencia única e intransferible, pero posibilitante. De ahí que el pensar la construcción en términos de “experiencia” sea de gran ayuda. Según Larrosa citado por Finocchio y Zelmanovich: “.....*el par experiencia/sentido, permite pensar la educación desde otro punto de vista, de otra manera (...) la experiencia, lo que hace, precisamente, es acabar con todo dogmatismo: el hombre experimentado es el hombre que sabe de la finitud de toda experiencia, de su relatividad, de su contingencia, el que sabe que cada uno tiene que hacer su propia experiencia. Por tanto, se trata de que nadie deba aceptar dogmáticamente la experiencia de otro y de que nadie pueda imponer autoritariamente la propia experiencia a otro. (...) si las experiencias no se elaboran, si no adquieren un sentido, sea el que sea, con relación a la vida propia, no pueden llamarse, estrictamente, experiencias. Y, desde luego, no pueden transmitirse.(...)”* (En Finocchio y Zelmanovich. En Esp.Sem.2:13)

⁹ Dussel considera al diseño o planificación como una forma de comunicación, una forma de pensar y otorgar sentido a lo que se quiere enseñar.

problemáticas actuales que constituyen la práctica docente como un desafío para poder interrogarse desde allí. Los aportes de la Filosofía constituirán posibles desencadenantes de preguntas e iniciadores de respuestas provisorias. El punto de inspiración para el pensamiento y reflexión de los problemas sociales de la práctica será la propia experiencia de los futuros docentes, a partir de la búsqueda de datos cercanos sobre el sentido propio de la existencia en el existir cotidiano y reflexión a partir de los aportes filosóficos.

De acuerdo con lo expuesto, consideramos primero el tratamiento de los debates epistemológicos actuales de las Ciencias Sociales o Humanas que interactúan implícita o explícitamente con el abordaje social de los procesos de enseñanza aprendizaje a partir de la problemática del Conocimiento. Estas discusiones epistemológicas comprometen las direcciones pedagógicas actuales. En segunda instancia, planteamos algunos problemas educativos que se constituirán en desafíos para la Filosofía.

La práctica docente actual plantea innumerables interrogantes; sin embargo, el situarse entre la analítica de “institucionalización” o “desinstitucionalización” escolar por un lado, y por otro, entre el afán de “homogeneización” o “fragmentación” cultural como objetivos “diferentemente” anhelados que evidencian las sociedades contemporáneas que no pueden soslayarse en los espacios educativos, constituyen una fuente inagotable de discusión y aprehensión en la “iniciación” para el aprendizaje “con sentido” del problema del conocimiento en Filosofía.

Así, el carácter performativo que poseían las instituciones actualmente se encuentra en crisis. Dicha instancia revela una serie de circunstancias teóricas filosóficas sociales que se pueden abordar a fin de acusar un camino de comprensión y posterior discusión de las instancias que habilitan tales posiciones. La legitimidad del Conocimiento se pone en juego preferentemente como eje del abordaje que direcciona la “iniciación” para el aprendizaje.

Por otro lado, el sólo hecho de plantear una dirección curricular posible, inmediatamente se encuentra con el problema que expresa Neufeld, sobre el eje contradictorio *diversidad/ desigualdad*, con sus consecuencias *de inclusión/ exclusión* social, que ubica a la escuela en una encrucijada, *entre el mandato universalista de integración ciudadana y el respeto a las diferencias culturales*.

El considerar el mandato *universalista de integración ciudadana*, implica confrontarlo con el hecho de la diversidad y la desigualdad, a partir del cual se traducen

posicionamientos. ¿Cuál es el sentido de integrar?; ¿Homogeneización o cristalización de las diferencias? En definitiva el planteamiento que contiene tales posicionamientos se encontraría expresado en un interrogante: ¿Es posible llevar a cabo el mandato universalista de integración ciudadana y a la vez ser acreedor del respeto a las diferencias culturales? Así expuesto, las respuestas abordadas darán cuenta de los caminos que constituyen la posibilidad del conocimiento como eje que direcciona la “iniciación” filosófica en términos de enseñanza.

FINES FORMATIVOS:

- Comprender los problemas de la práctica educativa como desafíos de abordaje Filosófico en torno a lo social.
- Constituir la comprensión de la práctica educativa en la cooperación interpretativa desde la “experiencia” propia a partir de la reflexión y crítica filosófica.
- Propender al análisis de experiencias educativas propias, a partir del abordaje filosófico de los problemas de la práctica educativa y su socialización y comunicación a los fines de su comprensión.

CONTENIDOS:

El Problema del Conocimiento: la relación producción de conocimiento- vida cotidiana:

Epistemología: Concepto y aplicaciones. El surgimiento histórico de las Ciencias Sociales Humanas. Opinión y Saber. Conocimiento e Ideología. El nuevo saber en construcción y las Ciencias Sociales Humanas: los cambios en la práctica y en el saber humano en el Siglo XX; La superación de la dicotomía de la cultura científica y humanística.

La Tensión: Sujeto - Objeto del Conocimiento:

La Figura epistemológica clásica de la modernidad: El tratamiento gnoseológico; el tratamiento fenomenológico; el tratamiento hermenéutico. La reconstrucción de la figura en la contemporaneidad posmoderna. Conocimiento y valor: desde la neutralidad del saber a una hermenéutica de los comprometimientos del saber. La epistemología de la complejidad. El problema de la reflexividad del saber.

El Problema de la Educación. Institución Escolar: Tensión Institucionalización - Desinstitucionalización:

Transmisión Social del Conocer: La Institución Escolar. El Proceso social de aprendizaje. Los antecedentes de la escuela. La generalización de la escuela. Los fines de la escuela: la escuela como transmisora de ideas, valores y normas; Educación y desarrollo personal; la escuela como respuesta a los nuevos retos sociales. Derivaciones pedagógicas filosóficas.

La Institucionalización de la escuela en el sujeto Moderno: La escuela como instrumento del programa de la modernidad. La soberanía del Sujeto. El sujeto del *cogito*: Descartes. El sujeto trascendental (Kant y Fichte).

Crítica a la soberanía del Sujeto. Voluntad de saber y sujeto de conocimiento: la crítica nietzscheana.

Transmisión Social del Conocer: ¿La Institución Escolar o el declive de la Institución?

Los nuevos cambios en la sociedad; la familia y la escuela. Transmisión: ¿Posibilidad o impotencia?; las nuevas figuras docentes; La subjetividad situacional y las posiciones de resistencia, impotencia e invención.

Alcances Filosóficos educativos

Liotard y el problema de la legitimación. Los relatos de la legitimación del saber. La enseñanza y su legitimación por la performatividad.

Formación discursiva y objetivación del Sujeto. Foucault.

Homogeneización - Fragmentación:

¿Escuela Homogeneizadora monocultural o escuela intercultural?: Modelos de Educación en la diferencia cultural. Debates y criterios para la elaboración de proyectos y propuestas que atiendan a la diversidad.

Posicionamientos y alcances en Filosofía. El problema de las identidades: Subalternación o paradoja. La posición de Bhaba; Butler; Laclau.

Unidad Curricular: Tecnología de la Información y la Comunicación

Formato: Taller

Régimen: Anual

Localización en el diseño curricular: Cuarto Año

Carga horaria para el alumno: horas cátedras

MARCO ORIENTADOR:

Las múltiples transformaciones sociales, políticas, económicas, culturales y tecnológicas que se hacen presentes en las escuelas de hoy, plantean el desafío de reflexionar acerca de las formas de diálogo que tenemos con la contemporaneidad. La formación de redes mundiales sustentadas en tecnologías digitales están afectando algunos de los pilares sobre los que se estructuraron los sistemas educativos modernos, en forma inevitable, esto implica algunos retos y desafíos a la profesión docente.

La integración de TIC en la enseñanza puede generar nuevas presiones en el desarrollo de las tareas habituales de un docente y en sus modos de enseñar, ya que trabajar con tecnologías audiovisuales e informáticas exige adquirir nuevos saberes, ir más allá de la propia disciplina que se está enseñando y mantenerse actualizado. Implica, además, reflexionar sobre las propias prácticas, diseñando los espacios y los tiempos en que se desarrollará el proceso didáctico.

Se torna necesario, entonces, proponer en la formación docente un espacio que inste a reflexionar sobre el modo de pensar en las razones –de diversa índole– que motivan, explican e impulsan a tomar un rol activo respecto de la integración de las TIC.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación atraviesan nuestras vidas, nuestras instituciones, y eso es así más allá de las posiciones que tomemos respecto de ellas. De hecho, también su exclusión evidencia el lugar central que ocupan en la sociedad de redes. Asimismo, las posiciones que se asumen al mirar el mundo y, por lo tanto, al enseñar a mirarlo; deben ocupar un lugar de partida y de llegada permanente si se desea generar cambios reales en las prácticas cotidianas de los docentes.

En este sentido, el presente espacio curricular se propone explorar esas posiciones personales, institucionales, sociales ante las tecnologías, posiciones que tienen correlatos históricos y que se han renovado con cada uno de los desarrollos tecnológicos vinculados a la comunicación y a la circulación social de información.

Otro tema fundamental sobre el que se debe reflexionar, es el impacto de las TIC en los sujetos y, en particular, en los docentes y sus tareas. ¿Qué sucede con los maestros en la llamada sociedad de la información? ¿De qué modo se modifican las prácticas de los docentes en las actuales condiciones de vida y de trabajo? Formularse

estas preguntas es valioso y además tiene consecuencias prácticas, dado que estas nuevas tecnologías abren posibilidades para modificar modos más “tradicionales” de vinculación con la circulación, apropiación y producción del conocimiento, y esto, probablemente, “rompe” con otras formas muy arraigadas en las instituciones escolares y que impactan sobre la identidad del docente, su imagen construida personal y socialmente, sus funciones y sus tareas.

FINES FORMATIVOS:

- Promover un espacio de reflexión y análisis sobre las transformaciones culturales, políticas, sociales y educativas vinculadas con las TIC y sus beneficios en la integración a las prácticas pedagógicas promovidas en las escuelas.
- Brindar herramientas teórico –conceptuales que posibiliten abordar el debate actual acerca de la inclusión de las TIC en las escuelas a través de lecturas, análisis de casos, ejemplos prácticos, consideraciones pedagógicas y estrategias de gestión.
- Reconocer la integración de las TIC en las escuelas desde una perspectiva histórica, educativa y cultural que permite el desarrollo de habilidades cognitivas, creativas y comunicativas de alumnos y docentes

CONTENIDOS:

Educación, Cultura y Nuevas tecnologías:

Los cambios tecnológicos, sociales y culturales de las últimas décadas. Planteos entre lo global y lo local. La revolución informacional. Las alfabetizaciones múltiples. La alfabetización digital- Las brechas digitales. Experiencias sociales a partir de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos de Enseñanza y Aprendizaje (TIC):

Relación de las TIC con las teorías y corrientes pedagógicas. Impacto de las TIC en la Enseñanza y Aprendizaje. Los desafíos de la escuela en la sociedad de la información. El rol del docente en los nuevos escenarios. Análisis del uso didáctico de las TIC. Escuela, Medios y TIC.

Alfabetización Audiovisual:

Las sociedades contemporáneas y la experiencia audiovisual. Generalidades de los diversos medios de comunicación: evolución histórica y características propias de

cada lenguaje. Los medios de comunicación y las audiencias. El vínculo de la escuela con los medios audiovisuales. La televisión, la infancia y la escuela. El hiperestímulo visual contemporáneo- La representación en los medios. Estereotipos. El lenguaje multimedial.

Unidad Curricular: Ética Profesional

Formato: Módulo

Régimen: Cuatrimestral

Localización en el diseño curricular: Cuarto Año

Carga horaria para el alumno: horas cátedras

MARCO ORIENTADOR:

El presente espacio curricular debe ineludiblemente hacerse cargo de las expresiones sociales, políticas, económicas y culturales actuales más destacadas, generadoras de numerosos interrogantes éticos, a fin de un tratamiento con sentido de los temas Educativos propuestos para un abordaje Ético.

Por ello, no debe desconocerse la expresión actual de un mundo cuyos procesos más representativos se manifiestan a partir de fenómenos como la globalización, la posmodernidad, la cultura juvenil emergente, y otros cuyos valores implícitos y explícitos, creencias, lenguajes y significaciones manifiestan un continuo y progresivo debilitamiento de los vínculos morales y solidarios.

Así también, se manifiestan numerosas transformaciones en la familia y la escuela; la familia ha dejado de ser una estructura jerárquica organizada alrededor de los mandatos de reproducción de la especie, de la producción material y de las exigencias del mandato patriarcal.

Para algunos autores estos cambios familiares junto a los fenómenos descriptos, generan una debilidad en la transmisión de los mandatos y valores intergeneracionales.

Esta crisis de la autoridad familiar estaría en la base de los procesos de erosión de las estructuras institucionales que sostienen a la sociedad. Por ello, el

hecho de pensar en estrategias para contribuir a un desarrollo humano sostenible, al entendimiento mutuo entre los pueblos, a una renovación de la democracia efectivamente vivida, es posible de ser considerado como una actitud sostenida por algunos conatos de resistencia desperdigados en acciones adjetivadas como regresivas.

Sin embargo, si se considera la posición que evade la renuncia de la escuela como una Institución “civilizatoria”, junto a nuevos significados de transmisión cultural, otros desafíos comienzan a ser posibles.

Desde la premisa que la Escuela es una Institución “civilizatoria” en el sentido que le da Elías (En Tiramonti), en cuanto: “... habla de formación de las subjetividades en un determinado patrón cultural y normativo que regula las relaciones entre los sujetos (...), un dispositivo destinado a generar una “comprensión compartida”¹⁰ de la realidad...” (Tiramonti clase 1:8), *se torna imprescindible una referencia a un marco común*, ya que, tal como lo plantea Tiramonti, lo social evidencia un panorama cada vez más “fragmentado”, -debido a “....la ruptura del campo del sentido compartido por el conjunto de instituciones y de agentes que circulan en ellas”-, induciendo al riesgo de la “atomización y fragmentación del sistema” (Tiramonti).

Por otro lado, si se tiene en cuenta que la transmisión es una cuestión definitiva de la escuela, se evidencia la exigencia que torna desafío, la posibilidad curricular de formular un espacio desde donde sea posible sostener la transmisión¹¹ a partir de la comprensión compartida de la realidad a fin de la formación personal y ciudadana.

Ante esta situación, se propone que *el enfoque de la formación ética considera que la escuela debe asumir el papel de mediadora crítica y transmisora de valores culturales a partir de la facilitación a las nuevas generaciones de*

¹⁰ Comprensión compartida que significa el hecho de “incorporar a las nuevas generaciones a un cuerpo de creencias en común que genera un consenso ético en el que se fundamenta el sistema de expectativas recíprocas que regulan las relaciones entre los sujetos.”

¹¹ “Hassoun sostiene que una transmisión lograda es una transmisión interrumpida en algún punto, una transmisión que deja aparecer la diferencia, y que permite que la generación siguiente recree ese legado de una forma original y única.” (Dussel.2007:6).

herramientas que les permitan la decodificación de significados, y su jerarquización para construir un proyecto personal y ciudadano con sentido.

Asimismo y en el ámbito de Formación de Docentes en términos complejos de búsqueda de identidad con relación a las prácticas pedagógicas, se propone interrogar permanentemente dicha práctica docente como horizonte de formación específica.

El campo de la Formación Ética, así abordado y en términos de formación docente cobra significado al adoptar la perspectiva del discurso¹², de este modo se pretende contribuir a la formación de docentes que reflexionen y propicien la reflexión y la auto reflexión sobre los “actos” humanos en los discursos de casos específicos de la práctica educativa para la formación de personas responsables, críticas, con conciencia democrática y con respeto por si mismos y por los otros, en el marco de las diferencias, de los derechos humanos y de la protección al ambiente.

De acuerdo al sentido asumido, diferentes expresiones tales como: la formación democrática, la búsqueda de formas de diálogo y de deliberación posibilitante de una comunicación libre y abierta, El desarrollo de prácticas de solidaridad en la escuela y su contexto, la construcción de criterios de análisis de acción basados en un sentido atinado de justicia, el reconocimiento de la dignidad de todos los seres humanos sobre la base de la alteridad, el respeto por si mismo y por los otros, al orden constitucional, el reconocimiento a los valores universales, la preservación del medio natural y el compromiso responsable con los problemas de la comunidad, serán los senderos propicios para el andar formativo de los alumnos futuros docentes.

FINES FORMATIVOS:

¹² En el sentido de: “... considerar estos hechos del discurso ya no (...) por su aspecto lingüístico sino, en cierto modo (...) como juegos (...) estratégicos de acción y reacción de pregunta y respuesta, de dominación y retracción, y también de lucha. El discurso es ese conjunto regular de hechos lingüísticos en determinado nivel, y polémicos y estratégicos en otro.” (Foucault, 1980: 13) En el mismo sentido pero referido a lo “lingüístico” Laclau afirma: “Esta totalidad que incluye dentro de sí a lo lingüístico y a lo extralingüístico, es lo que llamamos discurso. (...) por discurso no entendemos una combinación de habla y escritura, sino que, por el contrario, el habla y la escritura son tan sólo componentes internos de las totalidades discursivas. (...)” (Laclau, 2000: 114)

- Interpretar crítica y reflexivamente los textos dispuestos para la formación, en los discursos de casos específicos de la práctica docente y en la generación de diálogos y argumentos.
- Constituir las problemáticas abordadas en Formación Ética como propiciadoras de reflexión crítica en los diferentes ámbitos posibles de su aplicación y de acuerdo a los modos cómo se enfrentan en contextos específicos.
- Reconocer, reconstruir, evaluar críticamente, elaborar y asumir argumentaciones propias con relación a las posiciones planteadas a fin de su comunicación y discusión.

CONTENIDOS:

El abordaje Ético o Moral de la Educación. Paradigmas Éticos:

El ámbito normativo de la Ética. La dimensión moral. Los paradigmas Éticos: El paradigma del cálculo de utilidades (Bentham; Moore; Smith; Ricardo). El paradigma de la ética pragmática (Dewey). El paradigma de la comunicación (Teoría de la acción comunicativa: Habermas; Pragmática trascendental del lenguaje: Apel). Foucault: Las apuestas éticas del sujeto. El período posmoralista: Rorty; Vattimo, Badiu. Criterios morales o criterios Éticos en la Educación ¿Educación Moral? ¿Educación Ética? El dilema de la educación como deber o la educación como experiencia: la complejidad de las transmisiones pedagógicas. Las formas de autoritarismo o de autorización docente.

La Ética y la política. El dilema entre la condición política de la educación o la educación dependiente de la política:

La Ética y la Política. La dimensión jurídica. Maquiavelo y el divorcio entre la ética y lo político. Kant político moral o moralista político. Weber distinción entre convicción y responsabilidad.

La ciudadanía: revisión del concepto como sentido del curriculum. El papel de la escuela en la formación de la ciudadanía.

La Ética y el Derecho. El estudiante ante la tensión autonomía o dependencia pedagógica:

La democracia liberal y democracia republicana. La democracia como política deliberativa. La Ética y la pluralidad de las formas de vida. Las relaciones con el otro: Multiculturalidad; Interculturalidad; Derechos Humanos; Normatividad social; La ley y el derecho.

Individualismo y educación en los derechos humanos. Autonomía o los adultos ante el delicado ejercicio de una experiencia facilitadora: ¿Autodidactismo o autonomía? La asimetría en la relación docente alumno: ¿Igualar o borrar las diferencias entre docentes y alumnos?

La Ética ante la transformación de la Técnica. El Docente frente a los desafíos tecnológicos:

La técnica. Evolución y valoración de la técnica. La racionalidad tecnológica ¿progreso o riesgo? Responsabilidad y biocentrismo; Problemas morales ante el reto tecnológico: la manipulación de la vida.

La posición docente ante los problemas éticos de la tecnología: El docente como funcional al sistema; el docente como emancipador; el docente como facilitador. La búsqueda de una identidad docente ante los desafíos éticos tecnológicos actuales.

Unidad Curricular: Sujetos de la Educación Inicial, Primaria y Secundaria

Formato: Módulo

Régimen: Anual

Localización en el diseño curricular: Segundo Año

Carga horaria para el alumno: horas cátedras

MARCO ORIENTADOR:

La realidad actual plantea un mundo forjado por un nuevo orden mundial, la globalización, que afecta a la sociedad, a los niños y a la escuela generando la emergencia de modos de socialización e individuación inéditos.

La escuela y la acción educadora son los marcos dentro de los cuales el niño construye su identidad como sujeto social y como sujeto de la educación por

consiguiente se debe propender a la elaboración de dispositivos de atención a las profundas desigualdades sociales que signan la sociedad contemporánea.

En este contexto de desintegración social, diversidad cultural y fuertes cambios, se hace más que nunca imprescindible la existencia de instituciones educativas resignificadas como espacios privilegiados para la población infantil, así como la construcción de una posición más compleja del educador frente a los desafíos que implican las situaciones cotidianas del proceso enseñanza-aprendizaje y permitan poner en practica acciones educadoras acordes con las condiciones históricas siempre cambiantes.

Este espacio curricular aporta diferentes sistemas teóricos referidos a las dimensiones constitutivas del niño del púber y de los jóvenes, su desarrollo y aprendizajes en las escuelas y el sistema educativo en general.

Su abordaje es esencial para el conocimiento de las diversas perspectivas referidas a los procesos de construcción de la subjetividad infantil y las nuevas configuraciones culturales de la infancia, determinando nuevas identidades en los niños, los maestros y la cultura escolar.

Al referirse a este aspecto Sandra Carli (1999) supone necesaria: *“Una mirada constructora de **futuros** que potencie las capacidades, las demandas, la imaginación pedagógica y la toma de decisiones en la orientación de las trayectorias escolares de los niños, que permita producir nuevos pactos y abrir puertas a tiempo, más justas y dignas para la población infantil”*.

Así, desde este enfoque, la infancia será el resultado de un proceso de construcción social, definido desde una base cultural.

De este modo, la problemática de la niñez se introduce en la Psicología, la Sociología y teorías sustentadas en diversos principios epistemológicos que estudian a la infancia intentando describir cambios como consecuencia del desarrollo, fundamentales para comprender los procesos de construcción social, histórico cultural, el desarrollo intelectual, emocional, afectivo, entre otros. Por lo tanto, esta unidad curricular debe articular con otras unidades curriculares como Pedagogía, Didáctica General, Sociología, Psicología Educacional, Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria y Práctica Docente, de manera que, desde múltiples perspectivas, permitan contextualizar los procesos de enseñanza aprendizaje en función de sus destinatarios, con la premisa de

considerar que nada hay definitivo en la construcción humana, superando posiciones genetistas y ambientalistas.

FINES FORMATIVOS:

- Reflexionar acerca de los alcances y límites de las distintas concepciones teóricas en torno de la comprensión de los procesos de la subjetivación.
- Reconocer y significar a la escuela como el espacio político-pedagógico donde se entrecruzan múltiples dimensiones de la realidad de los alumnos como Sujetos y como Sujetos de la educación.
- Comprender cómo incide la diversidad de contextos en los cuales viven los niños, púberes, adolescentes y j en su singular proceso de desarrollo.
- Resolver situaciones pedagógicas concretas del Nivel Inicial, Primario y Secundario ajustando las intervenciones desde lo teórico-práctico a la diversidad de problemáticas emergentes.

CONTENIDOS:

La infancia como construcción socio histórica-cultural

Representaciones sociales de la Infancia. Las infancias en la actualidad: nuevas formas de infancia en la Argentina.

Infancia y Posmodernidad: cambio social y familia. Nuevas miradas y concepciones. Infancia y familia: la familia como objeto de conocimiento. La familia y sus cambios.

Modificaciones de los dispositivos estructurantes: familia-comunidad-escuela. Las categorías de los alumnos y la escuela en la modernidad.

Las culturas infantiles. Los procesos infantiles frente a la colonización cultural. La violencia como lenguaje cultural dirigido a la infancia. Las transformaciones en la transmisión de la cultura: Escuela con o contra los massmedia.

La adolescencia y la juventud como construcción socio histórica-cultural

Representaciones sociales de la Adolescencia y Juventud. Las adolescencias y la juventud en la actualidad: nuevas formas en la Argentina.

Adolescencia, Juventud y Posmodernidad: cambio social y familia. Nuevas miradas y concepciones. Adolescencia, juventud y familia. La familia y sus cambios.

Modificaciones de los dispositivos estructurantes: familia-comunidad-escuela. Las categorías de los alumnos y la escuela en la modernidad.

Las culturas juveniles. Los procesos juveniles frente a la colonización cultural. La violencia como lenguaje cultural dirigido a los jóvenes. Nuevas formas de agrupamientos, lenguajes, representaciones, códigos de convivencia social, grupal e individual. Configuraciones simbólicas, hábitos, costumbres, prácticas sociales, culturales y personales.

Las transformaciones en la transmisión de la cultura: Escuela con o contra los massmedia. Los adolescentes, jóvenes y sus distintas configuraciones y representaciones de la vida, el orden, los valores, la moda, la educación, el trabajo. Sus proyectos de vida y la educación.

La problemática del desarrollo de los sujetos

Conceptualizaciones sobre el desarrollo humano. Perspectivas psicosociales de las distintas etapas del desarrollo: cambios conductuales, procesos, dimensión temporal y ciclo vital, tensión entre generalidad y singularidad en el desarrollo de los sujetos. El problema de la naturalización del desarrollo y la cuestión normativa, su impacto en el trabajo escolar y el oficio de alumno.

Los sujetos y los procesos de constitución subjetiva, social y educativa

Perspectivas teóricas.

El sistema de control social formal e informal como modeladores de la subjetividad en los niños: formas de control social.

La Teoría Psicogenética: el desarrollo cognitivo y la construcción de conocimientos. La inteligencia como adaptación y construcción.

La Teoría socio-histórica-cultural. La construcción del psiquismo.

La Psicología Cognitiva. La teoría de la mente. El desarrollo como cambio conceptual. Las emociones básicas y la inteligencia emocional.

La Teoría Psicoanalítica. El desarrollo afectivo-emocional. Constitución de la subjetividad. El desarrollo psicosexual.

El desarrollo social. Aprendizaje de normas sociales e institucionales. Grupo. Las actitudes prosociales.

El desarrollo moral en la niñez. La internalización de principios y valores éticos. Autonomía y heteronomía moral.

La educación de los niños y niñas: una mirada desde la identidad de género.

Perspectivas históricas, psicológicas, psicoanalíticas y pedagógicas acerca del papel del juego en la constitución de la subjetividad: Huizinga, Callois, Piaget, Wallon, Chateau, Vigotsky, Freud, Winnicott, Aberasturi, entre otros.

El papel de las instituciones escolares en la producción y constitución del Sujeto. El aprendizaje y la educación: condiciones previas y las áreas de trabajo educativo: alternativas para la atención de la diversidad y prevención de las dificultades de aprendizaje. Alternativas para orientar procesos de inclusión escolar.

La observación y entrevista como técnicas de relevamiento, análisis y reflexión de los dispositivos institucionales y condiciones de los agentes educativos.

CAMPO DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA

Sobre el Instituto Formador y las Escuelas Asociadas

Siguiendo a autoras como Rockwell (1995), plantearemos que las relaciones entre sujeto e instituciones, deja huellas que se transforman en constitutivas del desarrollo profesional. Desde este marco, resulta un elemento clave, las relaciones entre el Instituto Formador y las Escuelas Asociadas en las que los futuros docentes realizan sus *prácticas profesionales*.

Siede (2003), sostiene que, *las escuelas que generan experiencias exitosas son aquellas que se apoyan en redes sociales locales para intercambiar saberes y recursos*; a la vez Palaudárias (1999) sostiene que *una adecuada coordinación entre las escuelas y su entorno social y cultural es indispensable para conseguir el mayor provecho de los esfuerzos de enseñanza y aprendizaje*: este entorno está referido a las familias de los alumnos, a las organizaciones comunitarias de los diferentes contextos culturales, étnicos, sociales, etcétera, así como también los organismos gubernamentales y no gubernamentales que atienden a diferentes grupos desfavorecidos o que requieren especial atención para su integración. Es por ello, que *las propuestas más interesantes para la educación intercultural son aquellas que implican la realización de proyectos comunes entre alumnos que estudian o viven en diferentes entornos culturales*.

Por lo expuesto, pensamos en un trabajo colaborativo en redes interinstitucionales entre el Instituto Formador y las Escuelas Asociadas potencia una mirada intercultural de la práctica educativa, atento a la complejidad de los procesos socio-políticos y culturales actuales.

Siguiendo a Laura Fumagalli, diremos que *la Red es concebida como un sistema de alianzas interinstitucionales sobre la base de las cuales se diseña, gestiona y evalúa el desarrollo del proyecto* (en nuestro caso el de generar experiencias formativas para los futuros docentes).

Se propone un trabajo colaborativo en red sobre la base de:

- *Fortalecer las relaciones entre escuela y comunidad:*
- Fortalecer la interacción entre docentes y entre escuelas:
- Instalar procesos de trabajo cooperativos y solidarios

En síntesis, se propone un trabajo en red entre Institutos y Escuelas Asociadas, en pos de una educación intercultural, que desde una posición de apertura a la comunidad, permita *contemplar en un mismo plano y dentro de un mismo eje, la lucha contra la desigualdad social y la integración de la diversidad cultural*. (F.LA.C.SO, 2003).

Los acuerdos interinstitucionales, deben potenciar la posibilidad de generar tiempos y espacios de encuentro, fundamentalmente entre los sujetos involucrados (*residente – profesor de prácticas – profesor del curso*). *La conformación de redes posibilita a su vez, la articulación con otras instituciones sociales y educativas con las cuales pueda ser posible construir proyectos comunitarios y pedagógicos asociados que involucren mayores niveles de compromiso compartido* (I.N.F.D., 2007).

Se trata de una propuesta, que anclada en un sentido pedagógico del trabajo colaborativo en red, *desarrolle en los docentes y en los alumnos una sensibilidad hacia la experiencia ajena*, (Dussel, 2003). Como señala la autora, *además de heterogeneidad étnica, religiosa y nacional, la diversidad cultural en las escuelas debiera trabajarse también en las cuestiones de género, en la organización familiar, en la presencia de alumnos con discapacidades físicas o mentales, en la ruralidad, en la desigualdad socioeconómica, en las diversas culturas juveniles y tribus urbanas, en la distribución diferenciada y desigual del capital cultural en las familias, en las brechas generacionales, en la diversidad de hábitos de consumo, etc.*

Sobre los Equipos Docentes

El equipo de prácticas, responsable de la formación para los distintos desempeños del futuro docente, estará constituido por:

- ✓ Los responsables de la unidad curricular que es una pareja pedagógica conformada por un docente generalista y un docente de la disciplina o nivel en que se forma.

Vinculados a los responsables de la unidad curricular, constituirán el equipo de prácticas docentes y residencia:

- ✓ Las/los docentes que participen en los Talleres Integradores, entre ellos se recomienda la presencia obligatoria de los docentes de las Didácticas Específicas.
- ✓ Las/los Docentes Orientadores de las Escuelas Asociadas para los casos donde se puedan generar dichas figuras.

El objetivo de la conformación de equipos de práctica se focaliza en la tarea de orientar e involucrar a los/las estudiantes en el diseño, desarrollo y evaluación de secuencias de trabajo para la enseñanza de determinados contenidos de manera gradual, progresiva, pero desde una perspectiva integral, dialéctica y sistémica. La tarea primordial se centrará en el apoyo a los procesos de intervención por parte del futuro docente, en el sentido de compartir el proceso constructivo, recuperando la idea de tutoría, despejando el componente de cuidado o protección o el de direccionalidad predeterminada

La construcción, por parte de los formadores de formadores, de una disposición que los ubique en la posibilidad de indagar e innovar reflexivamente su propia actividad profesional, es un ejercicio que llevado adelante y construido entre “todos” los docentes de una determinada oferta formativa, constituye uno de los andamios más importantes para disponer de docentes reflexivos, y de una institución formadora que provoca la construcción de su sentido estratégico, en las infinitas significaciones que integran el proyecto de formación a la construcción en desarrollo.

Esto quiere decir que la construcción reflexiva de la propia profesionalidad docente, favorece la constitución de su “principio de autoridad” en las diferentes intervenciones que realiza en el devenir de la enseñanza. Este principio de autoridad, en tanto poder que se construye reflexivamente en y sobre el discurso de la propia práctica profesional docente, es reconocido por quienes participan de

una determinada escena como un acto que sostiene y posibilita el crecimiento protagónico de todos lo que son parte. Pensar y pensarnos en nuestra propia profesionalidad docente, “habilita” la singular construcción de “lo profesional” por parte de los estudiantes.

La tarea del equipo docente será generar instancias formativas que, desde la participación y construcción de las diferentes decisiones, pongan en tensión y faciliten la construcción identitaria del futuro docente en procesos que interpelen la propia construcción de identidad profesional, ciudadana y personal.

A lo largo de todo este proceso de prácticas, crecen en complejidad las intervenciones que los estudiantes llevarán a cabo en los diferentes contextos. El docente, en el inicio de las diferentes actividades didáctico-pedagógicas asume la responsabilidad de demarcar la situación a ser trabajada, para que en un proceso de actividades sucesivas sean los estudiantes los que asuman ese protagónico compromiso. Demarcar situaciones a ser trabajadas y problematizadas, entre otras cuestiones, significa empezar a dar cuenta del aporte específico y singular que el conocimiento de un determinado proyecto formativo ofrece al contexto de influencia del Instituto Formador.

El Rol del Estudiante como Futuro Docente

Es un rol en el que se articula el aprendizaje, la experiencia formativa y la ayuda contingente. Por una parte aprenderán –desde una mirada crítica y reflexiva- las actuaciones propias de la profesión antes las exigencias y problemáticas cotidianas y a la vez proveerán ayuda e intercambio de experiencias tanto al docente del nivel de enseñanza como de los formadores y pares, favoreciendo el intercambio interinstitucional y las propuestas educativas en el sistema formador.

El estudiante del profesorado se involucrará en los roles que el equipo de práctica le vaya proponiendo. Es una tarea de acompañamiento, que favorecerá la ayuda contingente, el andamiaje de los aprendizajes asumiendo en la residencia toda la complejidad que le demanda ser docente hoy.

Así, algunos saberes que adquieran los estudiantes en la Práctica, siempre desde una perspectiva reflexiva, serán: los modos de actuación propios de la tarea profesional de enseñar, la necesidad de tomar decisiones que impliquen compromiso, las posibilidades de ejercitar la libertad responsable, el ejercicio de la autonomía profesional, la elección de sistemas de relaciones humanas que favorezcan la comunicación, alternativas para promover aprendizajes, el ejercicio de actividades metacognitivas y grupales, la inclusión de las herramientas de la cultura para andamiar el aprendizaje, las normas, rituales, rutinas, expectativas, proyecciones e historias institucionales en contextos comunitarios particulares, el juicio crítico y estético, las funciones administrativas implicadas en el quehacer docente, entre otras actividades.

El desplazamiento de los estudiantes en terreno por las distintas instituciones educativas y socioeducativas, implicará una actividad presencial del mismo en el trayecto formativo de la práctica, por lo que todas las instancias son consideradas significativas en el cronograma y la temporalización de la planificación de la práctica profesional en cada año académico.

El futuro docente, deberá asumir la responsabilidad y el compromiso que la práctica implica en su trayecto formativo, por lo que las negociaciones y los acuerdos previos, tanto intra como interinstitucionales son fundamentales para el éxito formativo que se pretende.

De la Organización de los Contenidos del Campo de la Práctica Profesional

Las unidades curriculares del campo de la práctica profesional se recomienda que se organicen en torno a tres ejes de contenidos que sirven como referencia para el abordaje de la complejidad con que entendemos al campo de la práctica:

1. Narrativa y experiencia

Sostiene Ferrer Serveró (1995), que narrar proviene de “narus”, el que es experto, que tiene experiencia, que conoce. Sobre la base de esta idea se organiza este núcleo problemático, en tanto la *biografía escolar previa* y la

socialización laboral, tienen un peso decisivo en las teorías implícitas que estructuran pensamiento y acción en los futuros docentes. Es decir, que nuestros alumnos son sujetos con historia (FLACSO, 2003), que pueden *narrarlas* en su cruce con marcos sociales e institucionales

Por otra parte, hablamos de *experiencia*, en tanto *aquello que nos pasa*, que a través de la referencia de tiempo y espacio, puede organizarse en una *trama* y un *escenario* (Connely y Clandinin, 1995)

Retomando los aportes de Connely y Clandinin (op.cit.), la narrativa es una forma de estudio social, en la que los datos empíricos adquieren una relevancia central. Por ello, recomendamos trabajar con una variedad de fuentes de datos narrativos (idem.), recordando siempre que en el relato narrativo nuestro texto se enfrenta a otros textos (FLACSO, 2003), y en esta *autonarración*, se construye y reconstruye la propia experiencia, abriéndonos a una multiplicidad de sentidos, *confrontando, desestabilizando y transformándonos*:

Notas de campo: son las realizadas en los escenarios concretos en donde se desempeñan los alumnos-futuros docentes. Realizadas generalmente desde la observación participante, no constituyen una “copia” de los acontecimientos, sino un *registro activo* que reconstruye lo vivido.

Notas de diario: estos son registros elaborados tanto por los alumnos futuros docentes, como por los docentes expertos.

Entrevistas: fundamentalmente pensadas desde una mirada no estructurada, es otro recurso que permite, a través de las transcripciones y de su reescritura entre sus participantes, darle una forma narrativa a través de un texto determinado a la situación de entrevista.

También se sugiere la utilización de recursos variados y acorde a las situaciones formativas, tales como *contar historias, escritos autobiográficos y biográficos, programaciones de clases, boletines, normas y reglamentos, fotografías, etc.*

2. Trabajo de Campo

Este eje parte de considerar al *trabajo de campo* como estrategia metodológica al servicio de una pedagogía de la formación docente. Lo

expresado, implica un abordaje de la misma siguiendo la tradición etnográfica: *conocer lo desconocido, escuchar y comprender a otros* (Rockwell, 2009); en un proceso que implica al futuro docente en revisar sus propias creencias, contrastando marcos conceptuales, teorías y resultados de investigaciones (Davini, 1995). Esto posibilita, poner en juego las teorías implícitas mediante la posibilidad de “poner en palabras” las experiencias y puntos de vistas construidos durante el trabajo de campo.

Como se puede observar, este eje sistematiza una *narrativa* de la experiencia de campo, a condición de poner como elemento central de la tarea los *registros* que los futuros docentes irán construyendo en la tarea cotidiana con las *escuelas asociadas*, que sólo serán tales, en la medida en que puedan producirse documentos (los *registros de campo*), que permitan su análisis. En la descripción e interpretación de las situaciones vividas, es en donde se potencia una *narrativa del trabajo de campo que nos transforma la mirada* (Rockwell, 2009). Si bien nuestra intención no es realizar una etnografía, la riqueza teórica y metodológica de esta tradición potenciará, al alternar observación y análisis, la ejercitación de la inferencia, de la discusión intelectual con otros y, sobre todo, la disciplina de la escritura, permitiendo continuidades y rupturas entre el sentido común y los conceptos teóricos (idem).

Finalmente, siguiendo las ideas de Rokwell, (2009: 86-90) sugerimos algunos procedimientos analíticos que permitan sistematizar la *narración de la experiencia* que se genera en el trabajo de campo:

Interpretación: Este punto implica un rico ejercicio de inferencias, en el que el futuro docente, y sus docentes, buscarán darle sentido a las situaciones vividas en el trabajo de campo, intentando comprender su significado, y el sentido y la fuerza que las mismas tienen para los sujetos. Como precaución teórica, hay que recordar que *no existen significados fijos e inmutables en los discursos o las prácticas, sino solo significados creados o apropiados por sujetos*.

Reconstrucción: Este es un proceso de búsqueda de recurrencias y regularidades que permite ir entretejiendo la trama narrativa del trabajo de

campo. *Requiere una sistemática y cuidados búsqueda de todos los indicios en los registros... articulando un conjunto limitado de fragmentos para conocer estructuras completas.*

Contextualización: No sólo es una articulación entre lo local, regional y global o el sentido que adquiere el enunciado en una conversación, sino fundamentalmente, *es tratar de mostrar en el análisis cómo la consideración de algunas características específicas del contexto puede hacer más comprensibles los fenómenos.*

Contrastación: *la búsqueda de ejes de contrastación permite describir algo al compararlo con otro caso y encontrar diferencias significativas entre dos situaciones similares.*

Explicitación: *es este el proceso de hacer explícito aquello que se ha observado, a partir de la reescritura de los registros iniciales. Este proceso resulta sumamente rico desde una mirada pedagógica, en tanto permite sacar a la luz los preconceptos y las categorías que usamos implícitamente para describir una situación, y por lo mismo, hace posible repensarlas, discutirlos y modificarlos. En este proceso es importante ver los registros como textos que requieren interpretación, y no como fuentes de “datos que se pueden aislar de su contexto de origen.*

3. Sujetos y Dispositivos de Formación

Este eje organiza las discusiones alrededor de contenidos y problemáticas pedagógicas nodales en la formación docente que se secuencian a lo largo de los cuatro años académicos. No debe ser pensado únicamente como *contenido a transmitir* (ya que buena parte de ellos han sido abordados en el Campo de la Formación General), sino que la organización de la unidad curricular bajo el formato de Seminario/ Taller Integrador implica un abordaje problematizador que *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 para encararlos* (INFOD, 2007). Tiene por lo tanto, características procedimentales y metodológicas que los diferencian, pensando fundamentalmente en que las teorías y conceptos son *herramientas*, que ayudan a “leer” la práctica, que son

cuestionadas en la misma instancia, y nunca son un elemento que configura la acción (Davini, 1995).

Unidad Curricular: Escuela y Comunidad

Formato: Taller

Régimen: Anual

Localización en el diseño curricular: Primer Año

Carga horaria para el alumno: cinco (5) horas cátedras

MARCO ORIENTADOR:

La práctica docente constituye el eje vertebrador de la formación docente, lo cual es el resultado de una visión teórico práctico-metodológica que la considera desde un lugar diferente.

En este sentido se debe distinguir, en primer lugar, entre práctica de la enseñanza y práctica docente. La primera implica centrar la acción docente en la complejidad del aula pero, al limitar la tarea sólo a ese espacio, quedan afuera diferentes actividades, situaciones, relaciones, circulación del poder, que constituyen y conforman la tarea docente. En cambio la noción de práctica docente encuadra la tarea en una red de relaciones y construcción permanente que excede el ámbito áulico. En tanto que el desempeño del rol profesional va mucho más allá de la tarea de enseñar y que se deben tener en cuenta las condiciones contextuales e institucionales que hacen al accionar educativo.

En segundo lugar, se ha de definir a la práctica docente como Práctica Social, en el sentido de Bourdieu. Este autor define a las “prácticas sociales” en función de *“la incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho que tienen en principio no unas reglas conscientes y constantes sino principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación, el punto de vista, casi parcial, que ésta impone... Así, los pasos de la lógica práctica, raramente son coherentes por entero y raramente incoherentes por entero”*. En definitiva, las prácticas constituyen el resultado de la puesta en marcha de formas de percepción y acción no siempre explícitas.

Toda práctica social se caracteriza por su complejidad, por su incertidumbre e imprevisibilidad, por su desarrollo en el tiempo y, por su irreversibilidad.

En el caso de la práctica docente dicha complejidad abarca diferentes aspectos: un escenario singular como es la escuela y, particularmente el aula, lo cual conforma un contexto social de comunicación atravesado por una multiplicidad de dimensiones y relaciones que se ponen en juego entre docentes y alumnos. Caracterizándose por su incertidumbre, singularidad, inestabilidad y conflictividad; a la vez que implican una aprehensión del mundo social dado por evidente. De modo que, las prácticas docentes se constituyen en la propia trayectoria del sujeto a partir de una trama compleja de pensamientos, percepciones, representaciones, explicables, histórica, cultural y sociológicamente.

En tercer lugar, la práctica docente en la interacción con el conocimiento y el alumno pone en juego aspectos valorativos, que implican decisiones éticas y políticas. Por tanto la práctica docente se define también como práctica política, en tanto no es una práctica neutra y ascética sino que está dotada de intencionalidad.

La práctica docente en la formación inicial es particular, en el sentido que: *“esta formulada a propósito”*. Esto implica que necesariamente deben ser reflexionadas desde las teorías y, desde los aspectos prácticos que, supuestamente le dan forma. Siendo así la práctica docente en la formación inicial deviene en una metapráctica. Ello significa, desde lo metodológico, una progresiva construcción y reconstrucción de las prácticas, atendiendo a diferentes aspectos que hacen a su constitución; tales como: lo institucional, las historias personales, modos teóricos epistemológicos, modelos pedagógicos-didácticos, prácticas de percepción y apreciación, entre otros.

En síntesis, se propone una concepción de la formación basada en una interacción entre acción, marcos conceptuales y epistemológicos, que implique construir un trayecto formativo inicial que habilite al futuro docente para reconocer la dimensión político y cultural de la profesión docente, entendiendo al maestro como un trabajador cultural, como transmisor, movilizador y creador de la cultura, reconstruyendo el sentido de la escuela como institución política-cultural y social.

Esta Unidad Curricular incluye dos instancias de trabajo obligatorias:

a) *Métodos y Técnicas de Recolección y Análisis de la Información*

b) *Institución Educativa y Contextos Comunitarios.*

Durante el primer cuatrimestre se desarrollará el eje *Métodos y Técnicas de Recolección y Análisis de la Información* que tiene como propósito introducir a los futuros docentes en el manejo de instrumentos de recolección y análisis de datos, tomando como eje la *narración*¹³ de la propia *experiencia*¹⁴ formativa en instituciones educativas, instituciones educativas vinculadas al IES, problematizando a través de estrategias como la reconstrucción de la propia biografía y el estudio de caso, respectivamente.

Se busca también indagar en las tensiones que se generan entre los ámbitos institucionales. De tal modo que interesa comprender cómo se procesa esta relación entre los sujetos y las instituciones concretas; cómo se identifican los sujetos con las instituciones; cómo estas limitan las posibilidades de los sujetos; cómo se negocia; cómo los sujetos expresan sus intereses y modifican las normas implícitas y explícitas (Davini: 2002).

En el segundo cuatrimestre se desarrollará el eje *Institución Educativa y Contextos Comunitarios* que tiene como propósito usar el saber sobre métodos y técnicas de recolección de datos y el saber teórico de la teoría social contemporánea, de realizar el análisis de las rutinas, rituales, entre otras, de las instituciones educativas y proponer estrategias de intervención posibles. Este abordaje sobre la institución y su contexto, pretende además, revisar la propias creencias, superar el etnocentrismo, reflexionar sobre las condiciones sociales de la escolarización y discutir alternativas de forma colectiva y también permite entrenar al grupo en el relevamiento, el tratamiento de información y en la capacidad para “escuchar al otro”, lo que constituye un requerimiento básico de la enseñanza (Davini, 1995).

PROPÓSITOS:

- Comprender la complejidad que asumen las prácticas docentes en relación con las condiciones estructurales más amplias en las que se inscriben.
- Construir saberes y conocimientos relativos a las prácticas docentes y sus particulares modos de manifestación en diversos contextos sociales.

¹³ *La narrativa no es el lugar de irrupción de la subjetividad, sino la modalidad discursiva que establece la posición del sujeto y las reglas de su construcción en una trama. En ese mismo sentido, el desarrollo de nuestra autocomprensión dependerá de nuestra participación en redes de comunicación donde se producen, se interpretan y se median historias.* (Larrosa 1996)

¹⁴ *La experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad.* (idem)

- Indagar las tensiones que se generan entre los ámbitos institucionales (tanto escolares como contextuales), la formación y la propia biografía del futuro docente.
- Reconocer e interpretar los múltiples espacios educativos, más allá del formato escolar y aproximarse a ellos desde una perspectiva investigativa y propositiva.

CONTENIDOS:

La Práctica Docente como Práctica Social Situada

Los modelos de la formación docente Saberes involucrados en la práctica docente La formación docente inicial y la socialización profesional Los desafíos a las prácticas en el escenario escolar actual. Representaciones sociales acerca de la docencia en el contexto actual. El campo de la práctica y su articulación con los otros campos. La práctica docente como espacio de aprendizaje y de enseñar a enseñar. Las biografías escolares. Teoría social contemporánea: colonización del Mundo de la Vida y sujeto. Lógica práctica y habitus. Secuestro de la Experiencia y agencia.

Narración y Experiencia

La narración como modalidad discursiva, y su lugar en las ciencias sociales.

Trabajo de Campo

Apertura, reconocimiento y análisis de espacios sociales (institucionales), tanto educativos como no educativos, en el contexto de influencia del IFD, utilizando métodos y técnicas de recolección de información.

Unidad Curricular: Institución Escolar

Formato: Taller

Régimen: Cuatrimestral

Localización en el diseño curricular: Segundo Año

Carga horaria para el alumno: cinco (5) horas cátedras

MARCO ORIENTADOR:

Esta unidad curricular intenta dilucidar la conformación de la Institución Educativa a través del tiempo: es una visión histórica la que se prioriza, pero no quedándose en la historiografía convencional, sino pretendiéndose una mirada que trascienda las propuesta

en la que se limita a la pragmática de la fundación de de una “institución” que se erige como educadora. La institución educativa en su totalidad.

Cuando se ingresa al estudio de las dinámicas de las Instituciones Educativas es evidente que aparecen una serie de secuencias vitales en las que los sujetos permanecen, vida institucional, ante esto el futuro docente debe ser consiente de estas. Por esto hacerse de herramientas conceptuales es fundamental ante las relaciones informales que se presentan en cuestiones vinculadas con la cultura; en boca de Canclini “la emergencia de las hibridaciones”. Ante esto no aparecen líneas para ser pensadas como: cultura institucional, proyecto formativo de la escuela, a participación, el poder, el conflicto y la concertación, el lugar de las normas, la comunicación, la convivencia, entre otras. Ante esto debemos complementar con la observación que los futuros docentes, estudiantes, han realizado en las escuelas vinculantes.

Las Instituciones Escolares se han estudiado desde distintos abordajes teóricos que hacen una referencia a la diversidad teórica de los postulados de la socialización, esto debe permitir a los futuros docentes enriquecerse en las miradas y no caer en un relativismo profesional. Las miradas de la institución educativa nos debe permitir fundar la práctica de nuestra tarea docente.

PROPÓSITOS

- Reflexionar sobre la propia trayectoria en el Sistema Educativo en relación con los contextos de formación docente, a través de la narración como modalidad discursiva que posiciona al sujeto en relación a una trama.
- Concebir el proceso de prácticas como insumo para la construcción crítica del rol docente, interrelacionando la teoría con la práctica.

CONTENIDOS

Las Instituciones Escolares

Técnicas de recolección de información para el estudio de las instituciones educativas y sociales: observación, encuesta, entrevista, análisis documental y encuesta. Criterios de validez y confiabilidad.

La institución en tiempos de Estado Nación vs tiempos de mercado. Sobre la fragilidad de las instituciones sociales y el lugar de la escuela. Aportes de la micropolítica, del análisis institucional e histórico sociocultural. La construcción del proyecto institucional

Narración y Experiencia

Reconstrucción y análisis de la propia experiencia en tanto sujeto (educativo institucionalizado) atravesado por redes de cultura institucional aseptica como cotidiana de espacios escolares.

Trabajo de Campo

Esta instancia de trabajo en las **escuelas asociadas**, profundiza las experiencias de recolección de datos y se centra en la **observación participante** y la **entrevista** como técnicas a utilizarse para el registro de situaciones escolares que podrían incluir la participación de los futuros docentes, asumiendo responsabilidades acordes a su momento de formación (es decir, siempre como colaboradores y no como responsable directo de las mismas). Esto implica la problematización, análisis y sistematización de las experiencias de campo en las escuelas asociadas, a partir de los registros de observaciones y entrevistas realizados en las mismas.

Unidad Curricular: Programación Curricular

Formato: Taller

Régimen: Cuatrimestral

Localización en el diseño curricular: Segundo Año

Carga horaria para el alumno: cinco (5) horas cátedras

MARCO ORIENTADOR:

Esta unidad curricular problematiza la inmersión de los futuros docentes en las escuelas asociadas, en situaciones cotidianas institucionales y de aula a partir de dos ejes: *Programación de la enseñanza y Gestión de la clase - Currículo y organizadores escolares*.

Proponer estos ejes, remiten a precauciones teóricas importantes, en tanto sus nombres están asociados a ciertos sentidos y a ciertas prácticas *neotecnicistas*, alejadas de nuestra propuesta. Dentro de estas precauciones, mencionaremos con Quiroga (1985), que los aprendizajes que se van desarrollando durante la escolaridad (la *biografía escolar* que cada sujeto porta en su paso por la educación formal), no sólo nos deja un contenido, una habilidad explícita, sino que también deja una marca en nosotros que “*inaugura una modalidad de interpretar lo real*”. Es decir, es un aprendizaje que estructura nuestra mirada del mundo. Por lo tanto, analizar desde las experiencias de observación y registro situaciones de programación de la enseñanza y documentos curriculares que organizan parte de la vida escolar, sólo va a ser una experiencia formativa, en la medida que podamos desmontar estos dispositivos, y no pensarlos tan sólo en tanto documento o proceso técnico (o *neotécnico*): quedándonos en el análisis de los componentes de la programación, la coherencia lógica del diseño, si están bien formulados los objetivos, etc. O, la diferencia entre PEI-PCI, sus componentes, y el nivel de especificación al cual pertenece, etc.

Sin descartar la importancia de este análisis técnico, hay que reconocer que los futuros docentes saben, a partir de su biografía escolar, y ese saber implícito que organiza lo real-escolar, no va a emerger desde una mirada centrada en el análisis técnico de documentos prescriptos, o en la comparación de situaciones observadas con aquello que los documentos prescriben. Poner en crisis la naturalización de lo real, puede abordarse, a partir de pensar estos documentos y procesos (de programación y regulación prescritos), como dispositivos: no en tanto instrumento, artificio, un medio para un fin; un dispositivo es *un conjunto resueltamente heterogéneo, que implica discursos, instituciones, acondicionamiento arquitectónicos, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos... tanto lo dicho, como lo no dicho*. La idea es que desde esta mirada, podamos introducirnos en la trama, en las relaciones de fuerza, en las prácticas y los discursos con que las instituciones regulan y gobiernan a los sujetos, naturalizando esquemas de pensamiento y acción (y el análisis técnico de documentos curriculares o de situaciones cotidianas de aula, como reproducción especular de estos documentos, sólo refuerza esta naturalización). El sujeto está constituido por el dispositivo, no puede salirse de él, pero puede reconstruir la trama de sujeciones que lo constituyen.

¿Desde qué mirada metodológica y teórica acercarse a este enfoque? Retomando y profundizando la utilización de técnicas de recolección de datos que nos permitirá sistematizar y analizar la información de campo recogida en las escuelas asociadas. El eje La Práctica Docente como Práctica Social Situada, podrá ser un punto de partida para el análisis de las situaciones registradas en el trabajo de campo, recontextualizadas con los aportes de este espacio.

La apuesta es profundizar un enfoque basado en la práctica, a condición de tener en cuenta que podemos perder la ilusión de una narrativa o *de un tipo de discurso capaz de proveer un guión unitario, pero surgen perspectivas que proponen capturar la fragmentación, la pluralidad, las diferencias, la multidimensionalidad en diseños complejos de las relaciones humanas y de la subjetividad, que se apoyan en redes intra-inter-subjetivas con múltiples focos. Esta perspectiva conduce a un modo no secuencial de pensamiento-acción, que, al desgajar las certezas, gana en nuevos y más ricos interrogantes.*

PROPÓSITOS:

- Indagar en las tensiones que se generan entre las prescripciones institucionales, la cotidianeidad escolar y la propia biografía del futuro docente.
- Generar una posición reflexiva permanente, promoviendo una particular sensibilidad teórica y metodológica en los procesos de indagación de la "realidad, a partir de entender que los procesos de conocimiento y de comprensión inciden de manera directa en las propuestas de intervención futuras.
- Concebir el proceso de prácticas como insumo para la construcción crítica del rol docente, interrelacionando teoría y práctica.

CONTENIDOS:

Programación de la Enseñanza y Gestión de la Clase

La "programación escolar", como dispositivo de estructuración de la acción pedagógica y su variación histórico-política según las distintas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje. Estudio de casos de distintas concepciones del dispositivo

Currículo y Organizadores Escolares

El curriculum como dispositivo cultural, político y pedagógico, y sus variaciones histórico-teóricas. Análisis de los discursos y prácticas regulados y organizados por el currículum escolar (organización de tiempos, espacios, personal, equipos de ciclo, la articulación con los niveles anteriores y subsiguientes del sistema, la articulación entre ciclos materiales curriculares – Diseños curriculares jurisdiccionales, libros de texto, manuales, guías didácticas, etc.-)

Narración y Experiencia

Análisis de los relatos sobre el posicionamiento de los docentes frente al curriculum. El lugar de los docentes como intelectuales.

Experiencia y narración: reconstrucción y análisis de la experiencia biográfica sobre la “programación escolar” y el aula. Elaboración de proyectos alternativos y simulación de estrategias de intervención

Trabajo de Campo

Esta instancia de trabajo en las escuelas asociadas, profundiza las experiencias de recolección de datos y se centra en la observación participante y la entrevista como técnicas a utilizarse para el registro de situaciones escolares que podrían incluir la participación de los futuros docentes, asumiendo responsabilidades acordes a su momento de formación (es decir, siempre como colaboradores y no como responsable directo de las mismas). Esto implica la problematización, análisis y sistematización de las experiencias de campo en las escuelas asociadas, a partir de los registros de observaciones y entrevistas realizados en las mismas.

Unidad Curricular: Prácticas de Enseñanza

Formato: Taller

Régimen: Anual

Localización en el diseño curricular: Tercer Año

Carga horaria para el alumno: cinco (5) horas cátedras

MARCO ORIENTADOR:

Esta unidad curricular profundiza los sucesivos acercamientos que se vienen desarrollando en la formación al contexto concreto de trabajo docente que es el aula.

En las Prácticas de Enseñanza los futuros docentes deberán asumir situaciones concretas de desempeño del rol profesional, experimentando en el aula con proyectos de enseñanza concretos. En este micro contexto del aula se pondrá en juego el sujeto, los saberes y la práctica (que articula lo institucional, lo formativo y la subjetividad).

Las micro-experiencias de clase buscan generar disposiciones duraderas de los futuros docentes de procesos de reflexión y aprendizaje que interrelacionen al sujeto, los saberes y la práctica. En situaciones de *aprendizaje intencionalmente guiado* que implican el acompañamiento del profesor de prácticas, se pretende la interrelación entre pensamiento y acción (elemento central de la perspectiva reflexiva), desarrollando la capacidad de comprensión situacional ante las situaciones complejas, inciertas y diversas de la clase.

Si no se aborda desde un análisis que vincule lo organizacional, lo sociohistórico y la subjetividad, se tiende a reproducir *rutinas, rituales, normas, interacciones, intercambios lingüísticos, sobreentendidos y relaciones formales e informales*. Desde esta óptica, que implica considerar al sujeto como espacio de emergencia de complejas tramas sociales (de lo cual lo pedagógico-didáctico es sólo un componente), resulta potente poner especial atención en el análisis, durante las microexperiencias de clase, de algunas tensiones que revelan su complejidad desde la óptica de la formación docente: las tensiones entre la *teoría elegida* (aquella que el residente, los tutores, la institución dan como fundamento explícito de la tarea), y la *teoría en uso* (aquella que puede ser inferida desde la observación), son un ejemplo de ello (idem.). Estas tensiones no son necesariamente conscientes, de allí la necesidad de poner en diálogo pensamiento y acción a través de procesos reflexivos (es decir, inscribir el dispositivo formativo en el espacios de la racionalización, de la intencionalidad, con que los sujetos ejecutan las acciones, haciendo explícito este proceso).

Metodológicamente, esta unidad recupera el ejercicio *narrativo* como instrumento para el análisis del *relato de la experiencia* de práctica¹⁵, en tanto dispositivo que también tiene que ser puesto en discusión. Aquí retomamos la idea de análisis del dispositivo, de tal manera que *podamos introducirnos en la trama, en las relaciones de fuerza, en las prácticas y los discursos con que las instituciones regulan y gobiernan a los sujetos, naturalizando esquemas de pensamiento y acción*. También se recomienda *la utilización de técnicas de recolección de datos (que) nos permitirá sistematizar y analizar la información de campo recogida en las aulas de las escuelas asociadas*.

De igual manera se recomienda, en cuanto a la relación con las escuelas asociadas:

- a-** Generar acuerdos formativos entre el IES y las escuelas asociadas en donde se expliciten propósitos, estrategias y agentes responsables pedagógicos.
- b-** Establecer tiempos y espacios de trabajo conjuntos entre el alumno/a practicante, el/los profesor/es de Prácticas de Enseñanza y el docente de la escuela asociada.

Se abordan las prácticas de la enseñanza situadas mediante la programación y desarrollo de micro experiencias de clases específicas por parte de los estudiantes en las aulas de las escuelas asociadas, con guía activa del/los profesor/es de práctica y del docente tutor u orientador (en la escuela asociada).

PROPÓSITOS

- Profundizar el análisis del eje Institución-sujeto-contexto a través de micro experiencias de clases.
- Analizar el dispositivo escolar reconstruyendo la narrativa sobre la biografía y la socialización escolar, desde las experiencias de intervención docente concretas.
- Inscribir las prácticas docentes en procesos reflexivos que trasciendan lo pedagógico didáctico, hacia procesos sociales más amplios y complejos.

¹⁵ Recordando que *"La narrativa no es el lugar de irrupción de la subjetividad, sino la modalidad discursiva que establece la posición del sujeto y las reglas de su construcción en una trama. En ese mismo sentido, el desarrollo de nuestra autocomprensión dependerá de nuestra participación en redes de comunicación donde se producen, se interpretan y se median historias"*. (LARROSA, 1996)

CONTENIDOS

Coordinación de Grupos de Aprendizaje

Los dispositivos de trabajo grupal. Análisis, en tanto instrumentos de regulación de las formas de intercambio de *la clase*.

Evaluación de Aprendizajes

La “evaluación de aprendizajes” como dispositivo de estructuración y regulación de la acción pedagógica y su variación histórico-política según las distintas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje. Elaboración de proyectos alternativos y puesta en práctica de posibles estrategias de intervención

Narración y Experiencia

Reconstrucción y análisis de la *experiencia* de clase, a partir del *relato* de las actuaciones como practicantes

Análisis de los relatos sobre las modalidades y estrategias de abordaje de *lo grupal*.

Trabajo de Campo

Narración y experiencia: análisis de los relatos sobre las modalidades y estrategias de abordaje de *lo grupal*.

Problematización, análisis y sistematización de las experiencias de campo en las escuelas asociadas, a partir de los registros de observaciones y entrevistas realizados durante las microexperiencias de clase.

Unidad Curricular: Práctica Docente y Residencia

Formato: Taller

Régimen: Anual

Localización en el diseño curricular: Cuarto Año

Carga horaria para el alumno: seis (6) horas cátedras

MARCO ORIENTADOR:

Como ya se ha explicitado a lo largo del desarrollo de las unidades curriculares del Campo de la Práctica Profesional, la *práctica no es lo real*, afirmación empirista que desconoce el lugar de irrupción de la subjetividad y los marcos interpretativos de los sujetos para definir aquello que denominamos “lo real” (Davini, 1995). Aquí retomamos especialmente las precauciones epistemológicas realizadas en las unidades curriculares del campo, en tanto “esa realidad que se intenta objetivar, implica una *modelación de lo que será el objeto de estudio, y esa modelización es tributaria de una ‘precomprensión modelizante’ que dirige la búsqueda operatoria propia del método de investigación científica* (Samaja, 2000). Por lo tanto, aquello que se registra, se analiza de la institución y su contexto, previamente ha sido modelizado por nuestros esquemas de pensamiento, debiendo mantener ante ello una actitud de *vigilancia epistemológica* (Bourdieu, 1975).”

Estas precauciones son centrales de esta unidad curricular, en la que se desarrolla una práctica integral en el aula, que rota por los cursos correspondientes a los ciclos del nivel educativo de incumbencia de la formación. La influencia de la socialización profesional, la biografía escolar y la formación inicial, inscriben una serie de “modelos” docentes que se naturalizan y constituyen un fondo de saber implícito en el sujeto y sobre el sujeto. Por lo tanto, las experiencias de la práctica no deben ser confundidas, ni con un practicismo vacío de conceptos, ni con un espacio de aplicación de una regla teórica genérica, que no pone en *crisis* estos saberes. Se propone entonces, el desarrollo de una práctica integral que estimule *la capacidad para cuestionar las propias teorías, confrontar supuestos, conectarse con el conocimiento desde otro lugar y desarrollar la autonomía de pensamiento y de acción*.(Davini, 1995).

Lo que esta unidad va a privilegiar, es la experiencia formativa (y un poco menos la eficacia técnica de un dispositivo de “Práctica y Residencia”), en tanto va dirigida a un estudiante-docente-adulto que no debe mimetizarse con la pedagogía del nivel para el cual se lo forma. Experiencia formativa que potencie el trabajo colaborativo, el juicio crítico, la participación activa del estudiante en la vida pública (en tanto trabajador/profesional/ciudadano), que ponga en crisis tanto los contextos de intervención, como el propio *dispositivo* que regula la misma.

Metodológicamente, a pesar de que el eje de trabajo será la práctica integral en espacios educativos institucionalizados (en donde no se excluyen experiencias alternativas tanto formales como no formales), esta unidad continuará, especialmente, con la puesta en acto del ejercicio *narrativo* como instrumento para el análisis del *relato de la*

experiencia de práctica. También se retoman las restantes aproximaciones metodológicas sugeridas en los espacios precedentes de este Campo, especialmente en *la utilización de técnicas de recolección de datos y en la continuidad del eje Teoría social, sujeto e institución*, en tanto articulador de los saberes provenientes Campo de la Formación General y Campo de la Formación Específica

Se reiteran las recomendaciones, en cuanto a la relación del IES con las escuelas asociadas (especialmente el segundo punto, por la relevancia que cobra en la instancia de Residencia):

- a-** Generar acuerdos formativos entre los IES y las escuelas asociadas en donde se expliciten propósitos, estrategias y agentes responsables pedagógicos.
- b-** Tiempos y espacios de trabajo conjuntos entre el residente, el profesor de prácticas y el docente tutor. El segundo punto cobra especial relevancia.

PROPÓSITOS:

- Generar experiencias formativas a través de una práctica integral, que incluya la diversidad de tareas que configuran el trabajo docente, poniendo en *crisis* tanto los contextos de intervención, como el propio *dispositivo* que regula la misma.
- Propiciar un proceso continuo de reflexión individual y social, utilizando la narrativa como instrumento para el análisis del *relato de la experiencia* de práctica, que potencie la interacción entre pensamiento y acción.
- Construir una red de relaciones entre el Instituto de Formación Docente y las diferentes instituciones educativas de su zona de influencia, para favorecer la formación de los futuros docentes.

CONTENIDOS:

Residencia Pedagógica

Modalidad: práctica integral en el aula, de duración anual, rotando por cursos correspondientes a todos los ciclos del nivel educativo correspondiente.

Se sugiere organizar esta instancia a partir de acuerdos de trabajo entre las Instituciones Formadoras y las Escuelas Asociadas, que contemplen tiempos y espacios

comunes de trabajo entre el Profesor/a de Prácticas, el/la Residente y el/la Docente Tutor de Prácticas. Se recomienda organizar el *dispositivo* de Residencia teniendo en cuenta:

Un primer momento de aproximación diagnóstica al contexto institucional de las escuelas destino a través de observaciones participantes que impliquen la incorporación paulatina a diferentes tareas, tanto institucionales, como áulicas.

Programación y realización de una práctica intensiva en una sala de clase, según el nivel para el que se forma, rotando por los distintos ciclos y áreas.

Talleres de discusión post-práctica en la escuela asociada, entre el profesor de prácticas, el/los residentes y los docentes tutores y docentes orientadores, a partir de los registros de observación de los actores involucrados en la tarea

Se sugiere que cada uno de estos “momentos” en los que puede organizarse el *dispositivo de residencia* puedan someterse a una análisis reflexivo y una puesta a prueba en la acción a partir de una lógica secuencial que implique (Davini, 1995): un primer momento de *análisis de la práctica*, la *identificación de dimensiones/problemas* (a través del análisis bibliográfico, seminarios de discusión, etc), *formulación de hipótesis de acción* (con el acompañamiento del equipo de residencia), y *la puesta a prueba en la acción*. Para luego repensar el proceso de manera espiralada.

Sistematización de Experiencias

Se continúan con los ejes de análisis de Práctica abordados en los años precedentes, ahora en función del análisis de las *experiencias* de residencia y del *dispositivo de las mismas*.

La observación, la planificación/programación y la evaluación como dispositivos de regulación de los procesos de constitución subjetiva del residente.

Elaboración de proyectos alternativos y puesta en práctica de posibles estrategias de intervención.

Experiencia y narración: reconstrucción y análisis de la *experiencia* de residencia, a partir del *relato* de las actuaciones de los residentes.

Análisis y reflexión sobre el trabajo de campo: problematización, análisis y sistematización de las experiencias de campo en las escuelas asociadas, a partir de los registros de observaciones, entrevistas, y ateneos y talleres de discusión, realizados durante las etapas de Residencia.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía del Campo de la Formación General

- ABBAGNANO, N. 1980 *Pedagogía*. Bs. As. Paidós.
- AGENO, R. 1993 *El psicólogo en la(s) institución (es) educativas, el psicólogo en el campo de la educación*. Rosario: Publicación UNR.
- AGENO, R. *Apuntes para una Psicología de la Educación*. Publicaciones UNR.
- AGUERRONDO, I. Y BRASLAVSKY, C. 2003 *Escuela del futuro en sistemas educativos del Futuro. ¿Qué formación docente se requiere?* Bs. As.: Papers Editores.
- AISENSTEIN, ANGELA – SCHARAGRODSKY, PABLO. 2006 *Tras las huellas de la educación física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía*. Buenos Aires. Prometeo.
- ALMANDOZ, M. 1996 *Sistema Educativo Argentino: Escenarios y políticas. Capítulo 3: Bases legales del sistema América latina*. Documento de Antecedentes para el Banco Interamericano de desarrollo (BID).
- ALONSO, E (y otros) 1997: *Historia: La Argentina del siglo XX*. Aique
- ÁLVAREZ DE LUDUEÑA, M. 2004 *Hacia la didáctica como teoría del enseñar y del Aprender*. Documento de la OEA.
- BAQUERO, R y TERIGI, F. *En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar*.
- BARBERA, E. 2004 *La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- BAUDELLOT, C. Y ESTABLET, R. 1990 *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI
- BERTOLINO, E., EVANGELISTA, M., PERELLI, L. 2007. *Educación sexual. Una demanda ética*
- BOWLES, S. Y GINTIS, H. 1983 *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- BRAILOVSKY, D. coord. 2008 *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*. México: Ensayos y Experiencias.
- BUTELMAN, I. 1997 *Pensando las instituciones*. Bs. As.: Paidós.
- CAMARGO, R.A Y GAONA PINZON, P, 1994 *Ética y Educación. Aportes a la Kant*. Colombia: Magisterio.
- CAMILLONI, ALICIA y otros. 1996 *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As. Paidós
- 2007 *El saber didáctico*. Bs. As: Paidós.
- CASTEL, R. 1999 *La nueva cuestión social en la metamorfosis de la cuestión social*.
- CHARTIER, A. M 2004 *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CITRO SILVIA. 2009. *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires. Biblos.
- CITRO, SILVIA. 2010. *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires. Biblos.
- COLL, C. 1998 *Psicología de la Educación*. España: Edhasa
- CONTRERAS DOMINGO, J. 1990 *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. España: Akal

CORTINA A. Y MARTÍNEZ E. 2000, *Ética Mínima*. Madrid: Tecnos,

DAVINI, M. 2005 *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Bs. As.: Paidós.

DURKHEIM, E. 1982 *La división del trabajo social*. Madrid: Akal

DUSSEL, I. Y CARUSO, M. 1999 *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Bs. As.: Santillana.

FEINMANN, J. 2008 *La filosofía y el barro de la historia*. Bs. As.: Planeta.

FELDMAN, D. 2004 *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Bs. As.: Aique.

FERNANDEZ, L. 2000 *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a una formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Notas teóricas. Bs As: Paidos.

FERREIRO, E. 1999 *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

FOUCAULT, M. 1996 *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.

GARAY, L. 2000 *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Córdoba: UNC.

GARAY, L. 2007 *Investigación Educativa, Investigadores y la Cuestión institucional de la Educación y las Escuelas*. Postítulo en Investigación Educativa a distancia. Córdoba: UNC.

GARCÍA LINERA, A. Y MIGNOLO, W. 2006 *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Bs. As.: Ediciones del signo.

GARCÍA MORENTE 2007 *Lecciones preliminares de filosofía*. Bs. As.: Losada

GARGARELLA R. 1992. *Las teorías de la justicia después de Rawls*, Barcelona: Paidós,

HABERMAS J., 1998, *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Paidós

HERNÁNDEZ ROJAS G. *Paradigmas en Psicología de la Educación* Ed. Paidós.

<http://portal.unesco.org/es/ev.php>-

<http://portal.unesco.org/es/ev.php>-

KOHAN, W. Y WAKSMAN, V. (comp.) 1997 *¿Qué es la filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. Bs. As.: UBA.

LE BRETON, DAVID. 2002. *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires. Nueva Visión.

LITWIN, E. (comp) 2005 *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires. Amorrótu.

MAUSS, MARCEL. 1979. *Antropología y Sociología*. Madrid. Ed. Tecnos.

NEGROPONTE, N. 1995 *Mundo digital*. Barcelona: Ediciones BSA.

NOVEDADES EDUCATIVAS. 2008. *Cuerpo y cultura*. Año 20 N°214.

PRIVILTELIO, L (y otros). 1998. *Historia de la Argentina Contemporánea. Desde la construcción del mercado, el Estado y la nación hasta nuestros días*. Bs. As. Santillana.

RIGAL, L. (1° Edición. Capítulo 4) 2004 *El sentido de educar: críticas a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano*. Bs. As: Miño y Dávila

RIGAL, L. 2000 *La Escuela en la periferia: educación democratización y modelo neoliberal: Jujuy 1984-1996*. Jujuy: UNJu

ROSENBERG, M. 2000 *Estrategias para transmitir conocimiento en la era digital*. Mc Graw Hill Interamericana, S. A.

SERRES, MICHEL. 2011. Variaciones sobre el cuerpo. Buenos Aires. F.C.E.

SKIDMORE, T Y SMITH, P. 1999 *Historia contemporánea de América Latina*. Barcelona.

TIRAMONTI, G. 1997 *Los imperativos de las políticas educativas de los 90*. Revista propuesta Educativa N° 17, página 39/47

TRYPHON, A. Y VONECHE, J. (comp.) 1996 *La génesis del pensamiento social*. Buenos Aires: Paidós.

UNESCO 2004 *Las tecnologías de la Información y la comunicación en la formación docente*. Montevideo: Ediciones en español TRILCE.

UNESCO 2008 *Estándares de competencias en TIC para docentes*.

VIGARELLO, GEORGE. 2005. Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico. Buenos Aires. Nueva Visión.

VIGOSTSKY, L. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid. Akal. 1992.

VIGOTSKI, L. 1988. "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Edit. Crítica. México.

VILA, M. 2005 *El discurso oral formal*. Barcelona: Graó

VILLORO, L. 1998. *Estado plural, pluralidad de culturas*. México. Paidós.

YEPEZ, E. 2003 *La mano avara y el cristo caído. Orígenes de la Instrucción Pública en Jujuy a fines del siglo XIX*. Córdoba: Alición Editora

Bibliografía del Campo de la Práctica Docente

ACHILLI, L. E. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Rosario: CRICSO.

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

ALFIERI, F. & otros. (1995). Volver a pensar la educación, Vol. I y II. Madrid: Morata.

ANGULO, J. F. & BLANCO, N. (Coord.) (1994). Teoría y desarrollo del currículo. Granada: Aljibe.

ANIOVICH, R y otros.(2009)."Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias". Paidós. Bs As

ARDOINO, JAQUES (2005), Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Colección Formación de Formadores, Tomo 13. Ediciones Novedades Educativas -UBA, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires.

BAQUERO, R.; DIKER, G. & FRIGERIO, G. (Comp.) (2007). Las formas de lo escolar. Buenos Aires: CEM del estante editorial.

BIDDLE, BRUCE J; GOOD, THOMAS L. & GOODSON, IVOR F. (Eds.) (2000). La enseñanza y los profesores I, II, III. Barcelona: Paidós.

BURBULES, N. (1993). El diálogo en la enseñanza. Buenos. Aires: Amorrortu.

CAMILLONI, A. (Comp.) (2007). El saber didáctico. Buenos. Aires: Paidós.

CAMILLONI, A.; DAVINI, M. C.; EDELSTEIN, G. & LITWIN, E. (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos. Aires: Paidós.

CHAIKLIN, S. & LAVE, J. (Comp.) (2001). Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto, Buenos. Aires: Amorrortu.

CONTRERAS, J. (1997). La autonomía del profesorado, Madrid: Morata.

DAVINI, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía. Buenos Aires: Miño y Dávila.

DIKER, G. & TERIGI, F. (1997). La Formación de maestros y profesores. Hojas de Ruta. Buenos Aires: Paidós.

DOMJAN, GABRIELA Y GABBARINI, PATRICIA, (2006) Residencias docentes y Prácticas Tutoriales. Propuestas de enseñanza implicadas en las prácticas tutoriales.- FFyH. U.N.C. Editorial Brujas. Córdoba.

EDELSTEIN, G. & CORIA, A. (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires: Kapelusz.

EDELSTEIN, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. En Revista IICE. Año IX, N° 17. Buenos Aires: Miño y Dávila.

EDELSTEIN, G. (2003). Prácticas y residencias. Memoria, experiencias y horizontes. En: G, Giménez (Coord. de Ed.) Prácticas y residencias. Memoria, Experiencias, horizontes. Editorial Brujas. Córdoba.

EDELSTEIN, GLORIA (2004) "Memoria, experiencia, horizontes..." En: Prácticas y Residencias. Memoria, experiencias, horizontes..." I Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes. Ed. Brujas. Córdoba.

EDELSTEIN, G. (Coord. de Ed.) (2006). Prácticas y residencias. Memoria, experiencias y horizontes II. Editorial Brujas. Córdoba.

EZPELETA, J. (1991). Escuelas y Maestros. Buenos Aires: CEAL.UNESCO.REC.

FERNANDEZ, LIDIA (1994). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas, Buenos Aires: Paidós.

FRIGERIO, G. & DIKER, G. (Comp.) (2004). La transmisión en las sociedades. Las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

FRIGERIO, G. & DIKER, G. (Comp.) (2005). Educar: ese acto político. Bs. As. Ciudad de Buenos Aires: CEM del estante editorial.

FRIGERIO, G. & POGGI, M. (1996). El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Buenos Aires: Santillana.

FULLAN, M- & HARGREAVES, A. (1996). La escuela que queremos, Buenos Aires: Amorrortu.

GARAY, L. (1994). Análisis Institucional de la Educación y sus Organizaciones. Córdoba: U.N.C.

GEERTZ, C. (1987). La interpretación de las culturas. México: Gedisa.

GOODSON, I. (1995). Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Ediciones Pomares.

HUNTER Y EGAN, KIERAN (comps), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, Bs. As.: Amorrortu.

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.

HARGREAVES, A. (1995). Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata.

JACKSON, P. (1992). La vida en las aulas. Madrid: Morata.

JACKSON, P. (1999). Enseñanzas implícitas. Buenos Aires: Amorrortu.

LARROSA, J. (Ed.) (1995). Escuela, Poder y Subjetivación. Madrid: La Piqueta.

LISTON, D. & ZEICHNER, K. (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. La Coruña. 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.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998). Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Madrid: Miño y Dávila.

MARTINI, MARÍA SILVIA Y STEIMAN, JORGE. (2006) "La narrativa en el portafolios. Una propuesta teórico metodológica para las Prácticas en el primer año de las carreras de formación docente". (Ponencia presentada en las II Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación docente. Córdoba) en: <http://www.ffyh.unc.edu.ar/formadoresenred/Residencias2/indexponencias.htm>

MC. EWAN, H. & EGAN, K (Comp.) (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos. Aires: Amorrortu.

MEIRIEU, PH. (1998). Frankenstein educador. Barcelona: Laertes.

MEIRIEU, PH. (2001). La opción de Educar. Ética y pedagogía. Barcelona: Octaedro.

PAQUAY, L.; ALDET, M.; CHARLIER, E. & PERRENOUD, PH. (Coord.) (2005). La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. México: FCE.

PÉREZ GÓMEZ, Á.; BARQUÍN RUIZ, J. & ANGULO RASCO, F. (Eds.) (1999). Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica. Madrid: Akal.

ROCWELL, E. & MERCADO, R. (1986). La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. México. D.F: DIE. CINVESTAV. IPN.

ROCWELL, E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico. México. D.F:DIE. CIEA del IPN.

ROCWELL,E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós. Bs As.

SCHÖN, D. (1983). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Trad. José Bayo. Barcelona: Paidós Ibérica.

SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

TERIGI, F. (1999). Curriculum. Buenos. Aires: Santillana.

WITTROCK, M.C. (1989) La investigación de la enseñanza. I Enfoques, teorías y métodos. Paidós.Barcelona.

WOODS, P. (1993). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.

WOODS, P. (1998). Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en educación Barcelona: Paidós.

YOUNG, R. (1993). Teoría crítica de la educación y discurso en el aula. Barcelona: Paidós.