

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 DANZA

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 DANZA

Título que otorga

PROFESOR/A DE DANZA

Duración

Cuatro (4) años académicos.

Carga horaria total de la carrera

Cuatro mil cuatrocientas doscientos ocho (4.208) horas cátedra, equivalentes a dos mil ochocientos cinco (2.805) 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 Danza 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 Danza 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 participan 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 construidos 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 formativas de la formación docente en Danza

La carrera se organiza y orienta al desarrollo de las siguientes competencias y capacidades:

- ✓ Adquirir un dominio disciplinar específico, tanto en materia curricular como didáctica de este lenguaje. Será necesario que el alumno se apropie de saberes técnicos, estéticos, científicos, pedagógicos y didácticos relativos a la especialidad danza, que deberá articular, integrar y aplicar apropiadamente, de acuerdo con las características específicas de sus futuros alumnos en sus diversas etapas de desarrollo y a los requerimientos particulares de cada grupo, inscripto en un contexto

institucional y educativo determinado, teniendo en cuenta la población escolar en relación con su grupo social de pertenencia.

- ✓ Alcanzar idoneidad en el campo profesional de la pedagogía y la didáctica, especialmente en lo referido a la apropiación de modernas técnicas y estrategias áulicas, a fin de reconocer y respetar la diversidad, asegurar la formación integral de sus educandos, y atender a problemáticas emergentes.

- ✓ Desarrollar un pensamiento crítico, entendiendo la unidad dialéctica: teoría – praxis. Es importante, en este sentido, que adquieran criterios y herramientas teórico – metodológicas de evaluación, tanto para los procesos de evolución de sus educandos, como para la evaluación de su propia praxis, con el fin de alcanzar un perfil de docente interventor, consciente de la función social de la educación por el arte.

- ✓ Construir una conceptualización del sujeto de aprendizaje dinámica y holística, para facilitar los aprendizajes personalizados y la inclusión del imaginario personal y socio – cultural de sus educandos, combinando los conocimientos pedagógicos generales con los saberes técnico – metodológicos de su especialidad a fin de cumplimentar los objetivos que se proponga.

- ✓ Manejar con solvencia tanto los aspectos teóricos como prácticos de la transposición didáctica, para seleccionar adecuadamente y graduar la transmisión de contenidos disciplinares, alentando en sus educandos, la circulación horizontal de los contenidos y las transferencias de los aprendizajes que vayan teniendo lugar, a otras áreas del conocimiento y a su propia vida, en vías de promover y contribuir tanto al mejoramiento de la calidad educativa como de la calidad de vida.

- ✓ Incorporar una actitud favorable entorno a la Innovación pedagógica, la Interdisciplinariedad, la Formación Docente Continua, la Utilización de Nuevas Tecnologías en los Procesos de Enseñanza – Aprendizaje, la Investigación – Acción y la necesidad de articulación de ciertos ejes o núcleos temáticos en relación con las problemáticas del mundo globalizado.

De modo más específico, el cursado deberá promover:

- ✓ Conocer el cuerpo humano sus procesos de desarrollo y sus capacidades y limitaciones, como vehículo artístico y de expresión a través de la danza.
- ✓ Conocer los fundamentos y principios de las danzas, y los elementos del lenguaje corporal, ligados al movimiento y a la comunicación que determinan la producción.
- ✓ Profundizar en el conocimiento de las diversas técnicas, códigos y discursos de la danza, en sus diversas orientaciones, géneros y estilos.
- ✓ Conocer y valorar el desarrollo histórico de la danza en las distintas culturas, y los factores sociológicos y estéticos en que se sustentan.
- ✓ Conocer el repertorio y la escenificación de las distintas escuelas técnicas de la Danza.
- ✓ Dominar las metodologías propias de la Didáctica de la Danza en cada una de sus orientaciones.
- ✓ Adquirir un manejo fluido de las técnicas de improvisación, composición y dirección coreográfica.
- ✓ Desarrollar una actitud sensible y crítica ante todo tipo de manifestación artística, con el fin de reconocer, analizar y valorar diversos códigos, géneros, estilos y tendencias estéticas diversos, tanto del lenguaje de la danza como de los demás lenguajes artísticos.
- ✓ Desarrollar su potencial creador y aprender a desarrollarlo en sus alumnos.

Perfil del Egresado

La especificidad del perfil del egresado de arte se centra en poder enseñar alguno de los lenguajes artísticos. Para ello es necesario que su formación y en consecuencia su transposición didáctica sea basada tanto en la praxis como en la reflexión crítica y conceptual de los productos artísticos, sus procesos y el contexto de su producción.

El futuro docente de arte debe ser un practicante de su disciplina en donde pueda sentir y experimentar el hecho artístico para poder transmitirlo desde lo empírico no como un simple comentarista o mediador entre el mundo del arte y sociedad en general. A su vez debe tener las herramientas pedagógicas necesarias para lograr una verdadera transmisión, y provocar el interés y valoración por las artes visuales.

El egresado de arte actual debe posicionarse frente a la cultura, su producción, transmisión y transformación en diversos contextos (niveles y modalidades), considerando simultáneamente, los saberes disciplinares propios de su campo, como aquellos propios a los ámbitos pedagógicos (*recomendaciones*)

La danza es un lenguaje que se ha construido históricamente en la tensión permanente entre la necesidad del puro impulso de bailar, de experimentar con el cuerpo a través de la exploración dinámica del movimiento, y lo que esta danza puede venir a representar. La tensión entre estos dos puntos: el disfrute del juego con la propia dinámica corporal por un lado, y la danza como vehículo de expresión y significación por el otro, va a estar presente a lo largo de toda la historia de este lenguaje artístico en occidente (en correlación con lo ocurrido en otras esferas o campos de las artes) dando cabida a las diferentes estéticas, géneros, estilos y poéticas, a la vez que va a facilitar el desarrollo de diversas escuelas y líneas de investigación y producción en este campo.

En este sentido, la Danza Clásica fue la primera en formalizar su técnica, su código y su discurso. Representa el legado estético de la aristocracia cortesana cargado de mundos fantásticos, gráciles y apolíneos. Este género dancístico se fue instalando gradualmente en el imaginario social, encontrando con el paso del tiempo gran cantidad

de adeptos, que la valorizan por los aportes de su técnica en materia de adquisición de habilidades y destrezas, manteniendo un rol clave en la formación del bailarín y docente, sobre todo, teniendo en cuenta las mejoras y perfeccionamiento desarrollados a lo largo del siglo XX por distintas escuelas nacionales e internacionales.

Por otra parte, a principios del siglo pasado, la sociedad Europea experimenta profundos padecimientos debido a las guerras y las hambrunas, como consecuencia de ello surgen las vanguardias artísticas que en materia de lenguaje corporal introducen nuevas búsquedas con relación a la danza clásica. De esta instancia de ruptura se fundan dos nuevas líneas de investigación y producción con sus propias técnicas, códigos y discursos: La Danza Contemporánea que si bien nace en Europa, se desarrolla y perfecciona en la segunda mitad del siglo en Estados Unidos y la Danza Expresionista o Danza- Teatro que nace en Alemania (Expresionismo Alemán) y se expande al resto del mundo occidental. Cada una de estas líneas formó sus escuelas, la primera de la mano de maestras como Isadora Duncan, Martha Graham, Merce Cunningham, Kurt Joos, José Limón entre otros y la segunda con Mary Wigman, Rudolf Von Laban, Patricia Stokoe (fundadora de la Expresión Corporal), entre otros. Estas búsquedas estéticas oscilan, desde un comienzo, entre la búsqueda de una narrativa centrada en la expresión o relato de un tema, y la danza libre de intención que prioriza el cuerpo en acción, según sea el artista o escuela que las interprete.

Por otra parte, durante el siglo pasado, ha evolucionado la mirada acerca del aporte de las danzas populares al patrimonio dancístico universal y sobre las diversas metodologías de transmisión de las mismas, convirtiéndose en materia de estudio y producción espectacular. A partir del Romanticismo, se recupera el saber del pueblo como conocimiento a ser valorado para la enseñanza en las instituciones educativas, impulsando también la creación de academias folclóricas en todo el país, que dieron nuevos sentidos y orientaciones a este género de la danza.

Asimismo, con el advenimiento de la Posmodernidad, se han incorporado para la formación del bailarín y docente distintas técnicas orientales y occidentales que favorecen al desarrollo de la auto- conciencia para el movimiento y la adquisición de destrezas corporales tales como el yoga, tai chi chuan, Improvisación de Contacto, Eutonía, Sistema Consciente, Bio- Energética, entre otras, que resultan un gran aporte para la formación de una persona sana, desde un punto de vista holístico, a la vez que

enriquecen y amplían los recursos técnicos y discursivos en materia de lenguaje corporal, resultando pertinentes para la formación idónea del docente en danzas. .

En este sentido, consideramos que el perfil del Egresado de la Carrera de Profesor/a de Danzas, requiere el desarrollo de competencias y habilidades complejas, relativas al rol y función del profesional docente y por el otro, al dominio de su campo disciplinar, en este caso particular, el *Lenguaje de la Danza*.

Como educador y formador, deberá situarse en la sociedad como sujeto activo partícipe de su cultura, con una consciencia clara de los alcances sociales y políticos de su tarea. Comprender el hecho educativo, implica develar una compleja red de significaciones subjetivas particulares y colectivas situadas histórica y geográficamente en un contexto social, un tiempo y un espacio determinados, acorde con criterios éticos, estéticos, filosóficos, económicos y culturales.

A su vez, tendrá que alcanzar un dominio de los aspectos epistémicos específicos del Área Artística Danza, como así también de la Didáctica General y de las Didácticas de su especialidad, manejando con fluidez, diversos criterios y estrategias de adecuación curricular para la graduación y secuenciación de los contenidos a ser transmitidos, acorde con las distintas etapas evolutivas del ser humano, en el marco de una comprensión hermenéutica de los tres niveles del curriculum: producción, re-contextualización y transmisión.

El egresado de la carrera: Profesorado de Danzas deberá basar su práctica en las siguientes competencias profesionales a fin de alcanzar un sólido perfil:

- ✓ Sustento de su práctica en los principios de la tradición de la educación artística, a fin de generar un efecto multiplicador en torno a la proliferación de poéticas de los lenguajes artísticos orientados a la danza, en empatía con los nuevos modelos comunicacionales del niño y del joven actual.
- ✓ Implementación con éxito en las distintas comunidades educativas, proyectos de intervención socio educativa, y propuestas de formación

artística basados en la pedagogía de las artes escénicas orientadas a la danza, que incidan en el desarrollo de la sensibilidad del niño y del joven catamarqueño hacia la transformación social.

- ✓ Fomento de un ámbito pedagógico propicio para la proyección del área de la danza, facilitando la adquisición del conocimiento de las diferentes técnicas, códigos y discursos desarrollados históricamente (tanto en el ámbito académico como popular) en este campo.

- ✓ Desarrollo de una mirada y de escucha alerta, con el fin de estimular en sus alumnos la imaginación creadora, alentar procesos de deconstrucción y re - construcción de la identidad regional y nacional, a través de un accionar docente comprometido con la calidad educativa y con la realidad social e institucional, acorde con las necesidades expresivas sociales y culturales del momento.

Organización curricular

En el marco de los Lineamientos Curriculares Nacionales, el Diseño Curricular del Profesorado de Danza 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 señalaron 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 un 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 Danza:

Campo de Formación	Horas Cátedras Total	Horas Reloj Total	Porcentaje
GENERAL	1.056	704	25,10 %
ESPECÍFICA	2.480	1.653	58,93 %
PRÁCTICA PROFESIONAL	672	448	15,97 %

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 Danza 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 Danza

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	Cuatrimstral	8	5.20	85	-----
Psicología Educacional	1°	Asignatura	Cuatrimstral	8	5.20	85	-----
EDI	1°	Asignatura	Anual	3	2	-----	96
Didáctica General	2°	Asignatura	Cuatrimstral	8	5.20	85	-----
Sociología de la Educación	2°	Asignatura	Anual	3	2	-----	96
Historia y Política de la Educación Argentina	3°	Asignatura	Cuatrimstral	6	4	96	-----
Filosofía de la Educación	3°	Asignatura	Cuatrimstral	6	4	96	-----
Ética Profesional	4°	Modulo	Cuatrimstral	4	2.40	64	-----
Tecnología de la Información y la Comunicación	4°	Asignatura	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
Senso - Percepción	1	Taller	Anual	3	2	-----	96
Danza Clásica	1	Taller	Anual	3	2	-----	96
Danza Folclóricas Argentinas	1	Taller	Anual	6	4	-----	192
Historia Social y Cultural de las Artes del Movimiento I	1	Anual	Anual	3	2	-----	96
EDI (Danza con eje en la Técnica)	1	Taller	Anual	3	2	-----	96
Elementos y Códigos de la Danza	1	Asignatura	Anual	3	2	-----	96
Historia Social y Cultural de las Artes del Movimiento II	2	Asignatura	Anual	3	2	-----	96
Didáctica de la Danza I	2	Asignatura	Cuatrimstral	5	3.20	80	-----
Danza Contemporánea	2	Asignatura	Anual	3	2	-----	96
EDI (Danza con eje en el lenguaje)	2	Taller	Anual	6	4	-----	192
Lenguaje Musical aplicado al lenguaje corporal	2	Taller	Anual	3	2	-----	96
Lenguaje de la Danza:(Opción Estudiantil): a) Danza folclórica latinoamericanas b) Malambo c) Expresión corporal	2	Taller	Anual	3	2	-----	96
Géneros, estilos y tendencias de las Artes del Movimiento	3	Asignatura	Anual	3	2	-----	96
Improvisación e Interpretación en Danza	3	Taller	Anual	3	2	-----	96
Puesta en escena en Danza	3	Seminario Taller	Anual	3	2	-----	96
EDI (Danza con eje en el lenguaje)	3	Taller	Anual	6	4	-----	192
Didáctica de la Danza II	3	Asignatura	Anual	3	2	-----	96

(según modalidades y sujetos)							
Enseñanza de la Danza a Sujetos con NEE	4	Taller	Cuatrimestral	4	2.40	64	-----
EDI (Danza con eje en el lenguaje)	4	Taller	Anual	6	4	-----	192
Dirección y Composición Coreográfica en Danza	4	Seminario Taller	Anual	3	2	-----	96
Investigación Educativa en Arte del Movimiento	4	Trabajo de Campo	Anual	3	2	-----	96
Montaje y Producción de Espectáculos de Danza	4	Seminario Taller	Anual	3	2	-----	96
Intervención comunitaria en Danza según Modalidades y Sujetos	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	5	3.20	---	160
Institución Escolar	2º	Práctica Profesional	Cuatrimestral	5	3.20	80	
Programación Curricular	2º	Práctica Profesional	Cuatrimestral	5	3.20	80	
Prácticas de Enseñanza	3º	Práctica profesional	Anual	5	3.20	---	160
Práctica Docente y Residencia	4º	Práctica Profesional	Anual	6	4	---	192

CURSO: PRIMER AÑO						
Unidad curricular	Modalidad de dictado	Régimen de cursado	Carga horaria Semana		Total	
			Cátedra	Relej	T. Cuat.	Anual
Pedagogía	Asignatura	Cuatrimestral	8	5.20	85	-----
Psicología Educativa	Asignatura	Cuatrimestral	8	5.20	85	-----
EDI	Asignatura	Anual	3	2	-----	96
Senso - Percepción	Taller	Anual	3	2	-----	96
Danza Clásica	Taller	Anual	3	2	-----	96
Danza Folclóricas Argentinas	Taller	Anual	6	4	-----	192
Historia Social y Cultural de las Artes del Movimiento I	Anual	Anual	3	2	-----	96
EDI (Danza con eje en la Técnica)	Taller	Anual	3	2	-----	96
Elementos y Códigos de la Danza	Asignatura	Anual	3	2	-----	96
Escuela y Comunidad	Práctica Profesional	Anual	5	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	85	-----
Sociología de la Educación	Asignatura	Anual	3	2	-----	96
Historia Social y Cultural de las Artes del Movimiento II	Asignatura	Anual	3	2	-----	96
Didáctica de la Danza I	Asignatura	Cuatrimestral	5	3.20	80	-----
Danza Contemporánea	Asignatura	Anual	3	2	-----	96
EDI (Danza con eje en el lenguaje)	Taller	Anual	6	4	-----	192
Lenguaje Musical aplicado al lenguaje corporal	Taller	Anual	3	2	-----	96
Lenguaje de la Danza:(Opción Estudiantil): a) Danza folclórica latinoamericanas b) Malambo c) Expresión corporal	Taller	Anual	3	2	-----	96
Institución Escolar	Práctica Profesional	Cuatrimestral	5	3.20	80	
Programación Curricular	Práctica Profesional	Cuatrimestral	5	3.20	80	

CURSO TERCER AÑO						
Unidad curricular	Modalidad de dictado	Régimen de cursado	Carga horaria Semanal		Total	
			Cátedra	Relej	Cuat.	Anual
Historia y Política de la Educación Argentina	Asignatura	Cuatrimestral	6	4	96	-----
Filosofía de la Educación	Asignatura	Cuatrimestral	6	4	96	-----
Géneros, estilos y tendencias de las Artes del Movimiento	Asignatura	Anual	3	2	-----	96
Improvisación e Interpretación en Danza	Taller	Anual	3	2	-----	96
Puesta en escena en Danza	Seminario Taller	Anual	3	2	-----	96
EDI (Danza con eje en el lenguaje)	Taller	Anual	6	4	-----	192
Didáctica de la Danza II (según modalidades y sujetos)	Asignatura	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	Relej	Cuat.	Anual
Ética Profesional	Modulo	Cuatrimestral	4	2.40	64	-----
Tecnología de la Información y la Comunicación	Asignatura	Anual	3	2	-----	96
Enseñanza de la Danza a Sujetos con NEE	Taller	Cuatrimestral	4	2.40	64	-----
EDI (Danza con eje en el lenguaje)	Taller	Anual	6	4	-----	192
Dirección y Composición Coreográfica en Danza	Seminario Taller	Anual	3	2	-----	96
Investigación Educativa en Arte del Movimiento	Trabajo de Campo	Anual	3	2	-----	96
Montaje y Producción de Espectáculos de Danza	Seminario Taller	Anual	3	2	-----	96
Intervención comunitaria en Danza según Modalidades y Sujetos	Trabajo de Campo	Anual	3	2	-----	96
Práctica Docente y Residencia	Práctica Profesional	Anual	6	4	-----	192

Unidades Curriculares

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Unidad Curricular: Sensopercepción

Año: Primero

Formato: Laboratorio

Régimen de cursada: Promocional

Carga horaria: 3 horas cátedra

Fundamentación teórico- metodológica

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 reconstruir y desarrollar la propia imagen corporal.
- Que el alumno desarrollar la sensibilidad y la percepción de sí mismos y del grupo, fomentada por actitudes democráticas y solidarias.

Contenidos mínimos

Núcleo temático N° 1 Entregar el peso del cuerpo

- En el piso: Relajación consiente total y parcial: peso, volumen, masa corporal. Descarga del peso. Respiración consiente
- 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 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 *El cuerpo tiene sus razones*- Editorial Paidós, Bs. As.
- Alexander Gerda - 1969 *La Eutonía* - Ed. Paidós, Bs. As.

Unidad Curricular: DANZA CLÁSICA

Curso: 1er. Año.

Cursado: Anual.

Horas Cátedra Semanales: 3

Horas Cátedra Anual: 96

Fundamentación Teórica-Metodológica

La danza clásica tuvo su origen en la corte Italiana del SXV en el Renacimiento, allí nace el arte de coreografiar, de crear danzas. En las celebraciones realizadas en las cortes se ejecutaban danzas y canciones entre plato y plato del banquete. Por ejemplo un acontecimiento de estas características registrado y que será muy importante en el desarrollo de esta forma de danza, fue El “Ballet Comique de la Reine” (1581), solicitado por Catalina de Médicis, reina de Francia, como entretenimiento para la boda real de sus hijos, del duque de Joyeuse con Margarita de Lorena.

Más tarde, el rey Luis XIV, llamado Rey Sol por haber aparecido a los cinco años en un ballet como Sol, eximio bailarín, creó en 1661 La Academia de Música y Danza, hoy Opera de París. Así, con el surgimiento del ballet clásico se marca el inicio de la sistematización y codificación de la danza en occidente. En ese momento surgen los primeros maestros, escuelas y tratados de danza. Gracias a ello, no solo se han podido reconstruir danzas ya desaparecidas sino reconocer aspectos del pensamiento de la época y contexto en que surgieron, por ejemplo se sabe que la danza clásica constituyó una de las prácticas distintivas de la aristocracia, los nobles se veían exigidos a aprenderla como parte de la educación del gentildonna y gentiluomo, de no poseer este conocimiento resultaba imposible manejarse en las reuniones sociales y la vida pública de la época. Más tarde con la caída de las distintas aristocracias europeas y la construcción de los estado nacionales modernos, otros estratos sociales en ascenso (burguesía) adoptaran este comportamiento cortesano sofisticado para legitimar su posición.

Con respecto a los pasos que lo caracterizan el ballet, se constituye en sus inicios en una acertada combinación de la danza cortesana, la basse-danse, con la danza del pueblo, la haute-danse, más tarde Jean Jacke Noverre crea el Ballet d’action, con importante contenido expresivo, dando un lugar preponderante no sólo a la técnica sino también a la mímica y a la faz interpretativa. Su pensamiento e ideario se encuentra en su libro “Cartas sobre la danza y el Ballet”. Un alumno suyo, Jean Dauberval, dará un notable vuelco en esta evolución al crear el primer ballet en el que intervienen personajes de la

vida cotidiana, granjeros y labriegos y no ya dioses del Olimpo como hasta entonces. “La Fille mal gardée” se estrena en 1789, quince días antes del estallido de la Revolución Francesa, es una obra plena de danzas campesinas, técnica clásica, mímica e interpretación. Más tarde, con el Romanticismo, en Francia, Marie Taglioni hija de Filippo Taglioni, nacida en Estocolmo en 1804, se constituye en el prototipo de la bailarina romántica. De técnica depurada, etérea y refinada, ella inaugura este período de tema metafísico, ondinas, sílfides y espíritus varios, tendrá en su haber el estreno del “tutu”, traje elaborado por Eugène Lami y la consagración de las “zapatillas de punta”, elemento que ayudará a la sensación de liviandad que requiera el personaje. Al punto que fue llamada por su particular temperamento “blanco”, la “bailarina cristiana”. En contrapartida, Fanny Elssler, otra gran figura del momento que se hizo famosa con el estreno de “Le Diable Boiteux”, ballet en el bailaba brillantemente una danza española llamada “La Cachucha”, sería apodada “la bailarina pagana”. Luego se destaca que en la segunda mitad del siglo XIX, en Rusia con el maestro Marius Petipa, en el marco del modernismo en el arte, el ballet clásico llega a su máximo esplendor, recuperando la figura del bailarín masculino eximio, revalorando la destreza y la energía masculina en la danza. Asimismo, se crea el repertorio, como criterio, Casca Nueces, Lago de los Cisnes, Don Quijote, entre otros, generando una impronta estética que continúa hasta el presente.

Como se puede observar en esta breve reseña, la danza clásica se entiende en el marco de un contexto determinado que la da sentido a sus formas expresivas y los temas que asumirá como contenido, esto es un elemento central a considerar en su estudio y representación. Es importante destacar que el ballet clásico ha experimentado desde sus inicios la tensión en relación a que es lo prioritario: -la forma, la técnica, dependiendo la calidad emotiva solamente del orden en que se encadenen los pasos del bailarín, o – La expresividad, la mímica sobretodo utilizada durante el desarrollo de obras con argumento, como forma de contar la historia. Esta disputa ha estado presente en la danza académica desde sus instancias fundacionales, teniendo ambas posiciones sus referentes a lo largo del tiempo.

Considerando lo expuesto, para el abordaje de esta materia se recomienda la búsqueda del equilibrio, orientándonos al estudio de los aspectos sintácticos de la danza clásica en forma integrada con los aspectos semánticos que le dan sentido. Téngase en cuenta que es prioritario que un docente de danza esté alfabetizado en forma elemental en lo que respecta al conocimiento de la danza clásica pues la misma, particularmente en

lo que respecta a la organización y sistematización de su postura, pasos, formas, rítmica y coreografías, ha influenciado significativamente el abordaje académico de las otra formas de la danza en occidente, en particular las danzas folclóricas argentinas.

Con respecto a la técnica esta ha sido revisada sucesivamente para encontrar nuevas formas de transmisión del código clásico en el que se considere el cuidado del cuerpo y se complemente con técnicas de relajación y elongación más acordes al cuidado de la salud del bailarín (técnica Gurkel).

Interpretar y comprender el desarrollo histórico y los fundamentos de la danza clásica en relación al contexto social y cultural en el cual se inserta, permitirá a los alumnos asumir una praxis en general en forma situada, apreciando y produciendo la danza desde un marco de referencia que le de sentido y coherencia a la experiencia de bailar y enseñar a bailar.

Objetivos

Generales

- Contribuir desde la materia danza clásica, a formar Profesores de Danzas, 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.
- Fomentar la recreación y re-contextualización de la danza clásica a través de la experimentación y producción creativa en relación a la misma.

Específicos

- Introducir al alumno al conocimiento teórico/práctico de las diversas tradiciones y enfoques referidas a la técnica y al lenguaje de la danza clásica.
- Promover la concientización de los elementos del lenguaje corporal involucrados en la danza clásica.
- Generar un ámbito propicio para experimentación en relación a los diversos componentes del lenguaje de la danza clásica abierto a una dialéctica entre lo colectivo (convenciones y códigos sociales) y lo subjetivos (poética personal) en la interpretación de esta danza.
- Brindar al alumno herramientas teórico- metodológicas para apreciar, contextualizar y producir la danza clásica a un nivel elemental.
- Brindar al alumno herramientas para la improvisación, la composición y la interpretación en danza clásica a un nivel elemental.

Contenidos Mínimos

Eje Organizador I: Origen e Influencias de la Danza Clásica

-Origen y desarrollo de la danza clásica.

-Contexto: Aspectos generales geográficos, históricos, sociales, políticos, culturales de su ámbito de pertenencia.

-El universo cultural y simbólico de la danza clásica. Prácticas y ritos sociales vinculados a la misma.

Eje Organizador II: El lenguaje de la Danza Clásica

-Revisión complejizadora y crítica de la danza Clásica: Características Sintácticas: El cuerpo: posición ideológica respecto del mismo, fundamentos, implicancia en la práctica de la danza clásica. Postura. Movimientos. Ritmo. Pasos. Figuras. Coreografías.

Características Semánticas: Significación y re- significación. Recreación de la Danza Clásica.

- La codificación en la danza clásica. La nomenclatura de la danza clásica.

Eje Organizador III: La Técnica en la Danza Clásica

-La Postura: Posiciones de pies: dedans.- dehorse.- fondú.- demi- plié- developpe- emboité.- relevé- Posiciones de brazos: epaulment.-las cinco posiciones básicas. – Las

posiciones según el método de Blassis. - Arabesque: las formas posibles.- Attitude: las formas posibles.- Cambré.- y otras.

-Tipos de movimientos: balance. – balancoire. -assemblé.- round de jambe.- Battu tipos y sus formas:- battemen y sus tipos de forma.- Batterries, batterie grand, batterie petit, coupé jetté battu Glissade Battu. –changement.- chasse.- coupé.- couru.- croix. Echappés. Glissade.-Y otros.

Tipos de pasos: pas courú.- pas de basque.- pas de bourré.-pas de chat.- pas de cheval.- pas de deux.- y otros.

-Saltos: sissonne.- ballon- ballote. Cabriolle.-Brissé: tipos y formas: vols, dessous, en avant y en arriere. Brissé dessous, brissé desus, brissé desous-dessous, brissé fermé, brissé voi. Entrechates y otros.

-Giros: pirouete.- fouetté- detourn.- chaines de boulés y otros.
- Tipos de movimientos y ritmo en la danza clásica: adagio- allegro.

Eje Organizador IV: El entrenamiento Técnico en la Danza Clásica

-Técnica de Barra. Ejercicios.

-Técnica de Centro. Ejercicios.

Eje organizador V: La improvisación y la composición en la Danza Clásica

La improvisación: La exploración, la conexión con lo simbólico subjetivo y colectivo y la creatividad en la Danza Clásica.

La composición: La selección y organización en la producción. Estudio de repertorio.

Eje organizador VI: La Interpretación en la Danza Clásica.

La Interpretación en la Danza Clásica: Aspectos geográficos, sociales y culturales que influyen la interpretación. Aspectos colectivos (códigos y convenciones sociales, culturales y estéticos) y subjetivos (registro tónico postural, mundo interno, imaginarios propios, poética personal), en la interpretación de los mismos. La construcción del personaje en la interpretación de la Danza Clásica.

Bibliografía

CYRIL, BEAUMONT. 1949. *Breve Historia del Ballet*. Bs. As. Riccordi.

LIFAR, SERGE. 1952. *La Danza*. Bs. As. Ediciones Siglo XX.

1973. *La Danza y sus creadores*. Bs. As. Ediciones Víctor Leru.

NIJINSKA, RÓMOLA. 1962. *Vida de Nijinsky*. Barcelona. Ediciones Destino.

PASI, MARIO. 1987. *El Ballet. Enciclopedia del Arte Coreográfico*. Madrid. Ediciones Aguilar.

VISCONTEA S.A. 1981. *El Mundo de la Cultura. Danza*. Bs. As.

Unidad Curricular: DANZAS FOLCLÓRICAS ARGENTINAS

Curso: 1er. Año.

Cursado: Anual.

Horas Cátedra Semanales: 6

Horas Cátedra Anual: 192

Fundamentación Teórica-Methodológica

En este espacio curricular se recomienda abordar las danzas folclóricas argentinas, considerando principalmente las problemáticas constitutivas de su campo de estudio siendo estos principalmente las tensiones hegemónico y contra-hegemónico, clase dominante- dominada, cultura académica y popular, tradición / innovación y entre lo colectivo y lo subjetivo que se pueden observar en la complejidad de los caracteres sintácticos y semánticos que las mismas encierran.

En relación a lo mencionado con respecto a la tensión tradición / innovación, es preciso tener en cuenta que las danzas folclóricas se constituyen en el ámbito de conservación del saber legado por las viejas generaciones, pero al mismo tiempo, para subsistir a los cambios sociales, requieren ir transformándose con las nuevas generaciones, re- significándose en cada innovación. Asimismo, al considerar la tensión entre lo colectivo y lo subjetivo, se observa que las convenciones construidas socialmente

que dan forma al código de las danzas folclóricas, tensionan cada vez que alguien la baila, con la subjetividad de ese intérprete, con su poética, con su mundo interno. De la misma manera, la configuración de los bailes folclóricos en argentina estuvo determinada por las dicotomías entre la cultura académica y la popular, observables en los caracteres sintácticos y semánticos de estas danzas.

A raíz de lo expuesto se recomienda para este espacio curricular, partir de la exploración, investigación y el estudio teórico/práctico, abarcando los puntos antes mencionados a fin de acercar a lo alumnos a la experimentación y comprensión de que los sentidos atribuidos y la estética de las danzas folclóricas argentinas, están atravesadas permanentemente por las tensiones antes mencionadas, las que les aportan el carácter complejo que revisten y que se refleja 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 a lo largo del tiempo, como así también ir asumiendo ellos mismos posiciones frente a su ámbito profesional.

Por otra parte, se recomienda la organización del currículum de este espacio curricular, de manera tal que sea posible estudiar el fenómeno en forma situada geográfica, histórica y culturalmente, integrando en su estudio teórico/práctico todos los componentes que constituyen a este fenómeno de representación simbólica portador de significados complejos. En este marco se sugiere 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 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 su desarrollo, las tensiones al interior de su configuración y los sentidos y valores que la sustentan.

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: 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: 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. – El tiempo- El espacio.- Energía– La Creatividad y la Comunicación. Clasificaciones. Elementos y figuras coreográficas típicas. Convenciones de notación. Según enfoques.

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 Muyo. 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 Ediciones

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 de cursada: Primero

Formato: Asignatura

Régimen de cursado: Promocional

Carga Horaria: 3 horas cátedra

Fundamentación Teórica-Methodológica

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 adquiera 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. Ditirambo. 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 grotresco. La sátira.

- Edad Media. Persecución 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.
- Clasicismo: Reformulación del Ballet Académico en términos discursivos.
- Romanticismo: El dramatismo, la expresividad. El Protagonismo femenino. La sistematización del rol del coreógrafo.

✓ ***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: ELEMENTOS Y CÓDIGOS DE LA DANZA

Curso: 1er. Año.

Cursado: Anual.

Horas Cátedra Semanales: 3

Horas Cátedra Anual: 96

Fundamentación Teórica-Metodológica

“Son funciones de los institutos de formación docente...Desarrollar el conocimiento con sentido crítico, creativo e interdisciplinario...Estimular una sistemática reflexión intelectual en el estudio de la cultura y la realidad nacional, latinoamericana y universal” (LEY DE EDUCACIÓN. N ° 26.206). En este sentido, resulta imprescindible dentro de la Carrera de Profesorado de Danzas Folclóricas Argentinas, porque apunta básicamente a la formación de formadores en nuestra especificidad, capaces de analizar, comprender e interpretar, a demás de vivenciar, las danzas como lenguajes artísticos.

“El lenguaje es un instrumento que permite exteriorizar una serie de vivencias que se canalizan a través de diversos códigos para poder comunicar algún significado particular. La naturaleza de cada lenguaje permite representaciones peculiares, abriendo ciertas posibilidades y limitando otras.” (JARITONSKI. 2003). La danza participa de las características generales de los lenguajes: un contenido a ser comunicado, un medio expresivo usado para hacer público un significado y una sintaxis entendida como conjunto de reglas para ordenar las partes en una estructura coherente. En este sentido, consideramos que se deberá abordar el estudio de los elementos generales que caracterizan al lenguaje, para lo que será necesario incorporar aportes propios de la semiótica.

Retomando la idea de que cada lenguaje permite formas de representación peculiares, los códigos específicos de la danza en general, o sea *“...las posibles combinaciones que a través del movimiento se dan entre el cuerpo, el espacio, el tiempo, la energía, y la creatividad como elemento integrador de los anteriores.”* (BRIKMAN. 1975) serán ejes de estudio indispensables en este espacio curricular. Asimismo, será preciso indagar a cerca de cómo cada género y estilo dentro de la danza, opera con estos elementos (tiempo, espacio, energía, comunicación, creatividad) en el movimiento

corporal definiendo códigos propios. Ejemplo: según como sea el uso postural del cuerpo o la forma particular en que se apropia el bailarín del espacio a través de trayectorias y figuras, o el ritmo o velocidad utilizados, podremos diferenciar una pieza de danza clásica, de una de danza folclórica argentina o una de danza moderna, etc.

Por otra parte, compartimos la visión del autor Federico Irazabal cuando afirma que *“...pensar el arte como lenguaje implica establecer un vínculo entre el discurso artístico y el discurso del mundo. El mundo del texto y el texto del mundo tienen importantes relaciones. El mundo es una sumatoria en permanente pugna y conflicto de textos, el mundo no es lo que es sino lo que podemos decir que es, en función de nuestro conocimiento e interés...”*, por lo tanto consideramos que las artes cobran significado en el interior de cada contexto social, histórico y cultural. Aspecto que debe incluirse para su estudio dentro del espacio de *Elementos y Códigos de la Danza*, estableciéndose relaciones entre los discursos decodificados de diferentes géneros y estilos de la danza y el contexto socio- histórico- cultural al que nos remite.

Evaluamos oportuno para que principalmente se aborde el estudio de los elementos generales que caracterizan al lenguaje, estableciendo relaciones entre los aspectos mencionados anteriormente y su materialización en el lenguaje corporal. Para ello tendrán que introducirse al estudio de los códigos específicos de la danza en general, pudiendo realizar análisis de obras presenciadas en el contexto local o a través de videos, como así también de sus propias producciones.

Luego, será preciso detenernos en el estudio en particular de los códigos propios de cada género o estilo de la danza, ejemplo: priorizando la Danza Folclórica, y seguidamente, la Danza Clásica, la Danza Contemporánea y la Expresión Corporal. A fin de alcanzar una formación general en la materia, pudiendo identificar características peculiares y diferencias. Todo esto apoyado en la experimentación corporal, técnicas de buceo bibliográfico, investigación en Internet y observación de obras en cada uno de los géneros o estilos mencionados, desarrollo de experiencias prácticas de producción, en búsqueda de alcanzar una comprensión de las características particulares en cuanto al código en cada uno de ellos, como así también reflexionar sobre los sentidos de estos discursos en relación al contexto socio- histórico y cultural.

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 los elementos del lenguaje de la danza, apreciando a su vez las apropiaciones y /o codificaciones particulares que se hacen de los mismos en diversos géneros y estilos de la danza.
- Reconocer a las Danzas en sus diversas especialidades (Folclore, Expresión Corporal, Clásica, Contemporánea) como lenguajes, identificando en ellas las características generales que reúne todo hecho comunicativo y los códigos específicos que las definen como tales.
- Reflexionar sobre sus propias producciones artísticas y las de su entorno, valiéndose de las herramientas teórico- metodológicas incorporadas en esta cátedra.
- Establecer relaciones entre lo decodificado en los textos de los discursos artísticos de la danza y el entorno socio- histórico- cultural a los que estos remiten.

Contenidos Mínimos

Eje Organizador I: Los Elementos del lenguaje corporal.

El cuerpo: imagen corporal, postura, eje del cuerpo, segmentación del cuerpo, tono muscular y afectivo, descarga y retención de peso. - El espacio: espacio propio/ espacio

colectivo, espacio parcial/ espacio total, trayectorias, diseños espaciales, composición de figuras en el espacio.- El tiempo: tiempo interno / tiempo externo, pulso, la velocidad del tiempo, la regularidad del tiempo, el ritmo. -La energía: tono muscular y afectivo, energía suave- fuerte. La creatividad: las emociones, sensaciones y pensamientos en la creatividad, el imaginario individual y colectivo, el personaje.

Eje organizador II: El Discurso Estético En Las Danzas Folclóricas Argentinas.

Usos particulares de los elementos: cuerpo, espacio, tiempo, energía, en diferentes danzas. – Aspectos Semánticos del discurso.- Características particulares del discurso en relación al contexto socio- histórico y cultural.

Eje Organizador III: El Discurso Estético En La Danza Clásica.

Usos particulares del género de los elementos: cuerpo, espacio, tiempo, energía en diferentes danzas. – Aspectos Semánticos del discurso.- Características particulares del discurso en relación al contexto socio- histórico y cultural.

Eje Organizador IV: El Discurso Estético en la Danza Contemporánea.

Usos particulares del género de los elementos: cuerpo, espacio, tiempo, energía en diferentes danzas. – Aspectos Semánticos del discurso.- Características particulares del discurso en relación al contexto socio- histórico y cultural

Eje Organizador V: El Discurso Estético en la Expresión Corporal

Usos particulares del género de los elementos: cuerpo, espacio, tiempo, energía en diferentes danzas. – Aspectos Semánticos del discurso.- Características particulares del discurso en relación al contexto socio- histórico y cultural.

Bibliografía sugerida

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

BEAUMONT, CRYL W.- *Breve Historia del Ballet* – Editorial Ricordi.

BERRUTI, PEDRO. 1987. *“Manual de danzas Nativas Argentinas”*. Bs. Aires.

BRIKMAN, LOLA. 1975 – *El Lenguaje del Movimiento Corporal*- Buenos Aires.

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.

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*.

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

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

PAVIS, PATRICE. *El análisis de los espectáculos*. Barcelona, Bs. As. , México. Editorial Paidós.

PORSTEIN, Ana. 2003 – *La Expresión Corporal por una Danza para Todos. Experiencias y Reflexiones*- 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.

STOKOE, Patricia. 1986 – *La Expresión Corporal*. Piados- Buenos Aires- Barcelona- México.

KALMAR, DÉBORA. 2005. *Qué es la Expresión Corporal. A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe*. Bs. As. Editorial Lumen.

Unidad Curricular: DIDÁCTICA DE LA DANZA I

Curso: 2do. Año.

Cursada: Cuatrimestral.

Horas cátedras semanales: 6

Horas cátedras anuales: 96

Fundamentación Teórica-Metodológica

Este espacio curricular se constituye como un *“Eje articulador entre el campo de la formación general, de la formación específica y de la práctica. Siendo que la profesión docente implica una tarea centrada en el aula y en relación con los contextos institucionales y sociales”*⁵. Asimismo, se destaca que la Didáctica se constituye en un campo complejo pues integra saberes provenientes de diferentes disciplinas *“conjugando las competencias artísticas de calidad con las propias de una formación docente actualizada, crítica y reflexiva, con fundamento científico, atenta a las necesidades y realidades de los contextos de inserción”*⁶.

La Didáctica, se ocupa de pensar la enseñanza, la práctica misma de nuestra profesión inserta en un dispositivo espacial, temporal e institucional en el cual el docente y el grupo clase se convocan ante un objetivo compartido: la construcción de conocimientos en el marco de un currículum. Al pensar la enseñanza entonces, debemos considerar todos los elementos con los que interactúa al momento de concebirse y de llevarse a cabo. Al mismo tiempo, pensar los planos que atraviesan la experiencia pedagógica: lo psíquico, social e instrumental que se juega en las relaciones entre los sujetos dentro del aula y las instituciones.

Para introducirnos al estudio de la Didáctica de la Danza es preciso establecer claramente que no se trata de implementar “recetas” sino de comprender el complejo y dinámico inter-juego que se produce entre todos los componentes del dispositivo para llevar a cabo nuestro objetivo central: la enseñanza de la danza. En este marco, será precisa la revisión de aquellos principios básicos de la didáctica general y su desarrollo a la luz de la didáctica especial de la danza y su evolución. Introducirnos al estudio, desde diversos enfoques y teorías de: - los sujetos de la danza desde el punto de vista de su desarrollo psico-físico-social y en relación a contextos diversos; -el aprendizaje de la danza como vector de fundamental implicancia en las lógicas de la enseñanza, - los

² Recomendaciones Para la Elaboración de los Diseños Curriculares para la Formación Docente en Arte. 2006.

⁶ Recomendaciones Para la Elaboración de los Diseños Curriculares para la Formación Docente en Arte. 2006

espacios y contextos de la enseñanza, principalmente el aula y la escuela; -el tiempo como organizador de la enseñanza;- el currículum de la danza como ordenador de los contenidos, las metodológicas, las estrategias y técnicas de enseñanza y evaluación.

Por otra parte, en el campo de la danza, la sistematización de su enseñanza en occidente se remonta al Renacimiento, siglo XV y XVI en Italia y Francia, época en la cual surgen los primeros maestros y se escriben los primeros tratados sobre danza. A partir de entonces, los más importantes referentes se debaten entre dos grandes tendencias: - el tecnicismo y – el expresionismo en la danza académica. El primero se asienta en el refuerzo de los aspectos técnicos, sintácticos por sobre la expresión, y – el segundo supedita la técnica a los sentidos del discurso.

Ya en el SXX, surgen las vanguardias en el marco de la danza, tanto en sus aspectos de forma como de contenido. A pesar de los grandes cambios que ello representa, las nuevas líneas de investigación también se debaten entre el tecnicismo y el expresionismo.

Como hemos podido apreciar en lo expuesto, hay problemáticas inherentes a la enseñanza en general y otras que atañen específicamente a las particularidades de nuestra disciplina, ambas configuraron y le dieron sentido a los modelos pedagógicos-didácticos que tienen vigencia hasta el presente en el campo que nos ocupa.

En relación a esto último, es destacable la significativa influencia que tuvo en la construcción de la didáctica de las danzas en argentina el modelo construido por la academia europea, el cual ingresa a nuestro territorio en épocas de la conquista y colonización de América y acaba por afianzarse a instancias de consolidación de la república.

Por lo expuesto, el desafío en materia de revisión del trayecto de la didáctica es tan importante como el del trayecto formativo de la danza. Merece un esfuerzo deconstructivo de los diversos enfoques que dominan el campo y la reconfiguración de una nueva didáctica a la luz de las demandas actuales en el ámbito de la formación docente. En este sentido, se recomienda hacer un abordaje analítico- crítico de la relación entre la episteme de las danzas y su didáctica, en el marco de diversas teorías y/o enfoques contextualizados histórica y culturalmente.

Por otra parte, con relación a lo metodológico, como lo explicita el Documento *Recomendaciones para la Formación Docente* de INFOD, sería oportuno partir de una *“formación pedagógico- didáctico para la danza en articulación con el trayecto de práctica*

profesional en las instituciones educativas, promoviendo la reflexión, registro y análisis de las actuaciones como herramienta fundamental de la profesión docente”.

Asimismo, para abordar una didáctica pertinente para los sujetos en relación a los diversos niveles del sistema, para el caso de la Didáctica de la Danza I, se recomienda situar el alcance de la materia hasta el nivel inicial y primario y nivel básico de las instituciones artísticas, haciendo confluír el análisis de los elementos de la danza hasta ahora planteados, a estos niveles del sistema educativo.

Objetivos

Generales

- Contribuir desde el trayecto curricular de la Didáctica, a formar docentes de Arte en danza, capaces de producir y enseñar a producir y re- crear los valores estéticos dancísticos de la cultura nacional, en un marco flexible que integre las subjetividades en la reconstrucción del imaginario cultural colectivo.
- Formar docentes activos, protagonistas en la construcción de la identidad nacional y local a partir del desarrollo de las capacidades de reflexión, crítica y participación constructiva.
- Promover la formación de docentes de danza 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.

Específicos

- Introducir al alumno al estudio de los elementos del dispositivo didáctico en la enseñanza de la danza.
- Introducir al alumno al conocimiento y reflexión en torno a los aspectos implicados en el acto pedagógico.
- Introducir al alumno al estudio de los diversos enfoques y teorías sobre los sujetos de la enseñanza en el nivel inicial y primario y básico de la especialidad artística.
- Introducir al alumno al estudio de los diversos enfoques y teorías en el aprendizaje de la danza.
- Brindar al alumno herramientas para que identifique los contenidos de la danza prioritarios para el nivel inicial, primario y básico de la especialidad artística.

- Introducir al alumno al conocimiento sobre la organización y diseño del currículum.
- Aportar herramientas teórico- metodológicas para la reflexión en torno al rol del docente de danza.

Contenidos Mínimos

Eje Organizador I: El Dispositivo Didáctico

El espacio (aula – institución), el tiempo (la organización del tiempo desde la institución y el currículum), los sujetos (alumnos) (docentes), el grupo clase, el currículum.

Eje organizador II: Los aspectos implicados en el acto pedagógico- didáctico

Lo social, lo cultural, lo psíquica, lo instrumental en el acto pedagógico- didáctico. Diversos enfoques: Tradicional- Moderno- Crítico.

Eje organizador III: Los Sujetos del aprendizaje de la danza

Teorías del desarrollo y teorías del aprendizaje: co-relaciones y divergencias. Enfoques y teorías. Los sujetos del nivel inicial y primario.

Eje organizador VII: Los contenidos de la enseñanza de la danza

Elementos del lenguaje corporal y su enseñanza en los sujetos del nivel inicial y primario. Las danzas folclóricas argentinas sus características en tanto lenguaje de la danza y su enseñanza. Graduación de la enseñanza folclórica en relación a su complejidad. La danza como producto de la cultura dinámico y complejo: su enseñanza.

Eje organizador IV: Currículum y ordenadores de la enseñanza de la danza

El Currículum en los diversos niveles del sistema y su transposición: de los Diseños Nacionales y Jurisdiccionales al Proyecto Anual y el plan de clase. El diseño de la enseñanza y la evaluación en relación a los sujetos, el contexto, social e institucional, los contenidos y la metodología, en la enseñanza de la danza.

Eje organizador VI: El rol docente: Enfoques, teorías y perspectivas

Modelo tradicional: sensual empirista. El conductismo. El constructivismo. EL modelo tecnocrático. El enfoque crítico. Relaciones de los diversos enfoques en el contexto de la

enseñanza de la danza folclórica. Corrientes:- El tecnicismo.- El expresionismo. -La danza moderna educacional. -La expresión corporal

Bibliografía sugerida

BOGGINO, NORBERTO.2007. *El constructivismo entra al aula. Didáctica constructivista. Enseñanza para problemas actuales.* Bs. As. Ediciones Homo Sapiens.

FREIRE, PAULO. 1969. *La Educación Como Práctica de la Libertad.* Bs. As. Siglo Veintiuno Editores.

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

GCIRTZ, S. Compiladora, AISENTEIN, ÁNGELA Y OTROS. 2005. *Textos para pensar el día a día escolar.* Bs. As. Editorial Santillana.

GIROUX, G. 1993. *Pedagogía y Política de la Esperanza. Teoría, Cultura y Enseñanza.* Bs. As. Madrid. Amarrotu Editores.

HALL. CALVIN S. *Compendio de Psicología Freudiana.* Bs. As. Editorial Paidós.

KALMAR, DÉBORA. 2005. *Qué es la Expresión Corporal. A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe.* Bs. As. Editorial Lumen.

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

OLIVETO, MERCEDES Y ZYLBERBEG, DALIA. 2005. *Movimiento, Juego y Comunicación.* Bs. As. México. Ediciones Novedades Educativas.

PIAGET, JEAN. 1979. *Seis Estudios de Psicología.* Barcelona. Caracas. México. 10ma. Edición, Editorial Seix Barral S. A.

PUIGRÓS, ADRIANA. 1998. *La Educación Popular en América Latina.* Argentina. Niño y Dávila Editores.

SOUTO. Marta Y OTROS. 1999. *Grupos y Dispositivos de Formación.* Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.

SOUTO. Marta. 1994. *Didáctica de lo Grupal.* Bs. As. Editorial Paidós.

VÁZQUEZ, Ángel/ RIVAS LAGO, María/ PURAZ HERNÁNDEZ, José. *Didáctica del folklore: melodías tradicionales para jugar y bailar*. Castilla Ediciones

VIGOTZKI, LIEV. 1926. *Psicología Pedagógica*. Bs. As. 2005. Primera Reimpresión. Editorial Aique.

Unidad Curricular: DANZAS CONTEMPORÁNEAS

Curso: 2do. Año.

Cursada: anual.

Horas cátedras semanales: 3

Horas cátedras anuales: 96

Fundamentación Teórica-Methodológica

Después de la Primera Guerra Mundial, las artes en general hacen un serio cuestionamiento de valores y buscan nuevas formas de reflejar la realidad social e individual. En ese contexto surgieron las primeras manifestaciones de las danzas modernas, en el marco de las primeras vanguardias artísticas. Como reacción a los estilizados movimientos del ballet y en relación a la progresiva emancipación de la mujer surgió una nueva forma de bailar que potenciaba la libre expresión.

Los nuevos artistas de la danza lograron apropiarse de los conceptos básicos de la danza moderna, de esta apropiación y de la necesidad personal de expresión de los y las artistas, nació la danza contemporánea. No se sabe con exactitud cuándo y dónde se originó el término danza "contemporánea". El término 'contemporáneo' denota aspectos de progreso y actualidad, además de una inmersión casi absoluta para el entendimiento de tales procesos. Para esto se necesita el desarrollo sensible de la observación activa de los hechos que se estén dando en ese lugar, espacio y tiempo.

Algunos estudiosos de la danza siguen disertando sobre si el empleo de "contemporáneo" es el término adecuado o no, ya que significa lo actual. Por lo pronto mundialmente está reconocida como danza contemporánea y constituye una

nueva forma dancística. Según muchos, esta danza se define más a través de lo que no es, que de lo que es. Influenciada por diferentes estilos que fueron desarrollados durante el último siglo en América y Europa, su ejecución no sólo se desarrolla en posición vertical, es tan rica que se pueden usar diferentes posiciones y niveles. También es destacable que la técnica de la danza contemporánea es la fusión de destreza física, un estilo a través de formas determinadas y propuestas de movimientos personales para obtener mayor expresividad y versatilidad en una secuencia lógica de movimientos que obedecen a la naturalidad de la expresión del cuerpo.

LA historia de la danza contemporánea se puede organizar en dos grandes periodos correspondientes las vanguardias artísticas de principios y mediados del siglo pasado: - Primer periodo: marcado por los movimientos libres de las bailarinas Isadora Duncan, Mary Wigman y Ruth Saint Denis quienes buscaron darle a la danza un sentido más comunicacional, apoyándose en fuentes de inspiración más antiguas a las de occidente y Rudolf Von Laban desde una revisión profunda de la técnica y el lenguaje. Luego, en Nueva York, entre los que se cuentan Martha Graham, Doris Humphrey y Charles Weidman. Para estos bailarines la fuente del movimiento era más interna que externa, recurriendo a acciones naturales como el respirar o el caminar, incluyendo temáticas sobre lo social. -Segundo Periodo: comenzó al finalizar la II Guerra Mundial y aún posee vigencia. Bailarines como Alwin Nikolais, Merce Cunningham, Steve Paxton, Trisha Brawn, entre otros, algunos fusionaron técnicas provenientes de la el ballet y la danza moderna con refuerzo de la abstracción, mientras que otros centraron sus investigaciones en el arte popular o danza social.

Como se puede apreciar a través de esta breve reseña histórica de la danza contemporánea y la demarcación de algunas de sus características principales, el estudio de la misma requiere de un recorrido teórico /práctico por las propuestas técnicas y estéticas de los principales maestros que le dieron sentido a este género de la danza en el marco de diversos contextos geográficos, históricos, sociales y culturales.

En razón de lo expuesto se recomienda para este espacio de formación un abordaje general y básico de la propuesta de la danza contemporánea a través de sus más significativos referentes articulando la exploración, la práctica y la teorización en relación al objeto de estudio, asumiendo la clase por momentos el carácter de *laboratorio experimental* para la investigación personal y grupal, en el área corporal, creativa y

comunicacional, en otros momentos de *aula – taller*, centrada en la ejecución-producción, como así también la es recomendable crear espacios para la teorización y el debate, preparando así a los alumnos para desarrollar las capacidades de reflexión, crítica y participación constructiva.

Objetivos

Generales

- Contribuir desde el espacio curricular Danza Contemporánea, a formar docentes de Danzas, competentes para interpretar, vivenciar, producir y re- crear los valores estéticos dancísticos de la cultura latinoamericana.
- Formar docentes activos, protagonistas en la construcción de la identidad nacional y local a partir del desarrollo de las capacidades de reflexión, crítica y participación constructiva.
- 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 la Danza Contemporánea.
- Fomentar la recreación y re-contextualización de la danza contemporánea a través de la experimentación y producción creativa.

Específicos

- Promover el conocimiento de las diversas perspectivas de la danza contemporánea en diferentes contextos epocales.
- Introducir al alumno en el estudio del contexto geográfico, social, histórico, político y cultural de origen y desarrollo de la danza contemporánea para una interpretación integral de la misma.
- Introducir al alumno al conocimiento de los aspectos sintácticos y semánticos característicos de la danza contemporánea, atendiendo a la integración de estos aspectos con los aspectos sociales y culturales en esta forma de la danza.

- Crear espacios de estudio e investigación teórico- teórico- práctica y ejecución - producción de danza contemporánea.
- Fomentar el análisis, la reflexión, el debate y la teorización en torno los temas estudiados, a partir del buceo en materiales bibliográficos diversos, la observación de videos y la de- construcción de sus propias producciones.
- Fomentar la recreación y re-contextualización de la danza contemporánea a través de la experimentación y producción creativa.

Contenidos Mínimos

Eje Organizador I: El lenguaje de la Danzas Contemporánea

-El lenguaje del movimiento corporal en la danza Contemporánea según diversos maestros. Teórico/práctica. -Convenciones generales a cerca de la danza contemporánea: características sintácticas/ semánticas. -Áreas del lenguaje de la danza contemporánea:- la educación del movimiento- El tiempo- El espacio.- Energía- La Creatividad y la Comunicación.

Eje Organizador II: Contexto socio- históricos- cultural de la Danza Contemporánea

-Contextos de las danzas: Aspectos geográficos, históricos, sociales, políticos, de origen y desarrollo. -El universo cultural y simbólico de influencia en la danza contemporánea.

Eje Organizador III: Los maestros y sus influencia en la técnica y el lenguaje de la danza contemporánea

Acercamiento elemental a las propuestas de los maestros más destacados.

Primeras Vanguardias: Ruptura con la técnica, imaginarios y estética de la danza clásica. Búsqueda de nuevos recursos del lenguaje y universos simbólicos: - Rudolf Von Laban: Ruptura técnica: La danza Moderna Educativa.

- Isadora Duncan: Ruptura estética y técnica. El origen del movimiento en el chakra del plexo solar Alternancia entre la resistencia y el abandono a la ley de gravedad. El mundo griego como inspiración. -Ruth Saint Denis: Ruptura estética. El universo de las danzas de la India, Egipto y Asia como inspiración. -Mary Wigman: Ruptura Técnica. El universo

de las danzas del mundo asiático y oriental como inspiración. Expresionismo y gestualidad.

- Martha Graham y las antítesis en el movimiento. Ruptura técnica y estética. El "contraction-release" Técnica de contracción (exhalación) y relajación (inhalación), movimiento de oposición de dos fuerzas opuestas y complementarias que simboliza el flujo de la respiración. La zona abdominal, centro del cual se desprende toda la energía El dominio de la misma que permite al bailarín tener un equilibrio en toda posición.

Segunda Vanguardia: Tensión entre abstracción y estéticas populares.

- Doris Humphrey. Técnica basada en la caída y recuperación de la dinámica natural de la pisada humana y de la influencia de la fuerza de la gravedad. Las danzas humorísticas, de contenido social. Los gestos y las palabras como fuentes coreográficas.

- Merce Cunningham.(arte abstracto) Impulsor del movimiento posmoderno en danza. Técnica de localización del movimiento en la columna vertebral. Combinación de técnica de Graham con el ballet tradicional. Sus bases para la danza:-Cualquier movimiento puede ser material para una danza.- Cualquier procedimiento es válido como método para componer - El azar como método que modifica el hábito y permite nuevas combinaciones en el orden de los movimientos.- La Música, vestuario, escenografía, iluminación y coreografía tienen su propia identidad y su propia lógica cada uno por separado.- Cada bailarín en la compañía debe ser el solista.-Cada espacio debe ser bailado.

- Trisha Brown: "El Release" : soltar, liberar, relajar. La conciencia profunda del cuerpo, a través del conocimiento de las estructuras ósea y muscular, para optimizar el uso de la energía y no sobre exigirlo al ejercitar

- Steve Paxton: (arte pop) "Contact Improvisation". El centro de gravedad más bajo, localizado en la zona pélvica. Aprovechamiento del peso y la fuerza de la gravedad. La relajación, la respiración y el contacto con el otro. La cualidad refleja del toque, los impulsos, las caídas, las roladas y los choques. Percepción interna del movimiento y en el contacto con el otro.

Bibliografía

ARAIZ, OSCAR, Y OTROS. 2007. *Creación Coreográfica*. Bs. As. Libros del Rojas Editorial.

BARIL, JACQUES. 1987. *La Danza Moderna. Biblioteca de Técnicas y Lenguajes Corporales*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

COCOA- DATEI. Coreógrafos Contemporáneos Asociados. 2005. *Puentes y Atajos. Recorridos por la danza en Argentina*. Editorial de los Cuatro Vientos.

Departamento Musical INAEM .1991. *Catálogo MADRID EN DANZA*. Madrid. Imprentas de la Comunidad de Madrid.

PÉREZ, LUIS. 1990. *Catálogo MADRID EN DANZA*. Madrid. Artes Gráficas S.A. Departamento Musical INAEM.

SALAS, ROGER. 1989. *Catálogo MADRID EN DANZA*. Madrid. Artes Gráficas Municipales.

SANCHEZ, R. Y STEMBERG, P. 1998. *Danza Teatro. Facetas de un Lenguaje Integral*. Bs. As. Mónica Figueroa Editora.

ZIMMERMAN, SUSANA. 2007. *Cantos y Exploraciones. Caminos de Teatro Danza*. Bs. As. Balletin Dance Ediciones.

Unidad Curricular: Lenguaje de la Danza: MALAMBO

Curso: 2do. Año.

Cursada: anual.

Horas cátedras semanales: 3

Horas cátedras anuales: 96

Carácter: Opción del Estudiante

Fundamentación Teórica-Metodológica

El zapateo puede constituirse en una danza individual o de competencia masculina en el llamado "Malambo". Esta, es la danza que el hombre sólo hace con los pies, en la menor superficie posible, en una serie de ciclos de movimientos llamados mudanzas. Sobre la base de un pie menos móvil y a veces hasta quieto, el otro pie realiza una serie de movimientos libres y amplios, con un juego rítmico y acompasado. Inmediatamente debe cambiarse la función de cada pie. Haciendo golpes contra el suelo - principalmente con la planta, con la punta del pie y con el talón- el bailarín de Malambo es a la vez un músico que utiliza sus piernas en un enérgico zapateo, transformándose en un vivo instrumento musical que despliega ritmo y arte. Esta danza no tiene una medida o cantidad determinada de compases, depende de la duración que le dé el bailarín a "su Malambo".

En Argentina el Malambo tomó las características propias de dos regiones bien definidas: Norte y Sur. El medio físico y el paisaje influyeron sobre la elaboración y desarrollo de de esta forma de expresión artística, dándole en cada caso matices particulares. En este caso, el Malambo Sureño o Pampeano, es fiel exponente de su paisaje desolado, de grandes extensiones de llanuras. El Malambo Norteño en cambio, se forjó en otro clima y paisaje. Es el monte y la montaña, con sus cambios de forma y ruptura del horizonte, y una gran influencia del ritmo de los antepasados aborígenes. Por eso, es más rápido, más sólido y sigue el desplazamiento de los remolinos. Más sonoro, en gran parte por la influencia de la bota de taco, trata de sustituir los golpes del parche del bombo.

Ventura Lynch nos aporta lo siguiente: *"malambo es el torneo del gaucho cuando se trata de lucir sus habilidades como danzante"*. Dos hombres se colocan enfrentados las guitarras, inundan el rancho de armonías, un gaucho da principio después para y sigue su antagonista y así progresivamente, muchas veces la justa dura de seis a siete horas.

El malambo danza individual, se bailó en gran parte de la Argentina, existió en el Perú donde seguramente tomo su nombre y se reconoció en Chile donde el rotulo se conserva adherido a una danza de pareja. En la región Pampeana solían atarse un cuchillo en cada pierna y en tanto hacían los movimientos, producían acompasados golpes por entre choques de los cuchillos otras veces, para crearse dificultades, limitaban cada cuatro cuchillos los filos hacía adentro, el pequeño cuadro en que bailaban o cuatro velas las cuales iluminaban los movimientos y creaban el compromiso de no apagarlas o

derribarlas. El mérito del danzante era mayor si afrontaba el cotejo sin quitarse las espuelas. Para todo esto se estipulaba un juez y cruzaban apuestas, la forma regular consistía en la simple exhibición de mudanzas pero a veces se convenía en que cada bailarín debía reproducir las mudanzas que le presentaba el contrario.

Objetivos

Generales

- Contribuir desde el espacio curricular Malambo, a formar docentes de Danzas, competentes para interpretar, vivenciar, producir y re- crear los valores estéticos dancísticos de la cultura latinoamericana.
- Formar docentes activos, protagonistas en la construcción de la identidad nacional y local a partir del desarrollo de las capacidades de reflexión, crítica y participación constructiva.
- 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 al conocimiento teórico/práctico de las diversas tradiciones y enfoques referidas a la técnica y al lenguaje del malambo.
- Promover la concientización de los elementos del lenguaje corporal involucrados en el malambo.
- Generar un ámbito propicio para experimentación en relación a los diversos componentes del malambo abierto a una dialéctica entre lo colectivo (convenciones y códigos sociales) y lo subjetivos (poética personal) en la interpretación de esta danza.
- Brindar al alumno herramientas teórico- metodológicas para apreciar, contextualizar y producir malambo norteco y sureño.

- Brindar al alumno herramientas para la improvisación, la composición y la interpretación en malambo.

Contenidos mínimos

Eje organizador I: Malambo Norteño

- Malambo norteño: características según diversos enfoques. Origen y desarrollo.
- Movimiento, compases, fonética e intensidades característicos de los zapateos norteños.
- Improvisación y composición en el malambo norteño.
- Interpretación en el malambo norteño.

Eje organizador II: Malambo Sureño

- Malambo sureño: características según diversos enfoques. Origen y desarrollo.
- Movimiento, compases, fonética e intensidad característicos de los zapateos sureños.
- Improvisación y composición en el malambo sureño.
- Interpretación en el malambo sureño.

Eje Organizador III: La Exhibición y La Competencia de Malambo

- Malambo de contrapunto: definición y características según enfoques diversos. Improvisación, composición e Interpretación.
- Devolver figuras: características según diversos enfoques. Improvisación, composición e Interpretación.
- Malambo con objetos (boleadoras, cuchillos, otros): características. Improvisación, composición e Interpretación.

Eje Organizador IV: La música y el malambo

- Ejecución de acompañamiento musical para malambo en bombo y guitarra.

Bibliografía Sugerida

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

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

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

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.

COLUCCIO, Félix y COLUCCIO, Marta. *Fiestas y Costumbres Latinoamericanas*. 2002. Bs. As. 2da- Edición. Corregidor.

VÁZQUEZ, Ángel/ RIVAS LAGO, María/ PURAZ HERNÁNDEZ, José. *Didáctica del folklore: melodías tradicionales para jugar y bailar*. Castilla Ediciones

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

Unidad Curricular: Lenguaje de la Danza: DANZAS FOLCLÓRICAS LATINOAMERICANAS

Curso: 2do. Año.

Cursada: anual.

Horas cátedras semanales: 3

Horas cátedras anuales: 96

Carácter: Opción Estudiante

Fundamentación Teórica-Methodológica

Este espacio curricular ofrece la posibilidad de integrar la mirada de los bailes folclóricos argentinos en el marco del contexto latinoamericano para una formación integral artística y docente del alumno; se propone avanzar hacia el conocimiento y estudio de aquellas danzas populares folclóricas más representativas de otros países de Latinoamérica, en los que el alumno podrá observar y experimentar los puntos comunes y el matiz particular que cobraron las diversas influencias culturales en la región latinoamericana. Por ejemplo, Centroamérica y el altiplano andino están muy marcados por las culturas indígenas que allí existían a la llegada de los conquistadores; los ritmos

negros influyeron especialmente en la zona tropical y costera como Antillas, Cuba, Venezuela, Colombia y Brasil donde llegaron la mayoría de los esclavos africanos, mientras que en las zonas agrícolas y centros urbanos se observa que prevaleció mayoritariamente la influencia peninsular.

Asimismo, continuaremos trabajando a partir de los constructos teórico- prácticos incorporados en los años anteriores dentro de este trayecto formativo, vinculados a la deconstrucción del concepto de lo popular y lo folclórico en el marco de la tensión entre cultura académica/ cultura popular, dominación/ resistencia, tradición/innovación. Colectivo/subjetivo. Como así también se recomienda incluir un abordaje gramatical del fenómeno de la danza, considerando los aspectos sintácticos y semánticos del discurso del lenguaje estético corporal.

Se sugiere introducir al alumno al conocimiento de algunas Danzas Populares de Raíz Folclóricas más representativas de Bolivia, Chile, Perú, México, Colombia, Brasil, Venezuela, y otras regiones posibles, a través del contacto con la música, la experimentación corporal y el buceo bibliográfico. Con la finalidad de que los alumnos reconozcan los ritmos, pasos, figuras, gestos, coreografías y sentidos de los mismos en sus respectivos contextos de origen. Asimismo, se creen las condiciones para el estudio y conocimiento de las influencias que dieron origen a las danzas estudiadas, considerando la mezcla racial y cultural entre europeos, indígenas y africanos que dio origen a una identidad común pero con diversas particularidades según sea la región con mayor impronta o impacto de algunas de estas tres vertientes culturales.

En el caso de México por ejemplo la mezcla entre las importantes culturas de los pueblos originarios de ese lugar, Mayas y Aztecas, con la cultura Europea cobró matices muy particulares que es interesante investigar tanto desde lo corporal y rítmico, como estético y a nivel de los significados que encierran sus danzas. En Venezuela y Colombia, en cambio lo nativo se funde con lo africano y lo europeo dando como resultado formas típicas del lugar, como el Joropo Llanero en Venezuela y la Cumbia característica de Colombia pero que hoy se ha difundido en toda Latinoamérica y cobrado matices particulares en cada lugar. Por otra parte, Cuba deja ver a las claras la forma original en su música y danza mezcla de África y salón europeo, esto lo vemos en el Mambo, el Cha- Cha- Cha y la Salsa entre otras. En síntesis, a pesar de tener raíces en común que podemos encontrar en las claves y bases rítmicas que unen a Latinoamérica, en cada

región y país los procesos de sincretismo y aculturación dieron como resultado piezas de danzas únicas y particulares, con una complejidad específica que estudiaremos en este espacio curricular.

En cuanto a la metodología, se propone un trabajo que articule la observación, la práctica, la investigación y la teorización en relación al objeto de estudio, asumiendo la clase por momentos un carácter de *aula – taller*, centrada en la ejecución-producción, en otros de *laboratorio experimental* para la investigación personal y grupal, en el área corporal. También se recurrirá el apoyo en material bibliográfico y se observarán videos, ello servirá al alumno de soporte teórico, teniendo en cuenta que no hay muchas posibilidades en el contexto local de apreciar bailes folclóricos latinoamericanos.

Finalmente se destaca, que durante el transcurso de este espacio curricular, se pretende además de formar a los alumnos en la capacidad de apreciar, contextualizar y producir danzas de Latinoamérica, prepararlos para que sepan interpretar el pasado y proyectarse hacia el futuro desde un rol protagónico en relación al contexto socio, cultural e institucional en el que deban insertarse.

Objetivos

Generales

- Contribuir desde el trayecto formativo en Bailes Populares, a formar docentes de Arte en Danzas, competentes para interpretar, vivenciar, producir y re- crear los valores estéticos dancísticos de la cultura latinoamericana.
- 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 latinoamericanas.
- 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 estudio del contexto geográfico, social, histórico, político y cultural de origen y desarrollo de los bailes populares de raíz folclóricos en la región latinoamericana para una interpretación integral de los mismos
- Introducir al alumno al conocimiento de los aspectos sintácticos y semánticos característicos de bailes populares de raíz folclórica, más representativos de Chile, Bolivia, Perú, México, Venezuela, Colombia u otros.
- Crear espacios de estudio e investigación teórico- teórico- práctica y ejecución - producción de bailes populares de Chile, Bolivia, Perú, México, Venezuela y Colombia u otros.
- Fomentar el análisis, la reflexión, el debate y la teorización en torno a las danza de Latinoamérica, a partir del buceo en materiales bibliográficos diversos, la observación de videos y la de- construcción de sus propias producciones.
- Fomentar la recreación y re-contextualización de los bailes populares estudiados a través de la experimentación y producción creativa en relación a los mismos.

Contenidos Mínimos

Eje Organizador I: Las Danzas Folclóricas de Bolivia

Características Sintácticas y Semánticas. Contextos Históricos, sociales y culturales de origen y desarrollo. Recreación de las Danzas folclóricas Bolivianas: Bailecito Boliviano. Huayno. Saya. Y otras.

Eje Organizador II: Las Danzas Folclóricas de Chile

Características Sintácticas y Semánticas. Contextos Históricos, sociales y culturales de origen y desarrollo. Recreación de las Danzas folclóricas Chilenas: Cueca Chilena. Gato Chileno. Y otras.

Eje Organizador III: Las Danzas Folclóricas de Perú

Características Sintácticas y Semánticas. Contextos Históricos, sociales y culturales de origen y desarrollo. Recreación de las Danzas folclóricas Peruanas: Festejo. Alcatraz. Landó. Zamacueca. Marinera de Lima. Marinera Norteña. Tondero. Y otras.

Eje Organizador IV: Las Danzas Folclóricas del México

Características Sintácticas y Semánticas. Contextos Históricos, sociales y culturales de origen y desarrollo. Recreación de las Danzas folclóricas Mexicanas: Jarabe Tapatío. Jarabe Michoacán. Sonos de Michoacán. Son de la Negra. Y otras.

Eje Organizador V: Las Danzas Folclóricas de Colombia

Características Sintácticas y Semánticas. Contextos Históricos, sociales y culturales de origen y desarrollo. Recreación de las Danzas folclóricas Colombianas: Cumbia. Bayenato. Y otras.

Eje Organizador VI: Las Danzas Folclóricas de Venezuela

Características Sintácticas y Semánticas. Contextos Históricos, sociales y culturales de origen y desarrollo. Recreación de la Danza folclórica Venezolana: Joropo Llanero. Y otras.

Bibliografía sugerida

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

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

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

GALEANO, Eduardo. 1971. *Las venas abiertas de América Latina*.

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.

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. MATO,

Daniel. Compilador. Autores; Antonelli, Mirta A. y otros. *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. 2002. Caracas. CLACSO.

COLUCCIO, Félix y COLUCCIO, Marta. *Fiestas y Costumbres Latinoamericanas*. 2002. Bs. As. 2da- Edición. Corregidor.

FERNANDEZ, María Antonia. *Bailes Populares Cubanos*. Cuba. Editorial Pueblo y Educación

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

Curso: 3er. Año.

Cursada: anual.

Horas cátedras semanales: 3

Horas cátedras anuales: 96

Fundamentación Teórica-Methodológica

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, CRYL 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- Córdoba- Argentina.

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

Unidad Curricular: IMPROVISACIÓN E INTERPRETACIÓN EN DANZA

Curso: 3er. Año.

Cursada: anual.

Horas cátedras semanales: 3

Horas cátedras anuales: 96

Fundamentación Teórica-Metodológica

“Así como se modificaron los modos de producción en todas las artes, en la danza, esta modificación fue motivada por la aparición de nuevos mundos escénicos, que nos llevan desde la danza de la corte...hasta la nueva lectura de un mundo inmerso en la complejidad, donde no hay fronteras cerradas, sino espacios para el intercambio de culturas e identidades” (Tambutti, S.; 2007).

Siguiendo la línea de pensamiento de la autora, y si hacemos un recorrido por la historia de la danza, podemos observar como en diferentes épocas y contextos geográficos, diversos grupos sociales organizaron sistemas diferenciados de codificación en el marco del lenguaje de la danza, funcionales a su sentido estético del mundo, su posición económica, social, cultural, ideológica, etc.

Asimismo, si consideramos el *postulado constructivista* de Goodman, en donde *“la realidad atribuida a los mundos que habitamos es construida...a lo largo de tradiciones con la “caja de herramienta” de las formas de pensar de una cultura”*⁷, podríamos inferir que la construcción del mundo personal del artista, está fuertemente condicionado por esa *“caja de herramientas”* que constituye su cultura. O sea, la visión del artista, su formación, su historia de vida, su estética, su poética, el ámbito en el cual lleve a cabo su tarea, entre otros, marcaran lo rumbos del proceso de producción y el producto estético obtenido.

Si por ejemplo, hacemos un buceo bibliográfico en publicaciones de los últimos años sobre danza, podremos observar que existen numerosos conceptos, líneas teóricas, cosmovisiones, estilos y tendencias vinculados al acto de producir en danza, en donde la improvisación y la composición coreográfica se entraman de manera diversa según sea el autor.

“Improvisación no es caos, es búsqueda dentro y fuera de uno...no se trata de imitar o repetir, sino de movilizar nuestras potencias creadoras” (Zimmermann, S.; 1983), *“Cuando improvisamos... todo lo que fuimos y somos está codificado de alguna manera en nuestro ser...Para improvisar es esencial entrenar nuestra capacidad creativa de expresión instantánea, de la mano con un estudio de la técnica contemporánea”* (Vagli,

⁷ Postulado Constructivista: En Viadel, R (2005) *“Perspectivas Actuales de la Investigación en Educación Artística”*, en *“Investigación en Educación Artística”*. Sevilla- España. Editorial Universidad de Granada

V.:2005). Si comparamos estas dos conceptualizaciones podemos inferir algunas diferencias que resultan centrales. La formación de S. Zimmermann, se enmarca en la perspectiva de la *Expresión Corporal*⁸, la cual defiende en sus postulados “*la danza de cada uno*”, por lo tanto no se ajusta a una técnica fija, lo que se puede inferir en su conceptualización acerca de la improvisación; en cambio en el caso de la autora V. Vagli, formada en la perspectiva de *la Danza Contemporánea*⁹, se puede observar que vincula la improvisación al estudio de la técnica contemporánea.

A partir de lo dicho queda expuesto el hecho de que según sea la formación del maestro y /o intérprete, las tradiciones a las que responda, el género o estilo de danza en que se apoye su improvisación, se abre el juego a diversas opciones.

De cualquier modo, lo que parece si o si estar presente en la improvisación, es la creatividad del individuo. Ya sea combinando elementos de lenguaje conocidos o aprendidos previamente (pasos, figuras, formas, etc.), o aprovechando el material interno de la propia emotividad, imaginario, recuerdos, etc. la creatividad siempre está presente.

Otro aspecto a considerar, es que parece ser que en algunos casos la improvisación está más centrada en la investigación en torno a la técnica, mientras que en otros casos es la expresión el eje central de la misma, sin que por ello, en ninguno de los casos, la otra parte pueda estar ausente. A pesar de ello, es preciso tener en cuenta que, en ambos casos, hay universos de significación y de representación simbólica e ideológica, emparentada a mundos culturales y sociales particulares que es preciso develar.

En este sentido, el espacio curricular *Improvisación en Danza* en el marco del Profesorado de Danzas, se constituye en un ámbito clave para el desarrollo de la creatividad a partir de las diversas estrategias construidas en el campo de la danza y que puedan aportar al alumno un abanico de posibilidades para la producción creativa en este ámbito de conocimiento.

Desde lo metodológico, el aula puede constituirse en laboratorio para explorar en torno a las posibilidades que nos brinda la conexión con nuestro mundo interno

⁸ Expresión Corporal: Corriente de la Danza que se origina en Argentina a partir de los postulados de Patricia Stokoe, bailarina y maestra influenciada por la perspectiva de la danza Expresionista Alemana, que surge principios del siglo pasado a partir de las investigaciones de R. V. Laban, Isadora Duncan, M. Wigman entre otros, en búsqueda de una danza más humanista, como ruptura frente a los preceptos de la Danza Clásica, que recupera los aspectos expresivos y sociales de esta forma de arte.

⁹ Danza Contemporánea: Corriente de la Danza que se origina en EE. UU., a partir de las investigaciones del bailarín y coreógrafo M. Cunningham, el cual propone una versión más formal y abstracta de la Modern Dance EE. UU., se despoja de la visión expresionista, psicológica y social de la danza, por un cuerpo en su plena objetividad, liberado de la obligación de significar y concentrado en la ejecución (Tambutti, S.: 2006)

(imaginarios personales, imaginario colectivo, recuerdos, fantasías, etc.), la conexión con los componentes de la cultura de un mundo al cual queremos evocar, la investigación en torno a los diferentes componentes del lenguaje corporal en el marco de un género determinado. Asimismo, la modalidad taller son pertinentes en este espacio curricular pues será oportuno establecer espacios para la producción a partir de los explorado en relación a las diversas estrategias y técnicas de improvisación.

Objetivos

Generales

- Contribuir a formar docentes de Danzas, competentes para interpretar, vivenciar, producir y re- crear los valores estéticos dancísticos de la cultura latinoamericana.
- 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 en Danzas.
- Fomentar la recreación y re-contextualización de los bailes estudiados a través de la experimentación y producción creativa en relación a los mismos.

Específicos

- Introducir al alumno a la noción de improvisación a partir de diversos enfoques y posturas.
- Introducir al alumno al aprendizaje de diversas técnicas de improvisación en danzas, construidas en diferentes contextos epocales, sociales y culturales.
- Proporcionar al alumno un espacio para el aprendizaje teórico- práctico de la improvisación en danza.
- Aportar al alumno herramientas metodológicas para conectarse con su mundo interno para el desarrollo de la creatividad en la improvisación.
- Fomentar en el alumno la toma de conciencia acerca de cómo impactan en la improvisación en danza, los aspectos culturales y de codificación en los diversos discursos, géneros y estilos de la danza.

Contenidos Mínimos

Eje Organizador I : Enfoques y Posturas en la Improvisación en Danza.

- La Improvisación en danza: enfoques y posturas en diversos contextos epocales y géneros y estilos de la danza. Enfoques específicos para el folclore argentino, tango, danza clásica y contemporánea: Deconstrucción. Estudio crítico.

Eje Organizador II : Las Metodologías en la Improvisación en Danza.

- La Improvisación en danza: diversas propuestas metodológicas y estrategias según los géneros y estilos de la danza y la tendencia estética dentro de las mismas.

Eje Organizador II : La Creatividad y las Convenciones de la Danza en la Improvisación.

- La improvisación como acceso a la danza de cada uno. Improvisación y mundo interno del intérprete.
- La improvisación en los diversos géneros de la danza: convenciones y códigos.

Bibliografía sugerida

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

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

BRIKMAN, Lola. (1975) – *El Lenguaje del Movimiento Corporal*- Buenos Aires.

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.

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

SÁNCHEZ, María – STEINBERG, PABLO (1998) “*Danza Teatro, Facetas de un Lenguaje Integral*”. Mónica Figueroa Editora- Córdoba- Argentina

STOKOE, Patricia. (1986) – *La Expresión Corporal*. Piados- Buenos Aires- Barcelona- México.

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

YUNI, J. - URBANO, C. (2003). *Mapas y Herramientas para conocer la Escuela: Investigación Etnográfica e Investigación – Acción*. Córdoba- Argentina: Ed. Brujas.

YUNI, J. - URBANO, C. (2003). *Técnicas para investigar y formular proyectos de Investigación- volumen I y II*. Córdoba- Argentina: Editorial Brujas.

ZIMMERMANN, Susana (1983) *Laboratorio de Danza y Movimiento Creativo*. Bs. As. Argentina. Editorial Humanitas.

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

DCO(danza cuerpo obsesión) *Obsesiones de la Imaginación Contemporánea*. (enero/2008). México. Consejo nacional para la Cultura y las Artes.

Unidad Curricular: PUESTA EN ESCENA EN DANZA

Curso: 3er. Año.

Cursada: anual.

Horas cátedras semanales: 3

Horas cátedras anuales: 96

Fundamentación Teórica-Metodológica

El espacio curricular *Puesta en Escena En Danza*, es un ámbito de integración de diversos elementos involucrados en el arte espectacular. El argumento o tema de la obra, el diseño coreográfico, el tipo de espacio escénico, la escenografía y los objetos escenográficos, la iluminación, el vestuario y el maquillaje, el sonido y /o la musicalización, los elementos tecnológicos (proyecciones visuales, efectos especiales,

etc.) convergen en la puesta en escena, que ordena la obra en torno a un sentido estético particular.

En este marco será preciso por una parte:- el estudio de cada elemento de la puesta en escena mencionados más arriba en forma independiente, teniendo en cuenta que cada uno de ellos reviste una particular complejidad que requiere de un estudio específico y diferenciado, en lo que respecta a sus características, metodologías de diseño y armado, en el marco de diversas líneas teóricas, enfoques, estilos y tendencias, contextualizadas a su vez en entornos culturales y epocales específicos.

Por otra parte, como se explicitó anteriormente, la creatividad, el sentido estético como ordenador de todos estos elementos es un punto central de la puesta en escena sobre el cual se deberá trabajar en este espacio curricular. Para ello se recomienda, introducir al alumno al estudio de las convenciones y códigos de la danza en los diversos géneros y estilos en relación a la puesta en escena, identificando tradiciones e influencias en cada caso. Asimismo, crear un ámbito propicio para la emergencia y el desarrollo de las poéticas personales de los alumnos, a través de diversas estrategias metodológicas que contribuyan a la conexión con el mundo interno, los imaginarios subjetivos y colectivos, recuerdos, sueños, etc. que puedan constituirse en el germen de una obra de arte en danza original.

Finalmente, es importante destacar la importancia de este espacio curricular en el marco de la formación del Profesor de Danzas, teniendo en cuenta que ya sea en el ámbito formal, no formal o informal, siempre será preciso que el docente cuente con herramientas que le permitan organizar, en el marco de una puesta en escena, una producción en la cual poder mostrar o transmitir a la sociedad las temáticas abordadas con sus alumnos, ya sea en lo que respecta a la educación del movimiento, a los diversos códigos y convenciones de las danzas aprendidas, como así también a las temáticas asumidas por los sujetos y los grupos en el marco de un proyecto educativo.

Ya sea en la escuela, en el barrio, en la academia o el club, etc. llegará el momento de presentar ante un público, que pueden ser otros alumnos y maestros, los padres, vecinos y /o sociedad en general, la obra de danza en la cual se conjuguen todas las experiencias de aprendizajes y creativas experimentadas a lo largo de un proceso determinado y que una vez en escena se constituyen en una obra de arte que refleje la etapa de desarrollo de un grupo determinado y las temáticas que le interesan y desean expresar.

Objetivos

Generales

- Contribuir a formar docentes de Danzas Folclóricas Argentinas, competentes para interpretar, vivenciar, producir y re- crear los valores estéticos dancísticos de la cultura latinoamericana.
- 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 al estudio de los diversos componentes de la Puesta en Escena.
- Introducir al alumno al conocimiento de diversas metodologías y técnicas de diseño y armado de la puesta en escena en danzas, en el marco de diversos géneros y líneas estéticas de la danza.
- Aportar al alumno herramientas metodológicas para conectarse con su mundo interno y desarrollar su creatividad en la puesta en escena en danza.
- Fomentar en el alumno la toma de conciencia acerca de cómo impactan en la puesta en escena, los aspectos culturales y de codificación en los diversos discursos, géneros y estilos de la danza.

Contenidos Mínimos

Eje Organizador I: Los elementos involucrados en la Puesta en Escena en Danza.

-La temática o idea de la obra. El Diseño Coreográfico. El espacio escénico: tipos de escenario. La escenografía. La Iluminación. Vestuario y Maquillaje. El Sonido y musicalización. Elementos tecnológicos en la puesta en escena en danza: proyecciones

visuales, etc.: Caracterizaciones y definiciones de cada uno de ellos según enfoques y posturas en diversos contextos epocales y géneros y estilos de la danza.

-Enfoques y tendencias específicos para el folclore argentino: Deconstrucción. Estudio crítico.

Eje Organizador II: Las Metodologías y técnicas de diseño y Armado de los elementos de la puesta en escena.

Diversas propuestas metodológicas y técnicas de diseño y armado de - La temática o idea de la obra. El Diseño Coreográfico. El espacio escénico: tipos de escenario. La escenografía. La Iluminación. Vestuario y Maquillaje. El Sonido y musicalización. Elementos tecnológicos en la puesta en escena -según tradiciones y estilos.

Eje Organizador IV: La Creatividad y Las Convenciones de la Danza en la Puesta en Escena en danza.

-Las poéticas personales de los alumnos. Estrategias metodológicas que contribuyan a la conexión con el mundo interno, los imaginarios subjetivos y colectivos, recuerdos, sueños, etc. La originalidad en la obra de arte en danza.

- Las convenciones y códigos de la danza en los diversos géneros y estilos en relación a la puesta en escena: Tradiciones e influencias.

-La Puesta en Escena en el género folclórico: enfoques, posturas, estilos y tendencias.

Bibliografía sugerida

COCOA DATEI (COREÓGRAFOS CONTEMPORÁNEOS ASOCIADOS). *Puentes y Atejos recorridos por la danza en Argentina*. Ediciones Analía Melgar. Editorial de los Cuatro Vientos.

DORIN, P. COMPILADORA. ARAIS, O. Y OTROS. 2007. *Creación Coreográfica*. Bs. As. Libros del Rojas. Universidad de Buenos Aires.

LABAN, R. 1948. *Danza Educativa Moderna*. Bs. As. Ediciones Paidós.

PORSTEIN, A. Y ORIGLIO, F. 2001. *La Expresión Corporal y la Música en el Ámbito escolar*. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.

SANCHEZ, M. Y STEINBERG, P. 1998. *Danza Teatro. Facetas de un lenguaje Integral*. Mónica Figueroa Editora.

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

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

WILLEMS, E. 1979. *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Bs. As. Editorial Universitaria.

ZIMMERMANN, S. Cantos y Exploraciones. Caminos de Teatro Danza. Balletin Dance. Ediciones. 2007.

Unidad Curricular: DIDÁCTICA DE LA DANZA II

Curso: 3er. Año.

Cursada: anual.

Horas cátedras semanales: 3

Horas cátedras anuales: 96

Fundamentación Teórica-Methodológica

En el trayecto formativo de la Didáctica, nos ocupamos de pensar la enseñanza, inserta en un dispositivo espacial, temporal e institucional en el cual el docente y el grupo clase se convocan ante un objetivo compartido: la construcción de conocimientos en el marco de un currículum. Al pensar la enseñanza entonces, debemos considerar todos los elementos con los que interactúa al momento de concebirse y de llevarse a cabo la práctica. Al mismo tiempo, pensar los planos que atraviesan la experiencia pedagógica: lo psíquico, social e instrumental que se juega en las relaciones entre los sujetos dentro del aula y las instituciones educativas.

Bajo estas mismas premisas se continúa avanzando en el espacio curricular Didáctica de la Danza II, afianzando en el alumno la noción de que no se trata de implementar "recetas" sino de comprender el complejo y dinámico inter-juego que se produce entre todos estos componentes del dispositivo para poder llevar a cabo nuestro objetivo central que es la enseñanza de la danza, tomando como epicentro la didáctica para los sujetos del nivel secundario.

En este sentido, será preciso profundizar en la revisión de aquellos principios básicos de la didáctica general y su desarrollo a la luz de la didáctica especial de la danza y su evolución. Partiendo de diversos enfoques y teorías de: - los sujetos de la danza desde el punto de vista de su desarrollo psico-físico-social y en relación a contextos

diversos; -el aprendizaje de la danza como vector de fundamental implicancia en las lógicas de la enseñanza, - los espacios y contextos de la enseñanza, principalmente el aula y la escuela; -el tiempo como organizador prioritario de la enseñanza;- el currículum de la danza como ordenador de los contenidos, las metodológicas, las estrategias y técnicas de enseñanza y evaluación que traducen en acción y práctica las lógicas pedagógicas.

Asimismo será preciso profundizar el estudio en relación a las diversas corrientes pedagógicas- didácticas orientadas a la enseñanza de la danza y los procesos de creación en esta disciplina. Algunos ejemplos de ello:-*“Entre el deseo, la necesidad, la motivación, se generan una sucesión de pasos...el camino no es lineal, andamos, desandamos, abrimos nuevos senderos, ...al guiar a otros hacia su danza como docentes llevamos puesta toda nuestra experiencia, nos guía la integración de todas nuestra vivencias,...por eso nuestra metodología es multi- dimensional, abierta y flexible.”* (Kalmar, D. ; 2005);-*“Desde el punto de vista del sujeto es importante que sea capaz de discriminar que lo mueve y que no y sepa ubicarse frente al estímulo. Desde el punto de vista del educador subrayamos que debe brindar el material con sumo respeto... El educador debe enriquecer el material- estímulo que utilice, a nivel mental, pero también a nivel vivencial, dando la posibilidad al alumno de que concientice sus necesidades y gustos y se mueva de acuerdo a ellos,... de discriminar en la acción entre diversas posibilidades”* (Brickman, L.; 1985);

De las expresiones vertidas por estas pedagogas de la danza antes citados, observamos un posicionamiento orientado a lo “multi- dimensional, abierto y flexible” por una parte, y por otra parte, un enfoque que pone el acento en el respeto por el mundo interno y los procesos de los alumnos brindándole herramientas que le permitan hacer conscientes sus deseos y necesidades. En ambos casos, las propuestas exceden lo técnico para complejizar y observar a los sujetos de la danza.

Por otra parte, otra docente propone *“Para la concreción de aprendizajes con vistas a la formación profesional..., Elevado “tiempo de compromiso motor” -definido por M. Piéron- , que es mayor en la enseñanza de la danza que en la de otras disciplinas de índole motriz; frecuencia diaria de las prácticas para la adquisición de “automatismos” técnicos y; el requerimiento de brindar información continua a los sujetos de aprendizaje sobre sus desempeños a través de feedbacks en sus diferentes formas.”* (Blanco, M.: 2009). De lo expresado por esta docente se desprende que su propuesta de enseñanza

está centrada en los aspectos técnicos motores de la danza en busca de la adquisición de automatismos.

Como se pudo apreciar a través de los ejemplos presentados, existen diversos enfoques frente al abordaje pedagógico- didáctico de la danza. En este sentido, será preciso recuperar los conocimientos incorporados en la Didáctica de la Danza I y continuar profundizando la de- construcción de los diversos posicionamientos que dominan el campo de las danzas, en las diversas formas de la danza, avanzando hacia su implicancia en la enseñanza de los sujetos del nivel secundario.

Esta propuesta se orienta hacia la reconfiguración de una nueva didáctica, enmarcada en las demandas actuales del campo de la formación docente en danza y los lineamientos planteados en la Ley Nacional de Educación.

Por otra parte, con relación a lo metodológico, sería oportuno continuar trabajando a partir de una *“formación pedagógico- didáctico para la danza en articulación con el trayecto de práctica profesional en las instituciones educativas, promoviendo la reflexión, registro y análisis de las actuaciones como herramienta fundamental de la profesión docente”*. A partir del análisis de las experiencias vividas en las observaciones de clase, en el marco de las herramientas que brinda el estudio y análisis teórico- conceptual.

Finalmente, será oportuno en este espacio curricular, reforzar en los alumnos, futuros docentes, la conciencia de que su tarea se inserta en una realidad social compleja y en un contexto institucional marcado por la contradicción y la crisis como lo es la escuela, lo cual exigirá de ellos una mirada integrada, donde sensibilidad, compromiso, valores humanos, conocimientos específicos disciplinares, dominio de estrategias de enseñanza y dinámica de grupos se conjugan en la trama flexible de una experiencia dinámica concreta que da como resultado la construcción del conocimiento y la producción de obras de arte en danza.

Objetivos

Generales

- Promover la formación de docentes de danza 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.
- Contribuir desde el trayecto curricular de la Didáctica, a formar docentes de Arte en danza, capaces de producir y enseñar a producir y re- crear los valores estéticos dancísticos de la cultura nacional, en un marco flexible que integre las subjetividades en la reconstrucción del imaginario cultural colectivo.

Específicos

- Profundizar el estudio de los elementos del dispositivo didáctico en la enseñanza de la danza.
- Profundizar el conocimiento y reflexión en torno a los aspectos implicados en el acto pedagógico.
- Introducir el estudio de los diversos enfoques y teorías sobre los sujetos de la enseñanza en el nivel secundario.
- Profundizar el estudio de los diversos enfoques y teorías en el aprendizaje de la danza.
- Brindar al alumno herramientas para que identifique los contenidos de la danza prioritarios para el nivel secundario.
- Profundizar el estudio sobre la organización y diseño del currículum.
- Aportar herramientas teórico- metodológicas para la reflexión en torno al rol del docente de danza.

Contenidos Mínimos

Eje Organizador I: El Dispositivo Didáctico

El espacio (aula – institución), el tiempo (la organización del tiempo desde la institución y el currículum), los sujetos (alumnos) (docentes), el grupo clase, el currículum. En el nivel secundario.

Eje organizador II: Los aspectos implicados en el acto pedagógico- didáctico

Profundización y complejización del estudio de: Lo social, lo cultural, lo psíquica, lo instrumental en el acto pedagógico- didáctico. En el nivel secundario. Diversos enfoques: Tradicional- Moderno- Crítico.

Eje organizador III: Los Sujetos del aprendizaje de la danza

Teorías del desarrollo y teorías del aprendizaje: co-relaciones y divergencias. Enfoques y teorías. Los sujetos del nivel secundario.

Eje organizador VII: Los contenidos de la enseñanza de la danza

Elementos del lenguaje corporal y su enseñanza en los sujetos del nivel secundario. Los diversos géneros de la danza y sus características en tanto lenguaje de la danza y su enseñanza. Graduación de la enseñanza de la danza en relación a su complejidad. La danza como producto de la cultura dinámico y complejo: su enseñanza.

Eje organizador IV: Currículum y ordenadores de la enseñanza de la danza

Profundización del Estudio de: El Currículum en los diversos niveles del sistema y su transposición: de los Diseños Nacionales y Jurisdiccionales al Proyecto Anual y el plan de clase. El diseño de la enseñanza y la evaluación en relación a los sujetos, el contexto, social e institucional, los contenidos y la metodología, en la enseñanza de la danza.

Eje organizador VI: El rol docente: Enfoques, teorías y perspectivas:

Profundización del estudio de: Modelo tradicional: sensual empirista. El conductismo. El constructivismo. EL modelo tecnocrático. El enfoque crítico. Relaciones de los diversos enfoques en el contexto de la enseñanza de la danza folclórica. corrientes:- El tecnicismo.- El expresionismo. -La danza moderna educacional. -La expresión corporal

Bibliografía sugerida

FREIRE, PAULO. 1969. *La Educación Como Práctica de la Libertad*. Bs. As. Siglo Veintiuno Editores.

GCIRTZ, SILVINA Compiladora, AISENTEIN, ÁNGELA Y OTROS. 2005. *Textos para pensar el día a día escolar*. Bs. As. Editorial Santillana.

GIROUX, GENRY. 1993. *Pedagogía y Política de la Esperanza. Teoría, Cultura y Enseñanza*. Bs. As. Madrid. Amarrotu Editores.

HALL. CALVIN S. *Compendio de Psicología Freudiana*. Bs. As. Editorial Paidós.

HUMPHREY, DORIS. 1965. *El Arte de Crear Danzas*. Bs. As. Editorial Universitaria.

KALMAR, DÉBORA. 2005. *Qué es la Expresión Corporal. A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe*. Bs. As. Editorial Lumen.

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

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

OLIVETO, MERCEDES Y ZYLBERBEG, DALIA. 2005. *Movimiento, Juego y Comunicación*. Bs. As. México. Ediciones Novedades Educativas.

PAVIS, PATRICE. *El análisis de los espectáculos*. Barcelona, Bs. As. , México. Editorial Paidós.

PIAGET, JEAN. 1979. *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona. Caracas. México. 10ma. Edición, Editorial Seix Barral S. A.

PUIGRÓS, ADRIANA. 1998. *La Educación Popular en América Latina*. Argentina. Niño y Dávila Editores.

SOUTO. Marta Y OTROS. 1999. *Grupos y Dispositivos de Formación*. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.

SOUTO. Marta. 1994. *Didáctica de lo Grupal*. Bs. As. Editorial Paidós.

VÁZQUEZ, Ángel/ RIVAS LAGO, María/ PURAZ HERNÁNDEZ, José. *Didáctica del folklore: melodías tradicionales para jugar y bailar*. Castilla Ediciones

VIADÉL RICARDO. 2005. *Investigación en Educación Artística. Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes*. Granada. Editorial universidad de Granada.

VIGOTZKI, LIEV. 1926. *Psicología Pedagógica*. Bs. As. 2005. Primera Reimpresión. Editorial Aique.

Unidad Curricular: DIRECCIÓN Y COMPOSICIÓN COREOGRÁFICA EN DANZA

Curso: 4to. Año.

Cursada: anual.

Horas cátedras semanales: 3

Horas cátedras anuales: 96

Fundamentación Teórica-Metodológica

“Hacer coreografía, el arte de componer en la danza, se vincula tanto con el talento como con el oficio. Hay lineamientos, reglas y herramientas, pero... como les sucede a los creadores de todas las artes, las decisiones dependen de la idea, la sensibilidad, el temperamento y la historia de quien realiza la obra”. (Betteta, I.; 2008); *“Para el proceso normalmente tengo una idea, un asunto que quiero tratar,...esa idea sirve como inspiración y guía de la experimentación,...buscamos nuestras propias experiencias y comenzamos a generar un repertorio de movimientos...El foco está siempre en la idea”* (Coker, D.; 2008); según estos Directores de Danza, dos componentes se constituyen en centrales para su oficio:-la idea y el realizador, a través de sus aptitudes y actitudes frente a la obra.

Por Otra parte, otro Director describe sus estrategias al momento de la composición y dirección, *“En el comienzo de mis composiciones coreográficas dejo que los bailarines elijan su lugar en el espacio,...luego les propongo algunas consignas generales que se transforman a medida que los bailarines les dan forma...Igual que una orquesta, trato de identificar movimientos básicos dentro de la secuencia...Y en todo esto, hay una búsqueda por tomar decisiones, en ir hacia una dirección pero incluyendo todas las posibilidades dentro de los límites”* (Kuggeleyn, A.; 2008). Como podemos observar, a partir de los fragmentos transcritos de autores de diversos contextos y géneros de la danza, existen diferentes posicionamientos y miradas en torno a la composición y la dirección coreográfica, según sea el mundo cultural del artista, su experiencia, formación, trayectoria, creatividad, ámbito de producción etc. que necesariamente van a condicionar la forma final de los productos estéticos obtenidos.

En este sentido, el espacio curricular *Composición y Dirección Coreográfica en Danza* se constituye en ámbito de estudio y exploración en torno a las diversas posiciones y/ o enfoques sobre la materia, desde un abordaje teórico- práctico que le permita al alumno conocer y experimentar con las diversas herramientas, métodos y líneas de acción en la composición y dirección en danza.

Asimismo, es importante destacar la importancia de este espacio curricular en el marco de la formación del Profesor, teniendo en cuenta que al insertarse en su campo profesional como docente, ya sea en el ámbito de la escuela o en la educación no formal, será preciso que domine técnicas y estrategias de composición coreográfica y dirección. Ambas se constituirán en parte central de su tarea, al momento de armar coreografías y dirigir a sus alumnos en la concreción de una muestra final o presentación de obra de danza, que se refleje los contenidos aprendidos y las temáticas de interés de los estudiantes.

Finalmente, es preciso mencionar que problematizar la danza en el sentido de la producción, se constituyen en un compromiso que es preciso transmitir a los alumnos, en vías de alentar el desarrollo de la danza en proyección a diversos contextos, en tanto exponente representativo de la cultura local.

Objetivos

Generales

- Contribuir a formar docentes de Danzas, competentes para interpretar, vivenciar, producir y re- crear los valores estéticos dancísticos de la cultura latinoamericana.
- 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.
- Fomentar la recreación y re-contextualización de los bailes estudiados a través de la experimentación y producción creativa en relación a los mismos.

Específicos

- Introducir al alumno a las nociones de composición y dirección coreográfica a partir de diversos enfoques y posturas.
- Introducir al alumno al conocimiento de diversas técnicas de composición y dirección coreográfica en danzas, construidas en diversos contextos epocales, sociales y culturales.
- Proporcionar al alumno un espacio para el aprendizaje teórico- práctico de la composición y dirección coreográfica en danza.
- Aportar al alumno herramientas metodológicas para conectarse con su mundo interno para el desarrollo de la creatividad en la composición y dirección coreográfica en danza.
- Fomentar en el alumno la toma de conciencia acerca de cómo impactan en la composición y dirección coreográfica en danza, los aspectos culturales y de codificación en los diversos discursos, géneros y estilos de la danza.

Contenidos Mínimos

Eje Organizador I : Enfoques y Posturas en La Composición y Dirección Coreográfica en Danza.

- La composición en danza: enfoques y posturas en diversos contextos epocales y géneros y estilos de la danza. Enfoques específicos para cada género de la danza: Deconstrucción. Estudio crítico
- La dirección en danza: enfoques y posturas en diversos contextos epocales y géneros y estilos de la danza. Enfoques específicos para el folclore argentino: Deconstrucción. Estudio crítico

Eje Organizador II: Las Metodologías en la Composición y dirección Coreográfica en Danza.

- La composición en danza: diversas propuestas metodológicas y estrategias según los géneros y estilos de la danza y la tendencia estética dentro de las mismas.
- La dirección en danza: diversas propuestas metodológicas y estrategias según los géneros y estilos de la danza y la tendencia estética dentro de las mismas.

Eje Organizador III: La Creatividad y Las Convenciones de la Danza en la Composición y Dirección coreográfica.

- La composición como acceso a la danza de cada uno. Composición y mundo interno del director.
- La composición en los diversos géneros de la danza: enfoques.
- La dirección en los diversos géneros de la danza: enfoques.

Bibliografía sugerida

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

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

BRIKMAN, Lola. (1975) – *El Lenguaje del Movimiento Corporal*- Buenos Aires.

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

CFB: “*Historia de las artes y de la arquitectura: convergencias y encuentros*”. Departamento de Pregrado. Universidad de Chile Contenidos de Formación Básica .www.plataforma.uchile.cl

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

Cuadernos de Picadero (agosto/2004). “El Cuerpo del Intérprete”. Bs. As. Editado por INT (Instituto nacional del teatro).

Cuadernos de Picadero (septiembre/2006). “Teatro – Danza. Los Pensamientos y las Prácticas”. Bs. As. Editado por INT (Instituto nacional del teatro).

DCO(danza cuerpo obsesión) *Obsesiones de la Imaginación Contemporánea*. (enero/2008). México. Consejo nacional para la Cultura y las Artes.

LORENZANA, P. “*Análisis Comparativo. Danza Moderno y Contemporánea*”. Wikipedia.

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

REVISTAS/ PÁGINAS WEB

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- Córdoba- Argentina

STOKOE, Patricia. (1986) – *La Expresión Corporal*. Piados- Buenos Aires- Barcelona- México.

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

YUNI, J. - URBANO, C. (2003). *Mapas y Herramientas para conocer la Escuela: Investigación Etnográfica e Investigación – Acción*. Córdoba- Argentina: Ed. Brujas.

YUNI, J. - URBANO, C. (2003). *Técnicas para investigar y formular proyectos de Investigación- volumen I y II*. Córdoba- Argentina: Editorial Brujas.

ZIMMERMANN, Susana (1983) *Laboratorio de Danza y Movimiento Creativo*. Bs. As. Argentina. Editorial Humanitas.

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

SCHMIDT, J. “*Perspectivas en Danza lo Posmoderno en el Candelero*”. www.adamar.org
Artículo Publicado en El Correo de la Unesco.

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 educacional y artístico de la danza. 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 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.
- Conjugación: 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: MONTAJE Y PRODUCCIÓN DE ESPECTÁCULOS DE DANZA

Curso: 4to. Año.

Cursada: anual.

Horas cátedras semanales: 3

Horas cátedras anuales: 96

Fundamentación Teórica-Metodológica

“La **Producción** habrá que entenderla como parte medular y creadora del hecho escénico en concreto. Las ideas son esencia, pero si ellas no se traducen en actos, objetos y formas, si no son tangibles, nuestro trabajo es solo ilusión. La producción es un complejo y sofisticado quehacer para lograr la concreción del como de la puesta en escena” (JIMÉNEZ 2002). Siguiendo la línea del autor esta cátedra, dentro de la Carrera de Profesor de Danzas, se presenta como un espacio para que el aprendiz construya en grupo los saberes relacionados al “como” hacer para que una idea inicial llegue a una puesta en escena. Este “como” es complejo y exige el aprendizaje de competencia que integran el análisis, el diseño, la planificación, organización, exploración, ejecución, entre otras indispensables para la concreción de la puesta en escena de una obra de arte en danzas.

Por ello, en este espacio curricular está previsto que los alumnos conozcan las tres grandes fases del ciclo de la Producción: La Pre- Producción, La Producción y la Explotación e identifiquen las diversas actividades que se llevan a cabo en cada una de ellas, como así también cual son las competencias requeridas para cada caso, mediante las diversas experiencias de aprendizaje en torno a las mismas.

En cuanto a los aspectos metodológicos, para esta cátedra se recomienda en general tomar como base la *Didáctica de lo Grupal* para promover experiencias nutricias de intercambio de saberes y circulación de roles, a la vez que nos valdremos de dispositivos y estrategias metodológicas específicos según se requieran en cada momento que se transite dentro del proceso de aprendizaje. Asimismo, será precisa una aproximación al estudio de aspectos conceptuales y técnicos puntuales durante el estudio de las diversas fases del ciclo de la producción, como así también la *Modalidad Laboratorio* para el desarrollo de la Fase Pre- producción, la *Modalidad Taller* para la Fase de la Producción, serían pertinentes.

En relación con los aspectos organizativos, este espacio curricular se recomienda su división en dos grandes momentos, Primero: el estudio y experimentación en torno al ciclo de la Producción en sus diversas fases y Segundo: La aplicación de los conocimientos incorporados en la primera etapa a través de la concreción efectiva de una Producción En Danza.

Finalmente, consideramos que es oportuno rescatar el valor de este espacio en torno a la mejora de la calidad de las producciones en danza en el contexto local, pues aporta a la formación a los alumnos, futuros docentes, en torno a las competencias específicas necesarias para llevar a cabo una producción en arte escénica, a la vez que significa un ejercicio para aprender a trabajar en equipo e interactuar con otras disciplinas artísticas, pudiendo a su vez asumir diferentes roles en el marco de una producción y descubriendo el valor trascendental y único que tienen cada uno de estos roles para que la Producción Escénica alcance la calidad esperada.

Objetivos

Generales

- Contribuir desde el espacio curricular Montaje y Producción de Espectáculos, a formar docentes de Danzas, competentes para interpretar, vivenciar, producir y re- crear los valores estéticos dancísticos de la cultura argentina.
- Formar docentes activos, protagonistas en la construcción de la identidad nacional y local a partir del desarrollo de las capacidades de reflexión, crítica y participación constructiva.
- Crear espacios de estudio, exploración y producción - práctica y teórica en materia de producción de espectáculos de Danza.
- Fomentar la recreación y re-contextualización de los bailes populares estudiados a través de la producción creativa en relación a los mismos.

Específicos

- Reconocer y transitar experiencias de aprendizaje en las fases del ciclo de la Producción Escénica e identificar los actores y adquirir competencias requeridas para la concreción de cada una de ellas.
- Distinguir y transitar experiencias de aprendizaje en relación a los aspectos centrales de una producción en danza:- Organización (Producción Ejecutiva, Asistencia de producción, Prensa y Difusión), - Arte (Dirección, Coreografía, Interpretación, Diseño de Vestuarios, Iluminación, Escenografía, Maquillaje, Música) y, -Técnica (luz, sonido).

- Experimentar en diferentes roles dentro de la producción de un obra en danza.
- Transitar por la experiencia de la realización de una Producción en Danza, atravesando por la experimentación y realización de cada una de sus fases (pre-producción, producción y estreno).
- Desarrollar registro documental de la experiencia para presentar en coloquio final.

Contenidos Mínimos

Eje organizador I: Fases del Ciclo de La Producción

-La Pre- Producción: Fase analítica y de decisiones: El Que, El como, el cuando, el con qué, el para que de la puesta en escena (definición del tema, género, conformación del equipo, espacios, tiempos, prensa y difusión, costos, etc.).

-La Producción, fase de la preparación del producto estético en sí, implica la realización de ensayos y elaboración de escenografía, vestuario, maquillaje, diseño de planta de luces, etc.

-El estreno, la realización efectiva de la primera puesta en escena, la cual implica el momento culminante del proceso.

-La Explotación etapa de presentación de la obra en diversos teatros y localidades.

Eje Organizador II: El Equipo en La Producción y Puesta en Escena de una Obra de Danza

El Productor Ejecutivo- El Director- Coreógrafo- Bailarín/ Intérprete- Escenógrafo- Vestuarista- Iluminador- Maquillador- Musicalizador- Responsable de Prensa y Difusión, etc.: Los roles y funciones. Competencias requeridas en cada caso.

Eje Organizador III: El Proceso de Producción y Puesta en Escena de la Obra de Danza

Conformación de Equipos- División de roles- Trabajo Interdisciplinar: Ejecución de las fases del ciclo de la producción hasta la puesta en escena de la obra. Elaboración de , vestuarios, escenografía, planta de luces, música, etc. Concreción de ensayos.

Eje Organizador IV: El Estreno

Presentación de la obra, puesta en escena con iluminación, escenografía, vestuario, maquillaje, musicalización, entrega de programas, etc.

Bibliografía sugerida

SCHRAIER, Gustavo (2006) *Laboratorio de Producción Teatral I*. Bs. As. Instituto nacional del Teatro.

SIRLIN, Eli (2005) *La Luz en Teatro. Manual de iluminación*. Bs. As. Onstituto Nacional del Teatro.

HORST, Louis- 1966- *Formas Preclásicas de la Danza*- Eudeba- Bs. As.- Argentina.

BEAUMONT, Cyril- 1949- *Breve Historia del Ballet*- Riccordi- Bs. As. Argentina.

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

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

BETETA, Isabel, (2008) *Componer en Danza*. Revista DCO. Bs.As.

LEBOURGES, Solange (2008) *De Galetea a Pigmalión.: ejecutante , Intérprete y coreógrafo*. Revista DCO. Bs. As.

ZIMMERMANN, Susana (1983) *El Laboratorio de Danza y Movimiento Creativo*. Bs. As. Editorial Humanitas.

TAMBUTTI, Susana (2007) *Herramientas de la Creación Coreográfica. En Creación Coreográfica*. Bs. As. Universidad de Bs. As.

Unidad Curricular: INTERVENCIÓN COMUNITARIA EN DANZA SEGÚN MODALIDAD Y SUJETOS

Curso: 4to. Año.

Cursada: anual.

Horas cátedras semanales: 3

Horas cátedras anuales: 96

Fundamentación Teórica-Methodológica

La intervención en lo social, como práctica y campo de investigación, “*surge en la Modernidad,...momento histórico y geo- político que puso en contacto al hombre europeo*

con territorios desconocidos, con “el otro”... “Des-cubrir”, “iluminar” significaba para el hombre europeo, dar libertad a aquellos otros que eran considerados bárbaros, salvajes, o demoníacos o con suerte, eran asociados a la infancia de la humanidad, al “el buen salvaje”¹⁰. En cualquiera de los casos, el pensamiento moderno se orientó a intervenir frente a ese otro desconocido, indagando sus características, con la clara intención de transformarlo bajo los cánones del modelo emancipatorio de Europa, considerado único y universal.

De este modo, la intervención social, surge con una tensión o contradicción interna entre: coerción y emancipación, entre los discursos de disciplinamiento y control social y la idea del progreso como forma para alcanzar la libertad. Esta impronta fundacional dejará una huella y pasará a formar parte del imaginario y las prácticas en el campo de la intervención social hasta nuestros días, por lo que será oportuno que el alumno lo estudie y analice en el marco de este espacio curricular, para poder pensar la práctica sin caer en la naturalización de la misma, en lo que respecta a sus fines, discursos, modalidades de programación, acción y evaluación.

Por otra parte, en la actualidad, tras el rebasamiento de los ideales modernos emerge la Posmodernidad en contextos y escenarios cambiantes. La crisis de la familia, la escuela, el barrio, el trabajo, derivó en una serie de cuestionamientos sobre el sentido y configuración de estos espacios modernos de construcción de subjetividad, de transmisión de pautas, de códigos, de identidades y de pertenencia. En este sentido, se considera necesaria una reflexión y comprensión de la realidad apoyada en diversos autores, a fin de que el alumno construya una mirada sobre la cuestión social actual, para poder intervenir en ella, teniendo en cuenta que *“En occidente desde hace más de cuarenta años han ocurrido diferentes acontecimientos que se inscribieron en la memoria colectiva generando incertidumbre, desencanto, nuevas formas de padecer, que van desde la aplicación sistemática del terrorismo de estado, hasta el temor que implica la posibilidad de la exclusión social”*¹¹..

Considerando todo lo expuesto, se recomienda abordar este espacio curricular, promoviendo desde un principio, el desarrollo de la conciencia de que toda intervención en lo comunitario está atravesada por una concepción determinada de la práctica, como

¹⁰ CARBALLEDA, Alfredo. 2008. *Los Cuerpos Fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Bs. As. Editorial Paidós.

¹¹ IDEM a 1.

así también por la mirada que asumimos frente a uno mismo, los otros y la realidad social, cultural y educativa. De esta manera, los alumnos desarrollarán una experiencia verdaderamente enmarcada en un paradigma determinado y acorde con las demandas y necesidades de los sujetos y contextos a intervenir.

Asimismo, es importante destacar que en el campo de la Danza en especial, existe un amplio abanico de experiencias documentadas que dan cuenta de los aportes de estas disciplinas en la esfera social y cultural, a nivel internacional, nacional y local. La demanda de implementación de Proyectos de Intervención Comunitaria desde nuestra especialidad es cada vez más significativa, en vista de que además de aportar saberes específicos en el área estética- corporal, produce beneficios en la esfera de lo comunicacional, lo creativo, la salud emocional y física, al autoestima, la autonomía y la auto- gestión, componentes que resultan imprescindibles para enfrentar los diversos desafíos de la vida posmoderna.

Es clave que a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje el alumno aprenda a sistematizar las experiencias que implican un proceso de intervención, a fin de que cuando egresen estén en condiciones de poder planificar una intervención acorde desde su especialidad, pudiendo desarrollar tanto el proceso intelectual que implica el mismo, como así también redactar apropiadamente los documentos que se requieren (formulación del proyecto y elaboración de informes de avance y final) y a su vez desarrollar la experiencia a campo en forma pertinente.

En este sentido, se destaca el hecho de que al momento de cursar este espacio curricular, los alumnos se encuentran al final de su trayecto formativo, por lo que podemos asumir que cuentan con algunos conocimientos básicos y están en condiciones de hacer una intervención en la comunidad desde dentro de su campo de disciplinar . En este marco, desde este espacio formativo, se sugiere promover el desarrollo de nuevas competencias vinculadas al trabajo en el campo social, tales como: - la sensibilidad para percibir los hechos o problemas, y el compromiso en la tarea, -la capacidad de análisis para interpretarlos -la capacidad de síntesis y de dominio del lenguaje escrito, -la flexibilidad y direccionalidad en el desarrollo de acciones específicas, -la adaptabilidad en las circunstancias que exijan un cambio, y fluencia para hacer de ellas desafíos a resolver – la sinergia para potenciar el proyecto mediante la organización, articulación y coordinación, capacidades que se pondrán en juego en los diferentes momentos o fases

del proyecto de intervención:- el diagnóstico, la planificación, la intervención, el análisis, la evaluación y presentación escrita de la misma.

Como se puede apreciar, las mencionadas competencias, vinculan lo racional, con lo sensible, lo práctico, con lo teórico, por lo que esta propuesta de trabajo se aleja de la mirada tecnocrática y conductista, para orientarse a un abordaje holístico de la intervención comunitaria, generando experiencias desde el modelo constructivista, donde las vivencias y percepciones subjetivas del grupo de los alumnos, la docente, y de la población a intervenir se entramarán dando forma a nuevos saberes, en el orden de lo pedagógico, lo instrumental, lo organizacional, lo comunicacional, lo creativo, lo estético, lo moral y lo humano.

Objetivos

Generales

- Promover el desarrollo en los alumnos de las capacidades de diagnóstico, planificación, gestión y evaluación de proyectos de intervención comunitaria, sobre la base de conocimientos teóricos, metodológicos e instrumentales y en permanente correlato la realidad y las demandas de la sociedad.
- Aportar a los alumnos herramientas específicas que les permitan intervenir en la comunidad desde el campo de la danza para generar cambios tendientes al desarrollo artístico - cultural y la justicia social.
- Generar instancias de aprendizaje que promuevan el desarrollo de valores de índole moral, estético y humanístico.

Específicos

- Proporcionar a los alumnos un marco teórico- conceptual para la formulación y gestión de proyectos de intervención comunitaria y para la elaboración de informes.
- Crear espacios de estudio y reflexión para desarrollar en los alumnos la capacidad de sensibilización, análisis e interpretación ante los fenómenos sociales y culturales.

- Fomentar la participación, el diálogo y el trabajo en equipo para desarrollar las capacidades de flexibilidad, direccionalidad, adaptabilidad, organización, coordinación y compromiso.
- Desarrollar experiencias a campo con los alumnos de intervención comunitaria desde la especialidad Danzas.

Contenidos Mínimos

Eje Organizador I: La intervención comunitaria: Conceptos y Desarrollo

Conceptos de Intervención Comunitaria. Contextos históricos de origen y desarrollo. Modernidad, realidad sociedad e intervención. Posmodernidad, realidad social e Intervención: paradigmas y tendencias.

Eje Organizador II: La intervención comunitaria y la Danza

Aportes de la danza al campo social, cultural y educacional: Beneficios en la esfera de lo comunicacional, lo creativo, la salud emocional y física, al autoestima, la autonomía y la auto- gestión. Modalidades y estrategias de intervención desde nuestro campo disciplinar.

Eje Organizador III: La intervención comunitaria según sujetos y modalidades

-Intervención comunitaria en relación a sujetos (niños, adolescentes, adultos). Estudios. Enfoques. Posibles líneas de acción. Propuestas.

-Intervención comunitaria según modalidades (especial, artística, encierro, ruralidad, hospitalaria). Estudios. Enfoques. Posibles líneas de acción. Propuestas.

Eje Organizador IV: Planificación, ejecución y evaluación de proyectos de intervención comunitaria.

Fases del Proyecto de intervención. Diagnóstico y planificación, ejecución y sistematización de la experiencia, monitoreo, evaluación: Componentes conceptuales, metodológicos e instrumentales. .

Bibliografía sugerida

BOURDIE, PIERRE. 1997. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Bs. As. Siglo Veintiuno Editores.

CARBALLEDA, ALFREDO L. 2008. *Los Cuerpos Fragmentados. La Intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Bs. As. Editorial Paidós.

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

EQUIPO ALFORJA. *Educación Popular y Dinámica de Grupos*.

FREIRE, PAULO. 1969. *La Educación Como Práctica de la Libertad*. Bs. As. Siglo Veintiuno Editores.

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

GCIRTZ, SILVINA Compiladora, AISENTEIN, ÁNGELA Y OTROS. 2005. *Textos para pensar el día a día escolar*. Bs. As. Editorial Santillana.

GIROUX, GENRY. 1993. *Pedagogía y Política de la Esperanza. Teoría, Cultura y Enseñanza*. Bs. As. Madrid. Amarrotu Editores.

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

KALMAR, DÉBORA. 2005. *Qué es la Expresión Corporal. A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe*. Bs. As. Editorial Lumen.

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

OLIVETO, MERCEDES Y ZYLBERBEG, DALIA. 2005. *Movimiento, Juego y Comunicación*. Bs. As. México. Ediciones Novedades Educativas.

PUIGRÓS, ADRIANA. 1998. *La Educación Popular en América Latina*. Argentina. Niño y Dávila Editores.

SOUTO. Marta Y OTROS. 1999. *Grupos y Dispositivos de Formación*. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.

SOUTO. Marta. 1994. *Didáctica de lo Grupal*. Bs. As. Editorial Paidós.

VELLEGIA, Susana. 2004. *Introducción a la planificación y Gestión de Proyectos Culturales*.

Unidades Curriculares para Definición Institucional

Si bien las unidades curriculares de Definición Institucional se definen en el Proyecto Curricular Institucional, se propone a continuación recomendaciones para estas unidades curriculares a partir de un criterio curricular vinculado a la orientación en la carrera.

Dicho criterio se construye desde las previsiones y requerimientos formativos que surgen para otorgar un mayor grado de especificidad y profundización en la trayectoria formativa que enriquece a la titulación de base.

Se propone una selección y secuenciación de unidades curriculares para la carrera del Profesorado en Danzas con Orientación en Danzas Folclóricas Argentinas. En este sentido, se recomienda incluir:

DANZAS FOLCLÓRICAS II

Curso: 2do. Año.

Cursada: anual.

Horas cátedras semanales: 6

Horas cátedras anuales: 192

Fundamentación Teórica-Methodológica

En el espacio curricular *Danzas Folclóricas Argentinas II*, se recomienda avanzar hacia el conocimiento y estudio de las danzas folclóricas que se practicaron o practican en la región pampeana o sureña de nuestro país, estudiando en forma teórica/práctica los puntos comunes y particulares que cobraron allí las diversas influencias.

En este curso, será oportuno profundizar el conocimiento y revisión de la experiencia de la conformación de las danzas folclóricas en la región a estudiar, partiendo de la época de la conquista y colonización, en los siglos XV y XVI por las naciones Ibéricas, España en particular, quien tenía una política colonial basada en la imposición de un sin fin de patrones propios de su cultura occidental, entre ellos la danza. Asimismo al traer consigo esclavos provenientes del continente africano, trayendo consigo su cultura generándose diversos procesos de hibridación entre éstos, la cultura española y la de los pueblos originarios, dando lugar a nuevas configuraciones, de las que emergen personajes arquetípicos como el gaucho, el payador, el negro candombero, entre otros, los que darán forma a las nuevas danzas criollas argentinas, temática a abordar en este espacio curricular.

Cuando se hace mención a los temas gauchos, surgen dos acepciones: gaucho-huacho (quichua) huérfano, de origen desconocido; o gaucho- gauderio (español) hombre libre. Cualquiera de estas interpretaciones de la voz gaucho, podrían ser válidas teniendo en cuenta que ambas son características constitutivas de este personaje que va a marcar toda una época de nuestra historia, especialmente en la zona de la pampa húmeda, la que nos ocupa en este espacio curricular, dando lugar a un universo cultural con proyecciones hasta el presente, particularmente en la música y la danza.

El arquetipo gaucho, surge en el litoral hacia el año 1600, y se extiende a la campaña bonaerense, debido a las tierras desiertas pobladas de ganado cimarrón y es allí donde asume sus características definitivas. Mestizo, entre español con indio y/o negro, llevaba una vida nómada, y se destacaba por su gran destreza física y habilidades vinculadas a las faenas del campo (lanzamiento de lazo, doma, rodeo de hacienda, etc.), dedicado a la cría de ganado cimarrón, siempre vinculado a su caballo, con el cual no sólo ejecutaba la gran mayoría de sus tareas, sino también con el cual participó en las luchas por la independencia y posteriormente en las invasiones inglesas.

En las famosas campañas, al rededor del fogón, en plena llanura pampeana, se gestaron los primeros *Cielitos de la Patria, Los Triunfos, Las Resfalosas, Zambas, etc.*, coplas entonadas al son de la guitarra que posteriormente sirvieron de inspiración para la creación de las primeras danzas patrias que se estudiarán en este espacio curricular.

Asimismo, hacia el año 1700, cuando la Real Compañía Francesa de Guinea introduce los primeros esclavos negros en el entonces Virreinato del Río de la Plata, ingresa con fuerza una nueva cultura que tendrá un papel trascendental en la constitución del folclore del lugar con proyecciones hasta el presente. Los negros, estaban organizados en naciones, tenían sus propios dioses, reyes, danzas, cantos e instrumentos. Los candombes (sus danzas típicas) se practicaban en las casas o en los tambos / tangos (bailes de negros) que se celebraban a extramuros los días festivos. Allí los negros *“usan un tronco hueco y a los dos extremos les ciñen un pellejo tosco. Este tambor lo carga un negro sobre su cabeza y otro a tras con dos palillos en figura de zancos va golpeando el cuero con sus puntas, sin orden y con el sólo fin de hacer ruido”,* *“de ver sólo los instrumentos de su música se inferirá lo desagradable de su sonido una quijada de asno bien descarnada con la dentadura floja son las cuerdas de su principal instrumento que rascan con un hueso de carnero”,* escribe Calixto Bustamente en 1773 y sobre sus bailes comenta - *“sus danzas se reducen a menear la barriga y la cadera con mucha deshonestidad que acompañan con gestos ridículos, lo que hace pensar en los bailes que hacen al diablo los brujos”*. Muchas serán las descalificaciones, persecuciones y prohibiciones que padecerá la cultura negra en nuestro territorio por parte de la cultura hegemónica, pese a ello sus candombes se filtrarán en el folclore local y más tarde generarán nuevos híbridos de la danza, tales como la Murga, cruce entre el carnaval de los negros y las comparsas de corte medieval europeo introducidas por los inmigrantes. Esta temática será abordada en este espacio curricular, en el marco del estudio de las danzas rioplatenses.

Por otra parte, la cultura europea, estuvo presente en la configuración inicial de nuestro folclore en épocas de la colonia, en los salones, introduciendo las danzas graves y cortesanas como los minués, las gavotas, las cuadrillas, las contradanzas entre otras, la cuales tuvieron gran difusión.

Más tarde, las nuevas clase sociales en ascenso, la oligarquía terrateniente y las burguesía, constituida por los comerciantes más destacados, a instancias de consolidación del estado nación, estos bailes son legitimados en el marco de los procesos de escolarización formal (escuela) y no formal (academias de danza), los cuales representaban una versión acriollada de las mismas como por ejemplo, *El Pericón Nacional, Los Cielitos, El Minué Federal* entre otros. Este universo cultural será estudiado en este espacio curricular.

En cuanto a la metodología, se recomienda un trabajo que articule la observación, la práctica, la exploración y la teorización en relación al objeto de estudio, asumiendo la clase por momentos un carácter de *aula – taller*, centrada en la ejecución-producción, en otros de *laboratorio experimental* para la investigación personal y grupal, en el área corporal, creativa y comunicacional.

A través del acercamiento y experimentación con la música, la danza y el material bibliográfico de diversos autores, los alumnos podrán tomar contacto con las mencionadas influencias culturales que dieron origen a los actuales bailes folclóricos en la región sur. Asimismo, para el aprendizaje de los aspectos vinculados a la contextualización de los bailes descriptos, y a su ejecución y producción, se recomienda continuar trabajando a partir de los constructos teórico- prácticos incorporados en el primer año, vinculados a la de- construcción de las tensiones cultura académica/ cultura popular, tradición/innovación, colectivo/subjetivo. Tomando en cuenta la dinámica de intercambio, adaptación y re-significación permanente en el campo de la danza.

Durante el transcurso de este espacio curricular, se deberá además de formar a los alumnos en la capacidad de apreciar, contextualizar y producir danzas de las regiones estudiadas, prepararlos para que sepan interpretar el pasado y proyectarse hacia el futuro desde un rol protagónico en relación al contexto socio, cultural e institucional en el que deban insertarse.

Objetivos

Generales

- Contribuir desde el espacio curricular Danzas Folclóricas Argentinas II, a formar docentes de Danzas, competentes para interpretar, vivenciar, producir y re- crear los valores estéticos dancísticos de la cultura latinoamericano.
- Formar docentes activos, protagonistas en la construcción de la identidad nacional y local a partir del desarrollo de las capacidades de reflexión, crítica y participación constructiva.
- 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

- Promover la profundización del conocimiento en relación a las diversas perspectivas de folclore y cultura popular en diferentes contextos epocales.
- Profundizar el estudio de los aportes específicos de las culturas africanas y europeas en las danzas folclóricas de la región sur del país.
- Introducir al alumno en el estudio del contexto geográfico, social, histórico, político y cultural de origen y desarrollo de los bailes populares folclóricos de la región sur de nuestro país, para una interpretación integral de los mismos.
- Introducir al alumno al conocimiento de los aspectos sintácticos y semánticos característicos de bailes populares folclóricos del sur del país, atendiendo a la integración de estos aspectos con los aspectos culturales de la región y considerando las tensiones que complejizan estas danzas.
- Crear espacios de estudio e investigación teórico- teórico- práctica y ejecución - producción de bailes populares del sur del país.
- Fomentar el análisis, la reflexión, el debate y la teorización en torno a las danzas estudiadas, a partir del buceo en materiales bibliográficos diversos, la observación de videos y la de- construcción de sus propias producciones.
- Fomentar la recreación y re-contextualización de los bailes populares estudiados a través de la experimentación y producción creativa en relación a los mismos.

Contenidos Mínimos

Eje Organizador I: El lenguaje de la Danzas Folclóricas

-El lenguaje del movimiento corporal en las danzas folclóricas argentinas según diversos enfoques. Profundización: 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- El tiempo- El espacio.- Energía- La Creatividad y la Comunicación. Elementos y figuras coreográficas típicas.

-Convenciones de notación. Según enfoques: Abordaje teórico- práctico.

Eje Organizador II: Contexto socio- históricos- cultural de las danzas Folclóricas de la región pampeana.

-Contextos de las danzas: Aspectos geográficos, históricos, sociales, políticos, de la región sur. -El universo cultural y simbólico de los pueblos de la región. La cultura europea elitista y la popular. La cultura de los esclavos provenientes de África. Prácticas y ritos sociales, religiosos y paganos, vinculados a la danza: El carnaval. La Comparsa. Festividades de los Santos, peñas y otros.

Eje Organizador III: Las danzas Folclóricas de la región pampeana con influencia Africana

-Revisión crítica de las danzas Folclóricas compiladas que se bailaron y bailan en la región sur: Contextos Históricos, sociales y culturales de origen y desarrollo. Características Sintácticas y Semánticas: Postura. Ritmo. Pasos. Figuras. Coreografías. Significación y re- significación. Recreación de las Danzas folclóricas:-Con influencia africana: El Candombe. La Murga. La Milonga. Malambo sureño Y otras.

Eje Organizador IV: Danzas Folclóricas de la región pampeana con influencia de las cortes y los salones Europeos

-Revisión complejizadora y crítica de las danzas Folclóricas compiladas de la región sur: Contextos Históricos, sociales y culturales de origen y desarrollo. Características Sintácticas y Semánticas: Postura. Ritmo. Pasos. Figuras. Coreografías. Significación y

re- significación. Recreación de las Danzas folclóricas:- Con influencia de la Corte y los Salones Europeos: El Minué y sus variantes- La Condición – El Cuando- La Sajuriana. El cielito y sus variantes. El Pericón- La Media Caña. Y otras.

Eje Organizador V: Danzas Folclóricas de la región pampeana con influencia de las danzas populares Europeas

-Revisión complejizadora y crítica de las danzas Folclóricas compiladas de cada región: Contextos Históricos, sociales y culturales de origen y desarrollo. Características Sintácticas y Semánticas: Postura. Ritmo. Pasos. Figuras. Coreografías. Significación y re- significación. Recreación de las Danzas folclóricas:- Con influencia popular europea: La Huella. La Huellera. La Resfalosa. La Resfalosa Pampena Malambo sureño y otras.

Bibliografía sugerida

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

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

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

GALEANO, Eduardo. 1971. *Las venas abiertas de América Latina*.

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.

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. MATO, Daniel. Compilador. Autores; Antonelli, Mirta A. y otros. *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. 2002. Caracas. CLACSO.

COLUCCIO, Félix y COLUCCIO, Marta. *Fiestas y Costumbres Latinoamericanas*. 2002. Bs. As. 2da- Edición. Corregidor.

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

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

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

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. Rayén Ediciones.

VÁZQUEZ, Ángel/ RIVAS LAGO, María/ PURAZ HERNÁNDEZ, José. *Didáctica del folklore: melodías tradicionales para jugar y bailar*. Castilla Ediciones

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

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

DANZAS FOLCLÓRICAS III

Curso: 3er. Año.

Cursada: anual.

Horas cátedras semanales: 6

Horas cátedras anuales: 192

Fundamentación Teórica-Methodológica

En el espacio curricular *Danzas Folclóricas Argentinas III*, se recomienda completar el conocimiento y estudio de las danzas folclóricas que se practicaron o practican en la región pampeana o sur del país, como así también avanzar hacia las regiones Centro, Cuyo y patagónica, estudiando en forma teórica/práctica los puntos comunes y particulares que cobraron las diversas influencias en estas nuevas regiones a abordar.

En una primera instancia, se sugiere introducir a los alumnos al estudio elemental de las danzas: milonga y tango, propias del folclore rioplatense, estas formas de danza merecen ser estudiadas en continuidad de las aprendidas en el espacio curricular *Danzas Folclóricas II*, en el cual se abordaron los bailes que fueron germen de los que ahora nos convocan.

Originarias de la fusión entre diversas matrices dancísticas:- negras, españolas y de otras influencias europeas- la milonga y el tango, como muchas otras formas de la danza argentina, fueron primero canción en las campañas para transformarse progresivamente en baile popular. Hacia fines del siglo XIX y en los albores del siglo XX cuando Bs. As., se va convirtiendo en una ciudad cosmopolita, concentrando pobladores provenientes del campo argentino e inmigrantes europeos, a la par de los conventillos, y los compadritos surgen la milonga y el tango. Relegadas primero a lo más bajo de los suburbios hasta llegar a las casas y los salones, se fueron adaptando y cobrando diversas formas y características según el contexto en que se recreaban, manteniendo gran vigencia hasta el presente por lo que se recomienda su estudio en este espacio curricular.

Seguidamente, será oportuno introducirse al estudio de las danzas folclóricas que se practicaron o practican en las regiones centro, cuyo y patagónica, abordándolas a partir de sus aspectos sintácticos y semánticos en forma contextualizada histórica, social y culturalmente. Para ello, será preciso adentrarse en el universo cultural y simbólico de los pueblos que habitaron y habitan estos lugares, sus prácticas y ritos sociales religiosos o paganos, vinculados a la danza, como así también incorporando el estudio de personajes típicos como el paisano y el payador y su incidencia en las praxis folclóricas de estas regiones.

En el caso de la región centro (Santiago Del Estero y Córdoba) es muy importante la presencia de las danzas folclóricas en la vida de los pobladores, especialmente en Santiago del Estero, donde sus *chacareras*, *zambas alegres*, *Escondidos* entre otras, se constituyen en parte esencial de la vida de los pobladores. Igualmente en San Juan; Mendoza y San Luis, *la tonada*, *la cueca cuyana*, *el gato cuyano* entre otras hacen parte central de los diversos rituales sociales religiosos y paganos de ese lugar.

En cuanto a la Región Patagónica, la mayoría de las danzas que allí se practican actualmente en el entorno criollo o mestizo, fueron importadas de las otras regiones del país, téngase en cuenta que ese territorio no fue explorado sino hasta la llamada

“campana del desierto” llevada a cabo por el Presidente Roca, en la cual la mayoría de la poblacion indigena del lugar fue diezmada. Allí se preservaron como oasis, algunas comunidades Mapuches en las cuales sus danzas o *purún* son en su mayoría de carácter ritual religioso o curativo, como por ejemplo la *Machi Purún*, el *Loncomeu*, el *Ruketu Purún*, el *Mellaaschnakn Purún*, entre otras. Todas ellas se bailan en eventos tales como la inauguración de una ruca o en curaciones de la machi, por ejemplo. Asimismo, existen danzas de carácter social más frecuentes que se bailan con ocasión del *palitún*, deporte popular entre los mapuches, como el *choique purún (danza del avestruz)* o el *Kollón purún (danza de máscara)*. Las cuales será pertinente estudiar en este espacio curricular.

En cuanto a lo metodológico, se recomienda partir de un abordaje teórico- práctico que implique la exploración con los elementos sintácticos de estas danzas en relación permanente con los aspectos semánticos de las mismas inscriptos en un contexto social, histórico y cultural determinado.

Asimismo, se sugiere orientar la experiencia pedagógica hacia una re- significación de las danzas estudiadas contemplando las tensiones:-academista/popular.- lo colectivo (convenciones sociales) /subjetivo (poéticas personales) y - tradición/innovación, presentes al interior del fenómeno de las danzas folclóricas.

Finalmente, se destaca 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 dentro del profesorado, pero que se entiende, no cubre de modo definitivo el conjunto de decisiones factibles de tomar, a nivel institucional y áulico, en el caso que sea necesario, para un mayor ajuste al contexto en que se inserte esta propuesta.

Objetivos

Generales

- Contribuir desde el espacio curricular Danzas Folclóricas Argentinas III, a formar docentes de Danzas, competentes para interpretar, vivenciar, producir y re- crear los valores estéticos dancísticos de la cultura latinoamericano.
- Formar docentes activos, protagonistas en la construcción de la identidad nacional y local a partir del desarrollo de las capacidades de reflexión, crítica y participación constructiva.

- 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

- Profundizar el estudio de los aportes específicos de las culturas nativas y europeas y africanas en las danzas folclóricas de las regiones centro, cuyo y patagónica.
- Introducir al alumno en el estudio del contexto geográfico, social, histórico, político y cultural de origen y desarrollo de los bailes populares de raíz folclóricos en las regiones centro, cuyo y patagónica, para una interpretación integral de los mismos.
- Introducir al alumno al conocimiento de los aspectos sintácticos y semánticos característicos de bailes populares de raíz folclórica, de las regiones centro, cuyo y patagónica, atendiendo a la integración de estos aspectos con los aspectos culturales de la región y considerando las tensiones que complejizan estas danzas.
- Crear espacios de estudio e investigación teórico- teórico- práctica y ejecución - producción de bailes populares de las regiones centro, cuyo y patagónica.
- Fomentar el análisis, la reflexión, el debate y la teorización en torno a las danzas estudiadas, a partir del buceo en materiales bibliográficos diversos, la observación de videos y la de- construcción de sus propias producciones.
- Fomentar la recreación y re-contextualización de los bailes populares estudiados a través de la experimentación y producción creativa en relación a los mismos.

Contenidos Mínimos

Eje Organizador I: El lenguaje de la Danzas Folclóricas

-El lenguaje del movimiento corporal en las danzas folclóricas argentinas según diversos enfoques. Profundización: 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 – El tiempo – La Creatividad -la Comunicación.

-Clasificaciones. Elementos y figuras coreográficas típicas. Convenciones de notación. Según enfoques: Abordaje teórico- práctico.

Eje Organizador II: Las Danzas Folclóricas de Cuyo

Aspectos geográficos, históricos, sociales, políticos de la región. El universo cultural y simbólico de los pueblos que habitaron y habitan la región. Rituales religiosos y paganos vinculados a la danza.

Características Sintácticas y Semánticas. Origen y desarrollo. Recreación de las Danzas folclóricas de Cuyo:- Gato Cuyano, Cueca Cuyana y otras.

Eje Organizador III: Las Danzas Folclóricas de Centro del País

Aspectos geográficos, históricos, sociales, políticos, de la región. El universo cultural y simbólico de los pueblos que habitaron y habitan la región. Rituales religiosos y paganos vinculados a la danza.

Características Sintácticas y Semánticas. Origen y desarrollo. Recreación de las Danzas folclóricas de Zamba alegre- Chacareara- Chacarera Doble- La Jota Criolla y Otras.

Eje Organizador IV: Las Danzas Folclóricas de la Patagonia

Aspectos geográficos, históricos, sociales, políticos, de la región. El universo cultural y simbólico de los pueblos que habitaron y habitan la región. Rituales religiosos y paganos vinculados a la danza.

Características Sintácticas y Semánticas. Origen y desarrollo. Recreación de las Danzas: Machi Purún, el Loncomeu, el Ruketu Purún, el Mellaaschnakn Purún, el choique purún , el Kollón purún.

Bibliografía sugerida

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

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

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

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.

DANZA FOLCLÓRICA IV

Curso: 4to. Año.

Cursada: anual.

Horas cátedras semanales: 6

Horas cátedras anuales: 192

Fundamentación Teórica-Methodológica

En el espacio curricular *Danzas Folclóricas Argentinas IV*, se recomienda avanzar hacia el conocimiento y estudio de las danzas folclóricas que se practicaron o practican las regiones de la Puna y NEA del país, estudiando en forma teórica/práctica los puntos comunes y particulares que cobraron las diversas influencias en esta región.

En el caso particular de la región de la Puna el impacto de la conquista y colonización tuvo efectos particulares teniendo en cuenta que allí se encontraba ubicado el epicentro de uno de los imperios más importantes de América al momento de la invasión; Los Incas. La cultura de estos pueblos había alcanzado un importante desarrollo en todas sus dimensiones por lo que con la llegada de los españoles, a pesar de la destrucción política y económica provocada, los aspectos sociales, culturales y

espirituales pervivieron a partir de diversos formatos (hibridación, aculturación, sincretismo) y se reflejan hasta el presente en la praxis cotidiana de la danza, en diversos ritos religiosos o paganos que es oportuno en este espacio curricular estudiar.

Igualmente, en la región NEA ocurrieron diversos procesos que dieron lugar a un intercambio cultural, primero en épocas de la conquista entre los Guaraníes y otras comunidades originarias del lugar con los españoles. Posteriormente, con la llegada de los inmigrantes provenientes de diversos países europeos en la década de 1880, se dieron nuevos cruces e hibridaciones, dando como resultado un interesante y nutrido universo de danzas que será oportuno estudiar también en este espacio curricular.

En la Puna Argentina como en Región NEA, el lenguaje de la danza en lo que respecta al movimiento, la creatividad y la comunicación, cobra matices únicos en los productos estéticos resultantes de los diversos cruces rítmicos-musicales, expresivos corporales entramados a los universos simbólicos de la cultura de estos pueblos. A través del acercamiento y experimentación con la música, la danza y el material bibliográfico de diversos autores, los alumnos podrán tomar contacto con las mencionadas influencias culturales que dieron origen a los actuales bailes folclóricos en estas regiones.

En cuanto a lo metodológico, se recomienda partir de un abordaje teórico- práctico que implique la exploración con los elementos sintácticos de estas danzas en relación permanente con los aspectos semánticos de las mismas inscriptos en un contexto social, histórico y cultural determinado.

Asimismo, para la contextualización de los bailes, su ejecución y producción, se recomienda continuar trabajando a partir de los constructos teórico- prácticos incorporados en los años anteriores, vinculados a la de- construcción de las tensiones cultura académica/ cultura popular, tradición/innovación, colectivo/subjetivo. Tomando en cuenta la dinámica de intercambio, adaptación y re-significación permanente en el campo de la danza.

Finalmente, se destaca 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 dentro del profesorado, pero que se entiende, no cubre de modo definitivo el conjunto de decisiones

factibles de tomar, a nivel institucional y áulico, en el caso que sea necesario, para un mayor ajuste al contexto en que se inserte esta propuesta.

Objetivos

Generales

- Contribuir desde el espacio curricular Danzas Folclóricas Argentinas III, a formar docentes de Danzas, competentes para interpretar, vivenciar, producir y re- crear los valores estéticos dancísticos de la cultura argentina.
- Formar docentes activos, protagonistas en la construcción de la identidad nacional y local a partir del desarrollo de las capacidades de reflexión, crítica y participación constructiva.
- 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

- Profundizar el estudio de los aportes específicos de las culturas nativas y europeas en las danzas folclóricas de la puna y región NEA.
- Introducir al alumno en el estudio del contexto geográfico, social, histórico, político y cultural de origen y desarrollo de los bailes populares de raíz folclóricos en la Puna y región NEA de nuestro país, para una interpretación integral de los mismos.
- Introducir al alumno al conocimiento de los aspectos sintácticos y semánticos característicos de bailes populares de raíz folclórica, de la Puna y región NEA del

país, atendiendo a la integración de estos aspectos con los aspectos culturales de la región y considerando las tensiones que complejizan estas danzas.

- Crear espacios de estudio e investigación teórico- teórico- práctica y ejecución - producción de bailes populares de la Puna y región NEA del país.
- Fomentar el análisis, la reflexión, el debate y la teorización en torno a las danzas estudiadas, a partir del buceo en materiales bibliográficos diversos, la observación de videos y la de- construcción de sus propias producciones.
- Fomentar la recreación y re-contextualización de los bailes populares estudiados a través de la experimentación y producción creativa en relación a los mismos.

Contenidos Mínimos

Eje Organizador I: El lenguaje de la Danzas Folclóricas

-El lenguaje del movimiento corporal en las danzas folclóricas argentinas según diversos enfoques. Profundización: 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 – El tiempo- El espacio- Energía – La Creatividad -La Comunicación.

-Clasificaciones. Elementos y figuras coreográficas típicas. Convenciones de notación. Según enfoques: Abordaje teórico- práctico.

Eje Organizador II: La Región de la Puna y sus Danzas Folclóricas

-Contextos de la Danza: Aspectos geográficos, históricos, sociales, políticos, de la puna y región NEA. El universo cultural y simbólico de los pueblos de la región: Prácticas y ritos sociales religiosos o paganos vinculados a la danza: El Inti Raymi. Fiestas Agrarias. La marcada/marcada. El carnaval. La Comparsa. Festividades de los Santos, corridas de toros y otras.

-Revisión complejizadora y crítica de las danzas Folclóricas compiladas que se bailaron y/o bailan en la región: Origen y desarrollo. Características Sintácticas y Semánticas: Postura. Movimientos. Ritmo. Pasos. Figuras. Coreografías. Significación y re-significación. La danza en las fiestas religiosas y paganas. Recreación de las Danzas folclóricas: Huayno. Caluyo. Carnavalito. Bailecito. Bailecito norteño. La comparsa de Carnaval. Cueca Norteña. Y Otras.

Eje Organizador III: La Región NEA y sus Danzas Folclóricas

-Contextos de la Danza: Aspectos geográficos, históricos, sociales, políticos, de la región NEA. El universo cultural y simbólico de los pueblos de la región: Prácticas y ritos sociales religiosos o paganos vinculados a la danza: El carnaval. La Comparsa. Festividades de los Santos y otras.

-Revisión complejizadora y crítica de las danzas Folclóricas compiladas que se bailaron y/o bailan en la región NEA: Contextos Históricos, sociales y culturales de origen y desarrollo. Características Sintácticas y Semánticas: Postura. Movimientos. Ritmo. Pasos. Figuras. Coreografías. Etc. Significación y re-significación. La danza en las fiestas religiosas y paganas. Recreación de Las danzas Folclóricas: Shotis. Polca. Chamamé. Chamarrita. Gato Polqueado. Gato correntino. La Ranchera y otras.

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.

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.

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

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 Ediciones

VILLAFANEZ, Acosta. *Aromas del Yokavil. Canciones y danzas del Folclore Catamarqueño*. Editorial Musical.

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 Tecnista. 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 currículum. 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 conocimiento¹². 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”¹³. 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 curricular¹⁴.

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

¹² 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)

¹³ 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)

¹⁴ 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

Lyotard 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”¹⁵ 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 transmisión¹⁶ 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*

¹⁵ 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.”

¹⁶ “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 discurso¹⁷, 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:

¹⁷ 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 Paludárias (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.L.A.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*¹⁸ de la propia *experiencia*¹⁹ 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.

¹⁸ *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)

¹⁹ *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 práctica²⁰, 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.

²⁰ 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. Amorroutu.
- 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.
- ANIJOVICH, 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 currículum. 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.

Bibliografía del Campo de la Formación Específica

Integrantes del Equipo que colaboró en la elaboración del Diseño Curricular
