



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

0297

RESOLUCIÓN N°

C.G.E.

Expte. Grabado N° 1064143.-

PARANÁ, 10 FEB 2010

VISTO:

La Ley de Educación Nacional N° 26206, la cual en su Artículo 86° establece que las provincias, en el marco de sus “realidades sociales, culturales y productivas”, definirán los contenidos curriculares, permitiendo a las instituciones de Formación Docente Inicial gestar sus propios desarrollos curriculares; y

CONSIDERANDO:

Que el Instituto Nacional de Formación Docente, creado por la Ley N° 26206, Artículo 76°, es responsable de promover “políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares comunes para la Formación Docente Inicial y Continua”;

Que las Resoluciones N° 24/07 y 74/08 del Consejo Federal de Educación en sus anexos, sostienen que, el Estado Nacional tiene el “compromiso de trabajar en forma sostenida para superar la fragmentación educativa y la creciente desigualdad”;

Que la Ley de Educación Provincial N° 9890, en su Artículo 51° establece que los Diseños Curriculares deberán estar acordes a los Lineamientos aprobados por el Consejo Federal de Educación para el reconocimiento de la validez nacional de los títulos” por parte del Ministerio de Educación de la Nación;

Que la actual gestión en el Plan Educativo Provincial establece como eje prioritario para la política educativa, la profesionalización docente como una cuestión estratégica;

Que la Dirección de Educación Superior constituyó un Equipo Provincial de Desarrollo Curricular para la elaboración participativa de los Diseños Curriculares para la Formación Docente, Profesorado de Música;

Que en el marco de la Resolución N° 2287 C.G.E. de fecha 06 de Julio de 2009 y en consonancia con la Resolución N° 74/08 del Consejo Federal de Educación, el/la Profesor/a de Música está habilitado/a para desempeñarse en los niveles y/o modalidades de Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Artística, Educación Especial y Educación Secundaria;

Que para la construcción colectiva del Diseño se han realizado encuentros provinciales, regionales e institucionales de trabajo, con la participación de directivos, docentes y estudiantes de los Institutos Superiores de Formación Docente, junto a representantes de las escuelas asociadas;

Que obra intervención de la Dirección de Educación Superior elaborando el informe de su competencia;

Que intervienen las Señoras Vocales del Organismo interesando el dictado de la presente Norma Legal;

Por ello;

////



Provincia de Entre Ríos

0297

RESOLUCIÓN N°

C.G.E.

Expte. Grabado N° 1064143.-

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

////

EL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

ARTÍCULO 1°.- Aprobar el Diseño Curricular para la Formación Docente del Profesorado de Música para la provincia de Entre Ríos que como Anexo forma parte de la presente Resolución.-

ARTÍCULO 2°.- Establecer que estos Diseños Curriculares comenzarán a implementarse en los Institutos de Formación Docente Públicos de Gestión Estatal y Privada, a partir del año académico 2010.-

ARTÍCULO 3°.- Registrar, comunicar y remitir copia autenticada a: Presidencia, Vocalía, Secretaría General, Dirección de Planeamiento Educativo, Jurado de Concursos, Direcciones de Educación, Direcciones Departamentales de Escuelas, Centro de Documentación y pasar las actuaciones a la Dirección de Enseñanza Superior.-

/MES

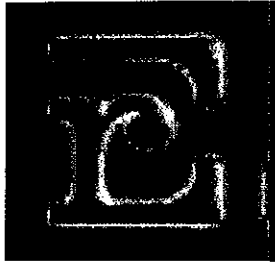
Es Copia

Prof. GRACIELA BAR
PRESIDENTE
Consejo Gral. de Educación
de Entre R.

Prof. Claudia Estela Vallori
SECRETARIA GENERAL
CONSEJO GENERAL DE EDUCACION



ANEXO



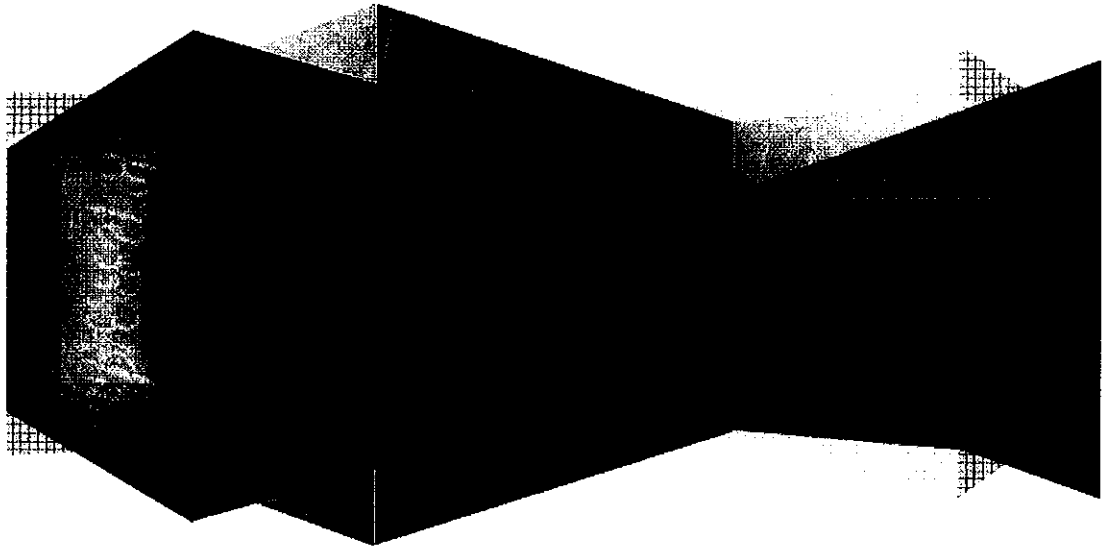
GOBIERNO DE ENTRE RÍOS

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

**Diseño curricular para la
FORMACIÓN DOCENTE
Profesorado de Música**



Op/

AUTORIDADES

Gobernador

Don Sergio Daniel Urribarri

Vicegobernador

Dr. José Eduardo Lauritto

Ministro de Gobierno, Justicia, Educación, Obras y Servicios Públicos

Cr. Adán Humberto Bahl

Presidenta del Consejo General de Educación

Prof. Graciela Yolanda Bar

Vocales del Consejo General de Educación

Prof. Graciela Maciel

Prof. Marta Irazábal de Landó

Lic. Soraya Flores

Prof. Susana Cogno

Director de Educación Superior

Prof. Raúl Piazzentino

Directora de Educación de Gestión Privada

Prof. Inés Patricia Palleiro

Referente Curricular Equipo Técnico Pedagógico
Dirección de Educación Superior

Prof. Mariano Hernán Monzón

Coordinadora Del Equipo Provincial De Desarrollo Curricular

Prof. Laura Patricia Lia

Integrantes del Equipo Provincial de Desarrollo Curricular

Prof. María de los Ángeles Piedrabuena (Educación Artística: Música)

Prof. Alicia Rosa Cicchitti (Educación Artística: Artes Visuales)

Prof. Sandra Silvina Curá (Educación Especial)

Prof. Silvia Patricia Medina (Educación Especial)

Prof. Mónica Schimpf (Educación Especial)

Prof. Marcelo Abel Cardozo (Educación Física)

Prof. Alejandro Richardet (Educación Física)

Prof. Laura Quintana (Educación Física)

Prof. María del Carmen Corona (Campo pedagógico didáctico)

Prof. Mirta Inés Posse (Representante Dirección de Educación de Gestión Privada)

Prof. Esther Araceli Ortiz (Campo pedagógico didáctico)

93

INDICE GENERAL

Definiciones de Política Educativa Provincial y Nacional.	2
Marco general	4
Mirada histórica. Algunos hitos para reconocernos.	6
La Formación Docente en Música en la Provincia de Entre Ríos. Orígenes y legados.	7
Mirada sobre la situación actual de la formación docente en la provincia de Entre Ríos.	9
Ubicación geográfica de los Institutos de Formación Docente en Música, en la provincia de Entre Ríos.	11
Detalles de la información consignada en el mapa.	12
Principios orientadores en la construcción curricular	13
Propósitos de la Formación Docente Inicial	15
¿Qué categorías dan sentido al proceso de formación?	17
Apropiación social y pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación	34
Estructura Curricular	36
Especificaciones acerca de la Estructura Curricular	37
Formatos Curriculares	40
Profesorado de Música. Finalidades y propósitos	43
Organización curricular	45
Estructura curricular Cuadros	46
Carga horaria	47
Campo de la Formación General	48
Campo de la Formación Específica	77
Campo de la Formación en la Práctica Profesional	109
Correlatividades	126
Bibliografía	130

DEFINICIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL

La Constitución Provincial Reformada¹ en su artículo 11º, enuncia: “*Todos los habitantes de la Provincia gozan del derecho de enseñar y aprender conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio*”.

La política educativa provincial y nacional, expresada en las distintas normativas y documentos tales como: Ley de Educación Nacional N° 26206, Ley de Educación Provincial N° 9890, Resoluciones 23/07, 24/07, 30/07 y 74/08 del Consejo Federal de Educación, el Plan Educativo Provincial 2007-2011, entre otros, se orienta al fortalecimiento de la Formación Docente Inicial, a través de la actualización de los Diseños Curriculares.

La educación y el conocimiento, en tanto *bien público y derecho personal y social* de los sujetos, se erige como prioridad nacional para la construcción de una sociedad más justa y más democrática.

En este sentido, el Estado, restituido en su lugar indelegable como principal agente educador ofrece a la Formación Docente Inicial, un lugar clave para los procesos de transformación curricular.

Las políticas educativas provinciales se redefinen en líneas de acción que apuestan a:

- Fortalecer la formación integral de las personas y a promover en cada estudiante la posibilidad de definir su proyecto de vida, basado en valores tales como: libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto por el otro, justicia, responsabilidad y bien común.
- Contribuir a la formación de los sujetos, en sus dimensiones física, intelectual, afectiva, histórica, política, cultural, social, ética, y espiritual, fomentando el respeto a la pluralidad, al diálogo, generando democráticamente consensos y resolución pacífica de conflictos.
- Promover la formación, producción, y distribución de conocimientos, la creatividad y el espíritu crítico, la cultura del esfuerzo, el trabajo solidario, responsabilidad por los resultados y defensa de los derechos humanos.

¹ Sancionada el 30 de octubre de 2008 y promulgada el 1º de noviembre del mismo año.

- Mejorar las condiciones laborales docentes respetando los lineamientos que en materia salarial define el Ministerio de Educación de la Nación.
- Asegurar espacios y tiempos compartidos para el trabajo cooperativo, autonomía institucional y democratización de las instituciones.
- Brindar a las Personas con Discapacidad una propuesta pedagógica que les permita el pleno ejercicio de sus derechos, el desarrollo de sus posibilidades y su integración.

CPB

MARCO GENERAL

El currículum es amplio y complejo, tiene un carácter teórico y práctico, comprende instancias de diseño, desarrollo y evaluación.

Si bien en torno al concepto de currículum existe multiplicidad de debates, producciones y significados, compartimos el planteo de Alicia de Alba, quien sostiene que *"...currículum es la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios.(...) Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales – formales y procesuales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones (...)"*²

En el plan Educativo Provincial 2007 – 2011 se ha establecido como Ejes fundamentales, entre otros: "Mejor Educación con Igualdad de Oportunidades", incorporando para ello, como línea de acción, las transformaciones curriculares e institucionales.

Comprender el currículum desde esta perspectiva exigió habilitar tiempos y espacios para la participación y negociación, a fin de consensuar una propuesta de diseño curricular para la formación docente, un documento que, en el marco de la política educativa provincial y nacional, permitiera visualizar el acercamiento entre los polos de las múltiples tensiones que atraviesan el campo social y se hacen presentes en el curricular.

En este diseño curricular se pretende superar la fragmentación del sistema educativo y de la formación docente, que se proyecta al interior del currículum; y construir una propuesta común que reconozca las diferencias y otorgue flexibilidad sin caer en la desarticulación.

Implica, además, un posicionamiento político, epistemológico y pedagógico, construido a partir de acuerdos en relación a propósitos, selección y organización de unidades curriculares, contenidos, marco teórico orientador, configuraciones didácticas para la formación docente inicial de los profesorados de Música.

² Alba, A. de. *Curriculum, crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1995.

Se entiende que el proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular no puede ser resuelto desde un lugar ajeno a los Institutos de Formación Docente, ya que son el ámbito donde se materializa el currículum. Esto significó habilitar la participación con fuerte carácter deliberativo, tomar decisiones a partir del diálogo crítico, habilitando la palabra y la expresión de diferentes perspectivas de los sujetos involucrados.

La construcción de lo común es posible a partir del análisis permanente de lo que une, de puntos posibles de encuentro, factibles de ser deseados y alcanzados por todos, de la consideración de las diferencias específicas y los diversos caminos que puedan recorrerse a partir de ellas, en vistas a aquello que permite identificarnos como un colectivo.

La consideración de la diferencia no significa que el texto curricular explicita detalladamente contenidos, proyectos o situaciones particulares, sino que, de alguna manera, contenga a todos.

Este cambio curricular se concibe como una hipótesis de trabajo, como propuesta que recupera los tránsitos realizados, las historias institucionales y de formación. Debe ser fruto del consenso, resultado de la disposición para mirarse, escucharse, expresarse, comprenderse y respetarse.

La consolidación de esta construcción curricular participativa, articulada, flexible y abierta requiere también de definiciones y acciones de los responsables políticos, a nivel nacional y provincial.

Las decisiones no son sencillas ni neutras, son políticas y éticas, y las hemos tomado desde el compromiso con la vida, la libertad, el diálogo, la educación para las sociedades sustentables y un conocimiento construido socialmente para fundar una racionalidad que permita generar nuevos vínculos.

En esta propuesta curricular se recuperan dos aspectos centrales:

- Mirada histórica y algunos hitos para reconocernos.
- Mirada sobre la situación actual de la formación docente en Música.

43

Mirada histórica y algunos hitos para reconocernos.

Para comprender la mirada histórica de la Educación Musical en nuestro país es necesario analizar cuáles fueron los aportes que dieron inicio a la constitución de la formación docente en Música. Diversos pedagogos musicales argentinos han escrito sobre el recorrido de la misma. Violeta H.de Gainza³ en su conferencia "*La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*" propone un análisis del mismo y lo describe en seis períodos.

EL primero se denomina "**De los precursores**" y se caracteriza por métodos en relación a la enseñanza de la *melodía* y del *ritmo*. Éstos generaron en Europa cambios sustanciales. El movimiento pedagógico de la Escuela Nueva, que reacciona frente al racionalismo, anteponiendo la personalidad y las necesidades primarias del educando frente al objeto de conocimiento, se difunde rápidamente por Europa y Norteamérica, influyendo, un poco mas tarde, en la Educación Musical.

El segundo período, "**De los métodos activos**" que fueron mas influenciados por la Escuela Nueva. Los aportes se vinculan con la enseñanza de la música por medio del movimiento corporal, y la metodología se focaliza en el sujeto del conocimiento.

En el tercer período, "**De los métodos instrumentales**" cobra relevancia la formación de conjuntos instrumentales y su impronta aún tienen vigencia. Durante este período, en Argentina, se conocen estos métodos, se adaptan y se publican por editoriales musicales locales, en cuidadas versiones nacionales. Desde este punto de vista, la situación de la educación musical en nuestro país, era privilegiada.

En éste período, los *métodos instrumentales*, con enfoques orientados a la práctica instrumental, vocal, al ritmo, dieron repercusiones positiva y la preocupación metodológica se concentra en el objeto de conocimiento, es decir en la música misma.

En la década del '60, en plena dictadura militar, se vivía una especie de euforia cultural y en toda Latinoamérica, Argentina ejerció el liderazgo pedagógico.

El cuarto período es el "**De los métodos creativos**", en éste, el aporte de la Educación Musical proviene de la llamada "*generación de los compositores*". Los

³ Para profundizar el tema leer: Gainza, Violeta H.de. "*La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*". Documento de trabajo N° 10. Conferencia pronunciada en el seminario permanente de investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés. Victoria, Buenos Aires, 2003.

pedagogos compositores introducen la música contemporánea en el aula. La mirada del docente es otra: el profesor comparte el ejercicio de la creatividad junto con los estudiantes. Se proponen nuevas experiencias sonoras, curiosidad por los sonidos y sensibilidad por la escucha.

En el quinto período, “**De integración**” aparece la novedad de la tecnología musical y las nuevas miradas en las distintas disciplinas en torno al arte. El interés por la música contemporánea no decae, pero al aparecer un cúmulo de novedades, suman la influencia al efecto de expansión producido por las olas migratorias, que complica y diversifica el panorama cultural y educativo. El perfil social se vuelve multicultural. La Educación Musical amplía su espectro de contenidos a fin de integrar progresivamente las músicas de otras culturas, sin dejar de trabajar para la preservación de la propia identidad y las raíces culturales.

En el sexto período “**De los nuevos paradigmas**”, las preocupaciones están orientadas hacia la Educación Inicial e Infantil y por otro lado, a la Educación Superior o especializada. Nuevos paradigmas luchan por imponer sus propias reglas de juego y surge así una diversidad de opciones. Actualmente, los educadores musicales tienen a su disposición diferentes modelos: es posible aprender a través del juego, del canto y de la danza popular (modelos naturales o espontáneos), pero también se puede aprender mediante los modelos tecnológicos, o a través de prácticas varias. En los países de Latinoamérica se está dando la búsqueda de identidad cultural, a través de la Música y la Educación Musical.

La Formación Docente en Música en la Provincia de Entre Ríos. Orígenes y legados.

La Educación superior en música está fuertemente atravesada por los diferentes enfoques pedagógicos mencionados anteriormente. Al indagar el recorrido histórico sobre la Educación Musical en Argentina, se puede decir que la formación docente en Música se orienta, por un lado, a la formación de músicos profesionales con especialidad en instrumentos, composición, dirección coral y orquestal, etc. Por otro lado, a la formación de educadores musicales para los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Éstas orientaciones, con objetivos diferenciados, permiten entender el carácter metafórico de la música y a su vez aportan a la creación de un cuerpo de conocimiento.

La provincia de Entre Ríos, posee seis profesorados de formación docente en Música, dependientes del Consejo General de Educación. En los años 1999-2000 las carreras de la escuela de Música, Danza y Teatro "Prof. Constancio Carminio" con sede en Paraná, son transferidas al crearse la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

En el año 1985, en la ciudad de Concordia, se presenta un primer proyecto para la creación de carreras de formación docente en Educación Musical, al analizar la realidad de que había escasez de docentes en el interior de la provincia que reunieran los requisitos por las normativas vigentes. En el año 1997, luego de varias idas y vueltas, se autoriza la implementación de la carrera dependiendo del profesorado de Artes Plástica, Escuela de Nivel Medio y Superior N° 10 "Cesáreo Bernaldo de Quirós".

En el año 1996, en la ciudad de Victoria, surge el Profesorado en Educación Musical con sede en la Escuela de Música "Justo José de Urquiza" con la finalidad de brindar formación pedagógica y didáctica musical para los diferentes niveles del Sistema Educativo. Si bien, en años anteriores la escuela ofrecía cursos, Talleres de Música, es alrededor de los años 1990 que un grupo de docentes ve la necesidad de ofrecer a la comunidad victoriense un espacio para la expresión, creación y el encuentro entre el artista, docente y la sociedad.

El Instituto de Formación docente "Cesáreo Bernaldo de Quirós" N° 16 en la ciudad de Rosario del Tala, alrededor de los años 1990, concretan, al implementarse un nuevo plan de estudios en la formación docente, el profesorado de Educación Musical. El título que se otorga es Profesor/a en Artes con orientación en Música. Dicha institución poseía primeramente la carrera de Artes Plásticas.

Actualmente, en las ciudades de Victoria, Concordia y Rosario del Tala, siguen vigentes los profesorados en Música junto con Artes Visuales.

En las ciudades de Gualaguaychú, Villaguay y Libertador General San Martín, existen profesorados de Música dependientes de la Dirección de Gestión Privada.

En Libertador General San Martín, en el año 1975 se aprueba el profesorado de Educación Musical. La enseñanza y la práctica de la Música ha sido uno de los pilares de la formación integral que es el máximo objetivo de la Filosofía de la Educación que caracteriza a la Iglesia Adventista del Séptimo Día. El crecimiento de esa escuela de música ha sido gradual. Primeramente, se educaba y practicaba solamente voz y piano;

con el correr de los años se logró crecer hasta poder ofrecer la enseñanza de todos los instrumentos de viento, cuerda, percusión, así como piano y voz. Todos los conjuntos musicales han tenido siempre como objetivo la integración de la música con la música sacra.

En el año 1992 se aprueba el funcionamiento del Instituto Superior de perfeccionamiento docente Musicante en la ciudad de Gualeguaychú, otorgando el título de "Maestro del área estético expresiva de Música", luego en el año 1999 la denominación del título es Profesor/a en Artes con mención en Música.

A partir del año 1999, en la ciudad de Villaguay, se autoriza el funcionamiento del Instituto superior de Educación Artística. El título que ofrece es "Profesor/a de Artes con orientación en Lenguaje Musical.

Mirada sobre la situación actual de la formación docente en Música

El punto de partida para pensar una propuesta de cambio es el reconocimiento del estado de situación a través del relevamiento de posibilidades, límites, intereses y deseos. La mirada de los docentes de los institutos en Música, sobre el diseño curricular y su proceso de desarrollo, da cuenta de la existencia de una profunda fragmentación y desarticulación de los planes de estudios. Esto provoca el aislamiento de cada espacio y profesor a cargo, sin posibilidades de intercambio y trabajo conjunto; superposición de contenidos, debilitamiento de las prácticas formativas. La disociación o escasa relación teoría-práctica, la tendencia al enciclopedismo, el abordaje pedagógico sin profundizar los fundamentos epistemológicos, obstaculiza el análisis de las situaciones que hoy suceden en las aulas.

La relación de los Institutos con las escuelas asociadas denota nudos problemáticos característicos; entre ellos, la falta de acuerdos didácticos pedagógicos, de vínculos con los equipos directivos y docentes, afectando la disponibilidad para el ingreso de practicantes a las escuelas.

Los espacios y tiempos institucionales para el debate y el trabajo colectivo interfiere en los procesos de articulación con otras instituciones y con el entorno.

En lo que respecta a la formación específica se instala la necesidad de diseñar cómo será el ingreso a la carrera, dado que un nuevo diseño curricular lleva

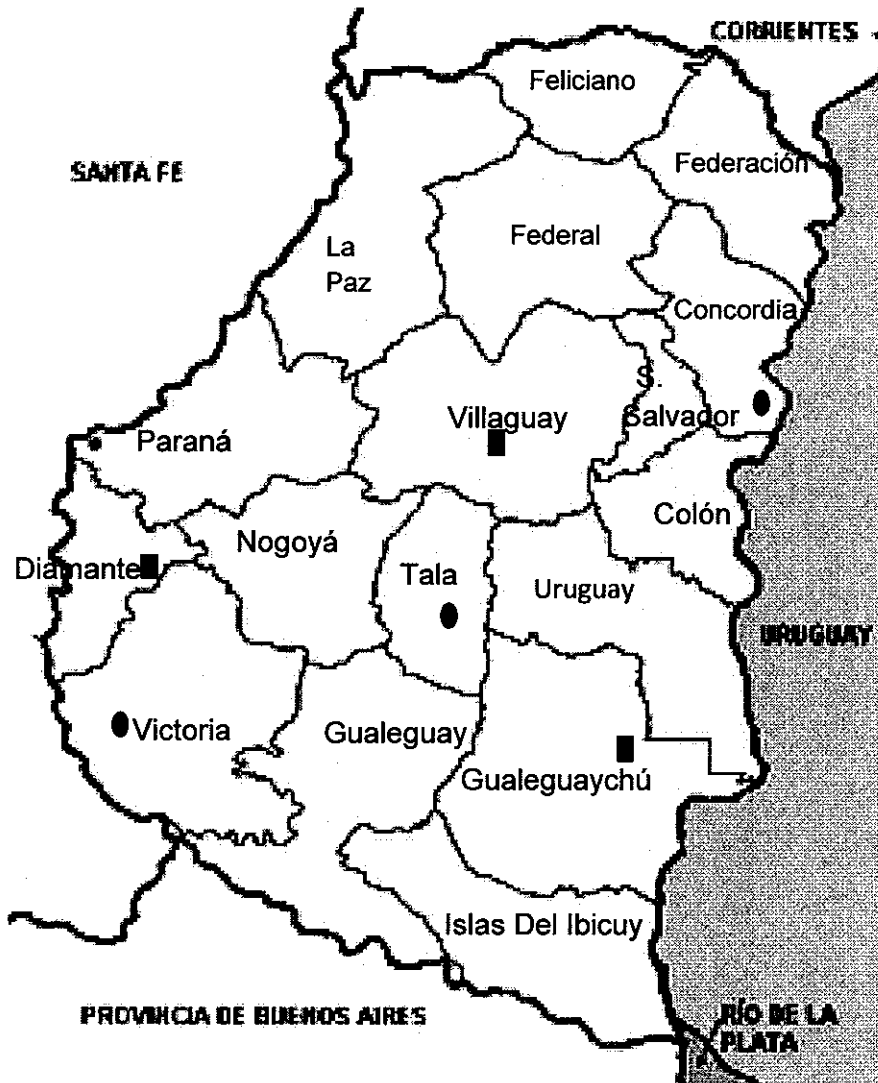
necesariamente a pensar el perfil del egresado, entre otras cosas. Por otro lado, la necesidad de mayor carga horaria en las unidades curriculares: "Didáctica de la Música" e "Instrumentos Musicales". Al ser la ejecución instrumental individual se requiere un seguimiento y acompañamiento personalizado, el cual se ve condicionado por la cantidad de estudiantes cursantes. Situación similar ocurre en las Prácticas Profesionales.

Al analizar la actual situación de la formación docente en Música, es pertinente considerar las diferentes corrientes estéticas que sustentan a la Educación Musical. Formar docentes de Música implica *"una praxis musical concreta, ya que a partir de la producción se pueden comprender tanto la gramática de la música, como su función poética y metafórica, para así poder utilizar este lenguaje en la producción de sentido, y consiguientemente, poder enseñar a otros a hacerlo"*.⁴ Al tener en cuenta al arte como forma específica de conocimiento y como lenguaje simbólico, el aprendizaje contribuirá al alcance de la construcción de un pensamiento crítico, amplio y complejo.

97

3 INFD (Instituto Nacional de Formación Docente). *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Artística*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 2008, p. 54.

Ubicación geográfica de los Institutos de Formación Docente de Música en la Provincia de Entre Ríos.



- Estatales
- Privados

10/10

Detalle de la información consignada en el mapa

La Provincia cuenta con seis Institutos de Formación Docente con carreras de Profesorado en Música (tres de Gestión Estatal y tres de Gestión Privada).

Departamento	Localidad	Institutos	Gestión		Total
			Estatal	Privada	
Concordia	Concordia	Escuela Secundaria y Superior N°1 "Cesáreo Bernaldo de Quirós"	1	-	1
Diamante	Libertador General San Martín	Instituto Adventista del Plata. D-4	-	1	1
Galeguaychú	Galeguaychú	Musicante D-150	-	1	1
Tala	Rosario del Tala	Escuela Secundaria y Superior N°1 "Cesáreo Bernaldo de Quirós"	1	-	1
Villaguay	Villaguay	Instituto Superior de Educación Artística D-137	-	1	1
Victoria	Victoria	Escuela Municipal de Música "Justo José de Urquiza"	1	-	1
Total			3	3	6

93

PRINCIPIOS ORIENTADORES EN LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

¿Qué entendemos por Formación Docente?

Si alguna vez fue posible pensar la formación inicial como una instancia capaz de contener todas las respuestas a los interrogantes que de manera permanente plantea el ejercicio profesional docente, en la actualidad en cambio el reconocimiento de la complejidad de esta tarea sumado a los avances permanentes en los campos de conocimiento científico y pedagógico inhabilitan cualquier pretensión de "cerrar" o dar por terminado el proceso formativo de un docente en esta instancia (...) la formación docente debe ser permanente tanto en términos de actualización disciplinaria y didáctica como en término de la revisión, análisis y ajuste permanente de la propia práctica.

Diker G – Terigi F.

¿Desde qué lugar nos situamos para pensar la educación y la formación docente, quiénes nos formamos para formar, quiénes enseñan y quiénes aprenden, en qué contextos, para qué? ¿Hablamos de una formación que se asemeja a **dar forma** o hablamos de formación que habilita lo común y lo diferente?

Pensar la formación docente es abordarla como trayectoria de formación, recorridos que ponen en juego sujetos, grupos, instituciones a lo largo del tiempo. Trayectorias diversas, situadas, que se entrecruzan con otras y van marcando un itinerario particular, ligado a experiencias escolares, familiares, sociales, políticas y culturales. En este sentido la formación docente remite a un devenir, a un proceso que articula contextos, sujetos, aprendizajes e historias en función de prácticas sociales y educativas.

Intentar una mirada compleja e integradora de la educación y la formación docente implica una transformación fundamental de nuestro modo de pensar, percibir y valorar la realidad signada por un mundo global que interconecta pensamientos y fenómenos, sucesos y procesos, exigiendo un abordaje interdependiente y de contextualización múltiple.

Reflexionar sobre la relación dialéctica entre formación, historia y política, posibilita la reconstrucción crítica del conocimiento y la acción, de las prácticas pedagógicas y sociales a través de nuevas perspectivas de comprensión.

Pensar la formación docente es pensar en prácticas sociales protagonizadas por sujetos en espacios institucionales singulares, en formas de trabajo y modalidades de gestión, en tiempos, encuadres, tareas y encuentros. Implica, en este sentido, considerar las tramas interpersonales, culturales, micropolíticas en las cuales se desarrollan las prácticas de formación y el curriculum, las prácticas pedagógicas en las escuelas, la comunidad y la vida.

Se pretende visualizar la escuela, no como un elemento *reproductor de la comunidad en general, sino como uno de los mecanismos en la generación y consolidación de la comunidad en particular, el pueblo, el barrio. La escuela ya no se inserta en la comunidad, sino que la crea y la recrea, constituyéndose, por tanto en un elemento esencial de la reconstrucción de la ciudadanía*⁵.

Tal como lo plantea el artículo 72 de la Ley de Educación Nacional, se hace necesaria la integración dialógica de la formación inicial y continua con la investigación y la extensión comunitaria, sin que esto implique que sean subsidiarias estas últimas de la primera; es decir, de las diferentes funciones que pueden asumir los Institutos de Formación Docente.

En acuerdo con esta propuesta la Constitución de la Provincia de Entre Ríos, aprobada su reforma en el año 2008, en su artículo 267, expresa el compromiso del Estado frente a la formación docente diciendo: “ *la educación es confiada a docentes titulados. El Estado asegura el respeto a la labor del maestro y la formación docente de grado, y se obliga a brindarles perfeccionamiento gratuito, permanente y en servicio. El docente ejerce su profesión sobre la base de la responsabilidad, el respeto a la libertad de cátedra y de enseñanza, en el marco de las normas pedagógicas y curriculares establecidas por el Consejo General de Educación.*”

También nuestra Ley de Educación Provincial N° 9890, sancionada en diciembre del año 2008 contiene un Título específico que establece los fines y objetivos, funciones de las instituciones de Formación Docente y responsabilidades del Consejo General de Educación.⁶ El plan Educativo Provincial incluye entre sus ejes y líneas de acción, la profesionalización docente como cuestión estratégica.⁷

⁵ Cfr. Frigerio G. y Diker G. *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del estante editorial, 2008.

⁶ Argentina. Ley 9890. *Ley de Educación Provincial*. Entre Ríos, Título IV, 2008.

⁷ Consejo General de Educación. *Educación de calidad para todos y todas*. Plan Educativo Provincial 2007 – 2011, Eje N° 4, Entre Ríos.

Si bien la pensamos como un proceso permanente, la formación docente inicial tiene que generar las bases para habilitar modos y prácticas de intervención que promuevan la posibilidad de pensar la escuela como ámbito en el que los espacios y tiempos faciliten el encuentro para la reflexión y el pensamiento complejo, y posibiliten la restitución del deseo de aprender.

En los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial se asume que los docentes son profesionales intelectuales y de la cultura, que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su práctica. Desde esta perspectiva, se piensa la formación docente como un trabajo que se configura con las siguientes características: práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, trabajo profesional institucionalizado en el marco de la construcción colectiva de intereses públicos, práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de saberes a los sujetos en contexto.

Recuperar el sentido político e ideológico de la formación es un aspecto central, ya que como espacio de construcción tiene que fortalecer la autonomía y propiciar la enseñanza como tarea específica de carácter ético y político.⁸

Propósitos de la Formación Docente Inicial

El Estado entrerriano proclama, entre sus fines y objetivos, "*garantizar una formación docente inicial de calidad y continua, con capacitación y perfeccionamiento permanente...*"⁹

Como las prácticas docentes son procesos complejos y multidimensionales, como construcciones históricas, sociales, epistemológicas y políticas, la formación docente inicial se asume como un trayecto formativo que habilita a los estudiantes para:

- Analizar la complejidad del mundo actual, la particularidad de las regiones y relaciones, para generar experiencias socio-educativas situadas y superadoras.
- Indagar las problemáticas del contexto educativo desde las dimensiones socio-cultural, políticas, económicas y legales, asumiendo un posicionamiento y compromiso ético con la sociedad, la institución escolar y el trabajo docente.

⁸ Cfr. Consejo General de Educación. *Diseños Curriculares para la Formación Docente de Educación Inicial y Primaria*. Entre Ríos, 2008, p. 25.

⁹ Ley de Educación Provincial. Entre Ríos, *op.cit*, capítulo II, Artículo 13, inciso I.

- Construir saberes sobre la praxis docente en diferentes espacios educativos, desde una perspectiva socio-antropológica, crítica y prospectiva.
- Comprender a los sujetos de la educación-en sus dimensiones subjetivas, cognitivas, antropológicas, socio-culturales, históricas, dando lugar a prácticas docentes significativas.
- Entender la vida escolar como parte de la realidad social, facilitando la construcción de la subjetividad e identidad de los sujetos sociales en relación con sus realidades históricas, regionales, culturales y medioambientales.
- Desarrollar propuestas pedagógicas que vinculen a los sujetos con el deseo, la confianza y posibilidades de aprender, con el conocimiento en su complejidad, con los derechos y la sensibilidad estética.
- Participar en la reflexión y construcción colectiva de los conocimientos, recuperando el sentido estético y complejo de la enseñanza.
- Integrar equipos de trabajo mediante el intercambio de conocimientos y experiencias con otros: estudiantes, pares, docentes, profesionales, familias, constituyendo redes institucionales e interinstitucionales.
- Concebirse como protagonistas en la construcción de un proyecto ético-político a través de la educación, interrogándose acerca de la finalidad del trabajo docente.
- Ser partícipes de los movimientos ideológicos, culturales y populares en la vida política y social de la provincia, el país y Latinoamérica.

CP

¿Qué categorías dan sentido al proceso de formación?

SUJETO

“El sujeto no es la sumatoria de capacidades o propiedades constituyentes elementales, es una organización emergente. El sujeto solo advierte como tal en la trama relacional de su sociedad. Las propiedades ya no están en las cosas sino entre las cosas, en el intercambio. Desde esta nueva mirada, tampoco el sujeto es un ser, una sustancia, una estructura o una cosa sino un devenir en las interacciones. Las nociones de historia y vínculos son fundamentales para la construcción de una nueva perspectiva transformadora de nuestra experiencia del mundo y nosotros mismos (...)”

D. Najmanovich

En todas las culturas existen instituciones, prácticas y discursos en las que se produce o transforma la experiencia que el sujeto tiene de sí mismo.

Se puede hablar entonces de la formación docente como una serie de discursos y praxis que crean y modifican subjetividades; o bien, en términos de Foucault¹⁰, *diferentes modos por los cuales los seres humanos son constituidos en sujetos*.

El sujeto que se forma para ser docente, además de aprender un corpus de saberes que ha de transmitir; algo que, de cierto modo y hasta algún punto le es *exterior*, en el sentido que podemos decir que es el objeto de su aprendizaje, elabora una relación reflexiva sobre sí mismo.

Pero además, ese sujeto es histórico y contextualizado, y no puede ser analizado independientemente de los discursos y las praxis que constituyen la formación docente, puesto que es *en la articulación compleja de discursos y prácticas donde se constituye en lo que es*.¹¹

Por eso, la idea de sujeto en la formación docente requiere ser construida y reconstruida permanentemente, puesto que es histórica y cultural, más aún cuando aparece vinculada a los conceptos de educación y formación, también históricamente situados y culturalmente determinados.

¹⁰ Foucault, M. *El sujeto y el poder* en: Revista de Ciencias Sociales Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Fundación de Cultura Universitaria, Revista N° 12. Montevideo, 1996.

¹¹ Larrosa, J., *Escuela, Poder y Subjetivación*. Barcelona, La Piqueta, 1995.

Como expresa Larrosa, *la misma experiencia de sí no es sino el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que constituye su propia interioridad.*¹²

Se trata de pensar, entonces, cómo los discursos pedagógicos y la praxis docente contribuyen a generar una subjetividad particular, una concepción de sujeto vinculado al conocimiento y su *transmisión*¹³.¹⁴

CONOCIMIENTO

"(...) Gozo de pocas certezas, como la mayoría que se anima a enfrentar lo incierto del tiempo histórico en el que vivimos, pero una de ellas hace referencia al convencimiento de que nos será imposible construir una sociedad más igualitaria y un futuro más prometedor de espaldas al conocimiento y a los compromisos racionales de la ciencia (...)"

E. Wolovelsky

El conocimiento es una construcción teórica, lingüística, cultural, histórica, política y social. En este proceso se tensionan prácticas sociales, relaciones de poder, modos de representación de la realidad, elaboraciones teóricas, modos de ordenación y categorización lingüística y conceptual de ciertos datos empíricos que el mismo conocimiento hace visibles.

El carácter infalible del conocimiento instalado por la Modernidad ha sido puesto en cuestión, y tras numerosos aportes de filósofos, epistemólogos y científicos quedaron en evidencia las limitaciones del paradigma positivista.

Los conceptos de *conjetura* de Popper, y de *paradigma* de Kuhn, pusieron en crisis la idea de *acumulación* y de *verdad intrínseca*.

La Escuela de Frankfurt y la hermenéutica, con sus afirmaciones acerca de la razón subjetiva, la definición del componente ideológico de la ciencia y la búsqueda de sentidos, los aportes de Einstein ampliados por la física cuántica, el principio de

¹² Larrosa, J. *op. cit.*

¹³ *Transmisión, se entiende aquí en el sentido en que lo desarrollan Hannah Arendt, Régis Debray, Jacques Hassoun: el objeto de transmisión no es preexistente al momento en que es transmitido, y se vincula con aquello que una cultura considera tan relevante que transforma en legado para las nuevas generaciones. Sin embargo, la transmisión no es mera repetición. Para que ella exista, debe configurarse en parte de la nueva identidad, debe ser tomada para ser transformada.*

¹⁴ Cfr. Consejo General de Educación. *Diseños Curriculares para la Formación Docente de Educación Primaria*. Entre Ríos, 2008, p. 29-30.

indeterminación, las contribuciones de Prigogine, entre otros, instalaron la idea de que el mundo sólo puede conocerse a través de las formas de los discursos que lo interpretan. De esta manera es descalificada cualquier forma de conocimiento o pensamiento con pretensiones de absoluto. Cae a partir de ese momento el principio de legitimidad del saber y se instala la lógica de la deconstrucción; a partir de entonces no existen determinaciones fijas de significados y expectativas.

La modernidad legitimó la necesidad de repetir y acumular saber para progresar y alcanzar el dominio del mundo con el conocimiento autorizado. Así, éste se volvió mercancía, y se naturalizó la idea de que el saber no puede ser para todos, sino para los más capaces. Como dice Freire, el saber de las minorías dominantes castró el crecer de las mayorías dominadas.

Son los grupos hegemónicos los que instalan modos de circulación y autorización, circuitos de control del conocimiento que regulan la creación, la imaginación, la diferencia, el debate.

Las instituciones educativas consolidaron un vínculo con el conocimiento desde la perspectiva de la acumulación propia de la ciencia clásica que reduce, fragmenta, simplifica la realidad.

Lo que se puede conocer está legitimado por la construcción de regímenes de verdad en que se inscriben decisiones académicas y políticas, que desde fuera regulan el vínculo del sujeto con el conocimiento, anulando la dimensión del deseo.

La concepción foucaultiana muestra que no hay saber que se sostenga si no está avalado por algún dispositivo de poder. No hay saber sin poder. Los saberes no obtienen reconocimiento público, incluso visibilidad, si les falta poder.

Vincular conocimiento y formación docente desde la perspectiva del paradigma de la complejidad, posibilita una visión integradora que evita la reducción y disyunción del conocimiento. Diferentes disciplinas se han dedicado a estudiar problemas similares vinculados con los sistemas no-lineales, la irreversibilidad, el desorden.

0297

Se trata de comprender la relación de contradicción entre los polos desde una perspectiva dialéctica del conocimiento, superando las dicotomías para alcanzar un orden más complejo, rico y fecundo.¹⁵

CULTURA

"Me preocupaba una única palabra... cultura"

Raymond Williams

La cultura es "(...) *el conjunto de procesos donde se elabora la significación de las estructuras sociales, se la reproduce y transforma mediante operaciones simbólicas*".¹⁶

Es una producción colectiva, a partir de la cual se forjan las identidades sociales. Ella "(...) *abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social*".¹⁷ El sujeto desarrolla su vida en interacción con otros, vive en sociedad y en ella se construye la cultura. Para comprender los procesos culturales es necesario abarcarlos en su compleja y heterogénea red de interrelaciones.

Sin embargo, la cultura no sólo tiene un aspecto social sino también un aspecto individual. Sobre la base de la socialización, la cultura permite desde lo individual que el colectivo cambie y viceversa, la misma se comprende dinámica, imbricada, en continua redefinición. Los sujetos se diferencian del colectivo, cuestionan, relativizan, valoran y accionan.

La concepción evolucionista marcó fuertemente la tendencia de superioridad de determinados pueblos que inhabilitaron los aspectos sociales y culturales más significativos de aquellos considerados primitivos, incivilizados o bárbaros, justificando la idea de que hay pueblos más evolucionados culturalmente que otros.

En el siglo XX, el enfoque estructuralista de Lévi Strauss, entre otros, ha aportado nociones de carácter más plural y vinculante a esta comprensión.

La legitimación de las diferencias culturales y la idea de *hibridación* (García Canclini, 1990) son consideraciones que se tornan necesarias en la aceptación del otro tal

¹⁵ C. G. E Diseños curriculares para la formación docente de educación primaria *op. cit.*, p. 30-31.

¹⁶ García Canclini N. *Políticas culturales en América Latina*. México, Grijalbo, 1989, p.25.

¹⁷ García Canclini N. *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Gedisa, 2004, p.34.

y como es, según su historicidad, su lugar, sus modos en un mundo hiperconectado como el actual, los categorías *sincretismo, transculturación, creolización* (García Canclini, 1990) *pueblos originarios* habilitan una visión latinoamericana de los procesos culturales y su conformación en nuestro continente, con la pretensión de renovar la mirada frente a los determinismos tradicionales.

Reconocer las asimetrías, propiciar la crítica reflexiva, sin pensar en absolutos, ni en teorías únicas, será aportar a la construcción de la idea de cultura, sus diversos modos y medios de manifestarse.

La Constitución Provincial establece que *“la cultura es un derecho fundamental. El Estado impulsa la siguientes acciones, entre otras: la promoción, protección y difusión del folclore, la artesanías y demás manifestaciones; el reconocimiento a la identidad y respeto a la diversidad cultural, la convivencia, la tolerancia y la inclusión social, estimulando el intercambio desde una perspectiva latinoamericana; la protección, preservación y divulgación de los bienes culturales, el patrimonio tangible e intangible, histórico, artístico, arqueológico, arquitectónico y paisajístico; la aplicación de las nuevas tecnologías de la comunicación para la producción cultural...”*¹⁸

En la misma se *“...reconoce la preexistencia étnica y cultural de sus pueblos originarios. Asegura el respeto a su identidad, la recuperación y conservación de su patrimonio y herencia cultural,...”*¹⁹

ARTE

“Lo esencial es invisible a los ojos”

Antoine Saint – Exupéry

Las diferentes problemáticas que comprende el arte conduce a concebirlo dentro del paradigma de la complejidad, entendiendo que *“la complejidad es el desafío, no la respuesta”*²⁰ y que el arte es *enigma* (Adorno, 1993), incertidumbre, pregunta.

Esta perspectiva permite considerar al fenómeno arte como una praxis. Las características son de apertura y amplitud. Apertura en cuanto a que conviven diversas

¹⁸ Constitución de la Provincia de Entre Ríos. Reforma 2008. Artículo 26.

¹⁹ *Op. cit.* Artículo 33.

²⁰ Morin E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa, 2005, p.143.

teorías, estructuras y sistemas y el sentido de amplitud es dado a partir del continuo cambio, del impulso que se proyecta y se define en el tiempo, haciendo al arte dinámico e inacabado.

Se puede considerar al arte como **conocimiento** en tanto búsqueda y construcción; y como **lenguaje** porque se presenta como una de las condiciones de la *vida humana* (Zatonyi, 1992).

El arte, así comprendido, origina la definición del fenómeno artístico como la posibilidad comunicacional en donde interactúan artista, obra y espectador. Múltiples factores sociales, históricos, culturales, políticos, otros, revelan significados particulares que conforman la construcción de la existencia propia y social.

Identificar el arte como conocimiento y lenguaje, será pertinente determinar su dimensión pedagógica y los propósitos que dentro de ella tiene la enseñanza y el aprendizaje artístico.

*“...el aprendizaje artístico no es un aprendizaje en una sola dirección. (...) aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural. (...) a estos tres aspectos del aprendizaje artístico se los puede denominar aspectos productivos, crítico y cultural”.*²¹

Es importante señalar que este aprendizaje no sólo involucra al estudiante sino también al docente, es parte del proceso artístico la indagación, el descubrimiento y la aceptación para la construcción subjetiva.

La expresión como posibilidad de resiliencia y la sociabilización en tanto comunicación, direccionan a reflexionar la *educación como arte* (Diker y Frigerio, 2007), donde cada actor contribuye a crear el andamiaje socio-cultural a partir del cual se establecen las condiciones de vida del sujeto.

Nuestra Ley de Educación Provincial tiene como objetivo *“Garantizar el derecho a una educación artística integral, para desarrollar capacidades interpretativas y creativas vinculadas a los distintos lenguajes y disciplinas contemporáneas”.*²² Además, revaloriza

²¹ Eisner, W. E. *Educación la visión artística*. Buenos Aires, Paidós, 1995. p.59.

²² Ley de Educación Provincial. *Op. cit.* Capítulo II. Artículo 13, inc. t.

la educación artística incluyéndola como modalidad, en su Artículo 59° y especificando sus características y objetivos en el Capítulo XI.

ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

"Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender."

P. Freire

Consideramos el trabajo docente como constitutivo del proceso de producción, circulación y distribución de los conocimientos en la medida que se compromete con la democratización de la cultura y de la enseñanza. *"Enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades de los estudiantes. Como tal, la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones sociopolíticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal"*²³.

La enseñanza es histórica, situada y normativa; tiene que ver con la ética, la política y la acción práctica. En la medida en que la representación del mundo que ordena las prácticas se alimenta de marcos conceptuales y cuerpos de conocimientos legitimados socialmente.

La enseñanza es un proceso político, socio-cultural, ideológico, ético *"en el que juegan un lugar central la dimensión pedagógica. Tiene que poner en tensión los saberes profesionales-teóricos y los saberes prácticos de las trayectorias particulares, es trabajo en torno al conocimiento (...) desnaturalizando lo obvio, reconociendo lo imprevisible"*.²⁴

Por eso en las situaciones de enseñanza es necesario develar las matrices de formación construidas como parte de las biografías escolares tanto de los formadores como de los estudiantes, ya que han instalado modos y expectativas cristalizados que no permiten abordar los problemas y condiciones de los contextos.

²³ INFD. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Capítulo III: La docencia y su formación. p. 7.

²⁴ CGE. *Diseños Curriculares para la formación docente de Educación Primaria*. Op. cit. p. 31.

Aceptar que escuela y enseñanza están atravesadas por discursos que construyen modos de entender y reconocer el contexto socio- político- cultural y los sujetos que habitan en él, posibilita reconocerlos y ponerlos en tensión.

El punto de partida de la enseñanza es la asunción del alumno que tenemos y no del que suponemos o quisiéramos tener. Hay que fundar la enseñanza en lo que los alumnos son y en lo que portan.

La enseñanza se orienta a desarrollar procesos de pensamiento, curiosidad por la exploración e investigación, instancias que posibiliten explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar, defender ideas y puntos de vista. Enseñar también implica generar relaciones e interacciones entre los sujetos involucrados y el conocimiento.

Uno de los retos es conseguir que la enseñanza sea promotora del *“pensamiento apasionado –que incluye el deseo y la imaginación– para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotará de significado la vida...”*.²⁵

La enseñanza es transmisión, y se orienta a resignificar, interpelar: *“pensar la transmisión en términos de traspaso, pensar el traspaso en términos de continuación inventiva de un mundo común nos conduce a insistir sobre los usos de los objetos frágiles e inestimables de la transmisión, sobre la transicionalidad de la transmisión y sobre la actividad creadora de los sujetos. Lleva a pensar la clase como un espacio potencial confiado al arte atento e ingenioso por el cual aquellos que ya están allí acogen al otro más inesperado en el horizonte del mundo”*.²⁶

Enseñar significa establecer un vínculo pedagógico. Dicho vínculo surge en el lugar de una renuncia: a enseñarlo todo y a resignificarlo todo.

*“La posibilidad de organizar el universo de experiencias, de alcanzar distintos niveles de representación y pensamiento está dado porque a ese sujeto que aprende se le aporta un sostén, una apoyatura vincular...”*²⁷

La educación en tanto enseñar y aprender - es un bien público y un derecho personal y social - que debe ser garantizado por el Estado. Así lo establece la Ley de

²⁵ Litwin E. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós, 2008.

²⁶ Cornu L. “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud” en Frigerio G. y Diker .G (Comps). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2004.

²⁷ Quiroga A. *Matrices de aprendizaje, Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1992.

Educación Nacional, la recientemente sancionada Constitución Provincial Reformada (artículo 11) y nuestra Ley de Educación Provincial (art. 1°).

Quien aprende, como dice Meirieu, requiere de "*condiciones de seguridad para atreverse a hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo.*"²⁸

Se aprende a partir de la necesidad, la curiosidad, la pregunta, cuando se generan el deseo de saber y de aprender.

El aprendizaje exige acción, reflexión, asumir progresivamente la palabra propia y apropiarse de los sentidos del mundo para conquistar la autonomía, la construcción de sí mismo como sujeto en el mundo.

Vincular enseñanza, aprendizaje y evaluación significa reconocer su carácter formativo, contextualizado y en proceso.

La evaluación es más que un problema técnico, tiene implícita una opción ética y política, por ende su carácter democrático y participativo es lo que la transforma en educativa.

La evaluación requiere de un proceso democrático en el cual los sujetos, docentes y estudiantes, se sientan parte de la institución, cuenten con condiciones materiales y pedagógicas y puedan desarrollar su autonomía a partir del reconocimiento.

La evaluación educativa proporciona información a docentes y a estudiantes, sobre las características de los aprendizajes; produce conocimiento para la comprensión y valoración de los procesos educativos y sus resultados, para emitir juicios de valor y tomar decisiones para mejorar las prácticas de enseñanza.

La evaluación no sólo proporciona información sino que permite desplegar diferentes estrategias de enseñanza. Además posibilita acreditar, certificar la presencia de los conocimientos previstos en el diseño curricular al interior de las distintas unidades curriculares: asignaturas, seminarios, talleres, ateneos.²⁹

²⁸ Meirieu, P. *Frankenstein educador*. Barcelona, Barcelona Editorial, 1998.

²⁹ Cfr. Consejo General de Educación. *Op.cit.*, p.32-34.

ESCUELA

"(...) pensar la enseñanza escolar como política d transmisión nos pone por delante el desafío de imaginar una escuela que no se mueva en el dilema clásico inclusión – exclusión, sino, antes bien, en el horizonte d la filiación."

G. Diker

La escuela es una organización socialmente construida, en la cual se desarrollan procesos de interacción social en relación con los contextos en los que funciona.

Genera roles, normas, valores y redes de comunicación informales en el seno de una estructura formalmente reglamentada. Crea en el tiempo una cultura propia, constituida por creencias, representaciones y expectativas, tradiciones, rituales y simbologías; la cultura escolar no es homogénea sino que en un marco multicultural existen reglas de juego, normas que se negocian, se imponen y se convierten en objeto de diversos intercambios entre los sujetos.

La Ley de Educación Provincial establece sus funciones y atribuciones, complementando el Título VI, con los derechos y obligaciones de los docentes, de los alumnos, los padres, y el personal no docente, todos integrantes de la comunidad educativa.³⁰

La escuela se caracteriza por la complejidad de su trama, la multiplicidad y ambigüedad de objetivos, la pluralidad de los sujetos que la transitan, la disparidad de intereses; su funcionamiento ordinario resulta contradictorio y conflictivo. El carácter discursivo y práctico de la institución escolar es consustancial a su concepción como unidad social compleja, constituida por grupos que actúan en pos de metas más o menos manifiestas. Esta naturaleza ambigua y a la vez dinámica, hace que las percepciones sean muy distintas, según se pertenezca o no a ellos y según cómo quede definida esa pertenencia.

La complejidad de la escuela plantea la necesidad de asumir las contradicciones y dilemas para pensarla como el lugar de encuentro de la práctica pública y social de apropiación, distribución, intercambio y producción de conocimiento y cultura.³¹

³⁰ Cfr. Ley de Educación Provincial. Entre Ríos. *Op. cit.* Título VI. Capítulo I al V. Artículo 122 al 139.

³¹ Cfr. Consejo General de Educación. *Op cit.*, p.31-32.

Es importante destacar en este punto que la Ley de Educación Provincial dice que *"...los profesorados de Educación Artística y las Escuelas de Arte, podrán promover proyectos institucionales vinculados con la formación específica en arte, con la ciencia, la cultura y la tecnología, a fin de favorecer la producción de bienes materiales y simbólicos, garantizando el carácter pedagógico y formador de las prácticas vinculadas al mundo del arte".*³²

INCLUSIÓN

"Arte de educar: educar a cualquiera; que cualquiera sea cada uno".

C Skliar.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultural (UNESCO) define la inclusión como *"... una estrategia dinámica para responder en forma preactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje..."*³³

Incluir lleva implícito una relación que remite a espacialidad, a un "entre" y a un "dentro". Por lo tanto la inclusión se podría caracterizar por las relaciones establecidas *entre* sujetos *dentro* de un espacio. Pero, ¿nos referimos solo al espacio material – geográfico? O ¿podemos imaginar un espacio simbólico que se cargará de significado en tanto y en cuanto quienes lo habiten se sientan parte de él; sientan conexión o amistad; puedan estar juntos? Al decir de Carlos Skliar *"la distancia mínima entre un cuerpo, y otro cuerpo es estar juntos. No se puede violentar otro cuerpo, ese es el límite"*³⁴. La inclusión es el estar del otro en mis representaciones.

Cuando hablamos de inclusión no deberíamos preocuparnos tanto por encontrar acciones o estrategias que la favorezcan, o por tener una actitud inclusora; sino más bien lograr simplemente sentirnos parte, sentir que podemos aceptar al otro tal cual es, sin querer cambiarlo, asimilarlo, compensarlo o igualarlo. Se trata de aceptar las diferencias, no en el sentido de igualarlas, ni compensarlas; sino entender al otro desde la alteridad. Aceptar al otro desde una dimensión política, epistemológica, ética y pedagógica, desde

³²Ley de Educación Provincial. *Op. cit.* Capítulo XI. Artículo 84°.

³³ UNESCO (2005) citado en *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación. 2009, p. 18.

³⁴ Jornada Escuela, Infancia. Diversidad (Paraná 8 de junio de 2009). Conferencia del Dr. Carlos Skliar: *La obsesión de lo diferente*.

esta última dimensión implica pensar en un currículum que favorezca la igualdad de oportunidades, es decir plantear “el criterio de justicia curricular como disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo”.³⁵

La inclusión tiene en nuestra provincia, un sustento político pues en varios artículos de la Ley de Educación Provincial se establece como derecho en todos los sectores, priorizando la población en situación de vulnerabilidad educativa. De allí que incluye también un capítulo específico sobre las políticas de promoción de la igualdad y equidad educativa.³⁶

Ella constituye, también un principio básico del Plan Educativo Provincial 2007/2011, allí se asume, entre sus fines y objetivos, el de “...*garantizar el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, en condiciones de equidad y sin ningún tipo de discriminación social cultural, religiosa, opción política, condición personal o de género*”.³⁷

³⁵ Connell R. *Escuelas y justicia curricular*. Madrid, Morata, 2006. p. 69.

³⁶ Cfr. Ley de Educación Provincial. Entre Ríos. *Op. cit.* Título VII.

³⁷ Plan Educativo Provincial 2007/2011. Fines y objetivos, inc. d).

DISCAPACIDAD

"El que mira toma una decisión... ¿Cómo mirar lo que no conocemos?"

C. Skliar

Muchos son los términos que se usan de manera indistinta haciendo referencia a discapacidad, por ejemplo, minusvalía, retraso, incapacidad y otros.

El optar por alguno de ellos está muy relacionado con un momento histórico, social, cultural y político y también, por nuestras propias representaciones sobre todo aquello y aquel que no es igual a nosotros, y que, de alguna manera, necesitamos darle nombre.

Si volvemos la mirada hacia atrás, la discapacidad era considerada por la medicina como un enigma, no se podía explicar el por qué de su existencia. Esto lleva a que la sociedad "condene al encierro"³⁸ a aquellos que la poseían, tornándose peligrosos y endemoniados.

En su intento por dar explicaciones, las ciencias médicas, comienzan a pensar en la cura a través de la rehabilitación desde diferentes métodos.

Hasta ese momento podemos decir que la discapacidad era vista *como algo que no sabemos que es, pero que se apodera del cuerpo y de la mente*. Medicina y Psiquiatría preocupadas por ganar una batalla.

Hasta el momento eran escasos y aislados los intentos de ocuparse de estas personas por parte de otras ciencias o disciplinas. Podemos nombrar al fraile Pedro Ponce de León (1509-1584) como creador de la enseñanza para sordomudos y del método oral; a Louis Braille (1806-1852) quien construye el sistema de lectoescritura para ciegos que hoy lleva su nombre. Y algunos nombres de defensores de la pedagogía nueva como Montessori y Decroly que contribuyen a pensar en la necesidad una pedagogía terapéutica. Es decir considerar la rehabilitación desde otro lugar, ya no desde lo médico y biológico, sino desde lo educativo y pedagógico.

Distintos acontecimientos mundiales, tales como: Declaración Universal de Los Derechos Humanos (1948) Naciones Unidas, Declaración de los derechos del niño (1959) e Informe Warnock (1978)³⁹, permiten correr la mirada y dejar de ver la discapacidad como enfermedad que no se cura, para pasar a preocuparse y ocuparse de las posibilidades educativas, es entonces que se comienza a hablar de necesidades educativas especiales (NEE).

³⁸ Encierro en manicomios, cotolengos, prisiones y orfanatos.

³⁹ Warnock, M. Report of the Committee of Inquiry into the Education of the Handicapped Children and Young People Her Majesty's Stationery Office. Londres, 1978.

Hasta el momento la discapacidad fue nombrada por otros, por la Medicina, la sociedad; eligiendo nombres que tenían que ver con remarcar una falencia o falta, nombres que quizás quisieron ocultar, hasta que ellos *los discapacitados* eligieron y decidieron cómo ser llamados.

Es así que, a partir del 3 de mayo de 2008 entra en vigencia en nuestro país lo dispuesto por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En ella participaron personas con distintas discapacidades y de diferentes países, quienes decidieron ser llamados o nombrados *personas con discapacidad*.

“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.”⁴⁰

Nuestra ley de Educación Provincial asume como uno de sus objetivos *“...brindar a las personas con discapacidad una propuesta pedagógica que les permita el pleno ejercicio de sus derechos, el desarrollo de sus posibilidades y su integración”⁴¹*. Establece, además, al igual que la Ley de Educación Nacional, la Educación Especial como modalidad (art. 59°), y define sus características y objetivos en el cap. IX. Todo ello es ponderado en la Ley Provincial de protección Integral de los Derechos de los Niños, Adolescentes y la Familia N° 9861, sancionada en el año 2008.

⁴⁰ Organización de las Naciones Unidas. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Artículo 1, 2008.

⁴¹ Ley de Educación Provincial. Entre Ríos, *Op. cit.* Capítulo II, Artículo 13°, inc. f).

DIVERSIDAD

"El hablar de diversidad se ha convertido en una suerte de práctica que dirige la palabra y la mirada hacia los "extraños", en tanto un mero ejercicio descriptivo de cierta y determinada exterioridad: si bien hay diversidad, "ellos/ellas" son los diversos, "ellos/ellas" poseen atributos que hay que denotar y remarcar como "diversidad"."

Skliar C. y Telléz M.

Desde hace algunos años, el discurso de la *diversidad* se ha tornado una constante y se ha ido transformando en un eje que *atraviesa* todo discurso en educación, pero, ¿cuáles son las ideas que nos orientan a pensar en la diversidad como un aspecto necesario de *atender* en las escuelas? ¿Se puede *atender* a la diversidad?

Atender a la diversidad desde el lenguaje reformista, supone una relación de desigualdad, de dis-paridad que amerita ser tomada en cuenta a la hora de pensar lo educativo, implica reconocer que hay otro con particularidades que ha de aportar a la singularidad del sujeto, pero, ¿quién es el otro?, ¿Qué o quién habilita para reconocerlo o no?, ¿Por qué habrá que atenderlo?

Para comenzar a deconstruir esta afirmación en principio es necesario volver a mirar la diversidad, volver a tensionar afirmaciones naturalizadas. Desde una mirada simplicista de la diversidad, este concepto permitía nombrar lo diferente. Carlos Skliar en *"Conmover la educación"* nos invita a pensar la diversidad como categoría que nos permite sostener un *nosotros* y no un *ellos*; y *nosotros mismos* y no un *los otros*.⁴²

Poner en discusión lo diverso, supone desde esta mirada, reconocer la *otredad*, la *alteridad* en tanto característica ineludible del ser humano. Siguiendo a Derrida, *"pensar la diversidad en términos de hospitalidad supone, ni mas ni menos, que cambiar el lenguaje de nuestra propia experiencia y entrar en el territorio de la atención del otro (pero sin confundirlo con el lenguaje reformista de "atención a la diversidad"), de la bienvenida, de la acogida"*.⁴³

Esta hospitalidad es sin condición, es decir, posibilitándole al otro que irrumpa como tal en nuestras vidas, en nuestras experiencias, en nuestro curriculum escolar. Reconocer al otro, reconocer lo diverso, entonces implica una nueva forma de establecer

⁴² Cfr. Skliar, C. y Telléz, M. *Conmover la Educación*. Buenos Aires, Noveduc, 2008, p. 109.

⁴³ Derrida, J. *Adiós a Emmanuel Lévinas*. Madrid, Editorial Trotta, 1998, p. 44.

un vínculo que no obtura, que no coarta, que no limita, sino que permite y contribuye al acto de recibir al otro más allá de la capacidad del yo.

CORPOREIDAD

“El silencio de la corporeidad es abrumador, gritan los ruidos de las pelotas picando, bullicio y exclamación de juegos, estrépitos de carreras, alborotos de ritmos, estampidas de partidas, estruendos de llegadas, agitación de actividades y ecos de ejercicios. Sonidos estridentes (...) que no permiten un escucha corporal”.

Alicia Grasso

Ante tanta preponderancia de la palabra en la escuela, el cuerpo busca su lugar en la misma, en la comunidad y en el mundo.

Considerar al sujeto desde una perspectiva integral, es romper con la dicotomía tradicional cuerpo-mente. En este sentido, cuando hablamos de Corporeidad estamos considerando al sujeto como unidad cambiante y continua.

Todo es cuerpo, conocimiento, sensaciones, emociones, deseo, actitudes, biografía, valores, imagen corporal; conjunto de condiciones del proceso de construcción de identidad.

Analizar los modos en que organizamos y significamos nuestras sensaciones, percepciones, emociones, pensamientos, a través de nuestras experiencias vinculares y sociales, es conectarnos con el mundo a través del cuerpo. Es pensar en una doble construcción (del sujeto y del mundo), a partir de lo corporal que posibilita modos de conocer diferentes, permitiendo un acercamiento vivencial y emocional, una racionalidad alternativa.

“En la medida que el cuerpo no es reconocido como un fenómeno diferente de la vida orgánica y es tomado como algo dado, se “corre” del currículo. Así, queda sin definir un campo de observables como la gestualidad, la actitud corporal, las praxis constructivas, la mirada, la escucha”⁴⁴

⁴⁴ Calmels, D. *El cuerpo es el mensaje*. En Revista Novedades Educativas N° 124. Buenos Aires, 2001.

Se trata de dejar que la corporeidad exprese, aceptando que el cuerpo no es sólo organismo y comprender que tiene valor significativo, es decir tiene valor en la medida que comunica y expresa lo que siente.

Preguntarnos qué dice el cuerpo cuando habla el idioma de los gestos, de las actitudes, de los sentimientos; es pensar si estamos sensibles y atentos para captar los rasgos subjetivos de los sujetos y qué hacemos con lo que vemos. Muchas veces en estas concepciones no cuestionadas ni actualizadas, queda atrapada la subjetividad, donde *el silencio de la corporeidad es abrumador*.

En una escuela donde la palabra desplazó a la mirada y lo intelectual a la sensibilidad, es necesario fortalecer la posibilidad de ver y sentir con el otro, deconstruir los modos en que la biografía escolar condiciona la corporeidad del sujeto-docente; comprender las maneras en que las mismas condicionan la relación educativa, el trabajo en los espacios escolares y la comunicación de saberes; pensar los condicionamientos internos y externos que atraviesan las subjetividades donde el cuerpo es el borde, requiere comenzar por poder sentir lo que otros están sintiendo, a partir de lo que cada cuerpo está significando y comunicando.

Como expresa con Silvia Bleichmar, "(...) *la realidad que debemos recuperar es la de poder construir sistemas de representaciones que restituyan el derecho a pensar y a estructurar proyectos que no reduzcan a los seres humanos a un cuerpo sin subjetividad en el espacio de la vida humana*".⁴⁵

⁴⁵ Bleichmar, S. *La subjetividad en riesgo*. Cap.VI, Topia, 2005, p. 60.

APROPIACIÓN SOCIAL Y PEDAGÓGICA DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Los nuevos escenarios que enmarcan hoy a la educación y en especial a los espacios de formación docente están signados por el protagonismo de las tecnologías de la comunicación y la información. Consideramos que esta afirmación ya está lo suficientemente fundamentada ante el impacto social, cultural, político y comunicacional de éstas en la sociedad.

“...los nuevos modos de comunicación inauguran formas de conocer, reestructurando la percepción y provocando fenómenos sociales y culturales novedosos”.
(Huergo J., 1996)

Los cambios producidos son profundos, y especialmente importantes en lo vinculado a los modos de transmisión y aprendizaje de prácticas y representaciones sociales, pero se han dado en forma vertiginosa y desigual, desafiando y debilitando a las estructuras educativas que se consolidaron en otros contextos históricos, lo que hace necesaria una revisión de las formas organizativas, comunicativas y pedagógicas de estas instituciones. La explosión de la información requiere nuevas estrategias constructivas entre los que producen y aquellos que se apropian del conocimiento.
(García Guadilla, 1994)

(...)

El sociólogo Manuel Castells expresa que es posible caracterizar este proceso como revolucionario, en tanto comparte con las revoluciones tecnológicas precedentes dos aspectos fundamentales: la capacidad de penetración de las transformaciones tecnológicas en distintos campos y dominios de la actividad humana y el hecho de que las nuevas tecnologías se orientan no solo hacia la obtención de nuevos productos, sino fundamentalmente, hacia nuevos procesos de producción. La característica más sobresaliente es el papel protagónico que adquieren la información y el conocimiento: se desarrollan nuevos saberes en torno a la ellos y especialmente a su procesamiento.

(...)

En nuestro contexto aun hoy siguen los intentos de insertar las TICs como algo anexo, algo externo, que esta afuera y tiene que “entrar” en el ámbito educativo, sin dar cuenta de su protagonismo en las transformaciones vinculadas a la construcción, procesamiento y transmisión de la información y el conocimiento y por lo tanto en el

contexto social, cultural y político en el nos toca actuar. Las propuestas educativas deben asumir las nuevas formas de vinculación con la información y el conocimiento que nos permiten estas tecnologías. En el marco de las profundas transformaciones en los procesos de construcción, procesamiento y transmisión del conocimiento se conforma la Sociedad de la Información y el Conocimiento, denominación propuesta para esta organización de la sociedad basada en el conocimiento como factor fundamental de productividad, poder y participación.

(...)

Las nuevas propuestas curriculares tendrán que garantizar el acceso a las tecnologías de la comunicación y la información, así como la formación necesaria para su utilización desde un lugar activo, posicionando a los sujetos como productores y procesadores de información y conocimiento y no como meros receptores.

(...)

... estamos ante el desafío de (...) alcanzar una real apropiación pedagógica y social de las tecnologías de la comunicación y la información como alternativas de inclusión social, de constitución de nuevos espacios y sujetos sociales, de asumir su protagonismo como formas culturales constitutivas de esta época.

Por lo antes expuesto es una necesidad y nuestra prioridad formular nuevas propuestas curriculares que concreten políticas educativas claras y definidamente comprometidas con la igualdad de oportunidades y de acceso al conocimiento.

Extraído de: *Documento Orientador: Integración de las tecnologías de la información y la comunicación en las nuevas propuestas curriculares. Prof. Gabriela Bergomás.*

93

ESTRUCTURA CURRICULAR

072

Especificaciones acerca de la estructura curricular

Para organizar la estructura curricular se ha tenido en cuenta:⁴⁶

- Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Resolución Nro. 24/07 y 74/08 Consejo Federal de Educación (CFE).
- Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Profesorado de Educación Artística – del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).
- Cambios epistemológicos acerca de la Educación Artística que requieren una consideración curricular distinta en relación a la Práctica Docente.
- Diseños Curriculares para la Formación Docente de Educación Inicial y Educación Primaria de la provincia de Entre Ríos. Aprobados por Resoluciones N° 5420/08 y 3425/09, Consejo General de Educación.
- Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial. Consejo General de Educación. 2008.
- Lineamientos Curriculares para la Educación Primaria. Consejo General de Educación. 2009.
- Lineamientos Curriculares para el Ciclo Básico Común de la Educación Secundaria.
- Documentos para la *resignificación de la Escuela Secundaria* 2008 – 2009. Consejo General de Educación.
- Historia de la formación docente de Música en Entre Ríos. Plan de estudios, Decreto N° 5916/04 Ministerio de Gobierno, Justicia, Educación, Obras y Servicios Públicos.
- Aportes de los Equipos Institucionales de Desarrollo Curricular, estudiantes y escuelas asociadas a los Institutos de Formación Docente que participaron en los diferentes encuentros regionales.
- Procesos de articulación entre las diferentes Direcciones de Nivel y modalidades del Sistema Educativo Provincial.

El desafío es construir un diseño curricular democrático, abierto y flexible, legitimado por la participación de los diferentes sujetos que en él intervienen.

De acuerdo a lo establecido en la Resolución 24/07 Consejo Federal de Educación, el diseño está organizado en tres campos de conocimiento:

⁴⁶ Cfr. INFD *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Artística*. Ministerio de Educación de la Nación, 2008, Capítulo II.

- **Campo de la Formación General:** *"(...) se orienta 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. Es importante señalar que los saberes que componen la Formación General proceden de diversa disciplinas. Las mismas constituyen una fuente ineludible, en la medida que aportan estructuras conceptuales, perspectivas y modelos, modos de pensamiento, métodos y destrezas, valores."*⁴⁷
- **Campo de la Formación Específica:** *"(...) está dirigido al estudio de la disciplina, la didáctica, las tecnologías educativas particulares y las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma."*⁴⁸
- **Campo de la Formación en la Práctica Profesional:** *"(...) todo el currículo de formación del profesorado se orienta a la formación para la práctica profesional"*.⁴⁹ Éste campo constituye el espacio curricular específico destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en contextos educativos formales y no formales.

El Campo de la Formación Específica propone para la selección de contenidos criterios organizados por ejes. Estos son:

- **Eje de la Formación en el Lenguaje Musical:** *"Supone una serie de saberes comunes a todas las disciplinas, con la posibilidad de generar trayectos específicos para cada especialidad en un estado avanzado de la carrera. El recorrido de este eje tiene como objetivo la adquisición de saberes vinculados a las operaciones analíticas, interpretativas y de comprensión de los materiales y modos de organización particulares de la música, incluyendo capacidades cognitivas y perceptuales..."*⁵⁰
- **Eje de la Formación Producción Musical:** *"Implica el tránsito por espacios curriculares ligados a la praxis artística propiamente dicha. Resaltamos una vez más el valor que tiene este conjunto de saberes para todas las especialidades de*

⁴⁷INFD Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Artística. Ministerio de Educación de la Nación. 2008, pp. 21 a 22.

⁴⁸ Op cit. p. 98.

⁴⁹ Op cit. p. 128.

⁵⁰ Op.cit. p. 58.

los profesorados en música. Por ello tiene como objetivo la apropiación por parte de los estudiantes de los procedimientos específicos vinculados a la producción musical, en una mirada integral que permita a todos los estudiantes de los profesorados de música llevar adelante una práctica musical profesional al menos en alguno de los roles habituales de la producción musical...⁵¹

- **Eje de la Formación socio-histórica:** *“...Supone la adquisición de saberes vinculados a la situacionalidad cultural, social e histórica del lenguaje musical y el resto de los lenguajes artísticos, presentándose sus saberes particulares como indispensables para la comprensión y producción de la música...⁵²*

- **Eje de la Formación en la Didáctica de la Música:** *“Su objetivo prioritario es generar una reflexión crítica acerca de la educación musical en los distintos niveles y modalidades de la educación en nuestro país, vinculando los supuestos sobre la música, las conceptualizaciones sobre el lenguaje musical, la praxis contemporánea de la música en diferentes contextos y los criterios para establecer su viabilidad en términos de enseñanza y los medios, enfoques y procedimientos necesarios para llevarla a cabo. Para ello será necesario establecer la relación que los diferentes modelos pedagógicos de la educación musical puestos en práctica a lo largo de la historia de la escolarización en la Argentina han tenido con los proyectos políticos y educativos en general, y las ideas, objetivos y valoraciones en torno a la cultura, el arte y la música.⁵³*

⁵¹ Op. cit. p. 59

⁵² Op. cit. p. 60

⁵³ Op. cit. p. 61

Formatos curriculares

Acerca de las unidades curriculares

Son instancias curriculares que adoptan distintas modalidades pedagógicas que forman parte del plan de estudios, organizan la enseñanza y los contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes. Ellas toman como marco de referencia la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente, presentan diversos formatos, a saber:

Asignaturas:

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

Seminarios:

Son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Incluye la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Estas unidades, permiten el cuestionamiento del "pensamiento práctico" y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento. Los seminarios se adaptan atendiendo a la necesidad de organizarlos por temas/ problemas.

Talleres:

Unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Como tales, son unidades que promueven la resolución práctica de

situaciones de alto valor para la formación docente. El desarrollo de las capacidades que involucran desempeños prácticos envuelve una diversidad y complementariedad de atributos, ya que las situaciones prácticas no se reducen a un hacer, sino que se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que tanto se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles como se inicia la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción.

Entre aquellas capacidades que resultan relevantes de trabajar en el ámbito de un taller, se incluyen las competencias lingüísticas, para la búsqueda y organización de la información, para la identificación diagnóstica, para la interacción social y la coordinación de grupos, para el manejo de recursos de comunicación y expresión, para el desarrollo de proyectos educativos, para proyectos de integración escolar de alumnos con alguna discapacidad, etc.

Como modalidad pedagógica, el taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones para encararlos. Para ello el taller ofrece el espacio para la elaboración de proyectos concretos y supone la ejercitación en capacidades para elegir entre cursos de acciones posibles y pertinentes para la situación, habilidades para la selección de metodologías, medios y recursos, el diseño de planes de trabajo operativo y la capacidad de ponerlo en práctica.

El taller es una instancia de experimentación para el trabajo en equipos, lo que constituye una de las necesidades de formación de los docentes. En este proceso, se estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo.

Trabajos de Campo:

Espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados para los cuales se cuenta con el acompañamiento de un profesor/tutor. Permiten la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos. Como tales, estas unidades curriculares operan como confluencia de los aprendizajes asimilados en las materias y su reconceptualización, a la luz de las dimensiones de la práctica social y educativa concreta, como ámbitos desde

los cuales se recogen problemas para trabajar en los seminarios y como espacios en los que las producciones de los talleres se someten a prueba y análisis.

Los trabajos de campo desarrollan la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, reconocer y comprender las diferencias, ejercitar el análisis, trabajar en equipos y elaborar informes, produciendo investigaciones operativas en casos delimitados. Es importante que, durante el desarrollo curricular, los sucesivos trabajos de campo recuperen las reflexiones y conocimientos producidos en los períodos anteriores

Unidades curriculares opcionales:

Materias o asignaturas, seminarios o talleres que el estudiante puede elegir entre los ofrecidos por el Instituto formador. La inclusión de este tipo de unidades curriculares facilita a los futuros docentes poner en práctica su capacidad de elección dentro de un repertorio posible, lo que no sólo tiene un valor pedagógico importante para la formación profesional sino que, a la vez, permite que los estudiantes direccionen la formación dentro de sus intereses particulares y facilita que los Institutos realicen adecuaciones al diseño curricular atendiendo a la definición de su perfil específico.

Unidades Curriculares de Definición Institucional:

Este Diseño establece un 5,4 % de la carga horaria total para el desarrollo de Unidades Curriculares de Definición Institucional en el Profesorado de Música.

Estas Unidades permiten delinear recorridos formativos opcionales. La elección y distribución de las mismas podrán ser discutidas y acordadas al interior de cada Institución, garantizando la articulación con las demás unidades curriculares y el porcentaje establecido para cada campo de la formación.

47

Profesorado de Música

Título que se otorga: Profesor/a de Música.

Duración: 4 años.

La carrera se organiza en torno a tres campos: Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica, y Campo de la Formación en la Práctica Profesional. Cada campo contiene unidades curriculares con diferentes formatos.

Competencia:

La Ley de Educación Provincial establece que *“las instituciones de formación docente, otorgarán títulos y certificaciones académicas que habilitarán para el ejercicio de la docencia, en función de la reglamentación establecida por el Ministerio de Educación de la Nación y los acuerdos del Consejo Federal de Educación para que los mismos posean validez nacional”*.⁵⁴

El/la Profesor/a de Música tiene competencia para diseñar, desarrollar; acompañar, orientar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje para la educación musical en los siguiente niveles y modalidades del Sistema Educativo: Educación Artística; Educación Inicial; Educación Primaria; Educación Secundaria; Educación Especial, y en la Educación no formal.

Finalidades y propósitos de la Formación Docente en Música⁵⁵

El Profesorado de Música tendrá como finalidad que los estudiantes en el ejercicio de su accionar docente logren:

- Desarrollar una praxis artística - musical, que les permita a los estudiantes interpretar discursos, sustentados social, cultural y estéticamente, promoviendo la reflexión sobre el proceso desarrollado y sobre el producto obtenido.

⁵⁴ Ley de Educación Provincial. *Op. cit.* Artículo 115°.

⁵⁵ INFD, *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares*. Profesorado de Educación Artística. Ministerio de Educación de la Nación. 2008, p. 97.

- Promover la diversificación de alternativas de producción de musical, comprometiendo el desarrollo tanto de propuestas tradicionales como de otras experiencias que involucren la integración de lenguajes y el empleo de nuevas tecnologías.
- Propiciar un sólido conocimiento disciplinar que comprometa el desarrollo de capacidades vinculadas a la composición, la ejecución, la reflexión crítica la contextualización socio-histórica.
- Construir sólidos conocimientos pedagógicos y didácticos que le permitan poner los conocimientos disciplinares en situaciones reales de enseñanza, reconociendo las finalidades de los diversos niveles y modalidades educativas donde se desarrolla la tarea educativa, las características de los estudiantes, sus contextos de pertenencia, sus saberes previos, sus necesidades e intereses.
- Promover la investigación en el campo del arte, comprometiendo una amplia mirada de las manifestaciones artísticas y estéticas, los procesos y materiales, así como de los mecanismos de su producción, distribución y recepción.

op

Organización curricular

La organización curricular se presenta en tres campos:

1. Campo de la formación general

Unidades curriculares:

Filosofía; Pedagogía; Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana; Oralidad, Lectura y Escritura; Tecnología de la Información y la Comunicación; Didáctica General; Psicología Educativa; Corporeidad, Juego y Lenguajes; Sociología de la Educación; Historia de la Educación Argentina; Derechos Humanos: Ética y Ciudadanía; Instituciones Educativas.

2. Campo de la formación específica

Está organizado en torno a los siguientes ejes:

1. *Eje de la formación en el lenguaje musical.*

Unidades Curriculares: Lenguaje Musical I y II; Análisis Musical I y II; Educación Vocal.

2. *Eje de la formación en la producción musical.*

Unidades Curriculares: Instrumentos Musicales I, II, III y IV; Repertorio Musical; Producción Digital en Música; Práctica de Conjunto Instrumental; Dirección y Práctica Coral; Puesta en Escena; Expresión Corporal y Danzas.

3. *Eje de la formación socio-histórica.*

Unidades Curriculares: Historia de la Música I y II; Música Argentina y Latinoamérica; Estética y Crítica del Arte.

4. *Eje de la formación en la didáctica de la música.*

Unidades curriculares: Sujetos de la Educación en Diferentes Contextos, Niveles y Modalidades; Arte, Sujetos y Creatividad; Didáctica de la Música I y II.

3. Campo de la formación de la práctica profesional

Organizado en cuatro unidades curriculares:

Unidades Curriculares: Práctica Docente I, II, III, y IV.

PROFESORADO DE MÚSICA - Estructura Curricular

1er Año		2do Año			3er Año			4to Año			
U. C.	Hs.	Formato	U. C.	Hs.	Formato	U. C.	Hs.	Formato	U. C.	Hs.	Formato
Campo de la Formación General											
Filosofía	3	Asig.	Didáctica General	3	Asig	Historia de la Educación Argentina	3	Asig.	Instituciones Educativas	4	Sem/ Taller
Pedagogía	3	Asig.	Psicología Educativa	3	Asig	Sociología de la Educación	3	Asig.			
Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana	2	Asig.	Corporeidad, Juego y Lenguajes	4	Taller	Derechos Humanos, Ética y Ciudadanía	3	Asig.			
Oralidad, Lectura y Escritura	3	Taller									
Tecnologías de la Información y la Comunicación	2	Taller									
Total horas	13		Total horas	10		Total horas	9		Total horas	4	
Campo de la Formación Específica											
Lenguaje Musical I	4	Asig.	Lenguaje Musical II	4	Asig.	Análisis Musical I	4	Asig.	Análisis Musical II	4	Asig.
Instrumentos Musicales I	6	Asig.	Instrumentos Musicales II	6	Asig.	Instrumentos Musicales III	6	Asig.	Instrumentos Musicales IV	6	Asig.
Educación Vocal	3	Taller	Repertorio Musical	3	Sem/ taller	Práctica de Conjunto Instrumental	3	Taller	Puesta en Escena	3	Taller
Historia de la Música I	3	Asig.	Historia de la Música II	3	Asig.	Música Argentina y Latinoamericana	3	Sem/ Tall	Estética y Crítica del Arte	3	Asig.
Sujetos de la Educación en Diferentes Contextos, Niveles y Modalidades	4	Seminario	Producción Digital en Música	3	Taller	Dirección y Práctica Coral	2	Taller			
Arte, Sujetos y Creatividad	2	Sem/ Taller	Didáctica de la Música I	3	Asig.	Didáctica de la Música II	3	Asig.			
			Expresión Corporal y Danzas	2	Taller						
Total horas	22		Total horas	24		Total horas	21		Total horas	16	
Campo de la Formación en la Práctica Profesional											
Práctica Docente I	4	Sem/ Taller	Práctica Docente II	4	Sem/ Taller	Práctica Docente III	6	Sem/ Taller	Práctica Docente IV	10	Sem/ Taller
Total horas	4		Total horas	4		Total horas	6		Total horas	10	

CARGA HORARIA

	1° año	2° año	3 año	4 año	Horas Cátedra Semanales por campo	Carga horaria Total		Porcentaje por campo
						Horas Cátedra	Horas Reloj	
Campo de la Formación General	13	10	9	4	36	1152	768	23,8 %
Campo de la Formación Especifica	22	24	21	16	83	2656	1771	55 %
Campo de la Formación en la Práctica Profesional	4	4	6	10	24	768	512	15,8 %
Unidades Curriculares de Definición Institucional(*)	-----	-----	2	6	8	256	171	5,4 %
Total de Horas Cátedra por año	39	38	38	36	-----	-----	-----	-----
Totales	-----	-----	-----	-----	151	4832	3222	100 %

(*) Ver Unidades Curriculares de Definición Institucional, p.53.

4/3

CAMPO DE LA
FORMACIÓN GENERAL

160

INTRODUCCIÓN

El campo de la formación general tiene como finalidad que el estudiante construya marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para comprender y reflexionar sobre las realidades sociales, culturales, educativas, institucionales y la práctica docente.

Está orientado a comprender los fundamentos filosóficos, históricos, políticos, sociales, pedagógicos y éticos del trabajo del docente, atendiendo a la diversidad de contextos socio-educacionales y las subjetividades que interactúan.

Este campo tiene una fuerte impronta disciplinar que permite al estudiante acercarse a un corpus de saberes sistemáticos, producidos con una metodología específica y propia pero diversas en cuanto a las particularidades del objeto.

Además, se contemplan saberes que integran nuevas regiones de conocimiento articulados. De esta forma se sustentan las diferentes especialidades docentes, encuadrándolas en un marco referencial teórico, propicio a la realidad de la educación entrerriana.

93

FILOSOFÍA

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Primero

Marco orientador

La filosofía es un saber nacido en la sociedad griega de la antigüedad y que llegó a Europa a través del mundo árabe y judío, donde fue establecida como la forma más relevante del pensar. Desde aquellos orígenes hasta hoy la pregunta, *el por qué*, ha sido una constante que marcó su construcción. La pregunta protagoniza y articula, a la vez, cada planteo según el lugar y el tiempo donde se formula. Por eso las preguntas filosóficas que han recorrido la historia son núcleos de pensamiento que nos permiten abordar la filosofía desde distintos momentos y distintos autores.

Además, a la filosofía, en cuanto saber y, siguiendo al pensador argentino Marcelo Lobosco, se le puede reconocer una doble vertiente, por un lado, la **tradición filosófica**, a partir de la cual se origina una producción o trabajo filosófico. Y el **presente histórico y social** en el que se intenta comprender las prácticas sociales, que otorgan sentido.

El saber filosófico, se presenta a la formación docente fundado y atravesado por la pregunta, apoyado en la tradición filosófica e interpretando el presente histórico y social. Preguntándose sobre grandes temas, recorriendo las respuestas de los principales filósofos y, a su vez, desde esta mirada analiza el presente.

Establecido este enfoque, se puede abordar el análisis del pensamiento de las culturas originarias de América del Sur, como **filosofía latinoamericana**, a través de sus huellas icónicas, orales y pictográficas. Para ello es necesario hacer un previo debate sobre la categoría "filosófico" asignada desde el pensamiento occidental a la cultura americana. Para luego pensar a la filosofía desde otros lugares, descentrando a Europa como eje de este saber.

Cabe destacar que este pensamiento que deconstruye la hegemonía europea se extiende a la interrogación por el lugar de "el otro"⁵⁶. *El otro*, como alteridad que se resiste a la desubjetivación, es decir a no ser reconocido como *persona*, que piensa, sueña, ama, imagina y produce. *El otro* se manifiesta como una exterioridad y no permite que lo reduzca a la mismidad a lo que uno es, tal como si fuera un espejo del otro. Esta interpelación obliga a una *hospitalidad* y recibimiento. Esta es una relación primordialmente ética. Este *otro* puede ser cualquiera que se presente bajo cualquier situación vital, en género, en la forma de su cuerpo, en su estética, en su estar; tal como ocurre con la condición femenina, las personas con discapacidad, las vestimentas y las prácticas en festividades, rituales religiosos o celebraciones de su forma de vida.

Ejes de contenidos

- **Aproximación al saber filosófico.**

Contexto histórico del nacimiento de la filosofía. La polis, la democracia, la palabra. Los distintos centros culturales del hombre antes y después de la Grecia Clásica.

- **El pensamiento latinoamericano.**

El pensamiento filosófico en América Latina: comienzo, posibilidades y perspectivas.

Sentido de la provincialización del "universalismo" eurocéntrico.

Filosofía en Argentina; etapas (colonial, revolucionario o liberal, y populista del siglo XX).

- **Antropología.**

Construcción histórica del pensamiento acerca del hombre. Diferentes teorías. Grecia Clásica. Edad Media. Modernidad. Debates actuales. Problemática antropológica en diferentes culturas abigarradas y policéntricas.

Debates en torno a categorías: hombre, persona, sujeto u otros.

Otredad y alteridad. Hospitalidad.

- **Teorías del conocimiento y Epistemologías.**

Posibilidad del conocimiento. Posturas sobre el origen del conocimiento.

Epistemología y ciencias. Debates en torno a la configuración del campo.

Filosofía y Educación.

⁵⁶ Cfr. Levinas, E. *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la Exterioridad*. Salamanca, Sígueme, 1971.

- **Estética.**

Problemáticas y reflexiones del arte como conocimiento y como lenguaje.

- **Ética.**

Debates en torno a problemáticas éticas. Distintas concepciones del bien.

CP3

PEDAGOGÍA

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Primero

Marco orientador

La Pedagogía se ocupa de la reflexión teórica sobre los problemas del campo de la educación. La relación entre pensamiento crítico y actividad teórica constituye el territorio pedagógico nodal⁵⁷. Lo teórico y lo práctico son ámbitos que no pueden delimitarse de manera precisa.

En esta unidad curricular se analizan marcos teóricos que permiten comprender la educación como una práctica situada. Ello requiere un debate acerca de las tradiciones, procesos, configuraciones de pensamiento y de acción, construidas históricamente.

El estudio de las huellas del discurso pedagógico moderno, sus debates y desarrollos en diferentes contextos, redefine a la Pedagogía. Este discurso, a su vez, atraviesa fuertemente las prácticas escolares. Por esta razón esta unidad curricular es introductoria y a la vez organizadora de la formación docente inicial.

La recuperación de los procesos de producción, distribución y apropiación de saberes en distintos contextos históricos-políticos y las críticas que surgen en el siglo XX, facilita la construcción de marcos referenciales para la acción docente. En paralelo, el análisis de las corrientes de reflexión pedagógica, de sus tradiciones, de sus problemas históricos hace posible la comprensión de problemáticas contemporáneas y de la cotidianeidad de la escuela.

Si definimos la pedagogía como la reflexión que se hace sobre los fenómenos intencionados de la educación, surgen algunas tensiones. Según Davini⁵⁸, algunas de ellas son las que se manifiestan entre las teorías y la práctica; entre lo objetivo y lo

⁵⁷ Cfr. Granese, A. en Houssaye, J. *Educación y filosofía*. Enfoques contemporáneos. Buenos Aires, Eudeba, 2003, p. 155.

⁵⁸ Davini, M.C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós, 2005. p. 123.

subjetivo; entre el pensamiento y la acción; entre el individuo y el grupo; y otras. Por la variedad de discursos pedagógicos, creencias, ideologías, enfoques y representaciones de los educadores, emergen diferentes propuestas pedagógicas.

Los saberes pedagógicos ponen en contacto a los estudiantes con categorías teóricas que les posibilitan interpretar la realidad, transitarla, habitarla y actuar sobre ella.

La complejidad de los escenarios educativos requiere asumir situaciones conflictivas y dar respuestas a diversas problemáticas. Dar sentido a lo que se ubica en los confines de la racionalidad; esto sólo es factible si hay un *otro* que mantiene algún grado de integridad para situar en una trama significativa, lo que irrumpe de la realidad.⁵⁹

Ejes de contenidos

- **Educación como práctica social, cultural, política.**
Educación poder y control.
- **La Pedagogía como campo de conocimiento.**
El estatuto del saber pedagógico.
Tradiciones y debates pedagógicos. Propuestas alternativas.
Enfoques y tensiones para la elaboración de una pedagogía.
- **Pedagogía como reflexión para la acción.**
La pedagogía crítica.
- **La escuela como espacio pedagógico.**
Crisis de la ecuación modernidad-escuela.
Los sujetos pedagógicos y la constitución de la subjetividad en la escuela.
El sentido de educar: Identidad, singularidad, diversidad, alteridad, hospitalidad.

⁵⁹ Cfr. Consejo General de Educación. Diseños Curriculares para la Formación Docente de Educación Primaria. Entre Ríos, 2008, p. 62.

HISTORIA SOCIAL Y POLÍTICA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA*
--

Formato: Asignatura

Carga horaria: 2 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Primero

Marco orientador

Abordar el estudio de la historia social y política de Latinoamérica y Argentina, plantea la necesidad de complejizar los enfoques teóricos y profundizar la reflexión en torno a problemas de periodizaciones, escalas de análisis, explicaciones a la luz de nuevos desarrollos historiográficos y renovados interrogantes.

Proponer un recorte de tiempo se torna siempre arbitrario, sin embargo, desde la perspectiva de la larga duración, siguiendo a Fernand Braudel, podríamos decir que América Latina nace de un proceso "simétricamente contemporáneo a la emergencia del capitalismo como sistema histórico"⁶⁰, y en correlato con el colonialismo. Por ello parecería pertinente enfocar el análisis del tiempo histórico a partir de la disolución de la situación colonial y del surgimiento de los estados latinoamericanos; naciones y estados que ahora se abordan como problemas (y no como presupuestos), que emergieron de ingentes esfuerzos por organizar las nuevas comunidades políticas a partir del siglo XIX.⁶¹

La problematización del largo siglo XIX se posiciona en el terreno de lo social cuando incorpora a la agenda de debate el desplazamiento como sujeto social de súbdito a ciudadano, surgiendo así un complejo entramado de relaciones políticas, sociales, económicas, comerciales, culturales, que dan cuenta de cómo se van estructurando las sociedades latinoamericanas, configuraciones singulares que otorgan a nuestro semicontinente su permanente condición de mestizo, cosmopolita, indígena y europeo a la vez.⁶²

* Aporte para este documento. Lic. Soraya Flores, Vocal del Consejo General de Educación.

⁶⁰ Aguirre Rojas 2002: 3

⁶¹ Sabato 2004: 6

⁶² Cfr Aguirre Rojas, op cit p.3

¿Cómo se ubica entonces, en este arco témporo–espacial, la experiencia histórica fundacional argentina?

La revisión crítica de los nuevos desarrollos historiográficos en nuestro país, permiten advertir diferentes interrogantes propuestos en torno a las guerras de la independencia, los que intentan desmontar la imagen tradicional de que la revolución rioplatense se habría originado *antes* en las ciudades, promovida por elites cultas, desplazándose luego al campo. Esta visión, recientemente recuperada (Halperín Donghi la anticipa en su obra *Revolución y Guerra*) también otorgaría al mundo rural y a las clases subalternas una participación privilegiada en los procesos revolucionarios e independentistas, que habrían comenzado bastante antes que lo que la historiografía clásica admitiría⁶³.

A partir de entonces, y luego de largas luchas se erigirá el Estado oligárquico, sobre sociedades estructuralmente agrarias, anclando sus raíces en lo que resta del siglo XIX.

Finalmente, a mediados del siglo XX, con el surgimiento de los populismos en América Latina y las impugnaciones a la oligarquía, se instaura el Estado de Bienestar, en casos tan paradigmáticos como México y Brasil.

En Argentina, a partir de 1946 con el triunfo del Peronismo, hace su irrupción el partido de masas con líder carismático; fenómeno social, político, económico, cultural e identitario que modificará esencial y definitivamente el tejido social de nuestro país, augurando el advenimiento y la incorporación de la clase trabajadora al escenario político argentino, construyendo una matriz partidaria diferencial en Latinoamérica.

Ejes de Contenidos

- Problemas teóricos, metodológicos e historiográficos en torno a la Historia Social y Política de Latinoamérica y Argentina. Conceptualizaciones. Periodizaciones.
- La disolución del orden colonial y el surgimiento de los Estados Modernos.
- El Estado Oligárquico. El surgimiento de la oligarquía: entre la hacienda y la estancia. Orden y Progreso.
- Sociedades agrarias y elites urbanas.

⁶³ Fradkin, Gelman 2008: 10.

- Grandes procesos migratorios europeos. Migraciones limítrofes.
- Las revoluciones del siglo XX y el surgimiento de los Estados Populistas.
- Peronismo y Estado de Bienestar. Obreros y trabajadores. Sindicalismo argentino.

ep

Formato: Taller

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Primero

Marco orientador

Los procesos de lectura y escritura se vinculan con diferentes prácticas de lenguaje y pensamiento de acuerdo al ámbito o área de conocimiento y a los modos particulares de circulación de los discursos.

En la educación superior hay modos instituidos de circulación de la palabra, de validación de la misma, condiciones de producción y socialización de los discursos.

Ingresar a este nivel implica incorporarse y participar en estas prácticas, aprendizaje al que difícilmente se tenga acceso en otros ámbitos. Es por eso que leer y escribir, como escuchar y hablar no son saberes aprendidos de una vez y para siempre en los niveles anteriores. Algunas de las tareas cognitivas relacionadas con esos procesos son específicas del mismo, y sólo en ese contexto pueden ser aprendidas.

Proponer un taller de estas características en el comienzo de la carrera docente implica preguntarse cuál es la relación de la lectura, y la escritura con el aprendizaje.

Leer y escribir son procesos cognitivos que se aprenden leyendo y escribiendo, y a partir de análisis posteriores sobre esas prácticas. Asimismo se hace necesaria una reflexión sobre los modos en que estos procesos se construyen en contextos y culturas diversas que evidencian el fenómeno de socialización tecnológica de las nuevas generaciones.

Las actividades relacionadas con la lectura y la escritura, y con las prácticas discursivas pueden ser pensadas como *estrategias de aprendizaje*, centradas en las acciones cognitivas que implican, y no ya en las características y estructuras de los textos.

Desde esta perspectiva, el taller se orientará a que los estudiantes desarrollen sus propios modos de construcción, organización y comunicación del conocimiento, ya que las formas de indagar, aprender y pensar en las distintas áreas están estrechamente vinculadas con modos de leer y escribir.

Por esta particular relación entre lectura, escritura y prácticas de oralidad con los modos peculiares de ser el discurso en las distintas áreas disciplinares, el trabajo sobre los discursos y los textos no puede estar desvinculado del contenido de los mismos, y se hace necesario el trabajo colaborativo con los docentes de las otras unidades curriculares, tanto en las actividades del taller, como en sus propias clases.⁶⁴

Ejes de contenidos

- Palabra, comunicación y procesos en relación a la subjetividad.
- La palabra y los procesos en relación a la subjetividad.
- Lectura y escritura de diferentes géneros discursivos.
- Prácticas de lectura y escritura de textos académicos
- Reflexión metalingüística sobre el texto escrito y las prácticas orales.
- Prácticas de comprensión y producción de textos orales.
- Reflexión metacognitiva sobre los procesos de oralidad, lectura y escritura.
Expresión y reflexión crítica.

⁶⁴ El marco orientador de esta unidad curricular coincide con el taller homónimo de los Diseños para la Formación docente de Educación Inicial y Primaria, excepto en lo concerniente a TIC ya que el actual Diseño las considera en una unidad curricular propia.

Formato: Taller

Carga horaria: 2 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Primero

Marco orientador

En la formación inicial de los docentes es importante analizar y reflexionar sobre las nuevas tecnologías de información y comunicación, y en su relación con la educación. Las llamamos nuevas o recientes, en relación al soporte electrónico y digital, mas no desde el complejo juego dialéctico que ha planteado siempre la incorporación de tecnologías a la sociedad: acumulación de un capital (cultural), en tanto ampliación de un campo específico, e incapacidad para eliminar o disminuir las asimetrías y desigualdades sociales.

Si bien es cierto, que Internet no es sólo una herramienta, sino que a su vez modifica a quien lo usa (de la misma manera que lo hizo el libro), esas modificaciones pierden el sentido si se las abstrae de su contexto. No es la web en sí, la que instruye, ni el ciberespacio el que sostiene un sistema, sino las prácticas sociales que se construyen y constituyen alrededor de esas innovaciones tecnológicas las que aumentan las desigualdades.

“Las Nuevas Tecnologías de la Información no están dibujando límites de inclusión y exclusión, simplemente están prolongando las líneas...”⁶⁵

Este taller se complementa con el de *Oralidad, lectura y escritura*, y está propuesto como una introducción a la formación docente inicial. Esto significa, por una parte, generar espacio para la reflexión y el debate sobre las implicancias sociales, políticas, económicas y culturales que del desarrollo y aplicación de las nuevas tecnologías en el campo de la información y la comunicación nos presentan con los consecuentes efectos deseados y no deseados, previstos e imprevistos, como también abordarlas desde su aspecto instrumental, y poner al alcance de los estudiantes los

⁶⁵ Friedrich, D. Ensayo sobre *“Educación, riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información de Burbules y Callister”*, 2003 en www.portal.educ.ar

conocimientos prácticos que requieran para el uso autónomo, transversal y responsable de las mismas, en su tarea actual y en su proyección al futuro inmediato.

Las posturas extremas de *apocalípticos*, *tecnofóbicos* o *deterministas*, tensionan las cuestiones cruciales que a un docente crítico le pueden ayudar a hacer sus opciones: democratización del conocimiento y software libre, patentamiento del mismo, privacidad, control y poderes, tipos y fines de sociabilidad en red, entre otras.

Ejes de contenidos

- Las tecnologías de la información y la comunicación frente al problema de la comunicación humana.
- Comunicación de masas y sociedad interactiva - Tiempo y espacio virtual.
- Sociedad de la información y sociedad del conocimiento. Sociedad del control.
- TIC y educación: riesgos y promesas. Reconfiguración de las prácticas de lectura y escritura. Reconfiguración del texto: Nexos, conexión, trayectos y trama. Textualidad múltiple. Informatización y brecha digital.
- Enseñanzas y aprendizajes en escenarios virtuales. Interconexión y flexibilidad.
- Hipertexto electrónico. Software educativo.

93

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Segundo

Marco orientador

La formación en el campo de la didáctica tiene que reconocer su construcción histórica y social en el marco de proyectos educativos y sociales amplios. Reflexionar sobre la complejidad de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en escenarios institucionales particulares – las escuelas- así como la construcción de herramientas teórico – metodológicas implica pensar la enseñanza desde una perspectiva problematizadora y hermenéutica.

La Didáctica tiene que superar la mirada instrumental, y poder provocar la reflexión acerca de la enseñanza.

La Didáctica como disciplina del campo pedagógico y por ende de las Ciencias Sociales, reconoce como objeto de estudio a la enseñanza desde una perspectiva teórico–epistemológica que no sólo permite apropiarse de determinados conceptos, categorías y teorías, sino comprender los tipos de razonamiento y lógicas que produjeron tales teorías.

Incorpora además una perspectiva de formación crítico social que genera espacios para la lectura comprensiva del presente, las principales problemáticas y desafíos actuales de la escuela y el lugar sociopolítico que juegan los docentes.

Ubicar la Didáctica formando parte del campo pedagógico implica reconocer, al decir de Pierre Bourdieu, que nos encontramos frente a espacios estructurados de posiciones, los que son ocupados por distintos agentes (clases sociales, instituciones, grupos) entre quienes siempre se lleva a cabo una lucha. Los campos sociales son

espacios de juego históricamente constituidos, con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias.⁶⁶

El propósito de esta unidad curricular es abordar el campo disciplinar de la Didáctica, su corpus teórico, y los problemas que ocupan su conformación. Tales son los de conocimiento, teorías y prácticas de enseñanza, el curriculum el contenido, el método y los sujetos. Suponen problemas teórico-epistemológicos, metodológicos y subjetivos que se articulan en temporalidades y espacialidades diversas, otorgando a la disciplina la capacidad de constantes reelaboraciones y producciones de sentido. Ello implica situar la enseñanza en el entramado social, histórico, político y cultural que la constituye y las atraviesa.⁶⁷

Ejes de contenidos

- **La constitución del campo de la Didáctica.**
Abordaje epistemológico y constitución de la Didáctica como disciplina. Su objeto de estudio.
Tradiciones en la configuración disciplinar de la Didáctica. Diferentes enfoques (Comenio, Dewey, Bloom y Freire).
- **La enseñanza como objeto de la Didáctica.**
Mirada desde distintas perspectivas epistemológicas en diferentes contextos históricos, políticos y sociales.
La problemática de la evaluación. Sentidos e implicancias.
- **La enseñanza en los debates Didácticos contemporáneos.**
El lugar del conocimiento, la teoría, la práctica de la enseñanza y el curriculum.
El curriculum: Las significaciones teóricas. Diferentes enfoques y dimensiones.
Configuraciones didácticas.
El conocimiento en la escuela. Enseñar para aprender. La perspectiva de la complejidad. Transposición didáctica. Justicia curricular.
La transmisión como proyecto educativo: tensión entre conservar y transformar la cultura.

⁶⁶ Cfr. Bourdieu, P. *El campo científico*. Publicado originalmente en Actes de la Recherche en Sciences Sociales. n° 1-2-1976.

⁶⁷ Cfr. Consejo General de Educación. *Op. cit.* p.77.

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Segundo

Marco orientador

Esta disciplina produce aquellos conocimientos que se relacionan en forma directa con los modos de enseñar y aprender. En este sentido, es oportuno recuperar la idea de aprendizaje como construcción de significados que involucra múltiples y variados procesos en relación a las interacciones entre los sujetos.

Pensar los aprendizajes supone considerar los diferentes escenarios en los que se construyen, y las condiciones socio-culturales que los contextualizan; es conocer lo vincular, lo institucional y los recorridos personales que cada sujeto traza en sus trayectorias formativas.

Se trata de conocer los vínculos iniciales y socialmente contruidos, las marcas de las miradas del otro, los lugares y las funciones que se dan y se aceptan. El grupo como matriz y modelador, como espacio de construcción de subjetividades, de comunicación e intercambio de culturas. La comunicación y la cultura como mediaciones en los procesos educativos intra e interpersonales, intra e intergrupales e intra e interinstitucionales.

La formación docente con eje en los aprendizajes necesita una mirada desde las corrientes teóricas que los interpretan, desde los sujetos y sus representaciones, los colectivos que lo rodean (comunidad, familia, escuela, grupo), los espacios de lucha y construcción de sentidos.

Es necesario un debate profundo en la formación de los nuevos docentes, que los lleve al conocimiento y a la reflexión sobre las transformaciones actuales y a los efectos de desubjetivación observados en las nuevas formas de presentarse hoy las infancias, en las nuevas filiaciones de la identidades juveniles y en las configuraciones de los adultos.

Pensar estas problemáticas desde la Formación General y desde la unidad curricular *Psicología Educativa* significa incluir nuevas perspectivas teóricas, categorías, y reflexiones para su análisis y un abordaje donde puedan entrecruzarse los aportes provenientes de la Sociología, la Antropología, el Psicoanálisis, la Literatura, el Arte, y otros.⁶⁸

Ejes de contenidos:

- **El campo de las Psicologías**

Teorías psicológicas, y sujetos que definen. Rupturas epistemológicas, continuidades y discontinuidades.

- **Subjetividades, identidad y vínculos**

Función subjetivante de las instituciones, contextos y vínculos

La Escuela como institución social y vincular. El grupo como matriz sociocultural. Roles instituidos y complementarios. Teorías de los grupos: dialéctica de los procesos grupales. Principios organizadores, tramas y vínculos. El encuentro con el otro: alteridad.

- **Subjetividades, conocimientos y aprendizajes**

Procesos de simbolización, las representaciones, fantasías, pensamiento, mito y juego.

Construcción social del conocimiento. Vínculos pedagógicos. Las prácticas escolares y modos de conocimiento.

Teorías sobre el aprendizaje.

Aprendizajes y construcción social de significados. Aprendizaje y deseo.

⁶⁸ Cfr. Consejo General de Educación. *Op. cit.* pp. 79-81.

CORPOREIDAD, JUEGO Y LENGUAJES

Formato: Taller

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Segundo

Marco orientador

Este taller se orienta a pensar otros futuros posibles, donde se recupere la intensidad del pensamiento como creación, y se pongan en juego las vivencias en tanto experiencias, que permita la apertura a la diversidad.

La educación no puede separarse, en ningún momento, de esta operación política del pensamiento. La idea de devenir educadores, permitiendo la emergencia de la creación, de la novedad, del acontecimiento, abre camino a *nuevas subjetividades*, que des-naturalizan categorías, modos de pensar y de actuar instituidos por prácticas docentes, que operan como matrices históricas.

Este taller vehiculiza una preocupación formativa y trasciende las referencias disciplinares, integrando aportes de diversos campos para acentuar la dimensión comunicativa y expresiva del cuerpo.

Se orienta a la posibilidad de pensar y expresar-se, desde y con el cuerpo, de crear sentidos, imaginar, inventar y, sobre todo, conectarse con el mundo, con su corporeidad, con la de los demás y con el conocimiento, especialmente con el arte a partir de la experiencia.

La exclusión del cuerpo ha sido, en educación, *la gran exclusión*. El cuerpo ausente en ella, es un cuerpo que siente.

La percepción y comprensión sensible del entorno, la capacidad expresiva y creativa, las posibilidades de comunicación, en entornos lúdicos donde se vivencien diferentes lenguajes y manifestaciones artísticas, promueven un pensamiento divergente y permiten reflexionar sobre el cuerpo como construcción social y cultural.

Ejes de contenidos

- La vivencia y los procesos de simbolización.
- El cuerpo como construcción social, política y cultural
- Cuerpo, vínculo y subjetividad. La corporeidad: Narrativas autobiográficas. El sujeto como intérprete de sus propios procesos
- Carácter integrador del hecho estético. Sujeto y procesos creativos a través del cuerpo, el juego, la imagen y la música: percepción, sensibilidad, intuición, espontaneidad, creatividad.
- El cuerpo jugado.
- Disponibilidad corporal para jugar, expresarse, comunicarse, interaccionar en cooperación y oposición.
- El cuerpo de los otros.

93

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Tercero

Marco orientador

Pensar la formación como tarea de deconstrucción implica descentrar al docente de su versión oficial respecto del hecho educativo, para confrontarlo con distintas versiones - verdades y con la verdad histórico-vivencial. Supone un proceso marcado por la historización, porque los modelos pedagógicos y didácticos están atravesados por las historias personales de los docentes que los adoptan, y por las historias institucionales en las que se inscriben sus prácticas. Esto implica un conocimiento profundo de las condiciones sociales en que se despliegan y se han desplegado las diferentes políticas educativas.

En las trayectorias formativas de los estudiantes, la comprensión de las *identidades*, prácticas e ideas sobre la enseñanza, de las relaciones entre sociedad, estado y educación desde los desarrollos históricos, sociales y políticos posibilita analizar el presente y pensar en posibles futuros.

Desde la perspectiva histórica se plantea la comprensión de la educación como producto de múltiples luchas, contingencias, arbitrariedades, legados y determinaciones. Se propone un recorrido por la historia del pensamiento pedagógico que encuadra los escenarios en cada nivel formativo, los procesos y matrices de origen y constitución de los sistemas educativos, las historias escolares, locales y biográficas, fortaleciendo el lugar del docente como sujeto de conocimiento, como parte y hacedor de culturas.

Desde la perspectiva política y social se piensa en el análisis del rol del estado en la configuración de los sistemas educativos y de las políticas de formación docente, las normativas como construcciones epocales vinculadas a procesos históricos, institucionales, ideológicos y sociales.

Ejes de contenidos

- **Estado, política y educación**

Dimensión política de la educación. Educación como política pública.

Desarrollos de la historiografía educativa de la Argentina.

Discursos educativos históricos en los escenarios latinoamericanos, nacionales y provinciales: desde la igualdad del acceso hacia la igualdad de los logros educativos. Equidad, diversidad, inclusión. Educación como derecho de todos los ciudadanos.

Sistema Educativo Argentino: estructura y dinámica.

- **Debates constitutivos de la educación como política pública**

Función de la educación en las distintas concreciones históricas de Estado.

Lógicas políticas: economicista, tecnocrática, pedagógica, democrático-participativa, en los procesos de descentralización de la función de educación.

- **Marcos legales que configuran el sistema educativo argentino y provincial**

Las leyes como instrumentos de la política educativa.

Trabajo docente. Derechos laborales docentes.

Los colectivos docentes y las políticas educativas.

93

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Tercero

Marco orientador

El trabajo docente es una práctica social enmarcada en una institución escolar, configurada por culturas, normas, historias, juegos de poder y atravesada por problemáticas familiares, socio-políticas y ambientales, y donde la tarea formativa está orientada hacia las nuevas generaciones.

En el marco de este contexto social y político, la comprensión de las teorías sobre lo social y lo educativo, de sus contextos de producción y de los discursos que disputan la hegemonía, es central para el posicionamiento ético-político del docente.

La perspectiva sociológica, desde los diferentes enfoques, permite interpretar la realidad socio-educativa, los conflictos de la sociedad contemporánea y el papel que juegan los procesos de escolarización en la reproducción del orden social o en la generación de nuevas experiencias educativas.

Pensar la educación y el entramado social que se manifiesta en los contextos de la sociedad, la escuela y el aula, desde las perspectivas del orden y del conflicto, complejiza el análisis del campo educativo y habilita para intervenir con propuestas dinámicas y significativas.

Como sostiene Silvia Schlemenson: *"La escuela es el lugar en el que se transmite el capital cultural existente, al tiempo que se ofrece la oportunidad para transformarlo, enriquecerlo y ponerlo en cuestión".*⁶⁹

La salud como el trabajo, y la educación, pertenecen al ámbito de las políticas públicas, referidas a bienes sociales específicos. Razón por la cual resulta pertinente analizar las implicancias éticas en la formulación de las mismas y en la toma de

⁶⁹ Schlemenson, S. *El aprendizaje, un encuentro de sentidos*. Buenos Aires, Kapelusz, 1996.

decisiones relativas a ellas, ya que *lo político está hecho de actos*⁷⁰, poniendo énfasis en *criterios de justicia, distribución e igualdad, contra los criterios de eficacia y ajuste*⁷¹.

La salud es un valor sociocultural y uno de los derechos humanos fundamentales. Como valor sociocultural, es construcción permanente, por lo tanto, sujeta a cambios, abierto a diferentes escenarios, mirado en contextos diferentes. Como derecho universal, aunque muchas veces resulte paradójico, se la puede pensar desde la defensa, el cuidado y la protección del cuerpo del sujeto, que debe ser garantizada a través de acciones que aseguren las condiciones para su ejercicio.

Las instituciones educativas, que han ejercido tanto poder sobre los cuerpos, según Foucault, en clave de *disciplinamiento* y normalización, impregnada de los discursos médicos e higienistas, construyeron también *discursos ortopédicos*⁷² para la corrección de los cuerpos de las/los docentes. La escuela *reguló su vestimenta, ocultó sus dolores y placeres bajo el delantal blanco, (...) controló sus hábitos alimenticios, sus posturas corporales, sus preferencias estéticas, sus elecciones sexuales y sus costumbres sanitarias, a través de una rígida legislación. (...) Del cuerpo de los docentes no se hablaba, el cuerpo de los docentes no se recordaba, la sexualidad, la maternidad, la menopausia, los sentimientos y ansiedades, eran silenciadas (...)*⁷³

Desde esta unidad curricular, se pretende construir una trama conceptual que permita comprender la educación como práctica social e histórica; problematizar esas prácticas y las formas de representación que las atraviesan en un complejo escenario de crisis política, económica y socio cultural; facilitar un proceso colectivo que apunte a la apropiación crítica de categorías sociológicas que aporten a la comprensión de los desafíos que presenta la educación en la actualidad.⁷⁴

Ejes de contenidos

- **Introducción al pensamiento sociológico en Educación**

Paradigmas sociológicos: un recorrido por cuestiones históricas, sociales y políticas en la conformación de la Sociología de la Educación. Preocupaciones actuales. Movimientos sociales y educación.

⁷⁰ Cfr. Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.) *Educación, ese acto político*. Buenos Aires, Del estante, 2005.

⁷¹ Cfr. Cullen, C., en Frigerio, G. y Diker, G., *Op. cit.*

⁷² Ídem.

⁷³ Cfr. Martínez, D., Valles, I. y Kohen, J. *Salud y Trabajo Docente*. Tramas del Malestar en la Escuela. Colección Triángulos Pedagógicos. Buenos Aires, Kapelusz, 1997.

⁷⁴ Consejo General de Educación. *Op. cit.* p. 81.

- **Sociedades, instituciones, normas y sujetos**

La crisis de orden: la pérdida de sentido de las instituciones. La socialización en las teorías del orden. Autoridad, autonomía y dependencia.

- **Procesos de reproducción y producción social y cultural**

Sociología política de los proyectos educativos. La función social del conocimiento. Poder, educación y violencia simbólica en la escuela. Sociología crítica de la Educación. Condiciones laborales y salud docente.

- **Prácticas escolares: vida cotidiana y ruptura de sentidos**

Sociología y vida cotidiana. Prácticas escolares: imaginario hegemónico, sentido común y conciencia práctica. Problemáticas socio-educativas: exclusión social, pobreza y deserción escolar desde un análisis socio-antropológico.

El cuerpo pedagogizado de los/as docentes.

La discapacidad como construcción social y su relación con la educación.

93/

DERECHOS HUMANOS: ÉTICA Y CIUDADANÍA

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Tercero

Marco orientador

Los Derechos Humanos (DDHH) forman parte de la agenda escolar. La formación de ciudadanos y ciudadanas partícipes de la vida democrática requiere de un compromiso con la construcción cotidiana de los mismos.

Las interpretaciones y alcances de los derechos humanos se han transformado desde la primera declaración hasta la actualidad. Es necesario contextualizar estos cambios desde una mirada filosófica, histórica y política, enmarcada en un contexto cultural que los resignifique y revalorice.

Referirse a los Derechos Humanos nos remite a reflexionar sobre el sentido que cobran categorías tales como justicia, dignidad y humanidad.

Vincular los Derechos Humanos con el Estado convierte a éste en garante de la protección y promoción de los mismos, para lo cual deberá diseñar políticas públicas que posibiliten el cumplimiento y no la anulación de estos derechos.

Los DDHH son construidos y sostenidos históricamente por las luchas sociales, las cuales signaron también a nuestra provincia.

Esta unidad curricular se orienta a la reconstrucción reflexiva de estos derechos en tanto práctica al interior de las Instituciones Educativas.

La reflexión ética y ciudadana son aspectos relevantes en el proceso de formación docente que permite reconocer y respetar la pluralidad constitutiva de la sociedad.

9/3

Ejes de contenidos

- Derechos humanos y educación.
- Bases filosóficas e históricas de los derechos humanos.
- Luchas por los Derechos civiles y políticos, económicos –sociales y culturales.
Generaciones de los Derechos Humanos.
- Los derechos humanos en América Latina y en Argentina.
- Violaciones de los Derechos Humanos.
- Las luchas de los Organismos de Derechos Humanos.
- Racionalidades éticas. La Ética como disciplina reflexiva.
- Libertad, autonomía y participación.
- Relaciones entre la Ética, Derecho y Educación.
- Construcción de la ciudadanía.
- Debates en torno a la ciudadanía.

ep

INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Formato: Seminario - Taller

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Cuarto

Marco orientador

Este Seminario tiene como propósito profundizar, recuperar y articular contenidos desarrollados en los tres campos: de la Formación general, de la Formación Específica y de la Formación en la Práctica Docente.

Con su desarrollo se pretende: promover el análisis de la institución educativa como objeto de un saber complejo y específico, favoreciendo la construcción de un conocimiento crítico y problematizador, brindar elementos teórico-conceptuales que faciliten la comprensión de las prácticas y dinámicas institucionales en contexto, a fin de analizar la función pedagógica y social que cumple la escuela.

Se busca, además, identificar las tensiones propias de la dinámica institucional en la que se ponen en juego lo instituido y lo instituyente, las distintas miradas de los sujetos institucionales, los mandatos fundacionales, las expectativas, los proyectos, los valores, los modos de comunicación, las relaciones de poder; generar procesos colectivos de construcción de herramientas metodológicas para favorecer el análisis e interpretación de las instituciones educativas, en un contexto de crisis superando el reduccionismo de las concepciones administrativas y empresariales.

La intencionalidad es que los estudiantes puedan reflexionar y debatir sobre los procesos institucionales vividos, las estrategias de acción en el marco de lo común y lo específico del contexto, promoviendo procesos de construcción colectiva en los que se conjuguen teoría y práctica, realidad y deseo.

Reconocer las tensiones, los conflictos y las contradicciones de las instituciones educativas, analizarlas, interpretarlas, otorgarles sentido, habilita la posibilidad de pensarlas, repensarlas y construir nuevos significados.

Parafraseando a Sandra Nicastro, *revisitar* la escuela tiene que ver con perfilar un camino que interroga la cotidianeidad y también lo ya vivido con el propósito de producir otra mirada sobre lo ya sabido. *“Revisitar se relaciona con la idea de intervención en cuanto se liga a un cambio de mirada que se hace desde una situación, cambio ligado a intereses y deseos de esclarecimiento y elucidación, de colocarse y recolocarse, de exploración e interrogación”*⁷⁵

Indagar acerca del movimiento, la dinámica o el funcionamiento institucional posibilita la comprensión del estilo, cultura, modalidades y rasgos característicos de una escuela. Lo institucional es una dimensión de la vida humana, siempre social. Es la dimensión en la que se articulan lo colectivo y lo individual, haciéndose evidente sobre todo en las facetas relacionadas con el poder y la autoridad, la protección y el abandono; la incorporación y la exclusión, la repetición y el cambio.

Ejes de contenidos:

- La función pedagógica y social de la escuela.
- La Institución como espacio de constitución de lo público.
- Perspectivas teóricas sobre la institución educativa.
- Los sujetos institucionales: heterogeneidad y construcción de un campo pedagógico común.
- La cultura escolar y el poder en las instituciones.
- Normativas institucionales educativas.
- Modos de organización y democratización del currículum.
- Definiciones educativas y políticas acordes al nivel. Evaluación de los procesos institucionales.
- La gestión de las instituciones educativas. Enfoques.
- Relación entre modos de organización, currículum y condiciones laborales.

⁷⁵ Nicastro, S. *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2006, p. 35.

CAMPO DE LA
FORMACIÓN ESPECÍFICA

0/2

INTRODUCCIÓN

Este campo dentro de la Formación Docente en Música, tiene como finalidad que los estudiantes puedan analizar, formular y construir conocimientos y estrategias propias de este lenguaje.

La educación musical posee aspectos tanto perceptivos, analíticos, reflexivos, críticos y de comprensión estética que se manifiestan en diversos contextos culturales. La formación docente en Música contribuye a la posibilidad de un doble recorrido en el estudiante, que incluye la praxis artística y la praxis pedagógica.

Los Lineamientos Curriculares Nacionales definen que la formación específica deberá atender al análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional para la modalidad en que se forma.

Los propósitos que se plantea la Formación Específica estará orientados a:

- Construir conocimientos pedagógicos y didácticos que les permitan poner los conocimientos disciplinares en situaciones reales de enseñanza, reconociendo las finalidades de los diversos niveles y modalidades educativas donde se desarrolla la tarea educativa, las características de los estudiantes, sus contextos de pertenencia, sus saberes previos, sus necesidades e intereses.
- Interpretar discursos, sustentados social, cultural y estéticamente, como praxis artístico – musical que promueven la reflexión.
- Propiciar un conocimiento disciplinar que posibilite al estudiante de saberes vinculados a la composición, ejecución, audición, reflexión crítica y la contextualización socio-histórica.⁷⁶

⁷⁶ Cfr. INFD. *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares*. Profesorado de Educación Artística, p. 55.

EJE DE LA FORMACIÓN EN EL LENGUAJE MUSICAL

LENGUAJE MUSICAL I Y II

Formato: Asignatura

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Primero y Segundo

Marco Orientador

La música, en tanto lenguaje cargado de sentido, de expresión y comunicación, aborda los contenidos referidos a los aspectos del conocimiento y comprensión de los elementos constitutivos del lenguaje musical.

Por medio de la audición comprensiva, se promueve la construcción de una audición crítica, analítica y reflexiva.

Esta unidad curricular aborda los diferentes modos que caracterizan al conocimiento musical por lo que es necesario escuchar: obras o estímulos sonoros, discriminar estímulos, identificar estructuras formales, contextualizar; interpretar: cantar, percutir corporalmente, ejecutar instrumentos y componer: manipulando los objetos sonoros, con la voz, usando instrumentos con intenciones expresivas, sonorizando imágenes mentales creadas como componentes complejos en el hacer musical.

A través de la exploración, apreciación, producción, interpretación y el análisis, en torno al sonido, se podrá construir un campo de saberes integrados, en donde confluyan, pero no se fragmenten en compartimentos estancos, las consideraciones sobre los materiales sonoros, los procedimientos y operaciones de construcción discursiva y las distintas formas de organización textural, rítmica, melódica, armónica y formal. De esta manera se evitan las categorizaciones dogmáticas y se avanza en la construcción de un saber analítico crítico que adecúe las estrategias metodológicas conceptuales y perceptuales en función de la obra y su contexto de producción.

El recorrido de esta unidad curricular tiene como objetivo la adquisición de saberes vinculados a las operaciones analíticas, interpretativas y de comprensión de los materiales y modos de organización particulares de la música.

Ejes de Contenidos

- Música como lenguaje, comunicación, expresión y creatividad. Aprendizaje significativo.
- Elementos del lenguaje musical.
- Código musical y su organización en el tiempo.
- Sistema musical tonal y su estructura.
- Modos y medios de representación. Pensamiento creativo.
- Forma musical como resultado de la interacción de los diferentes parámetros musicales.
- Percepción musical por medio de la audición crítica en diferentes obras musicales.
- Manifestaciones sonoras – musicales y su contexto.
- Organización del discurso musical en relación al sujeto y el contexto.

92

ANÁLISIS MUSICAL I Y II

Formato: Asignatura

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Tercero y Cuarto

Marco Orientador

La música como un lenguaje, es una forma de representación simbólica que da sentido, que expresa y comunica.

El análisis musical se relaciona con los elementos constitutivos del lenguaje musical, organización y contexto estilístico. Es importante entender cómo se inter-relacionan todos los elementos que actúan en una obra musical, como así también conocer, comprender y reconocer la música a través de sus características sistémicas, texturales y estructurales.

Organizar materiales sonoros en función de una intencionalidad, seleccionar procedimientos de ejecución diferenciados a partir de un discurso, analizar una obra, escucharla y asignarle sentido, son manifestaciones de la interpretación. Dentro del fenómeno artístico (obra, compositor, ejecutante, público) se despliega un saber práxico, en donde la teoría no antecede a la acción, ni tampoco la acción se da sin un marco conceptual de referencia.

Esta unidad curricular, tiene como objetivo propiciar instancias de discusión con el fin de contextualizar las herramientas analíticas e interpretativas propias del lenguaje musical, para adecuarlas a los contextos, necesidades de aprendizaje y análisis, partiendo siempre de ejemplos concretos de obras musicales para la presentación, discusión y reflexión crítica sobre las distintas dimensiones.

UPB

Ejes de Contenidos

- Análisis musical: sistemas, estructuras y texturas. Análisis armónico, sintáctico-temático, texturas.
- Acordes. Enlace y estructura. Funciones armónicas.
- El ritmo armónico.
- Forma musical como resultado de la interacción de los diferentes parámetros musicales. Característica del sistema tonal en los diferentes períodos.
- Movimientos de fundamentales. Reglas para el enlace de acordes. Modulación.
- Contrapunto a dos voces. Notas ornamentales.
- Segmentación del discurso musical. La frase como unidad morfológica. Estructuras menores y mayores a la frase.
- Forma musical como estructura de parte: formas tradicionales.
- Procedimientos compositivos.
- Análisis musical de géneros y estilos, en relación a los diferentes contextos culturales.

Op.

EDUCACIÓN VOCAL

Formato: Taller

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Primero

Marco Orientador

El canto inquieta, provoca, promueve momentos de encantamientos y goce estéticos, no sólo a quienes lo producen sino a aquellos que lo perciben.

Al cantar se vivencia el placer artístico y a la vez el canto confiere experiencias que enfatizan el descubrimiento de significados que constituyen al sujeto. La voz permite comunicar, expresar y por medio de ella manifestamos ideas, sentimientos. El misterio que existe en el canto ocupa un lugar a lo largo de la historia. Las culturas poseen distintas experiencias musicales que dan sentido y acompañan durante la vida diaria.

Cantar una melodía pone en juego la expresividad, es hacer y disfrutar de la música. El estudiante al descubrir y conocer su *color de voz*, amplitud, al escuchar y escucharse, al preservar el uso de su voz, podrá encontrar, a través de la técnica, los medios para lograr cantar y adquirir experiencia, emoción en el hacer musical. A su vez, el canto permitirá al estudiante sentir la necesidad de expresarse y comprender que *"...expresar es sacar a fuera. Aunque no nos demos cuenta, nuestro cuerpo siempre nos expresa. Todo movimiento, toda postura, actitud, revela algo..."*⁷⁷.

Esta unidad curricular tiene como objetivo utilizar la técnica vocal en canciones del repertorio musical, por medio del canto individual y compartido, reflexionando sobre la producción realizada.

Ejes de Contenidos

- La voz. Cualidades y tipos. Clasificación de voces. Respiración, emisión, resonancia
Higiene de la voz.

⁷⁷ Harf R., Kalmar D. y Wiskitski. *Artes y escuela*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

- Cuerpo y canto. Expresión y postura corporal.
- Experiencia musical.
- Combinación de vocales con consonantes en diferentes melodías.
- Afinación, dirección, fraseo y expresión.
- Impostación y vocalización. Tesitura y registro.
- Agrupaciones vocales. Interpretación de canciones.

93

EJE DE LA FORMACIÓN EN LA PRODUCCIÓN MUSICAL**INSTRUMENTOS MUSICALES I, II, III, IV**

Formato: Asignatura

Carga horaria: 6 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Primero, Segundo, Tercero y Cuarto

Marco Orientador

Entender al arte como un modo de conocimiento, permite una mejor comprensión e interpretación de la realidad y también la construcción de la identidad personal y social. La práctica instrumental constituye una praxis artístico – musical, que posibilitará a los estudiantes interpretar discursos sustentados social, cultural y estéticamente, promoviendo la reflexión sobre el proceso y la obra.

Además, permite abordar situaciones que no se reduzcan al hacer como mera manipulación técnica, sino como un ámbito donde la reflexión en la acción y fuera de la acción debe posibilitar la puesta en juego de marcos conceptuales e interpretativos, que resultan necesarios para orientar la resolución de las obras abordadas, ya sean propias o de repertorio.

Formarse como docentes es incluir una praxis musical concreta, ya que a partir de la producción se pueden comprender tanto la gramática de la música, como su función poética y metafórica, para así poder utilizar este lenguaje en la producción de sentido, y consiguientemente, poder enseñar a otros a hacerlo.

Esta unidad curricular se refiere al conocimiento y manejo de herramientas para la expresión y manifestación artística musical que se realiza por medio de los instrumentos como, por ejemplo: piano, guitarra y flauta dulce. Estos sirven para la aplicación directa en las aulas como recursos necesarios en el proceso de enseñanza – aprendizaje en todos los niveles y modalidades de enseñanza.

El instrumento musical es un medio para la tarea docente de música. Permite expresar, desarrollar y acrecentar experiencias y vivencias emocionales que van

constituyendo al ser docente/artista. La adquisición de saberes instrumentales son importantes en la formación del estudiante ya que a través de ellos acceden a obras musicales de distintos géneros, estilos y períodos musicales. Por medio de la metodología de práctica individual el estudiante podrá practicar la ejecución instrumental para luego cantar, expresarse creativamente y acompañar a diferentes conjuntos instrumentales - corales escolares.

Ejes de Contenidos

- Mecanismos de ejecución sobre las características del instrumento.
- Obras de diferentes estilos, atendiendo a las particularidades técnicas e interpretación de las mismas.
- Recursos musicales que ofrece el instrumento en el contexto de la enseñanza en los diferentes niveles y modalidades.
- Procesos creativos para distintos repertorios del folklore nacional y latinoamericano.
- Construcción e interpretación de partituras orientados a los niveles y modalidades.
- Repertorio de diferentes compositores.

93

PRÁCTICA DE CONJUNTO INSTRUMENTAL

Formato: Taller

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Tercero

Marco Orientador

Esta unidad curricular, pone en juego la praxis artística concreta, a través de la audición, improvisación, ejecución individual – grupal, arreglos instrumentales de ideas propias o preestablecidas, herramientas para el desenvolvimiento del estudiante en la práctica docente.

Comprende diferentes fases entre la que se encuentra la realización de actividades que favorezcan la integración grupal, como parte necesaria para trabajar en un marco de horizontalidad y cooperación.

La selección de obras musicales es un momento importante dentro del desarrollo de esta temática, puesto que las mismas serán elaboradas a través de arreglos para diferentes formaciones vocales–instrumentales, teniendo en cuenta los destinatarios e instrumentos a utilizar de acuerdo al estilo y los objetivos artísticos - didácticos a lograr.

La puesta en escena adquiere una dimensión especial dado que no son sólo una consecuencia lógica del trabajo sino un objetivo esencial de Práctica de Conjunto.

Valorar la música de diferentes culturas permite descubrir la riqueza y la amplia variedad de géneros y estilos musicales. Esta unidad curricular tiene como objetivo producir obras de diferentes contextos sociohistóricos culturales, especialmente las de nuestra región.

OP3

Ejes de Contenidos

- Clasificaciones de las fuentes sonoras convencionales y no convencionales.
- Modos de ejecución.
- Producciones sonoras aplicadas a textos literarios. Sonorización. Relato sonoro.
- Ejecuciones corporales, instrumentales y vocales: métrica, rítmica y forma en función de los recursos técnicos del lenguaje musical y del análisis para la ejecución en grupo.
- Partituras utilizando diferentes signos en relación a los sujetos de la educación.
- Criterios para conformar, participar y organizar conjuntos instrumentales.
- Construcción de instrumentos como recurso didáctico.

0297

REPERTORIO MUSICAL

Formato: Taller

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Segundo

Marco Orientador

Esta unidad curricular aborda los contenidos vinculados al eje de la producción musical, comprende un amplio abanico de saberes interpretativos ligados a la ejecución instrumental de múltiples repertorios, solista y de conjunto; como así también el repertorio de los géneros y estilos musicales de diferentes culturas.

Por medio de la audición, análisis, interpretación y composición, se podrán estudiar, las obras musicales en relación al ritmo, formas, armonía, textura y planos sonoros.

El aprendizaje del repertorio musical para los distintos niveles y modalidades de la educación es uno de los objetivos de esta unidad. Conocer las canciones infantiles y juveniles, destacando las del ámbito folklórico nacional y latinoamericano, permite acercarse a diferentes culturas.

Los estudiantes, por medio de la reflexión y prácticas musicales lograrán comprender y reconocer el valor educativo que los saberes específicos del repertorio musical brindan.

Ejes de Contenidos

- Fenómeno artístico. Obra musical y su estética.
- Repertorio de diferentes géneros y estilos musicales.
- Estilo musical. Principales aportes y críticas.
- Literatura musical para diferentes niveles y modalidades.
- Forma musical en canciones: análisis, improvisación.
- Ejecución e interpretación de obras musicales.

PRODUCCIÓN DIGITAL EN MÚSICA

Formato: Taller

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Segundo

Marco Orientador

La tecnología juega un papel importante en la vida del hombre; la entrada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación permite *“abrir la posibilidad de construir un vínculo intersubjetivo que dé cuenta de un verdadero diálogo intercultural fundamentado en el acto responsable, en una comunidad superadora del instrumentalismo, en una comunicación (comunidad) para la convivencia”*⁷⁸.

La trama *hipertextual* que posibilita a las TIC como *“sistema abierto”* representan una nueva forma de comunicación con la humanidad (...) *El pensamiento hipermedial, remite a un ideal de libertad, de democracia, de respeto por la diversidad de discursos, de una estructura que reniega de la verdad cerrada y única”*.⁷⁹

Esta unidad curricular, atravesada por una compleja red de vínculos, pretende abrir un extenso abanico que incluye la posibilidad en los estudiantes de utilizar responsablemente como recurso didáctico pedagógico en las prácticas profesionales. Para construir, diseñar y analizar las teorías del lenguaje comunicacional de los contextos virtuales, se propone suscitar las distintas alternativas de producción musical en relación a las nuevas tecnologías.

Ejes de Contenidos

- Física del sonido. Elementos de acústica. Comunicación y lenguaje hipermedial.
- Nuevas tecnologías en la educación musical.
- Textos hipermediales.

⁷⁸ San Martín, P. *Aprender en lo discontinuo*. Cuarta parte. Capítulo 10: Emerger responsablemente en la red. Rosario, 2006, p.4.

⁷⁹ Ídem. Pag. 7.

- Propuestas didácticas, en relación a diseños de materiales, para los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.
- Influencia de las nuevas tecnologías en la escuela.

op

EXPRESIÓN CORPORAL Y DANZAS

Formato: Taller

Carga horaria: 2 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Tercero

Marco Orientador

El valor educativo de la danza proporciona al sujeto, satisfacciones estéticas y oportunidades para establecer contacto intelectual y afectivo con la idiosincrasia y características de su propia tradición y la de otros pueblos.

El aprendizaje de las danzas contribuye a desarrollar capacidades de percepción y expresión, la creatividad y la reflexión, fortaleciendo la identidad cultural.

Esta unidad curricular brinda la posibilidad de expresarse y comunicarse a través del cuerpo. Se configura como un espacio en el que se potencian la interacción del cuerpo con el medio que lo rodea, a través del sentir, imaginar y crear un lenguaje del movimiento.

Es un espacio adecuado para explorar las posibilidades de la relación entre el sonido, cuerpo y movimiento en función a las necesidades expresivas y comunicativas de las prácticas musicales

Considerar a la expresión corporal, como una oportunidad para todos, contribuye a formar sujetos pensantes, actuantes, sensibles, imaginativos y creativos.

Ejes de Contenidos

- Cuerpo y comunicación. Cuerpo como instrumento de percusión y expresión.
- Relación entre el cuerpo y las danzas. La expresión a través del movimiento. Improvisación y creatividad.
- Danzas latinoamericanas y argentinas. Similitud y diferencias
- Danzas de los pueblos originarios. Danzas populares en general. Manifestaciones culturales: murga, candombe, tango, otros.
- Propuestas didácticas para los diferentes niveles y modalidades.

DIRECCIÓN Y PRÁCTICA CORAL

Formato: Asignatura

Carga horaria: 2 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Tercero

Marco Orientador

La práctica de dirección coral en la formación docente en música es un medio de expresión y comunicación, que permite al estudiante el contacto con sí mismo y con los demás como experiencia social *"...el lazo más vivo que pueda unir entre sí los sonidos es el canto. El canto no es dado sino al hombre. La representación sonora ideal del director, su audición interna de la obra habría de consistir precisamente en eso: en cantarla por dentro a la perfección e intensamente..."*⁸⁰

Esta actividad ayudará al estudiante a despertar su sensibilidad musical. A su vez, la experiencia de dirigir grupos corales, permitirá vivenciar y entender a la música como un medio de expresión. Esta unidad curricular aborda la práctica coral a través de un repertorio musical amplio y variado teniendo en cuenta las distintas posibilidades de cada sujeto. El grupo coral estará constituido por estudiantes de otros años para conformar un coro dentro de la institución que de la posibilidad de participar en distintas puestas en escena.

Ejes de Contenidos

- Técnicas de ensayo, ensamble, postura, expresión corporal y gestos del director. Modos de articulación y ataque del sonido.
- Elementos técnicos, musicales e interpretativos de obras corales de diferente género y estética. Marcación de compases simples y compuestos. Tipos de comienzos. Golpe al aire. Calderón, suspensión de movimiento y sonoridad. Pausa general. Cesura. Gesto conclusivo.
- Canto compartido como vivencia para aprender y enseñar la música por medio del juego.
- Coro escolar como medio de expresión musical en educación.

⁸⁰ Scherchen, H. *El arte de dirigir la orquesta*. Labor, S. A. 1933.

- Repertorio de obras corales de diferentes géneros. Análisis y diseños de partituras en relación a los niveles y modalidades del sistema educativo.
- Interpretación de composiciones corales a dos, tres, cuatro voces.

ep

PUESTA EN ESCENA

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Cuarto

Marco Orientador

A través de los lenguajes artísticos se logran crear ideas que permiten a los estudiantes expresarse. La actividad artística evidencia el desafío por conocer el sentido estético que la misma posee.

Las experiencias en el hacer música, danza, teatro, plástica, permiten utilizar diferentes recursos del lenguaje que logran vivencias creativas en los estudiantes.

Puesta en escena tiene como objetivo que el estudiante pueda conocer y utilizar distintos lenguajes artísticos en producciones no sólo multimediales que integren sonido, imagen, movimiento y relato, sino también, producciones que se interrelacionen con las artes, logrando internalizar la realidad y así poder reflejarla.

El estudiante, orientado por el docente, podrá seleccionar diferentes lenguajes y construir un proyecto de creación artística poniendo en juego los saberes estudiados en las anteriores unidades curriculares. Además, ésta puede vincularse con la práctica profesional a fin de complementar y enriquecer la producción final.

Ejes de Contenidos

- Arte, expresión y comunicación. Reconocimiento y utilización de distintos lenguajes artísticos en producciones multimediales que integren sonido, imagen, movimiento y relato.
- Integración de la música con otras expresiones artísticas: teatro, expresión corporal, artes visuales, títeres, otros.

- Aspectos de la producción: sonido, imagen, espacio, objeto según las intencionalidades y destinatarios
- Interacción entre las artes, comunicación y diseño.
- Producciones contemporáneas en función de las búsquedas creativas.
- Procesos creativos como conocimiento.
- Proyectos integradores atendiendo a los lenguajes artísticos.

op2

EJE DE LA FORMACIÓN SOCIO - HISTÓRICA

HISTORIA DE LA MÚSICA I Y II

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Primero y Segundo

Marco Orientador

La música se inscribe en un marco cultural y socio – histórico en el que acontece y se relaciona con él a partir de determinados conceptos, valores y procedimientos. En esta relación de ida y vuelta, la misma es producto del contexto y productora de múltiples sentidos que inciden sobre el entorno y lo transforman. Dentro de este marco, se puede hablar de la música como conocimiento, ya que el arte, la filosofía y la ciencia generan explicaciones del mundo y organizaciones discursivas que intentan dar sentido al universo de fenómenos que nos rodean.

Dentro del campo del arte, *"...la música, permite el acceso a saberes específicos, presentes en la compleja red simbólica de las representaciones sociales, construidas a lo largo de la historia, donde las posibles lecturas de los discursos estéticos, mediados por la metáfora y la cultura de referencia, introducen al sujeto a la interpretación del mundo en el que vive."*⁸¹

Esta Unidad Curricular propone *la adquisición de saberes vinculados a la situacionalidad cultural, social e histórica del lenguaje musical y el resto de los lenguajes artísticos, presentándose necesarios para la comprensión y producción de la música.*⁸²

El propósito de esta unidad curricular es formar a los estudiantes para que logren contextualizar sus prácticas musicales y proyectar desde allí las particularidades de su enseñanza. Al integrar los aportes de la reflexión contextual provenientes del estudio del arte en general podrá relacionarlos con las particularidades del lenguaje y la producción musical a través del tiempo y en distintos contextos sociales, geográficos y culturales.

⁸¹ Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curricular. Profesorado de Educación Artística. Ministerio de Educación. Buenos Aires. 2007. P.51

⁸² Idem, p. 60

Ejes de Contenidos

- Manifestaciones musicales en diferentes contextos.
- Teorías del origen de la música.
- Música en la antigüedad y edad media.
- Principales estilos musicales.
- Contexto socio - cultural del artista, la obra y el público
- Géneros instrumentales. Formas musicales.
- Cambios musicales del siglo XX.
- Tensiones: "tradición – innovación" y "académico – popular".
- Arte como forma simbólica. El compositor en su tarea de reflejar su contexto socio-cultural a través de la expresión artística. Su estética.

93

MÚSICA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

Formato: Seminario – Taller|

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Tercero

Marco Orientador

La historia permite comprender, analizar, conocer y utilizar categorías que permiten acceder a la realidad como una construcción social. En el marco de las transformaciones actuales, es necesario abordar nuestra música Argentina y Latinoamericana para construir un andamiaje que permita contextualizar, reflexionar y tomar posición frente a los diferentes procesos que se producen.

Los procesos musicales en diferentes contextos culturales, las diversas maneras de crear una obra, así como la construcción de subjetividades, son aspectos a tener en cuenta en la formación docente inicial.

Esta unidad curricular pretende brindar conocimiento de las distintas manifestaciones de la música Argentina y Latinoamericana, como también ofrecer un espacio de lectura, intercambio y discusión de producciones significativas.

A su vez, el estudio de diferentes géneros musicales: folklore, popular, académico, étnico, supone el interés de saberes vinculados a la situación cultural, social e histórica del lenguaje musical.

Ejes de contenidos

- Situación actual de las culturas musicales en Argentina.
- Complejos genéricos de la música latinoamericana, en particular Argentina.
- Clasificaciones musicales del género folklórico – popular.
- Música latinoamericana y argentina. Similitudes y diferencias.
- Regiones folklóricas argentinas. Características del repertorio folklórico.
- Ritmos del folklore. Escalas y poesías. Interpretaciones individuales y grupales del repertorio folklórico argentino.
- Prácticas de improvisación.

ESTÉTICA Y CRÍTICA DEL ARTE

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Cuarto

Marco Orientador

Para acercarnos al fenómeno de lo estético, podríamos definirlo, en una primera instancia, como la esencia humana expresada sensitivamente.

Pero irremediablemente surge la pregunta ¿qué es la esencia humana? (...) Naturalmente la esencia humana adquiere innumerables maneras de expresión y por sí sola no va a convertirse en fenómeno artístico. No existe lo estético sin un portador creado, por lo tanto materializado, y sin un sujeto estético, y éste es el receptor, que establece una relación sensitiva con el objeto creado estético". 83

En el primer párrafo se ha buscado presentar todo lo que involucra el fenómeno artístico porque es el mismo el que la Estética y la Crítica de Arte intentan analizar.

La necesidad de aproximación a este fenómeno del arte y el develamiento de sus secretos, ha sido uno de los temas sobre los cuales el hombre ha reflexionado desde la antigüedad.

A partir del interés despertado se han desarrollado diferentes y profundas posiciones estéticas a lo largo de la historia, comenzando por los filósofos griegos y concluyendo con las diferentes alternativas del pensamiento filosófico de fines del siglo XX. Esta búsqueda de la comprensión ha derivado en el campo de las Artes, un posicionamiento que se completa en la vinculación con la Crítica de Arte.

Esta unidad curricular se sostendrá en estos dos grandes saberes, privilegiando en los estudiantes el conocimiento crítico, entendiendo la importancia de la reflexión estética como acceso al lenguaje artístico y su problemática.

⁸³ Zatoryni M. *Una estética del arte y el diseño de imagen y sonido*. Buenos Aires, Kliczkowski Publisher, 2º Edición, 1992.

Ejes de Contenidos

- La Estética como disciplina.
- Filosofía del arte, teoría del arte, crítica y poética. Problematicidad del concepto de arte.
- El Arte y los conceptos de belleza y fealdad en la Antigüedad y en la Edad Media: mimesis y catarsis.
- El pensamiento dialéctico
- Kant y la fundamentación filosófica de la Estética. Hegel - arte simbólico, clásico y romántico- la muerte del arte
- El racionalismo: la experiencia de lo trágico.
- La Estética del siglo XX - La Escuela de Frankfurt. Walter Benjamin y el arte posaurático. La Estética de fin de siglo: Vattimo, Danto, Dickie, Gadamer y otros.
- Las reglas del arte, lo artístico y lo estético: Espacio social y espacio simbólico. El mercado de los bienes simbólicos. Campos de producción cultural y ciencia de las obras.

93

EJE DE LA FORMACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LA MÚSICA

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN EN DIFERENTES CONTEXTOS, NIVELES Y MODALIDADES

Formato: Seminario

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Primero

Marco Orientador

Esta unidad curricular intenta privilegiar un enfoque interdisciplinario que enfatice y contemple al sujeto de la educación mediatizado por lo social, cultural, político, afectivo, que no operan de manera disociada y que posibilitan que el sujeto se construya.

La posibilidad de constitución de la subjetividad nos remite al encuentro con un otro diferente al nosotros. Es pensar en el extranjero en una institución, que rompe con el orden configurado, que interpela, que abre al encuentro.

Preguntarnos y comprender cómo se configura la subjetividad y, en esa configuración, qué responsabilidad tenemos como docentes nos lleva a reflexionar sobre el lugar de la institución educativa como espacio de constitución de subjetividades.

Como plantea Alejandro Cerletti⁸⁴ la subjetividad se enraíza y, a su vez, se contrapone con las experiencias educativas. La institución educativa, entre otras, asegura una persistencia de lo mismo, mientras que el sujeto, para ser posible, debe ser diferente a lo esperable, constituir algo por fuera de lo homogéneo. La disyuntiva es: o lo extranjero se va adaptando, para ser, progresivamente lo mismo, o se resiste y queda afuera. Esta es la encrucijada de una escuela que enfrenta al desafío de la diversidad sin pretender anularla, aún cuando ha sido la institución homogeneizadora por excelencia.

El sujeto de la educación se constituye en y a partir de singularidades, en distintos contextos, que no sólo serán los educativos. Las organizaciones familiares, escolares, religiosas, deportivas o culturales son parte de los contextos socio –políticos- históricos y

⁸⁴ Cfr. Cerletti, A. *Repetición, novedad y sujeto de la educación*. Del estante, Buenos Aires. 2008.

condicionan al sujeto. Por otra parte se produce un proceso interrelacionado pues hay una mutua implicancia, los sujetos son los que han de formar los contextos, interactuando con "el otro" y con "lo otro".

Existen instituciones, prácticas y discursos en las que se produce o transforma la experiencia que el sujeto tiene de sí mismo. Se crean y modifican subjetividades; en términos de Foucault, hay diferentes modos por los cuales son constituidos en sujetos pero no solamente considerando los procesos de subjetivación, sino también de desubjetivación.

En este sentido, para hablar del sujeto es necesario hacer referencia a la subjetividad, a los modos o formas sociales, culturales, históricas y políticas en que se interpreta y reconoce a sí mismo un sujeto, como resultado de una trayectoria singular de experiencias vinculares con los otros.

El sujeto no es una sumatoria de capacidades, propiedades o constituyentes elementales, es una organización emergente a partir de un devenir en las interacciones. Es histórico y contextualizado y, en la articulación compleja de discursos y prácticas, se constituye en lo que es. No puede sino ser abordado en contexto, es decir en la situación, en el marco y las circunstancias históricas en que se desenvuelven los vínculos.

Esta unidad curricular es eje integrador en el diseño, donde cada docente favorecerá la construcción de la subjetividad y a su vez será articulador en el interjuego de subjetividades en los diversos contextos.

Ejes de contenidos

Perspectiva socio-antropológica

- Representaciones de infancia, adolescencia, juventud y adultez que sustentan las prácticas pedagógicas. Su construcción histórica.
- Las prácticas culturales y las construcciones de subjetividades.
- Configuraciones sociales, culturales, familiares y grupales.
- La escuela como dispositivo y el "alumno" como posición subjetiva.

93/

Perspectiva Psicológica

- Aportes de las teorías psicológicas. Valoración crítica.
- Procesos de construcción de identidades.
- Construcción interdisciplinaria de la subjetividad.
- Los procesos de desobjetivación. La indiferencia, la desconfianza, el incumplimiento. La pérdida de la distancia generacional.

Perspectiva pedagógica

- Sujeto de la educación vs. Educando- alumno.
- Tramas y vínculos pedagógicos.
- Grupo como matriz sociocultural.
- Sujetos en diferentes contextos educativos.

93/

ARTE, SUJETOS Y CREATIVIDAD

Formato: Seminario - Taller

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales.

Régimen de cursado: Anual

Año: Primero

Marco Orientador

Pensar en arte, en sujeto y en creatividad es inicialmente pensar en una complejidad. Estas categorías no pueden reducirse a una definición, puesto que se acotaría el problema, olvidando su proceso histórico, sus contextos y la profundidad con la que se debe analizar.

Los ámbitos donde se desarrollan los procesos creativos deben ampliarse, buscando nuevos escenarios, situaciones y espacios, posibilitando que los estudiantes construyan una mirada renovada, amplia y comprometida frente al hecho educativo.

Es por ello que se propone dar un sentido heurístico a esta unidad curricular ya que se asocia el ser creativo, a la posibilidad de dar respuesta a situaciones inesperadas, imaginar, generar e integrar componentes innovadores. Se propone construir y no sólo repetir mecánicamente los conocimientos, problematizar los ya afianzados, descubrir, crear, sospechar y derribar certezas. Propiciando acciones experienciales y de descubrimiento, situaciones problemáticas y de investigación que relacionen pensamiento y técnica como saber.

Ejes de contenidos

- Arte y paradigmas de la creatividad.
- Construcción de la subjetividad por medio del arte. Curiosidad, imaginación y creatividad.
- Dimensión ética y política del arte.
- Políticas públicas sobre las producciones artísticas (teatro, anfiteatros, salas de conciertos, patrimonio cultural, otros).
- Pensamiento y procesos creativos de los sujetos.

- La creatividad en contextos diversos y adversos.
- Corporeidad y expresión creativa.
- Pensamiento creativo y TIC.
- Proyectos experienciales de desarrollo creativo.

op/

DIDÁCTICA DE LA MÚSICA I Y II

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: Anual

Año: Segundo y Tercero

Marco Orientador

Enseñar y aprender la didáctica es entenderla implicada en la intervención pedagógica. La didáctica no sólo analiza prácticas escolares sino que es parte del entramado de la enseñanza y no una perspectiva externa⁸⁵

En esta unidad curricular se incluyen e interrelacionan contenidos que dan cuenta de las problemáticas de la enseñanza de la Música y el aprendizaje del lenguaje musical, en relación con los diferentes niveles y modalidades.

El objetivo de la misma *"...es generar una reflexión crítica acerca de la educación musical (...) vinculando los supuestos sobre la música, las conceptualizaciones sobre el lenguaje musical, la praxis contemporánea de la música en diferentes contextos y criterios..."*⁸⁶

Se trata de promover acciones en las que el estudiante de música pueda profundizar su formación y apropiarse reflexivamente de los recursos metodológicos más adecuados frente a los problemas concretos de su actividad, los grupos de sujetos en instituciones y contextos determinados.

Ejes de Contenidos

- Constitución del campo disciplinar de la educación musical. Dimensión política de la educación artística.
- La Música en el currículum: racionalidad técnica, crítica emancipatoria.

⁸⁵ Cfr. Conretras Domingo, J. *Enseñanza, currículum y profesorado*. España, Akal, 1990, p. 18.

⁸⁶ Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares – Profesorado de Educación Artística- Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Curricular. Ministerio de Educación.

- El currículo de la educación artística en el Nivel Inicial, Primario, Secundario y en la modalidad de Educación Especial.
- Dimensión vivencial, formativa y estética del arte.
- Enfoques pedagógicos y didácticos de la educación musical en diferentes contextos, niveles y modalidades.
- Estrategias didácticas específicas en educación musical vinculadas a un proyecto pedagógico-curricular.
- Especificidad de la formación musical para los diferentes sujetos de la educación.
- Escuela y educación artística: problemáticas que se tensionan. Polisemia de los lenguajes y transmisión.
- Transmisión de lo imposible por el arte.
- Propuestas didácticas atendiendo a los sujetos de la educación.

ep/

**CAMPO DE LA
FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA
PROFESIONAL**

ep/

Dinámica del Campo de la Formación en la Práctica Profesional

La Práctica se visualiza como un itinerario formativo en la construcción de las prácticas docentes, entendidas éstas como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales que exceden la concepción tradicional que la asimila exclusivamente a la tarea de 'dar clase'.

Ferry G.

La práctica docente es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, cargada de conflictos que requieren pronunciamientos políticos y éticos. Para encarar la tarea el docente despliega dispositivos explícitos e implícitos para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas, que configuran la vida en las aulas, en las organizaciones educativas y sociales, en la comunidad.

La práctica docente es **el eje integrador de la propuesta de formación inicial**. En ella convergen el campo de la formación general y de la formación específica. La práctica es la instancia en la que los saberes se sistematizan, y al mismo tiempo, se problematizan.

Se plantea una mirada de la teoría en la cual ésta es indisoluble de la práctica, en tanto entre ambas media una relación dialéctica. La teoría no tiene sentido independientemente de la práctica que la antecede ética y ontológicamente; no hay verdadero conocimiento si éste no logra atravesar las subjetividades y generar cambios en las realidades concretas.

Los espacios de la Práctica I, II, III y IV tienen que constituirse en recorridos pedagógicos flexibles, que permitan la formación reflexiva de los estudiantes, en contacto directo con el trabajo de los docentes en las escuelas, con el proceso/ puesto de trabajo, sus condiciones de realización, de formación y desarrollo y con el trabajo como organización.

Las prácticas docentes de los profesores de los Institutos, de los estudiantes y de los docentes en las escuelas, son espacios de análisis, reflexión y producción de conocimiento sobre la enseñanza, la institución educativa y los contextos.

Desde Elena Achilli, se entiende a la práctica docente, como un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto, maestro o profesor, en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas.

Este trabajo, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente.

La práctica pedagógica es el proceso que se desarrolla en el contexto del aula, centrada en el “enseñar” y el “aprender”.

“Este viaje por las huellas de la formación y por la complejidad de las prácticas docentes, plantea la necesidad de buscar un enfoque teórico metodológico que reconozca los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas. Se trata de un enfoque socioantropológico, en particular de la etnografía en investigación educativa, que coloca el centro de atención en la escuela y en el aula, y que procura diferenciarse de posturas homogeneizantes y universalizantes que no permiten reconstruir la realidad de la escuela como contexto de las prácticas docentes y de la enseñanza. Señala, por tanto, la necesidad de una metodología que permita dar cuenta de los procesos sociales que se materializan en la escuela y en el aula: procesos de apropiación, reproducción, negociación, resistencia, simulación, intercambio, etcétera”⁸⁷

Se incorpora la investigación educativa en todo el campo de la formación de la práctica, ello es indispensable para lograr lo que Paulo Freire llamó **curiosidad epistemológica** que es una curiosidad **metódicamente rigurosa**. La investigación es una práctica que potencia esta curiosidad; a través de ella el docente, el estudiante, el maestro indagan sobre sus propios procesos educativos de una forma sistemática, durante el recorrido en el que enseñan y se vinculan con otros. *“El ejercicio de la curiosidad convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar, para que participen en la búsqueda del perfil del objeto o del hallazgo de su razón de ser”⁸⁸*

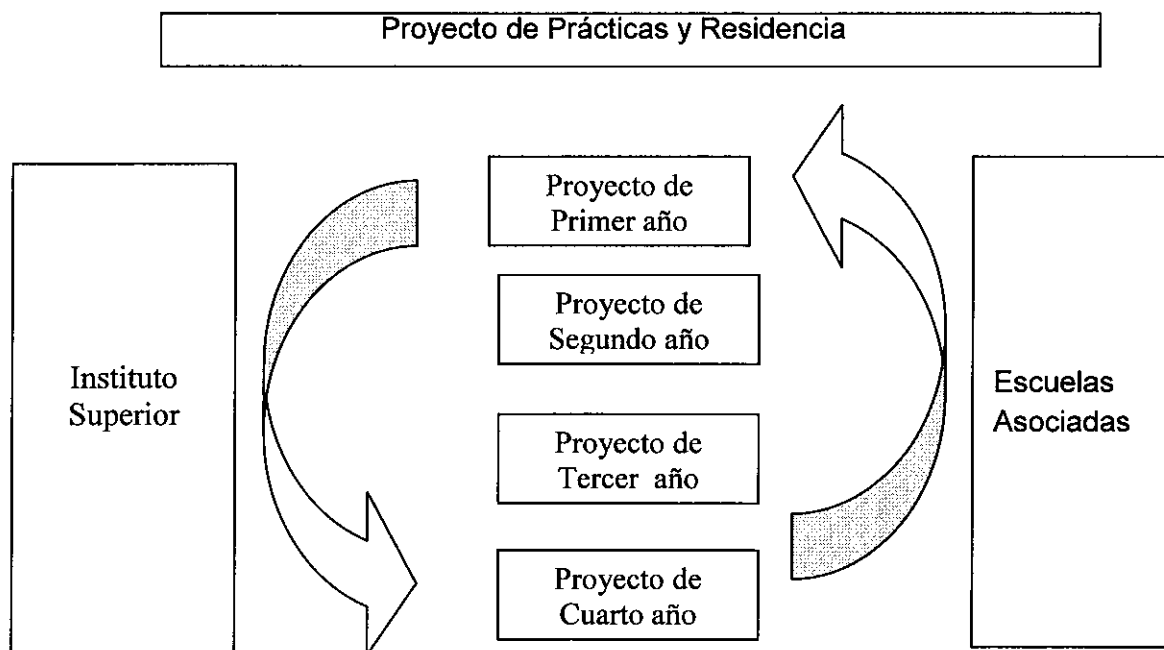
Desde los equipos directivos y de práctica, se tendrá que recuperar el trabajo compartido con los docentes de las escuelas desde el diseño del **Proyecto Institucional del Campo de Prácticas**, estableciendo acuerdos, anticipando cambios en enfoques y contenidos, brindando espacios de actualización.

⁸⁷ Edelstein G., Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes...www.rieoei.org/rie33a04.html

⁸⁸ Freire, P. *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XIX. México, 1997. p. 85.

Como señalan las Recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente: "El desarrollo de las prácticas docentes requiere de la visión de organizaciones abiertas, dinámicas y en redes, como espacios de formación que no se agotan en el ámbito físico del Instituto Formador. Implican redes interinstitucionales entre el Instituto y las escuelas, así como con otras organizaciones sociales colaboradoras"...

... "La construcción del trabajo integrado y en redes entre los Institutos Superiores y las escuelas de distintos niveles escolares, no debería quedar exclusivamente confinada al espacio del voluntarismo individual, de personas o de "Instituciones innovadoras". Si bien muchas acciones pueden ser encaradas desde las prácticas docentes, ello implica necesariamente a los niveles de gestión y es responsabilidad del sistema. En tal sentido es necesario fortalecer la responsabilidad de los equipos de supervisión, de los equipos técnicos centrales, de los diferentes niveles de construcción política, generando las condiciones para ello"⁸⁹



Desde primer año se prevén horas presenciales para el trabajo en seminario- taller en el instituto formador y para el ingreso a las organizaciones sociales e instituciones

⁸⁹ INFD. Ministerio de Educación, Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. Campo de Prácticas , p 227.

educativas asociadas, con las cuales se constituirán redes y proyectos conjuntos, que supongan a la vez actividades de formación inicial de los estudiantes del profesorado, experiencias alternativas, actividades de desarrollo profesional, de asesoramiento en servicio, de extensión a la comunidad y de investigación.

A los efectos que los estudiantes conozcan los distintos contextos en los que pueden desarrollar su trabajo, se establecerán convenios con diversas instituciones de distintos niveles y modalidades (urbanas, rurales, de islas u otras) y con instituciones socio-comunitarias (bibliotecas, museos, organizaciones no gubernamentales, clubes, vecinales, centros culturales, medios de comunicación, hospitales, etc.). Lo que supone que cada estudiante debe pasar por distintas experiencias, aunque no necesariamente por todas.

Se entiende por **prácticas escolares** las que se desarrollan en instituciones educativas del sistema formal, para conocer e integrarse a la institución, las aulas y para comprender el contexto. Las prácticas en escuelas son centrales en la formación de docentes por cuanto el título los habilita para desempeñarse en los diferentes niveles educativos.

La educación es una práctica social que trasciende el espacio escolar, supone un proceso de construcción comunitaria y contextualizada. Por esta razón, se incluyen prácticas de **intervención socio-comunitarias**, además de las escolares y áulicas, que los estudiantes podrán concretar según las oportunidades y necesidades que plantee el medio, a través de la participación en proyectos, experiencias y actividades que se demanden o propongan.

Se prevé la organización y desarrollo de encuentros en **talleres o ateneos interinstitucionales**, a cargo de los estudiantes y profesores de los Institutos, donde docentes y otros profesionales invitados puedan ser consultados acerca de las prácticas en diferentes contextos, sus problemáticas puntuales y temáticas de interés.

Las unidades curriculares de este campo estarán a cargo de **equipos de cátedra** que se constituirán conforme a las características específicas de dichas unidades.

En este sentido, el formato curricular de **Seminario - Taller** abre un espacio a los procesos de construcción colectiva de conocimiento del trabajo docente, y la producción

conjunta desde la práctica en contexto sobre temas de relevancia e interés social y educativo.

La **praxis docente y las memorias** se incluyen en las unidades curriculares de 1° a 4° año. La praxis entendida como el conjunto solidario de dos dimensiones: la reflexión y la acción del sujeto sobre el mundo para transformarlo significa entender la práctica en términos dialécticos. Los espacios de práctica se construyen y se resignifican desde tres instancias: los abordajes teóricos, experiencias en terreno (acciones de investigación e intervenciones) y las memorias y narrativas de las praxis.

La **unidad curricular de la Práctica Docente**, en cada año, se planificará en conjunto por el **Equipo de Práctica**, previendo la articulación entre las experiencias – intervenciones en las instituciones, los desarrollos teóricos, las narrativas/ reflexiones y ateneos interinstitucionales.

Las **experiencias en instituciones escolares** serán coordinadas y orientadas por los profesores de práctica que integren el equipo, los de áreas específicas y los docentes co-formadores de las escuelas asociadas.

Las **experiencias en instituciones socio-comunitarias** serán coordinadas y orientadas por los profesores del equipo de práctica, y responsables que designen dichas instituciones. Se podrá solicitar el apoyo de otros docentes de la institución formadora.

Los docentes **co-formadores**, colaboran en la formación de los estudiantes, recibéndolos e integrándolos paulatinamente en el trabajo educativo, a partir de acuerdos consensuados entre las instituciones involucradas. Se constituyen en el primer nexo entre la institución formadora y los ámbitos educativos, y posibilitan que los estudiantes se relacionen con el proyecto institucional, con el contexto, con las prácticas pedagógicas, con los sujetos que se educan. Tienen la función de favorecer el aprendizaje de las prácticas contextualizadas, acompañar las reflexiones, ayudar a construir criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y de propuestas didácticas. Se integran gradualmente al Proyecto de Práctica Profesional y participan de las distintas acciones (talleres, ateneos interinstitucionales, entre otras).

UP2

PRÁCTICA DOCENTE I

Formato: Seminario- Taller

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Primero

Marco orientador

La unidad curricular Práctica Docente tiene continuidad a lo largo de los cuatro años de la carrera. Es un espacio de aprendizaje y debate acerca de la enseñanza como objeto de conocimiento y como producto del trabajo de enseñar y aprender. La reflexión individual y colectiva entre profesores, estudiantes, graduados y maestros que están en el sistema educativo habilita un diálogo sobre la propia experiencia de enseñar, la de otros y la vida cotidiana en las escuelas.

Estos espacios se piensan como recorridos pedagógicos flexibles, que atienden a los procesos complejos y multidimensionales de la práctica docente y permiten la formación reflexiva de los estudiantes, en contacto directo con el trabajo de los docentes en las escuelas, las condiciones de realización, de formación, desarrollo y organización.

Durante el primer año de la carrera, uno de los propósitos de esta unidad curricular es que los estudiantes reconozcan y transiten distintas experiencias de práctica educativa que se desarrollan en diferentes contextos socio culturales y educativos, tanto formales como no formales.

Esta mirada, supone reconocer los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas. Implica la búsqueda de un enfoque teórico-metodológico para abordar su complejidad y problematicidad. En ese sentido se recupera el enfoque socioantropológico, sobre todo de la etnografía en la investigación educativa, desde la relectura que realizan Rockwell y Ezpeleta, enraizada en la tradición antropológica y redefiniéndola.

Esta redefinición, que revaloriza entre otras cuestiones el papel de la teoría articulada con el trabajo de campo, establece una relación diferente entre lo micro y lo macro social, reconoce la necesidad de una postura de pluralismo y de flexibilidad en lo metodológico y una armonización entre lo objetivo y lo subjetivo en las diferentes instancias del proceso de indagación, tomando distancia de los encuadres antropológicos clásicos.

Se requiere del abordaje teórico epistemológico de problemáticas propias del campo de la investigación educativa a fin de no caer en un uso instrumental de estrategias de investigación. Incorporar la formación en investigación entendida como una práctica social caracterizada fundamentalmente por un modo particular de confrontación entre teoría y empiria; ir más allá de las apariencias inmediatas, complejizar la mirada, interrogar las prácticas. Se trata de lograr la mayor comprensión posible, sin intención de explicaciones totalizantes.

Desde este enfoque, la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian de las cosas, los conocimientos, las costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones y reglas de juego, admiten la descripción de diversas tramas. En esta instancia, **las narrativas y reflexiones sobre las praxis docentes** son fundamentales para documentar los recorridos y registrar las prácticas educativas como actividades complejas que se desarrollan en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargadas de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos.

Recuperar la "biografía escolar" permite interpretar acciones de los estudiantes como producto de las matrices internalizadas durante sus experiencias como alumno. El trabajo sobre la propia práctica y la propia historia se convierte en un poderoso instrumento para la transformación de la misma.

Ejes de contenidos

- **La práctica docente como práctica social.**

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.

Problemáticas en diferentes contextos.

La práctica docente en distintos ámbitos formales y no formales. Circulación de saberes y de experiencias educativas.

Organizaciones sociales de la comunidad que atienden problemáticas de las infancias, juventudes y adultos como espacios educativos.

- **Intervenciones de reconocimiento en las instituciones**

La investigación como práctica social y como proceso de producción de conocimiento.

Los paradigmas de investigación social y los contextos históricos- políticos en que surgen.

Enfoque socioantropológico en investigación. La etnografía en educación.

Procesos de análisis interpretativo y sociocrítico de la realidad abordada.

Documentación y narrativa de experiencias.

Los proyectos pedagógicos para las intervenciones de reconocimiento.

ep/

PRACTICA DOCENTE II

Formato: Seminario-Taller

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Segundo

Marco orientador

La unidad curricular Práctica Docente II tiene como propósito que los estudiantes reconozcan y transiten la dinámica de las instituciones educativas en los distintos niveles y modalidades; en ámbitos urbanos y rurales, desde una perspectiva interpretativa y colaborativa.

Uno de los ejes de la unidad curricular es el relevamiento de información en el terreno de las instituciones educativas en diferentes realidades socioculturales, contextos, niveles y modalidades, identificando las culturas escolares, historias, rutinas, lógicas de organización, problemáticas, conflictos, proyectos y prácticas cotidianas.

Las prácticas docentes se constituyen en el marco de intercambios semánticos e interacciones que se producen tanto en la estructura de las actividades académicas como en los modos de relación social.

El trayecto se desarrolla a través de entrevistas, observaciones participantes, relatos de vida, topografías que permiten describir y analizar las prácticas y las tramas vinculares. Se propone la **organización de los estudiantes en equipos de trabajo móviles** asegurando el aprendizaje de distintos roles.

La **intervención colaborativa** de los estudiantes desde otros roles complementarios al trabajo docente y la reflexión en forma conjunta con los pares, los docentes de los institutos y los equipos docentes y directivos de las escuelas asociadas, son los ejes que dan cuenta de esta unidad curricular.

En el **espacio de narrativas**, la escritura es una instancia fundamental al sistematizar las experiencias, recuperar las memorias y producir escritos académicos que fortalecen las reflexiones sobre las prácticas.

En el marco de la articulación de los contenidos con los otros campos, los estudiantes harán una proyección de sus reflexiones en relación con la Didáctica General, Psicología Educacional y la Didáctica específica, resignificando la identidad y las características organizacionales y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

Este recorrido permite comprender la escuela como espacio institucional complejo, en el que se vinculan distintas generaciones y se constituyen subjetividades.

En esta perspectiva se impone una reflexión sobre la relación teoría-empiría, y sobre el papel de quien actúa desde el lugar de indagación. Los sujetos acusan el impacto de determinados fenómenos y los procesan desde sus marcos interpretativos; por ello, se hace imprescindible asumir una actitud de vigilancia permanente sobre los sentidos que construyen desde su lugar. A ese respecto, es necesario ser conscientes de que la realidad puede ser vista desde diferentes prismas, y de que existen diversos patrones de interpretación. Como consecuencia, hay que procurar descentrarse de los propios parámetros y flexibilizar el propio referencial.

La propuesta compromete la participación de los equipos directivos de las escuelas asociadas desde un rol protagónico, junto a formadores y estudiantes, para discutir y repensar proyectos institucionales, modos y estilos de gestión, las problemáticas e identidad pedagógica de cada uno de los niveles y modalidades para los que se forma.

Ejes de contenidos

- **La práctica docente y la identidad pedagógica de los distintos niveles y modalidades**

Los distintos niveles y modalidades, historia, especificidad y organización en los distintos contextos.

La configuración institucional en la actualidad.

Caracterización del trabajo docente.

Los sujetos de las prácticas: estudiantes, formadores, docentes de las escuelas asociadas.

- **Análisis de la dinámica institucional e intervenciones colaborativas**

Abordaje interpretativo de la institución educativa desde una perspectiva socioantropológica.

Dinámica institucional: el cotidiano escolar. Trabajo de campo. Técnicas de recolección y análisis de información.

Las narrativas de las experiencias escolares.

Los proyectos pedagógicos para las intervenciones colaborativas.

cm

PRACTICA DOCENTE III

Formato: Seminario

Carga horaria: 6 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Tercero

Marco orientador

En la Práctica docente de tercer año, se aborda la problemática educativa en el aula; es decir de la enseñanza y los vínculos entre los sujetos, atendiendo a los diferentes contextos – urbanos y rurales- niveles y modalidades.

Las particularidades de cada nivel y las tramas vinculares que se generan al interior de las aulas demandan el replanteo crítico de propuestas didácticas acordes a los nuevos escenarios socioculturales y familiares, las características de los sujetos y múltiples condiciones que atraviesan las praxis docentes.

Los elementos constitutivos de la praxis son la acción y la reflexión. No supone una relación rectilínea entre teoría y práctica en la que la primera determinará la última; se trata, en cambio de una relación reflexiva en la que cada una construye la otra. Dice Freire: "El acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción"

Estas configuraciones habilitan un abordaje desde tres dimensiones: las relaciones intersubjetivas en el aula y los procesos de socialización; las relaciones de enseñanza-aprendizaje-contenidos y sujetos: sentidos de la enseñanza, condiciones y modos del aprendizaje; las relaciones entre los docentes: la construcción de espacios de participación, reflexión y saberes colectivos.

La configuración del **equipo de práctica docente** a partir de tercer año tiene como finalidad acompañar el proceso de pensar, diseñar e implementar propuestas didácticas para los distintos niveles y modalidades, desde una perspectiva interdisciplinaria.

En coherencia con el sentido del campo en el diseño, se plantea la articulación con todas las unidades curriculares del campo específico y del campo general que dan marco conceptual a la formación.

Se prevé incluir **ateneos interinstitucionales** como formato válido que posibilita un espacio grupal educativo donde interjuegan procesos de comprensión, intervención y reflexión en relación con las prácticas docentes. Se estructura a partir del análisis de casos específicos, y en profundidad de la problemática que convoca.

Está pensado como continuidad de las unidades curriculares y como instancia para compartir las actuaciones y debatir acerca de los problemas prácticos y dilemas conceptuales que fueran surgiendo de la lectura y el análisis de la práctica docente y de los contextos específicos. También para profundizar las posibilidades de autorreflexión a partir de una actitud de intercambio y cooperación y en articulación efectiva.

La dinámica de los ateneos interinstitucionales contempla distintas instancias:

- recuperación de los itinerarios de la Práctica
- selección de emergente de la Práctica para el debate
- profundización bibliográfica y consulta de especialistas en las temáticas, para la elaboración de los marcos conceptuales
- exposición, intercambio de perspectivas y debate

Incluye a los estudiantes de la Práctica, a los docentes y equipos directivos de las escuelas asociadas, docentes y directivos de los Institutos, especialistas e integrantes de otras organizaciones de la comunidad.

Las acciones estarán planificadas y coordinadas por los profesores del Equipo de Práctica y en particular por los docentes de las disciplinas específicas que lo integran.

Este formato se caracteriza por la circulación horizontal de los saberes, la democratización de la palabra y las acciones formativas, por tanto se contemplan instancias de articulación entre las unidades curriculares del Diseño y procesos de co-evaluación.

Los ejes temáticos de los ateneos surgen a partir de los emergentes de las prácticas docentes. La distribución de los encuentros se definirá de acuerdo al Proyecto de Prácticas que presente el equipo responsable y las demandas de los contextos institucionales (Institutos- escuelas asociadas)

Se plantea, entonces, como necesario *“comprender la enseñanza como parte de la práctica docente, resignificándola, amplificando su sentido, posibilitando el reconocimiento*

de algunos hilos más sutiles de la trama constitutiva de su especificidad" (Edelstein y Coria, 1995).

Ejes de contenidos

- **La situación de enseñanza en diferentes contextos educativos, niveles y modalidades.**

Distintos espacios de circulación de saberes y constitución de subjetividades.

Las propuestas didácticas: caracterización y análisis en diferentes contextos, modalidades y niveles.

Criterios de organización de espacios, materiales, contenidos y estrategias.

- **Diseño e implementación de propuestas pedagógico-didácticas para diferentes contextos educativos, niveles y modalidades.**

Diseño y desarrollo de propuestas pedagógico-didácticas en función de los Diseños Curriculares correspondientes a los niveles y modalidades, los grupos escolares, trabajo en equipo y proyectos institucionales.

Procesos de análisis sociocrítico e interpretativo de la realidad abordada.

Documentación y narrativa de experiencias y estrategias de educación en espacios formales de educación.

La práctica reflexiva como práctica grupal.

Construcción cooperativa de propuestas alternativas.

92/

PRÁCTICA IV - RESIDENCIA

Formato: Seminario

Carga horaria: 10 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Cuarto

Marco orientador

La Residencia tiene que ser pensada como un **proyecto pedagógico integrador** que recupera los procesos formativos desde primer año de la carrera y se comparte entre la institución formadora, las escuelas asociadas y otras organizaciones sociales.

Este momento de trabajo en el campo de la práctica requiere la focalización en una institución educativa. Esto demanda posicionarse en situación de trabajo docente, recuperar y poner en juego todos los saberes construidos en el trayecto y generar redes colaborativas.

La entrada en las instituciones educativas para la Residencia pone en juego múltiples relaciones: vínculos entre instituciones, con historias y trayectorias diferentes; vínculos entre sujetos sociales cuya pertenencia los coloca en lugares que portan significados también diferentes. Ello implica el desarrollo de propuestas en un espacio social, cuya conflictividad interroga la responsabilidad de formadores respecto de los efectos de la experiencia tanto en instituciones como en sujetos involucrados.

La residencia es un proceso que se organizará en varias etapas relacionadas:

- Acercamiento al contexto de la institución seleccionada, análisis y registro.
- Inserción en la institución educativa, reconocimiento de la dinámica institucional y análisis del proyecto institucional y curricular.
- Observación participante de los contextos institucionales y áulicos, diseño de una propuesta de intervención socio-pedagógica.
- Realización de prácticas intensivas en un nivel y modalidad e intervenciones socioeducativas.
- Proceso de reflexión, análisis y narrativa de la experiencia.

El proceso de residencia implica un trabajo paralelo y colaborativo entre las escuelas asociadas y el instituto formador, habilitando la participación de todos los sujetos

comprometidos: estudiantes, directivos y docentes de ambas instituciones y de otras organizaciones sociales.

El compartir las experiencias que van surgiendo en cada institución y aula, en las que tienen lugar las prácticas y la problematización de las mismas, permite –a través de la discusión y el intercambio- descubrir recurrencias en las preocupaciones personales y ajenas, elevar la mirada para un análisis más objetivo de las mismas, resignificarlas a partir del aporte de diferentes perspectivas teóricas, confrontar las propias ideas con perspectivas diferentes.

Esta propuesta, al interior de la unidad curricular de Práctica Docente IV- Residencia, adopta el formato de **ateneos interdisciplinarios** con el fin de generar un espacio grupal educativo, donde interjuegan procesos de análisis, comprensión y reflexión sobre las problemáticas docentes, a partir de temáticas o casos emergentes.

El desafío sigue consistiendo en procurar y provocar tiempos y espacios que permitan poner en cuestión matrices construidas, trabajar huellas y marcas de largos años de escolarización, recuperar lo mejor de las trayectorias colectivas e individuales, admitir la urgencia de ciertos cambios, e intentar caminos diferentes.

Ejes de contenidos

Proyecto pedagógico integrador

- La organización del proyecto pedagógico.
- Las tareas en las distintas etapas.
- Los sujetos e instituciones de la práctica.
- Praxis e intervenciones didácticas e institucionales.
- Intervenciones socioeducativas.
- Participación, análisis, reflexión y producción colectiva del conocimiento.
- Memoria de la trayectoria de formación: Informe Final de Residencia.

Qb,

CORRELATIVIDADES

10/3,

PROFESORADO DE MÚSICA

	Unidad Curricular	Correlativa con
2° AÑO	Didáctica General	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía • Sujetos de la Educación en Diferentes Contextos, Niveles y Modalidades
	Psicología Educacional	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía • Sujetos de la Educación en Diferentes Contextos, Niveles y Modalidades
	Corporeidad, Juego y Lenguajes	<ul style="list-style-type: none"> • Arte, Sujetos y Creatividad
	Lenguaje Musical II	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje Musical I
	Instrumentos Musicales II	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos Musicales I
	Repertorio Musical	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Vocal
	Historia de la Música II	<ul style="list-style-type: none"> • Historia de la Música I • Filosofía
	Producción Digital en Música	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnología de la Información y la Comunicación
	Didáctica de la Música I	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía • Sujetos de la Educación en Diferentes Contextos, Niveles y Modalidades • Arte, Sujetos y Creatividad
	Expresión Corporal y Danzas	-----
	Práctica Docente II	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica Docente I • Pedagogía • Sujetos de la Educación en Diferentes Contextos, Niveles y Modalidades

3er Año	Historia de la Educación Argentina	<ul style="list-style-type: none"> • Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana • Pedagogía • Filosofía
	Sociología de la Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofía; • Pedagogía; • Historia Social y Política de Argentina y Latinoamérica; • Didáctica general; • Psicología Educacional.
	Derechos Humanos: Ética y Ciudadanía	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofía; • Sociología de la Educación; • Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana.
	Análisis Musical I	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje Musical II.
	Instrumentos Musicales III	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento Musicales II
	Práctica de Conjunto Instrumental	<ul style="list-style-type: none"> • Repertorio Musical.
	Música Argentina y Latinoamericana	<ul style="list-style-type: none"> • Historia de la Música II
	Dirección y Práctica Coral	<ul style="list-style-type: none"> • Repertorio Musical
	Didáctica de la Música II	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica de la Música I • Didáctica General
	Práctica Docente III	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica Docente II • Didáctica General

epj

4° Año	Instituciones Educativas	<ul style="list-style-type: none"> • Con todas las Unidades Curriculares de 1ro. a 3er. Año
	Análisis Musical II	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis Musical I
	Instrumentos Musicales IV	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos Musicales III
	Puesta en Escena	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica de Conjunto Instrumental • Dirección y Práctica Coral
	Estética y Crítica del Arte	<ul style="list-style-type: none"> • Música Argentina y Latinoamericana

93/

BIBLIOGRAFÍA

0297

DOCUMENTOS

- Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) *Plan Nacional de Formación Docente*. Buenos Aires. 2007
- Ministerio de Educación de la Nación. *Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares*. Buenos Aires 2008
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)*. Nivel Inicial – Nivel Primario. Buenos Aires. 2007
- Consejo General de Educación *Plan Educativo Provincial*. Entre Ríos 2007.
- CTERA - UDA- SADOP – CEA: *Criterios para discutir los diseños curriculares de la formación docente*; Buenos Aires; Mayo 2008.
- Consejo General de Educación. Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Inicial. Res. de Ap. 5420/08 CGE – 3425/09 CGE.
- Consejo General de Educación. Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Primaria. Res. 5420/08 CGE – 3425/09 CGE
- Consejo General de Educación de Entre Ríos. Dirección de Educación Secundaria. *Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular. Ciclo Básico Común*. 2008.
- Consejo General de Educación de Entre Ríos. Dirección de Educación Secundaria. Documentos: N° 1, 2, 3, 4. 2008/2009.
- Consejo General de Educación, Entre Ríos Dirección de Planeamiento Educativo. Coordinación Provincial de Educación Física. *Aportes para el análisis del campo del conocimiento de la Educación Física. Nuevo enfoque en la enseñanza de los juegos deportivos*. Lapiduz, G; Quintana, M.L.; Schauvinold, P y Zanier, F. 2008.
- Consejo General de Educación. Programa de Educación Sexual Escolar Educación sexual en el sistema educativo entrerriano. Marco orientador. Paraná, E.R. 2005-2006-2007.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (PNUD). *Educación e inclusión para los jóvenes*. Buenos Aires, 2007.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (PNUD) *Educación Integral de adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires. 2008-
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina*. Orientaciones 1. 2009.

- Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. Consejo General de Educación. *Mesa de la Educación Entrerriana*. 2007 – 2011.
- Consejo General de Educación. Primer Congreso de Educación Especial. "Posibilidad de alteridad (con) conciencia pedagógica". Concepción del Uruguay. 2008.

NORMATIVAS

- Constitución de la Provincia de Entre Ríos. Reforma 2008.
- Argentina, Ley 26.206. *Ley de Educación Nacional*. 2006.
- Argentina. Ley 9890 . *Ley Provincial de Educación*. Entre Ríos. 2008.
- Argentina, Ley N° 23.849 . *Convención sobre los Derechos del Niño*. 1990.
- Argentina, Ministerio de Salud de la Nación. Ley Nacional N° 25.673: *Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable*. Buenos Aires. 23/05/2003.
- Argentina, Ley Nacional N° 26.150. *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Buenos Aires, 2006.
- Entre Ríos, Res Provincial N° 0550. Programa de Educación Sexual Escolar. Paraná, E.R. 11/04/2006.
- Argentina. Ley 9891. *Ley Provincial de Discapacidad* .Entre Ríos .2008.
- Argentina Ley N° 26.061. *Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes* 2005.
- Ley N° 9861. *Ley de Protección Integral de los Derechos de los, Niños , Adolescentes y la Familia*. 2008.
- ONU Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Ratificada por Argentina en 2008.

ep/

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA PARA EL CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

FILOSOFÍA

- Chakrabarty, D. *Tras la huella de Europa*. Editorial Tusquets, Madrid, 2008.
- Chalmers, A. *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1988.
- Estermann, J. *Filosofía andina. Sabiduría indígena por un mundo mejor*. La Paz, Instituto Superior Ecueménico Andino de Teología, 2006.
- Feinmann, J. P. *¿Qué es la filosofía?*. Prometeo Libros, Buenos Aires, 2008.
- Guisán, E. *Introducción a la ética*. Madrid, Cátedra, 1995.
- Hernández – Pacheco, J. *Corrientes actuales de filosofía*. Madrid, Tecnos, 1996.
- Klimovsky, G. e Hidalgo, C. *La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales*. Buenos Aires, AZ Editora, 1998.
- Kusch, R. *Obras completas*. Rosario, Fundación Ross, 2000.
- Levinas, E. *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, Sígueme, 1971.
- Macintyre, A. *Historia de la ética*. Barcelona, Paidós Surcos, 2006.
- Mignolo, W. *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires, El Signo, 2001.
- Radhakrishnan, S. y Raju, P. T. *El concepto del hombre. Estudio de filosofía comparada*. México, Fondo de Cultura Económica 1993.
- Salazar Bondy, A. *¿Existe una filosofía de nuestra América?*. México, Siglo XXI, 1986.
- Scavino, D. *La filosofía actual. Pensar sin certezas*. Buenos Aires, Paidós, 1999.
- Zea, L. *La filosofía americana como filosofía sin más*. México, Siglo XXI, 2003.

OBSERVACIÓN: Los textos considerados “obras fuentes” de los filósofos tradicionales (Aristóteles, Platón, Descartes, Hume, etc) no se han citado como bibliografía ya que el docente seleccionara de acuerdo a sus elecciones, además existen muchas ediciones disponibles.

PEDAGOGÍA

- Boggino, N. *Los valores y las normas sociales en la escuela*. Rosario, Editorial Homo Sapiens, 2004.
- Bruner, J. *La Educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor, 1997.
- Camilloni, A., Celman, S. y otros. *La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

- Carli, S. (comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires, Editorial Santillana, 1999.
- Davini, M.C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Cuestiones de Educación*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1995.
- Dussel, I. y Caruso, M. *La invención del aula*. Buenos Aires, Exordio, Santillana, 1999.
- Ferry, G. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Paidós, 1990.
- Freire, P. *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina, Siglo XXI Editores, 2002.
- _____ *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI Editores, 1999
- Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2008.
- Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Ediciones Morata, 1993.
- Morín, E. *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.
- _____ *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa, 1998
- Puigros, A. (comp.) *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires, Editorial Galerna, 2007.

HISTORIA SOCIAL Y POLÍTICA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

- Aguirre Rojas, C. A. *América Latina hoy: una visión desde la larga duración*. Revista Theomai (edición electrónica) n° 6. Red Internacional de Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina. 2002.
- Bragoni, B. Editora. *Microanálisis. Ensayos de Historiografía Argentina*. Ed. Prometeo, Buenos Aires, 2004.
- Chiaromonte, J. C. Introducción. "La Cuestión Regional en el Proceso de Gestación del Estado Nacional Argentino" en *Mercaderes del Litoral. Economía y sociedad en la provincia de Corrientes, primera mitad del siglo XIX*. Buenos Aires, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1991.
- Fradkin, R. y Gelman, J. Prólogo en Fradkin, R. y Gelman, J. Compiladores. *Desafíos al Orden. Política y sociedades rurales durante la Revolución de Independencia*. Rosario, Ed. Prohistoria, 2008.
- Halperín Donghi, T. *Historia contemporánea de América Latina*. Madrid, Alianza Editorial, 1993.
- _____ *Revolución y Guerra. Formación de una elite dirigente*. Barcelona, Ed. Siglo XXI, 1994.

Oszlak, O. *La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires, Ed. Emecé, 1997.

Sábato, H. *La política argentina en el siglo XIX: notas sobre una historia renovada* (artículo en prensa a ser publicado en Ensayos sobre la Nueva Historia. Política en América Latina, siglo XIX. México, El Colegio de México y Comité Internacional de Ciencias Históricas).

Torrado, S. *Estructura Social de la Argentina: 1945-1983*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1992.

ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA

Arnoux, E. y otros. *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires, Eudeba, 2002.

Bas, A. y otros. *Escribir: apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires, Eudeba, 2001.

Carlino, P. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de cultura económica, 2005.

Fernández Bravo, A. y Torre, C. *Introducción a la escritura universitaria*. Montevideo, Granica, 2003.

Larrosa, J. *La experiencia de la lectura*. Barcelona, Laertes, 1996.

Milian, M. y Camps, A. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Homo Sapiens, 2000.

Burbules, N. y Callister, T. *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires, Gránica, 2006.

Chartier, R. *Pluma de ganso, libro de letras, ojo de viajero*, México, Universidad Iberoamericana, 1997.

Ong, W. *Oralidad y escritura, tecnología de la palabra*. México, FCE, 1ª edición en español, 1987.

McEwan y Kieran E. (comps.) *La Narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu Editores, 1995.

Meirieu, P. *El significado de educar en un mundo sin referencias*. Conferencia dictada el 27 junio 2006. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

www.me.gov.ar/curriform/meirieu.html. 2006.

cb

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
--

Albornoz, M. "Cómo leer desde la periferia las nuevas relaciones entre tecnología y sociedad", en Schiavo, E. y Finkelievich, S, (comp.) (1998) *La ciudad y sus TIC's*. Universidad de Quilmes, Bernal, 1998, pp 19 a 26.

Augé, M. *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona, Gedisa, 1993.

Castells, M. Vol I *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid, Alianza Editorial, 1997.

_____ *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, Empresa y Sociedad*. Barcelona Plaza & Janes Editores, 2001

Eco, U. *Apocalípticos e Integrados*. Barcelona. Lumen. 1995.

Landow, G. *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Buenos Aires, Paidós, 1995.

Litwin, E. Conferencia "De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza" en *el II Congreso Iberoamericano "Educación y Nuevas Tecnologías", 2005*.

Martín Barbero, J. "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación", Bogotá, *Nómadas* N° 5, 1996.

Mattelart, A. "Los Paraísos de la comunicación", en Ignacio Ramonet (ed.), *Internet, el mundo que llega. Los nuevos caminos de la comunicación*. Madrid, Alianza Editorial, 1998 p.23 – 28.

Moles, A. *Sociodinámica de la cultura*. Buenos Aires, Paidos, 1978.

Postman, N. "El juicio de Thantus" (Fragmento)", en: *Tecnópolis. La Rendición de la cultura a la Tecnología, Galaxia Gutemberg*. Círculo de Lectores, 1992.

Rheingold, H. "Cap. 10: La desinformocracia", en "*La comunidad virtual: una sociedad sin fronteras*". Barcelona, Gedisa. 1996 pp.: 347-376.

Rueda, A. *Representaciones de lo latinoamericano: memoria, territorio y transnacionalidad en el videoclip del rock latino*". Cali, Tesis, Univalle, 1998.

Sancho, J. M. "Cap.1. La tecnología: un modo de transformar el mundo cargado de ambivalencia" en Sancho, J. (comp.) *Para una tecnología educativa*. Barcelona, Horsori, 1994, pp. 13-37.

93

DIDÁCTICA GENERAL

Aizencang, N. *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Manantial, 2005.

Álvarez Méndez J M. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España, Ediciones Morata, 2001.

Bertoni, A. *Los significados de la evaluación educativa: alternativas teóricas*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1997.

Camilioni, A., Edelstein, G. y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós Educador, 1996.

Camillioni, A. y otras *El Saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós. 2007.

Chevallard, Y. *La transposición didáctica*. Buenos Aires, Editorial Aique, 1997.

Contreras, D. *"Enseñanza, curriculum y profesorado"*. Madrid, Ediciones Akal, S.A. 1990.

Davini, M. C. "Docentes, Didáctica y Reformas Educativas: cuestiones para la reflexión" en *Revista Versiones*. Nº 3 - 4. Programa La UBA y los Profesores Secundarios. Buenos Aires, Primer Semestre, 1995.

_____ *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Cuestiones de Educación. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1995.

De Alba, A. *Curriculum, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.

Díaz Barriga, A. *Didáctica, aportes para una polémica*. Capítulo 1: *Notas en relación con la didáctica*. Buenos Aires, Editorial Rei, 1991.

Popkewitz, T. "Profesionalización y formación del profesorado", en: *Revista Cuadernos de Pedagogía*, Nº 184, 1990.

Sarlé, P. *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós, 2006.

Schön, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, Paidós, 1992.

Terigi, F. y Diker, G. *La formación de maestros y profesores. Hojas de ruta*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1997.

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Arfuch, L. (comp.) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo, 2005.

Augé, M. *El sentido de los otros*. Barcelona, Paidós, 1996.

Baquero, R. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique, 1997.

Bleichmar, S. *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires, Topía, 2005.

- Bourhis, R. y Laytus J. (comps) *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid, McGrawHill, 1996.
- Bruner, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza, 1984.
- _____ *Realidad mental y mundo posibles*. Barcelona, Gedisa, 1994.
- Gardner, H. *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva al problema de la creatividad*. Buenos Aires, Paidós, 1987.
- _____ *Mentes creativas*. Barcelona, Paidós, 1995.
- Kincheloe y Stienberg *Repensar el Multiculturalismo*. España, Octaedro, 1999.
- Larrosa, J. *Escuela, Poder y Subjetivación*. Cap. *Tecnologías del yo y educación*. Madrid, Ediciones La Piqueta, 1995.
- Najmanovich, D. *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. Buenos Aires, Biblos, 2005.
- Rosbaco, I. *El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2005.
- Shulman, J. *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula*. Buenos Aires, Amorrortu, 1999.
- Sklar, C. *La intimidad y la alteridad (Experiencias con la palabra)*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005.

CORPOREIDAD, JUEGO Y LENGUAJES

- Aisenstein, A. *Repensando la educación física escolar*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2000.
- Amuchástegui, G. "De monólogos silenciosos y cuerpos alquilados", en revista *Novedades educativas* N° 175, 2005.
- Calmels, D. *Del sostén a la transgresión*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2001.
- _____ El cuerpo es el mensaje. Mesa redonda: El cuerpo y la escuela, en revista *Novedades Educativas*. N° 124, 2001.
- Grasso, A. *El aprendizaje no resuelto de la Educación Física. La Corporeidad*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2001.
- _____ *Construyendo identidad corporal*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2005.
- Quiroga, A. *Enfoques y perspectivas en psicología social*. Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1987.
- Schlemenson, S. *El aprendizaje un encuentro de sentidos*. Buenos Aires, Kapelusz, 1995.
- Stokoe, P. *Expresión Corporal. Arte, Salud y Educación*. Buenos Aires. Humanitas.

- Stokoe, P. y Schachter, Alexander (1981): *La Expresión Corporal*. Paidós, 1981.
- Stokoe, P. *La Expresión Corporal y el Adolescente*. Buenos Aires, Barry, 1980.
- Stokoe, P. *La Expresión Corporal y el Niño*. Buenos Aires. Ricordi Americana, 1977.
- Vigotsky, L. *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal. Madrid, 1982.
- Winicott D. *Realidad y juego*. Editorial Galerna. Buenos Aires, 1972.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

- Ascolani, A. "La historia de la educación en Argentina y el problema de las fuentes" en *América a Debate. Revista de Ciencias Históricas y Sociales* (México: Facultad de Historia-Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo), enero-junio, número 3, 37-62, 2003
- Carli, S. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1955*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.
- _____ "Educación pública. Historia y promesas", en Feldfeber, M. (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2003.
- _____ "La educación en la Argentina. Relatos sobre el pasado, narraciones del presente", en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, número 7, 2006.
- _____ "El debate modernidad-posmodernidad en educación: un balance posible", en Da Porta, E. y Saur, D. (coord.) *Giros teóricos impactos disciplinarios en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Córdoba, Comunicarte, 2008.
- Cucuzza, R. (comp.) *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires, Colección. Educación, crítica y debate, Miño y Dávila, 1996.
- _____ (dir.) *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo. 1943-1955*. Buenos Aires, Los Libros del Riel, 1997.
- De Certeau, M. *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana, 1996.
- Del Cueto, C. *Los únicos privilegiados*. Buenos Aires, Prometeo, 2007.
- García Canclini, N. "El consumo cultural: una propuesta teórica", en Sunkel, G. (coord.) *El consumo cultural en América Latina*. Bogotá, Convenio Andrés Bello, 1999.
- García Guadilla, C. *Tensiones y transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*. Caracas, Nueva Sociedad, 2002.
- Pineau, P. "La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la enseñanza técnica entre 1955 y 1983, en Puiggros, A. (dir) *Dictaduras y utopías en la*

historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Tomo VIII de la Historia de la Educación Argentina, Ed. Galerna, Buenos Aires, 1997.

Pineau, P. Caruso, M., Dussel, I. *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós. 2001.

Puiggrós, A. *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires, Galerna, 2003.

Somoza Rodríguez, M. *Educación y política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Berger, P. y Luckmann, T. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1986.

Bauman, Z. *Modernidad líquida*. Buenos Aires, FCE, 2005.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI. Buenos Aires, 2005.

_____ y Passeron, J. C. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia, 1977.

Carli, S., Lezcano, A., Karol, M., Amuchástegui, M. *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires, Santillana, 2005.

Durkheim, E. *Educación como socialización*. Salamanca, Ediciones Sígueme, 1976.

Duschatzky, S.: *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires. Paidós. 2005.

Duschatzky, S., Corea, C. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós, 2002.

Fernández Enguita, M. *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid, Siglo XXI, 1990.

Filmus, D. *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires, Santillana, 2001.

Frigerio, G., Diker, G. (Comp): *Educación, ese acto político*. Buenos Aires, Del estante, 2005.

Gentili, P. y Frigotto, G. (comps) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires, CLACSO, 2000.

Kaplan, C. *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.

Tiramonti, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial, 2004.

Zemelman, H., Tamarit, J., Carli, S. y otros. *La Escuela como territorio de intervención política*. Buenos Aires, CTERA, 2004.

DERECHOS HUMANOS: ÉTICA Y CIUDADANÍA

Abraham, T. *Batallas éticas*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1995.

Argumedo A. *Educación y derechos humanos. Una discusión interdisciplinaria*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1989.

CONADEP, *Nunca más. Informe de La Comisión nacional sobre la desaparición de personas*. Buenos Aires, EUDEBA, 1985.

Cullen, C. *Las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires, Paidós, 1997.

_____ *Perfiles ético políticos de la educación*. Buenos Aires, Paidós, 2004.

EQUIPO LATINOAMERICANO DE JUSTICIA Y GÉNERO. *Informe sobre género y derechos humanos*. Buenos Aires, Biblos, 2005.

Heller, H. *Biopolítica. La Modernidad y la liberación del cuerpo*. Barcelona, Península, 1995.

Klainer, R. y otros. *Aprender con los chicos. Propuestas para una tarea docente fundada en los derechos humanos*. Buenos Aires, Editorial Movimiento ecuménico por los derechos humanos, 1988.

Levi, P. *Historias naturales*. Barcelona, El Aleph, 2006.

_____ *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona, El Aleph, 2006.

Negri, A. *Job: La fuerza del esclavo*. Buenos Aires, Paidós, 2002

O.E.A. *Comisión Interamericana de Derechos Humanos, ¿Qué es y cómo funcionan?*, Washington, Editorial de la Secretaría General de la OEA, 1970.

INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Alliaud, A. y Duschayztky, L. (comp.) *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.

Beltrán, L., San Martín, A. *Diseñar la coherencia escolar. Colección Razones y propuestas educativas*. Madrid, Morata, 1998.

Cantero, G., Celman, S. y otros. *La gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Buenos Aires, Santillana, 2001.

Davini, C. y Alliaud, A. *Los maestros del siglo XXI*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.

Doménech, J. *La Organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona, Graó, 1997.

- Enriquez, E. *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas, Fc. Filosofía y Letras, UBA, 2002.
- Ezpeleta, J. *Escuela y maestros: Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Buenos Aires, CEAL, 1991.
- Fernández, L. M. *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Frigerio, G. y Poggi, M. *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires, Santillana, 1996.
- Frigerio, G. y Poggi, M. y Koringeld, D. (comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. C.E.M. Argentina, Novedades Educativas, 1999.
- Frigerio, G., *De Aquí y de allá. Textos sobre la Institución educativa y su dirección*. Buenos Aires, Kapelusz, 1997.
- Nicastro, S. *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido*. Rosario, Homo Sapiens, 2006.
- Poggi, M. *Instituciones y Trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas*. Buenos Aires, Santillana, 2002.
- Santos Guerra, M A. *Entre Bastidores: El lado oculto de la organización escolar*. Málaga, Aljibe, 1994.
- _____ *Hacer visible lo cotidiano: teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid, Akal, 1993.

93

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA PARA EL CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

EJE DE LA FORMACIÓN EN EL LENGUAJE MUSICAL

- Aguilar, Ma. del C. *Método para leer y escribir música a partir de la percepción*. Cuaderno de Ritmo. Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas, 1978.
- Aronoff, F.W. *La música y el niño pequeño*. Buenos Aires, Ricordi, 1974.
- Bach, J. S. *50 Corales*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1952.
- Bachmann, M.L. *La rítmica Jacques-Dalcroze*. Una educación por la música y para la música. Madrid, Pirámide, 1998.
- Bas, J. *Tratado de la Forma Musical*. Buenos Aires, Ricordi, 1947.
- Chomsky, N. *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona, Ariel, 1979.
- Foucault, M. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México, Siglo XXI, 1990.
- Garmendia, E. *Educación audioperceptiva: bases intuitivas en el proceso de formación musical*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1981.
- Hemsey de Gainza, V - Graetzer, Guillermo. *Canten señores cantores*. Buenos Aires, Ricordi, 1963.
- Hindemith, P. *Adiestramiento Elemental para Músicos*. Buenos Aires, Ricordi, 1961.
- _____ *Armonía tradicional*. Buenos Aires, Ricordi, 1949.
- Hodeir, A. *Las formas de la Música*. Madrid, EDAF, 1988.
- Kühn, C. *Tratado de la forma musical*. Barcelona, Labor, 1992
- Malbrán S, Martínez Chavela, Segalerba Guadalupe. *Audio Libro*. La Plata, Las Musas ediciones musicales, 1994.
- Monjeau, F. *La invención musical*. Buenos Aires, Paidós, 2004
- Rimsky Korsakov. *Tratado Práctico de Armonía*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1947.
- Schoenberg, A. *Funciones estructurales de la armonía*. Madrid, Ediciones Labor, 1999
- Ulrich, M. *Atlas de música I y II*. Madrid, Alianza, 1982.
- Willems E. *El ritmo musical*. Buenos Aires, Eudeba, 1993.
- Williams A. *Teoría de la música*. Buenos Aires, La Quena, 1989
- Zamacois, J. *Curso de formas musicales*. Madrid, Span press, 1998.
- _____ *Tratado de armonía*. Madrid, Span Press, 1998.

0297

EJE DE LA FORMACIÓN EN LA PRODUCCIÓN MUSICAL
--

Aguilar, Ma del C. *A jugar y cantar con el piano – Iniciación a la enseñanza Instrumental*. Buenos Aires, Guadalupe, 1987.

_____. *Folklore para armar*. Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas, 2004.

_____. *El Taller Coral técnicas de armonización vocal para coros principiantes*. Buenos Aires, Edición de la autora. 2000

_____. *Folklore para armar*. Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas, 1991

Akoschky J. *Cotidiáfonos*. Buenos Aires, Ricordi, 1988.

Akoschky, J. y Videla, M. A. *Iniciación a la flauta dulce. Tomos I, II y III*. Buenos Aires. Ricordi. 1965.

Alonso, A. *Expresión corporal*. Ejercicios y sugerencias. Madrid, La Muralla, 1976.

Benjamín, W. *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Buenos Aires. Taurus, 1989.

Béres, J. *Curso de flauta dulce I*. Budapest. Música. 1974.

Carrizo, J. A. *Historia del folklore Argentino*. Buenos Aires, Inst. Nac. de la Tradición, 1953.

Casalla, M. *Tecnología y pobreza*. Buenos Aires, Fraterna, 1988.

Casella, A. *El piano. Manuales musicales*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1969.

Catena, O. *60 cánones*. Buenos Aires, Ricordi, 1967.

Dennis B. *Proyectos Sonoros*, Buenos Aires. Melos, 1991.

Delalande, F. *La Música es un juego de niños*. Buenos Aires, Ricordi, 1995.

Eco, U. *La definición de arte*. España, Martinez Roca, 1985.

Elizalde, L. *Flauta dulce* (cuadernos 1º y 2º). Madrid, Publicaciones Claretianas. 1985.

Escudero, M.P. *Flauta I, II y III*. Madrid, Real Musical, 1983.

Farías, P. *Canciones viajeras*. Buenos Aires, Quinqué Editores, 2007.

Folie, S. J, Y. Michel, A. *Descubrir la música a través de la flauta dulce. Método activo en 14 etapas*. J.M. Fuzeau. Barcelona.

Gallo J. A., Graetzer G., Nardo H. y Russo A. *El Director del coro. Manual para la dirección de coros vocacionales*. Buenos Aires, Ricordi Americana, Sociedad Anónima Editorial y Comercial, 1979.

Gorini, V. *El coro de niños como actividad en la escuela primaria*. Buenos Aires, Guadalupe, 1966.

Gubern, R. *Del bisonte a la realidad virtual, la escena y el laberinto*. Barcelona, Anagrama, 1996.

Hemsey de Gainza, V - Graetzer, G. *Canten señores cantores*. Buenos Aires, Ricordi, 1963.

- Hemsey de Gainza, V. *El cantar tiene sentido*. Buenos Aires, Ricordi, 1991.
- _____ *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires, Ricordi, 1964.
- _____ *70 cánones de aquí y de allá*. Buenos Aires, Ricordi, 1967.
- _____ *Para divertirnos cantando*. Buenos Aires, Ricordi, 1992.
- Kandinsky V. *De lo espiritual en el arte*. Buenos Aires, Ediciones Libertador 2006
- Locatelli A.M, Goyena H, Job A. M, Santana D E, Rey M. E *Música tradicional Argentina*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 2000.
- López Blanco M. *Notas para una introducción a la Estética*. Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata, 1995.
- Malbrán, Furnó, Espinosa. *Resonancias*. Buenos Aires, Ricordi, 1988.
- Maldonado, T. *Multimedia*. Barcelona, Gedisa, 1994.
- Mönkemeyer, H. *Método para tocar la flauta dulce contralto*. Alemania. Ediciones Möeck n° 2075, 1971.
- _____. *Método para tocar la flauta dulce soprano*. Alemania, Ediciones Möeck n° 2064. 1971.
- Morin, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa. 1990.
- _____ *El método. El conocimiento del conocimiento*. Tomo I, Madrid, Cátedra. 1994
- _____ *El paradigma perdido*. Barcelona, Paidós. 1996
- Pareyson, L. *Conversaciones de estética*, Madrid, Visor, 1987.
- Paynter J. *Oír aquí y ahora*, Buenos Aires. Ricordi Americana, 1988.
- Pérgamo, Goyena, Brusa, Miguel, Rey. *Música tradicional Argentina*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata. Rep. 2000.
- Pichon Rivier, E. *El Procesos Creador. Del Psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1987.
- Poch de Gráetzer, Dina. *La flauta dulce en el aula*. Buenos Aires, Ricordi, 1985.
- Raugel, F. *El canto coral*. Buenos Aires, Eudeba, 1968.
- Saitta, C. *Creación e iniciación musical*. Buenos Aires, Ricordi, 1978.
- _____ *El luthier en el aula*. Buenos Aires, Ricordi, 1990.
- San Martín, P. *Hacia un dispositivo hipermedial dinámico*. Buenos Aires, Universidad de Quilmes, 2008.
- _____ *Hipertexto: seis propuestas para este milenio*. Buenos Aires, La Crujía, 2003.
- Schafer, M. *El Compositor en el Aula*. Buenos Aires. Ricordi Americana, 1986.
- _____ *Exploremos el sonido*. Buenos Aires, Ricordi, 1965.
- _____ *Limpieza de oídos*. Buenos Aires, Ricordi, 1985.
- _____ *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1985.
- Schnitman, D. F. *Ciencia, cultura y subjetividad*. Buenos Aires, Paidós. 1998

- Self, G. *Nuevos sonidos en clase*. Buenos Aires, Ricordi, 1991.
- Stokoe, P. *Expresión Corporal*, Guía didáctica para el Docente. Buenos Aires, Ricordi, 1986.
- _____. *Arte, Salud y Educación*. Buenos Aires, Humanitas, 1990.
- Stokoe, P. y Harf, R. *La expresión Corporal en el jardín de infantes*. Barcelona, Paidós, 1984.
- Stokoe, P. y Schächter, A. *La expresión corporal*. Barcelona. Editorial Paidós, 1994.
- Stokoe, P. y Sirkin, A. *El proceso de la creación en arte*. Buenos Aires, Almagesto, 1994.
- Ulrich M. *Atlas de música I y II*. Madrid, Alianza, 1982.
- Vega, C. *Apuntes para la historia del movimiento tradicionalista Argentino*, Buenos Aires, Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación, Instituto de Musicología Carlos Vega, 1981.
- _____. *Las danzas populares Argentinas I y II*. Buenos Aires, Instituto de Musicología Carlos Vega, Dirección Nacional de Música, Secretaría de Cultura, Ministerio de Educación y Justicia, 1986.
- Zatonyi, M. *Arte y creación. Los caminos de la estética*. Buenos Aires, Capital intelectual, 2007.

EJE DE LA FORMACIÓN SOCIO - HISTÓRICA

- Adorno, T. *Teoría Estética*. Buenos Aires, Orbis, 1993.
- Alsina, P. y Sesé, F. *La música y su evolución*. Buenos Aires, Grao, 1994.
- Aretz, I. *América Latina en su música*, Paris: UNESCO y México: Siglo Veintiuno Editores, 1977.
- _____. *La música ibérica en América*. Anuario Musical XXXIX-XL, pp. 117-131. 1984-85.
- Behague, G. *La música en América Latina*. Venezuela, Monte Ávila Editores, 1983.
- Bourdieu, P. *Las reglas del arte*. Barcelona, Anagrama, 1995.
- _____. *Sociología y Cultura*. México, Grijalbo, 1990.
- Calabrese, O. *El lenguaje del arte*. Barcelona, Paidós, 1987.
- _____. *La era neobarroca*. Madrid. Cátedra. 1998.
- Cassirer, E. Kant. *Vida y doctrina*. F.C.E., México, 1948.
- Cofré, J.O. *Filosofía de la obra de arte, enfoque fenomenológico*. Santiago de Chile, Universitaria, 1990.
- Claro Valdés, Samuel. *La música virreinal en el Nuevo Mundo*. Chile, Revista Musical Chilena XXIV, 1970.
- De La Guardia, E. *Compendio de historia de la música*. Buenos Aires, Ricordi, 1950.

- De Micheli, M. *Las vanguardias artísticas del Siglo XX*. Madrid, Alianza, 1985.
- Di Tella, T. *Historia de la Argentina Contemporánea*. Buenos Aires, Troquel, 1998.
- Fischerman, D. *La música del siglo xx*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- García Canclini, N *Culturas Híbridas*, México, Grijalbo, 1989.
- _____ *Diferentes desiguales y desconectados*. Barcelona, Gedisa, 2004.
- _____ *Políticas culturales en América Latina*. México, Grijalbo, 1989.
- _____ *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*. Paidós Iberica, 2003.
- Gennete, G. *La obra de arte*. Tomo I. Barcelona, Lumen, 1997.
- _____ *La obra de arte*. Tomo II. Barcelona, Lumen, 2000.
- Gómez García Z y Eli Rodríguez V. *Música latinoamericana y caribeña*. La Habana: Pueblo y Educación. 1995.
- Grout, D. y Palisca, C. *Historia de la música occidental*. Tomo I y II. Buenos Aires, Alianza Música, 2001.
- Hauser, A. *Fundamentos de la Sociología del Arte*. Tomo V. Madrid, Guadarrama, 1977.
- _____ *Historia social de la literatura y del arte*. Tomo I, II y III. España, Labor, 1993.
- Hegel, G.W.F *Introducción a la Estética* .Tomo II, Buenos Aires, Losada, 2009.
- _____ *Introducción a la Estética* .Tomo I, Buenos Aires, Losada, 2009.
- Jiménez, J. *Imágenes del hombre*. Fundamentos de Estética. Madrid, Tecnos, 1986.
- _____ *¿Qué es la estética?* Barcelona, Idea Universitaria, 1999.
- Kusch, R. *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires, Cambeiro, 1976
- Locatelli de Pergamo, A. M. *La música tribal, oriental y de las antiguas culturas mediterráneas*. Buenos Aires, Ricordi, 1980.
- Morin, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa, 2005.
- Pareyson, L. *Conversaciones de Estética*. Madrid, La Balsa de la Medusa, 1987.
- Ravera, R. M. (comp.). *Estética y crítica -o- Los signos del arte*. Buenos Aires, Eudeba, 1998.
- Rowell, L. *Introducción a la filosofía de la música*. Buenos Aires, Gedisa, 1980.
- Smith Brindle, R. *La nueva música*. Buenos Aires, Ricordi, 1987.
- Suárez Urtubey, P. *Breve historia de la música*. Buenos Aires, Claridad, 1994.
- Zamacois J. *Temas de estética y de historia de la música*. España. Span Press, 1997.
- Zatonyi, M. *Una estética del arte y el diseño de imagen y sonido*. Buenos Aires, Kliczkowski Publisher, 1992.

EJE DE LA FORMACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LA MÚSICA
--

- Agamben, G. *Infancia e historia*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora. 2004
- Arfuch, L. comp. *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires. Prometeo. 2005
- Arnheim, R. *Consideraciones acerca de la educación artística*. Barcelona, Paidós Ibérica, 1993.
- Baquero, A. *La educabilidad bajo sospecha*. Cuaderno de Pedagogía, Rosario, Año IV, N° 9, 2001.
- Bernal, J. y Calvo, M.L. *Didáctica de la Música*. La Expresión Musical en la Educación Infantil, Málaga, Aljibe, 2000.
- Bleichmar, S. *En los orígenes del sujeto psíquico*. Buenos Aires, Amorrortu. 1987.
- Carli, S. (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el Shopping*. Buenos Aires, Paidós. 2006.
- Cerletti, A. *Repetición novedad y sujeto en la educación*. Un enfoque filosófico y político. Buenos Aires, Del estante editorial. 2008.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. *¿Se acabó la infancia?* Buenos Aires, LUMEN Humanitas. 1999.
- _____ *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires, Paidós, 2003.
- Delalande, F. *La Música es un juego de niños*. Buenos Aires, Ricordi, 1995.
- Diaz Barriga, A. *Didáctica, aportes para una polémica*. Buenos Aires, Aique, 1992.
- Eisner, E. *Educación y Visión Artística*. Barcelona, Paidós Educador. 1995.
- Foucault, M. *Hermenéutica del sujeto*. Barcelona, La Piqueta. 2004
- Frigerio G. y Diker, G. (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Del estante editorial, 2008.
- _____ *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*. Buenos Aires, Noveduc Colección Ensayos y Experiencias, 2003.
- Gardner, H. *Arte, mente y cerebro*. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Barcelona, Paidós, 1993.
- Graetzer G. – Yepes A. *Guía para la práctica de Música para niños de Carl Orff*. Buenos Aires, Ricordi, 1983.
- Hassoun, J. *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires. Ediciones de la Flor. 1996.
- Hemsey de Gainza, V. *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires, Ricordi, 1997
- Imberti, J. (comp.) *Violencia y escuela*. Buenos Aires, Paidós. 2006.
- Kincheloe y Stienberg. *Repensar el Multiculturalismo*. España, Octaedro. 1999.
- Larrosa, J. *Pedagogías profanas*. Edu/causa. 2000.

- Larrosa, J. y otros. *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona, Laertes. 2001.
- Merieu, P. *Frankenstein Educador*. Barcelona, Laertes. 1998.
- Morin, E. *Los Siete Saberes Para una Educación del Futuro*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2000.
- Najmanovich, D. *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. Buenos Aires, Biblos. 2005.
- Narodowski, M. *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique educación. 2008.
- Paynter J. *Oír aquí y ahora*, Buenos Aires, Ricordi Americana, 1988.
- Pineau, P. Caruso, M.; Dussel, I. *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós. 2001.
- Puigros, A. *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna. 1990.
- Rosbaco, I. C. *El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana*. Santa Fe, Homo Sapiens, 2005.
- Saitta, C. *Creación e iniciación musical*, Buenos Aires, Ricordi, 1978.
- Santos Guerra, M. A. *La luz del Prisma*, Málaga, Ediciones Aljibe, 1997.
- Sarlé, P. M. *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós, 2008.
- Schafer M. R. *Cuando las Palabras Cantan*. Buenos Aires. Ricordi Americana, 1969.
- _____ *El Compositor en el Aula*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1965.
- _____ *El Rinoceronte en el aula*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1975.
- _____ *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires, Pedagogías musicales abiertas, 1994.
- _____ *Limpieza de oídos*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1967
- _____ *El nuevo paisaje sonoro*, Buenos Aires, Ricordi Americana, 1985.
- Self G. *Nuevos sonidos en clase*, Buenos Aires, Ricordi Americana, 1991.
- Skliar, C. *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007.
- Vivanco P. *Exploremos el sonido*, Buenos Aires, Ricordi, 1986.
- Willems, E. *El valor humano de la educación musical*. Barcelona, Paidós, 1981.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA PARA EL CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Achilli, E. *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Buenos Aires, Clacso, 1986.

_____ *Investigación y formación docente*. Rosario, Laborde, 2000.

Aguerrondo, I. y otras *Cómo planifican las escuelas que innovan*. Buenos Aires, Papers Editores, 2002.

Bixio, C. *“Enseñar a aprender”. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Rosario, Santa Fe, Homo Sapiens ediciones, 2002.

Davini, C. “La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas” en *De Aprendices a Maestros*. Buenos Aires, Papers Editores, 2002.

Dojman, G y Garbbarini. *Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales*. Córdoba, Brujas, 2006.

Edelstein, G. “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año IX, núm. 17, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.

Edelstein, G., y Coria, A. *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires. Kapelusz. 1995.

Freire, P. *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XIX. México, 1997.

Jackson, P. W. *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu editores, 2002.

Larrosa, J. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes, 1995.

Liston, D. P. y Zeichner, K. M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata, 1993.

Litwin, E. *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto*. Buenos Aires, Paidós, 2008.

Mansione, I. *Las tensiones entre la formación y la práctica docente. La experiencia emocional del docente*. Rosario, Santa Fe, Homo Sapiens, 2004.

Morzán, A. *Saberes y sabores de la práctica docente. Textos y contextos*. Resistencia, Chaco, Librería La Paz, 2007.

Spiegel, A. *Planificando clases interesantes. Itinerarios para combinar recursos didácticos*. Buenos Aires, Ediciones Novedades educativas, 2008.

Bibliografía general sobre Investigación Educativa

- Ageno, R. "El taller de educadores y la investigación", en *Cuadernos de formación docente*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario, 1989.
- Andrade, L. (Coord.) *Lo social: inquieto (e inquietante) objeto*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.
- Badano, M., Homar, A. "Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la investigación con docentes de nivel terciario, en el marco de la carrera de Especialización en Investigación Educativa de la CTERA." En *Docentes que hacen Investigación Educativa*. Tomo 2. Compiladores: Cardelli, Duhalde. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2003.
- Candioti, M. E. *La construcción social del conocimiento*. Buenos Aires, Santillana, 2001.
- Eisner, E. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós, 1998.
- Gallart, M. "La integración de métodos cuantitativos y cualitativos", en *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- Garay, L. *Intención Pedagógica en la Investigación Educativa*, V Jornadas de Investigación en Educación, 4 y 5 de Julio de 2007, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Kornblit, A. (coordinadora) *Metodologías cualitativa en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires, Biblos, 2004.
- Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente, *Documento metodológico orientador para la Investigación Educativa*. Buenos Aires, Ministerio de Educación. 2008.
- Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata. 1993.
- Sampieri, R, Fernández Collado, C, y otros. *Metodología de la investigación*. México, Mc. Graw-Hill Ediciones. 1991.
- Sanchez Puentes, "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación" en *Revista Perfiles Educativos*, número 61, (1993) México, CISE, UNAM.
- Taylor y Bogdan. *La investigación cualitativa*. Buenos Aires, Paidós, 1990.
- Valles, M. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. España, Proyecto Editorial Síntesis Sociología, 1999.
- Wainerman, C y Sautu, R (compiladoras): *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires, Editorial Lumiere, 2001.

CP

Para intervenciones prácticas e investigaciones enmarcadas en investigación- acción.

- Elliott, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata, 1993.
- _____ *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata, 1994.
- Ezpeleta, J. *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.
- Guber, R. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Grupo Norma, 2005.
- _____ *El salvaje metropolitano*. Argentina, Paidós, 2004.
- Hart, S. *Investigación acción educativa*. Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, 1997.
- Jackson, P. *La vida en las aulas*. Madrid, Morata, 1992.
- Kemmis, S. y Mac Taggart, R. (3° Edición revisada) *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona, Laertes, 1988.
- Maldonado, M., *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en la escuela pública de los 90*. Buenos Aires, EUDEBA. 2000.
- Montesinos, M. P. y Pallma, S. "Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia", en Neufeld, M. R. y Thisted, A. (comp.) *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, 1999.
- Pallma, S. *La escuela de villa, un estudio etnográfico sobre escuelas en contextos de pobreza* (inédito). 1994.
- Zeichner, K. *Volver a pensar la educación* (Vol II) *Prácticas y discursos educativos* (Congreso Internacional de Didáctica). España, Editorial Morata, 1993.

Para investigaciones e intervenciones desde un enfoque etnográfico

- Rockwell, E. *Etnografía y teoría en la investigación educativa*, Publicación del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), México, 1980.
- Woods, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. MEC- Barcelona, 3era. Edición Paidós, 1993.

Publicaciones que remiten a procesos de investigación

- Puiggrós, A. y Gagliano, R. *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario, Homo Sapiens, 2004.
- Redondo, P. *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Paidós, 2004.

Rockwell, E. "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", en Rockwell, E (comp.) *La Escuela cotidiana*. México, F.C.E. 1995.

Sirvent, M. T. *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Universidad Nacional de Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2004.

Suasnabar, C. *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina*. Buenos Aires, FLACSO, Manantial, 2004.

93