

Formosa/09



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

Diseños Curriculares Jurisdiccionales

Formación Docente Inicial
PROFESORADO DE MÚSICA





Diseños **C**urriculares
Jurisdiccionales

Formación Docente Inicial
PROFESORADO DE MÚSICA

[AUTORIDADES PROVINCIALES]

Gobernador

Dr. Gildo Insfrán

Vicegobernador

Dr. Floro Eleuterio Bogado

Ministra de Cultura y Educación

Lic. Olga Isabel Comello

Subsecretario de Educación

Pedro Acosta Román

Subsecretario de Cultura

Alfredo Jara

Asesora del Ministerio de Cultura y Educación

Lic. Dora del Carmen Aquino

Directora de Planeamiento Educativo

Lic. Miriam del Pilar Chamorro

Directora de Educación Superior

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

Directora de Educación Secundaria

Prof. Sandra Isabel Arrieta

Directora Educación Primaria

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

Directora de Educación Inicial

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

Departamento de Educación Especial

Lic. María de los Angeles Romero

Departamento de Educación Privada

Prof. Adriana Baum

Departamento de Educación Técnica

A/C **Ing. Mario César Urbieta**

Departamento de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Lic. Lidia Ruchinsky

Coordinación Provincial de Modalidad EIB

Prof. María del Pilar De La Merced

Coordinadora General de la Unidad de Programas y Proyectos Especiales

CC. Alicia Juana Mariño

[DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL] Formación Docente Inicial

Responsable del DCJ

Dirección de Educación Superior

Lic. Dora del Carmen Aquino

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

Lic. Trinidad Romero

Secretaria Académica
Dirección de Educación Superior

Lic. Alba Morán

Secretaria General
Dirección de Educación Superior

Coordinación General

Silvia Alejandra Polo

Especialistas por Áreas¹

Campo Formación General

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

Lectura y Escritura Académica

Graciela Oviedo
Elba Magdalena Suárez
Soraya Saguier

Inglés

Silvia Parmigiani
Claudia Wendel

Ciencias Sociales

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

Necesidades Educativas Especiales

Viviana Graciela Suárez
Norma González
Liliana Nicoláas

Tecnología de la Información y la Comunicación

Paola Alberti

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

Diseño Gráfico

Roxana Crosa Palavecino

Diagramación de Interior y Diseño de Tapa: Roxana Crosa Palavecino

[DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL]
Formación Docente Inicial

PROFESORADO DE MUSICA

Especialistas

Coordinación General

Omar Bracho

Generalistas

Lilian Tumburús
Lourdes Paredes

Especialistas en Música

Mariana Alcaraz
Norma Berni
Omar Bracho
Norberto Ceccoto
Héctor Giménez
Lilian Giménez
Griselda Labarthe
Zunilda Molina
Alejandra Rodas
María Inés Villada

[DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL]
Formación Docente Inicial

Coordinación General

Silvia Alejandra Polo

PROFESORADO DE MUSICA

Marco General

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



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

Ferry, Gilles.



1. Presentación

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

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

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

Se incluyen en el presente documento consideraciones sobre:

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

1.1 Contexto socio-político de la provincia de Formosa

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

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

Su extensión geográfica de norte a sur es de 190 Km y de este a oeste de 512 Km. La superficie total de su territorio es de 72.066 Km² de praderas naturales, bosques y grandes esteros. Su territorio es una vasta planicie, que se integra a la extensa llanura chaqueña. La Provincia de Formosa, integra la macro región del Norte Grande de la República Argentina.

La temperatura media es de 22°C, con variaciones extremas en verano que llegan hasta los 45°C. El territorio provincial se encuentra dividido en nueve departamentos: Bermejo, Formosa, Laishí, Matacos, Patiño, Pilagá, Pilcomayo, Pirané, y Ramón Lista. La población total de la provincia¹ es de 486.559 habitantes, concentrándose el 41 % en el Departamento Formosa (capital).

¹ INDEC – Censo 2001.-

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

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

1.2. Estructura económica socio-productiva

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

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

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



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

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

1.3. Marco normativo y formación docente

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4. Lineamientos de política educativa para el Nivel Superior

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

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

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

1.5. Políticas Educativas Jurisdiccionales en materia de formación docente

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

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

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

1.6. Formatos institucionales y planeamiento del sistema formador

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La creación del Instituto Nacional de Formación Docente “constituye una importante oportunidad para el desarrollo de políticas de formación docente de alcance nacional, con el propósito de superar los desequilibrios actuales y los problemas que vienen afectando el desarrollo de este campo desde ya hace algunas décadas, afianzando el compromiso por el fortalecimiento de la educación argentina y profundizando los diálogos e intercambios entre los distintos actores²”, promovida por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología a instancias del acuerdo federal, representa un avance significativo en la articulación de los esfuerzos de la Nación y las Provincias para el desarrollo de políticas de estado para la formación docente.

² Plan Nacional de Formación Docente – INFoD-2007



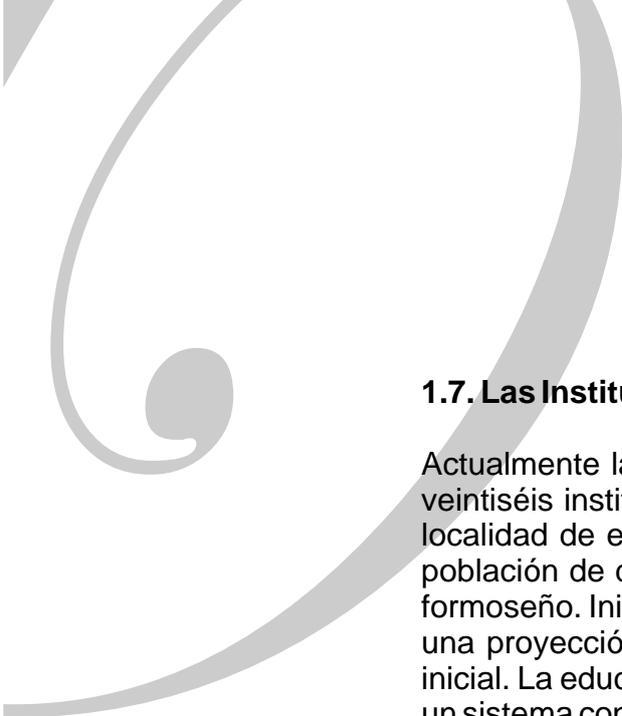
La relevancia de esta decisión refleja el compromiso de profundizar las políticas desarrolladas hasta el presente a fin de consolidar una institucionalidad diferente, potente y dinámica, capaz de reconfigurar escenarios del mediano y largo plazo en términos de fortalecimiento de las políticas de formación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

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

En el marco precedente la Dirección de Educación Superior propone:

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

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

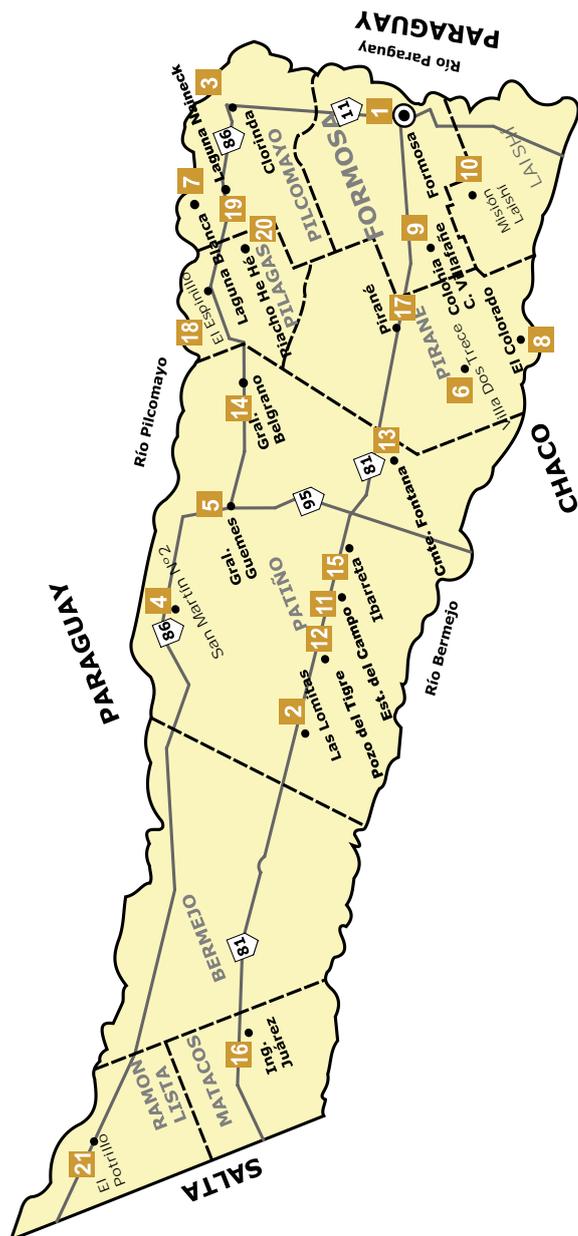


1.7. Las Instituciones de Formación

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

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

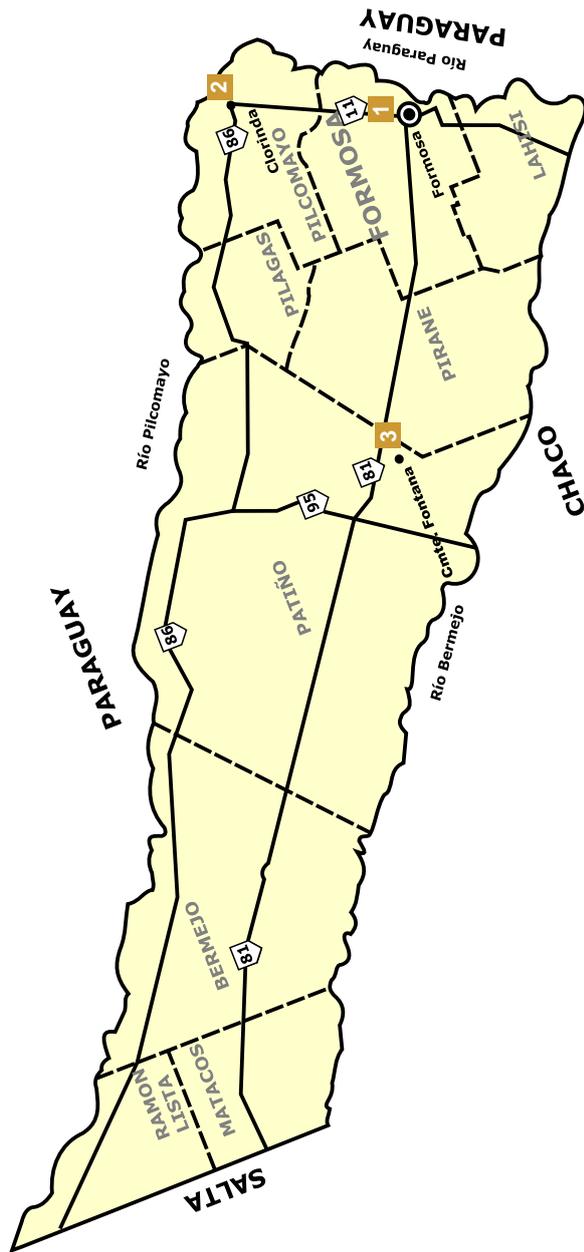
LOCALIZACIÓN GEOGRÁFICA INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE - GESTIÓN ESTATAL



REFERENCIAS

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

LOCALIZACIÓN GEOGRÁFICA INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE - GESTIÓN PRIVADA



REFERENCIAS

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

2. Consideraciones acerca del Sujeto y su Contexto

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

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

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

2.1. Conceptualización del sujeto social

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

2.2. El sujeto de aprendizaje

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

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

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

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

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

La pedagogía se ha hecho cargo de esta preocupación en estos términos: ocuparse de ellos previamente, trazando el curso de su acción desde un reconocimiento previo, desde unas concepciones que enmarcan un trabajo con el cuerpo de la infancia y de la adolescencia, tanto desde un deseo o sueño sobre su futuro, como desde unos saberes y disciplinas que, a veces, no prefiguran futuros sino destinos⁶.

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

2.3. El sujeto de aprendizaje de la Educación Inicial

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4. El sujeto de aprendizaje de la Educación Primaria

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

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



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

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

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

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

Las miradas a la infancia han oscilado en diferentes corrientes ideológicas en cuanto a la formación educativa del sujeto y en la intervención que deberían tener dentro de la sociedad. Actualmente la voluntad educativa es que se respete lo que Basil Bernstein llama “derecho al crecimiento⁸”, como posibilidad de experimentar los límites, sean éstos de naturaleza social, intelectual o personal, derecho a la confianza, a la inclusión y a la participación.

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

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

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

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

⁹ Ley Nº: 26206 Ley de Educación Nacional - Enero 2007 MECyT

2.5. El sujeto de aprendizaje de la Educación Secundaria

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

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

2.6. El sujeto de la formación

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

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

- en proceso de actualización permanente
- con dominio de la ciencia y la tecnología
- que atienda a la inclusión y la igualdad
- que conciba la docencia como acto político¹⁰
- que tenga en cuenta la diversidad socio-cultural y a los contextos socio históricos en constante cambio
- capaz de recrear en las escuelas situaciones de aprendizaje que vayan más allá de las aulas.

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

3. Conceptualizaciones acerca de la Profesión Docente

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

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

El concepto de profesionalización remite a distintas significaciones en relación con la formación docente. María Cristina Davini¹¹ define las "tradiciones de formación como: "... configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo...". De acuerdo con esta afirmación se entiende que la docencia, en tanto pensamiento y acción, se ha institucionalizado y forma parte del modo de pensar y de actuar de los sujetos docentes.

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

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

¹² Ibid

Inicialmente, el magisterio argentino se hizo cargo del mandato social de difundir la cultura y los valores exigidos para la constitución del *Estado Moderno*. Los maestros integraban un nuevo sector social y ocupacional predominantemente femenino, cuya tarea específica era "enseñar", además debía responder al imperativo social de erigirse como el "buen maestro". Según Davini¹², la formación teórica y disciplinar, poco rigurosa, no favoreció la valoración social de la docencia como grupo profesional.

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

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

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

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

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

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

Domingo Contreras¹⁴ en coincidencia con Gimeno Sacristán define el concepto de profesionalidad como “la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ella, que constituyen lo específico de ser profesor”. Desde esta perspectiva sostiene tres dimensiones como cruciales para la profesionalidad docente: la obligación moral, el compromiso con la comunidad y la competencia profesional.

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

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

3.1. Conceptualizaciones y desafíos para la Formación Docente Inicial

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

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

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



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

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

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

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

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

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

Ante el interrogante sobre qué significa la "Formación Docente", Elena Libia Achilli¹⁵ sostiene que cuando se habla de "Formación Docente", se ponen en juego un conjunto de supuestos en torno a diversas cuestiones: ya sea la concepción de sujeto "a formar", el tipo de formación que se considere pertinente e, inclusive, la misma idea de "formación" en tanto proceso de enseñanza y aprendizaje.

¹⁵ ACHILLI, Elena Libia (2000). Investigación y Formación Docente. Laborde. Rosario.

3.2. Consideraciones sobre el trabajo de los Formadores de Formadores

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

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

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

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

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

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

3.3. El trabajo docente en distintos contextos de inserción profesional

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



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

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

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

4. Perfil del Egresado

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

Se pueden distinguir en ellas dos aspectos importantes:

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

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

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

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

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

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

El desempeño docente requiere del desarrollo de capacidades que atiendan a las siguientes dimensiones¹⁶:

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

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

A partir de un perfil profesional basado en capacidades¹⁷, las instituciones de formación, podrán definir el nivel de logro necesario para el desempeño profesional docente y elaborar instrumentos de selección y evaluación de las mismas a nivel de gestión curricular/institucional.

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

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

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

5. Hacia una Pedagogía de la Formación

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

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

De acuerdo con Batallán¹⁸, la identidad de Formadores de Formadores constituye el núcleo para la comprensión del trabajo docente. Se construye alrededor de las valoraciones y significados otorgados por los ámbitos donde se originó la actividad formativa, la historia de la disciplina, las características de su carrera docente, el trabajo regulado por las diversas normativas del Estado y sus resignificaciones en las prácticas concretas, las interpretaciones y vínculos entre los docentes y el contexto social e institucional.

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

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

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

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

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

5.1. La práctica como objeto de reflexión y de acción

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

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

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

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

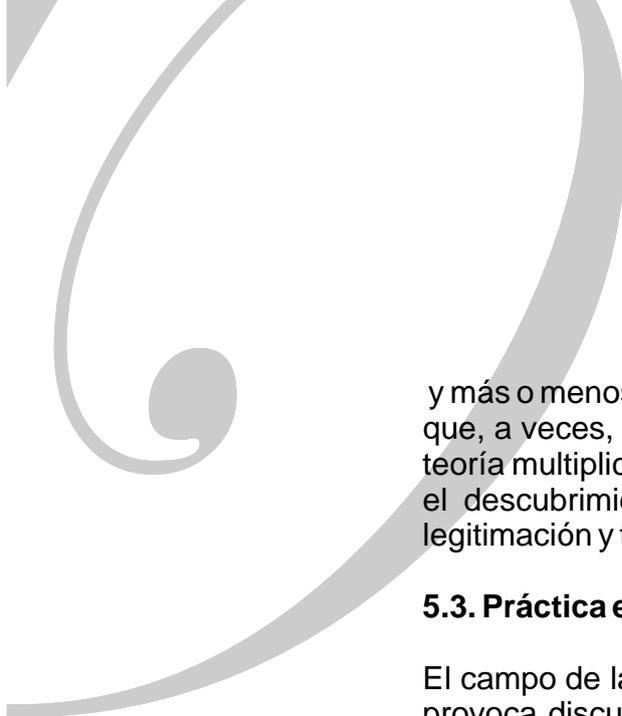
La docencia es una actividad diferenciada en cuanto a los saberes que se requieren para su ejercicio y en cuanto a las funciones que desempeñan sus profesionales. El trabajo docente es un trabajo especializado, las capacidades requeridas para enseñar en cada una de las áreas, niveles y modalidades son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

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

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

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

Por otro lado, la práctica implica una teoría implícita, más o menos ingenua



y más o menos coherente. Lejos de proporcionar a la práctica las certezas que, a veces, el docente espera dentro de las dificultades de su oficio, la teoría multiplica las dudas y los interrogantes. Recurrir a la teoría posibilita el descubrimiento de nuevas posibilidades y no la búsqueda de una legitimación y transmutación de un modelo.

5.3. Práctica educativa e intervención pedagógica

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

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

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

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

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

6. Currículo

6.1. Algunas consideraciones sobre el Currículo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El debate que se inició con el currículo y la didáctica aún hoy no se agota y continuarán desde el análisis y discusión incluyendo otros conceptos como cultura, sociedad, ya que pensar acerca del currículum implica situarse desde un marco sociopolítico, administrativo y cultural, implica una concepción amplia que incluya tanto el “que” y el “cómo” enseñar, a partir de la relación escuela-sociedad. “Según Stenhouse²¹, la problemática permanente del estudio del currículo se fundamenta en la relación existente entre nuestras ideas (teorías) y la práctica curricular.

7. Organización del Diseño Curricular de la Formación Docente

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

7.1. Campos de formación

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

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

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

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

Ámbito de intervención pedagógica: destinado al diseño de

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

7.2. Criterios para la selección de contenidos.

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

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

7.3. Diseño de la Formación Docente Inicial

Ámbito de definición jurisdiccional

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

- *Definición de la carga total de la carrera:* 3104 horas reloj a lo largo de cuatro años. En el Profesorado de Música la carga horaria queda distribuida de la siguiente manera:

Formación General	25%,
Práctica Profesional	16%
Formación Específica	59%

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

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

Ámbito de Definición Institucional

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

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

7.4. Unidades curriculares

23 Lineamientos Curriculares Nacionales de la Formación Docente Inicial. Resolución Nº 24/07. Instituto Nacional de Formación Docente. Consejo Federal de Educación.

La “*unidad curricular*”²³ es definida como “aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes”. Se distribuyen en tres campos de formación y pueden adoptar distintos formatos: materias o asignaturas, seminarios, talleres, trabajos de campo, módulos, entre otros.

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

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

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

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

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

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

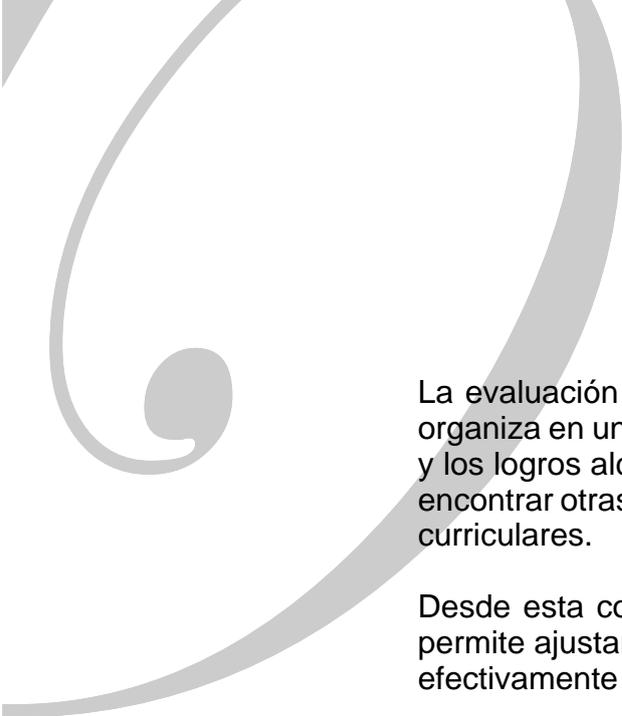
Esta idea de evaluación señala la diferencia entre evaluación sumativa y evaluación formativa. La primera, se limita a la medición simple, cuantitativa, al final de un período dado de los aprendizajes de los alumnos y acentúa el rasgo de control.

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

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

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

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



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

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

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

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

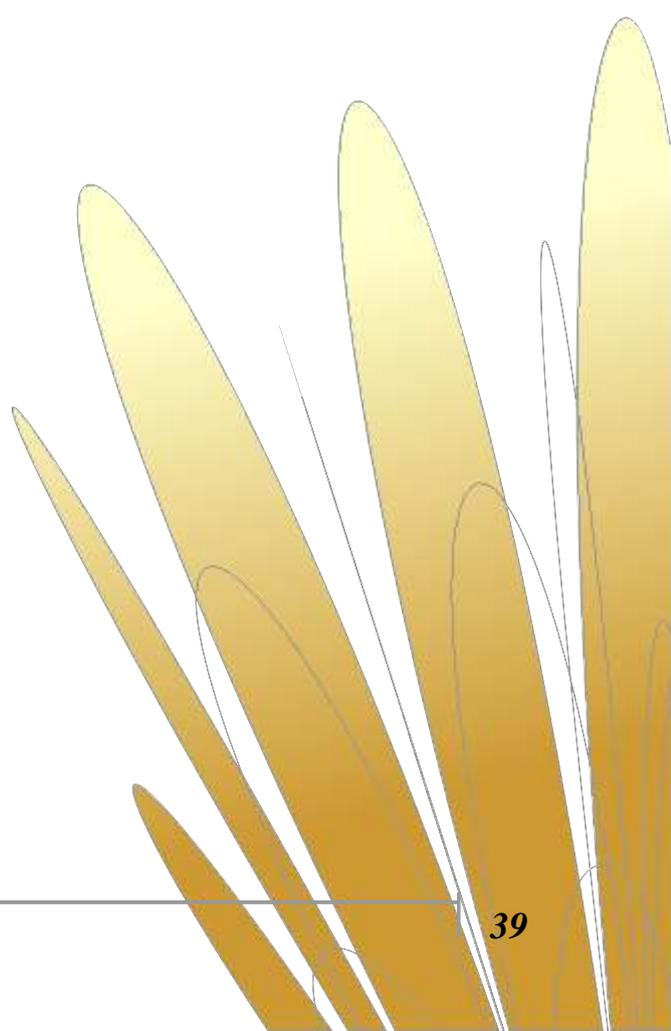
Abordar la complejidad de la evaluación, supone el reconocimiento de las tensiones que este componente presenta. De allí que la formación docente inicial de los/las estudiantes deberá tener en cuenta las consideraciones generales que se enuncian anteriormente. También, articular con las regulaciones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

²⁴ Régimen Pedagógico de los ISFD Res. 055

Los criterios de evaluación tendrán en cuenta las pautas establecidas por la normativa vigente²⁴ para la formación docente inicial.



“C
F *Formación* G *General*
C *ampo de la*
G *eneral*”



8. Formación general

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

8.1. Unidades Curriculares del Campo de Formación General²⁵

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

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

□ Las instituciones definirán formato

8.1.1. Unidades curriculares: propuesta de contenidos

PRIMER AÑO

Didáctica General **Marco Orientador**

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

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

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

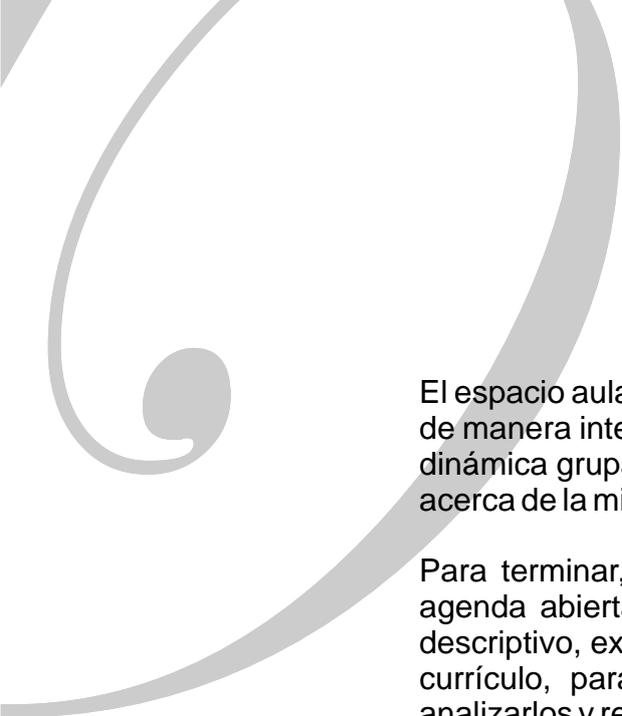
Vista de esta manera la didáctica configura, orienta, direcciona modos de intervención social, pertinentes en el ámbito educativo y justifica la praxis.

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

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

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

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



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

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

Contenidos

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

Lectura y Escritura Académica

Marco Orientador

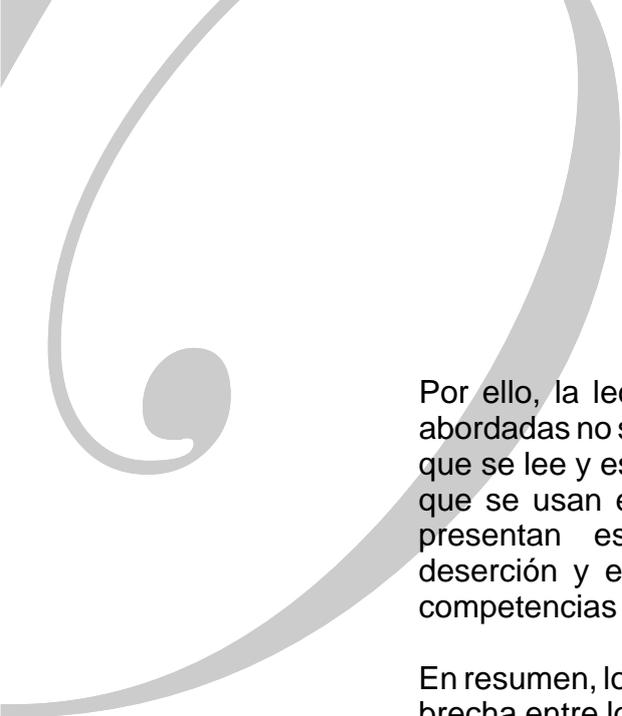
Para ser un alumno competente, esto es, para poder cumplir en tiempo y forma con las exigencias que plantea un plan de estudios de Nivel Superior, existen una serie de competencias, a las que Mastache, A. (2007) denomina *competencias académicas*. Éstas podrían agruparse en aquellas que se hallan relacionadas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

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

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

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

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



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

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

Contenidos

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

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

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

La escritura y su relación con el pensamiento.

Relaciones entre lectura y escritura.

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

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

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

La exposición y la argumentación.

Diferencias entre oralidad y escritura.

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

Estrategias para el desarrollo del vocabulario general y específico.

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

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

La construcción del referente. La presencia de enunciadores múltiples.

Texto y discurso.

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

reformulación de la teoría de los actos del lenguaje.

Géneros, tipos de género y polifonía.

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

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

Relación entre lectura y escritura.

Pedagogía

Marco Orientador

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

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

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

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

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

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

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

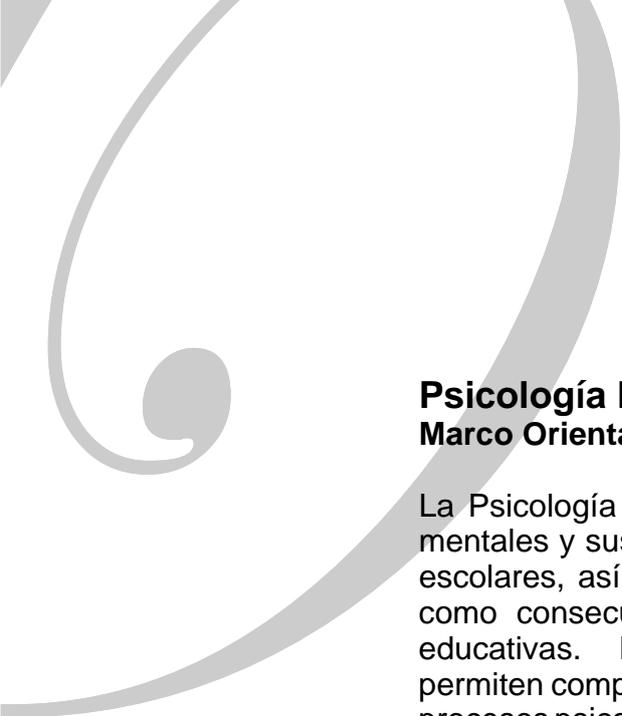
Contenidos

Complejidad de la Educación y la Pedagogía.

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



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



Psicología Educativa

Marco Orientador

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

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

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

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

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

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

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

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

algunas aplicaciones al campo de la enseñanza.

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

Contenidos

Encuadre epistemológico de la Psicología.

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

Desarrollo de la inteligencia y lenguaje.

Alcances de la psicología educacional.

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

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

Consideraciones acerca de maduración, crecimiento, desarrollo y aprendizaje.

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

Importancia del proceso de la transferencia de saberes.

El aprendizaje escolar.

Aprendizaje. Concepto. Características.

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

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

Aproximaciones a las teorías psicoeducativas. Sentido y alcance.

Teorías asociacionistas: conductismo: aportes de Watson y seguidores

Estructuralismo: Gestalt y teoría del campo.

Teorías cognitivas. La teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel.

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

Bruner.

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

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

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

Tendencias actuales de la psicología educacional..

TIC **Marco Orientador**

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

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

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

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

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

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

Contenidos

La Sociedad del Conocimiento y la Información

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

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

Hechos significativos que caracterizan la sociedad en red.

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

Los sujetos y los contextos de aprendizaje

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

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

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

Introducción a la Tecnología Informática

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

Software. Sistemas operativos.

Funcionamiento básico del hardware y software.

Software educativos. Definición. Tipos. Clasificación.

Aplicaciones. Multimedia y Educación.

Conocimientos básicos de: Procesadores de texto. Planillas de cálculo. Generador de presentaciones. Programas de edición de imágenes.

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

Comunicaciones. Software de comunicaciones. Internet. Servicios. (correo electrónico, WEBS, Foros, Chat). Buscadores.

Evaluación en la FD con TIC

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

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



contextuales, tutoriales, documentos explicativos.

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

Nuevos entornos educativos.

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

Redes de recursos.

Proyectos complejos.

Entornos de aprendizaje dinámicos.

Problemática Histórica de la Filosofía

Marco Orientador

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

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

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

Contenidos

Filosofía

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

La realidad y su conocimiento en la filosofía griega antigua.

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

El problema del conocimiento en la filosofía moderna.

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

Ética y filosofía política en los siglos XVIII y XIX.

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

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

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



Modernidad y posmodernidad en los finales del siglo XX.

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

Historia Argentina y Latinoamericana

Marco Orientador

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

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

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

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

Contenidos

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

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

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

La sustitución de importaciones. Dictaduras y democracias

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

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



clases y orden político. Estado y movimiento obrero.

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

Globalización económica y exclusión social. Dictaduras y democracias

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

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

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

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

Historia y Política de la Educación Argentina

Marco Orientador

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

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

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

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

Contenidos

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

El pensamiento pedagógico de la Revolución de Mayo.

La generación del 37 como antecedente del Sistema Educativo Argentino.

La conformación del Estado docente: 1853-1905. La escuela pública. Ley 1420. La política educativa del Estado Nacional. La generación del 80.

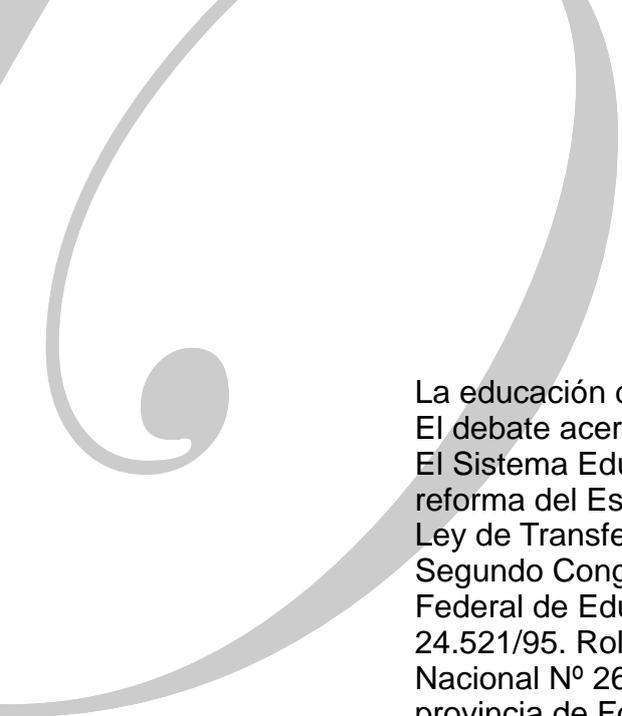
La Reforma Universitaria de 1918.

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

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

El sindicalismo docente argentino.

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



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

Sociología de la Educación

Marco orientador

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

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

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

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

Contenidos

Breve introducción a los conceptos fundamentales de sociología

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

La educación como organización

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



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

Educación, trabajo y estructura social

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

Sociología de los maestros

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

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

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

Formación Ética y Ciudadana

Marco Orientador

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

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

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

Contenidos

El objeto de la ética

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

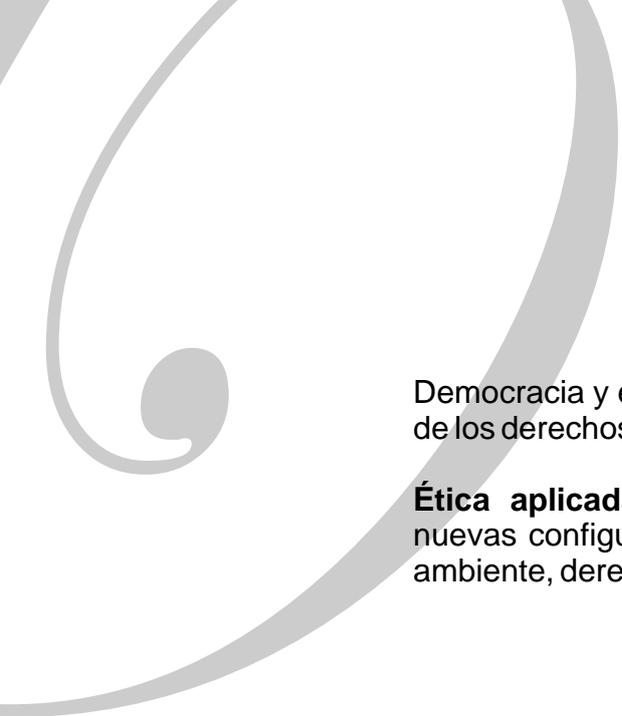
Teorías éticas contemporáneas.

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

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

La obligatoriedad moral.

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



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

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

Epistemología

Marco Orientador

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

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

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

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

Contenidos

La ciencia y las teorías científicas

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

El lenguaje de las ciencias

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

Métodos científicos

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

Ciencia y sociedad

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

Inglés **Marco orientador**

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

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

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

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

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

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

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

Contenidos

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

Diferencias entre oralidad y escritura.

Nociones básicas de fonética y fonología.

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

9. Estructura curricular

PROFESORADO DE MÚSICA					
Año	Campo de la Formación General		Campo de la Formación Profesional en la Práctica Profesional	Campo de la Formación Específica	
	1C	2C	ANUAL	1C	2C
1º año	Didáctica General	128	PRÁCTICA I	Lenguaje Musical I	128
	Lectura y Escritura Académica	64		Instrumento Principal I	64
	Pedagogía	64		Instrumento Armónico	64
				Música, Evolución y Contexto I	64
2º año	TIC	32	PRÁCTICA II	Lenguaje Musical II	128
	Historia Argentina y Latinoamericana	32		Instrumento Principal II	64
	Sociología de la Educación	64		Técnica de Dirección y Repertorio Coral y Conjunto Escolar	128
	Propuesta Variable o Complementaria	64		Fundamentos Pedagógico - Didáctico de la Educación Musical I	64
				Sujeto de la Educación Musical I	64
				Música, Evolución y Contexto II	64
3º año			PRÁCTICA III	Lenguaje Musical III	128
				Instrumento Principal III	64
				Música Regional, Argentina y Latinoamericana	64
				Fundamentos Pedagógico - Didáctico de la Educación Musical II	64
				Técnica de Dirección y Repertorio Coral y Conjunto Escolar II	128
				Taller de Canto Coral	64
4º año	Inglés	32	PRÁCTICA IV Residencia Pedagógica	Sujeto de la Educación Musical II	64
				Necesidades Educativas Especiales	32
				Didáctica y Práctica del Coro y Conjunto Escolar	128
				Estudio de la Realidad Social de Formosa	32
				Proyecto final	128
				Instrumento Principal IV	64

768 (25%) 512 (16%) 1824 (59%) 3104
 Las horas están expresadas en "Horas Reloj"
 Las TIC atravesaran el campo de la Práctica Profesional

■ Horas Reloj ■ Definición Jurisdiccional

9.1. Distribución de horas reloj por año

PROFESORADO DE MÚSICA									
Distribución por año de horas presenciales y horas no presenciales (por unidad curricular)									
AÑO	UNIDAD CURRICULAR	REGIMEN	TOTAL HORAS RELOJ	HORAS RELOJ PRESENCIALES	HORAS RELOJ NO PRESENCIALES	HORAS CATEDRAS SEMANALES			
						P	NP		
1º año	DIDÁCTICA GENERAL ESCRITURA, LECTURA Y ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA PEDAGOGÍA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL PRÁCTICA I LENGUAJE MUSICAL I INSTRUMENTO PRINCIPAL I INSTRUMENTO ARMÓNICO MÚSICA, EVOLUCIÓN Y CONTEXTO I	ANUAL	4	4	—	6	—		
		ANUAL	4	2	—	3	—		
		CUATRIMESTRAL	2	2	2	3	3		
		CUATRIMESTRAL	4	2	—	3	3		
		ANUAL	4	2	—	3	—		
		ANUAL	4	4	—	6	—		
		ANUAL	1	1	—	2	—		
		ANUAL	2	1	1	2	1		
		ANUAL	2	2	—	3	—		
		ANUAL	2	2	—	3	—		
2º año	TIC PROBLEMATICA HISTORICA DE LA FILOSOFIA HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA HISTORIA Y POLITICA DE LA EDUCACION ARGENTINA PRÁCTICA II LENGUAJE MUSICAL II INSTRUMENTO PRINCIPAL II TÉCNICA DE DIRECCIÓN Y REPERTORIO CORAL Y CONJUNTO ESCOLAR FUNDAMENTOS PEDAGÓGICO - DIDÁCTICO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL SUJETO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL I MÚSICA, EVOLUCIÓN Y CONTEXTO II	CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—		
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—		
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—		
		CUATRIMESTRAL	4	2	2	3	3		
		ANUAL	2	2	—	3	—		
		ANUAL	4	4	—	6	—		
		ANUAL	1	1	—	2	—		
		ANUAL	3	3	—	4	—		
		ANUAL	3	3	—	4	—		
		ANUAL	1	1	—	2	—		
ANUAL	2	2	—	3	—				
3º año	SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION FORMACION ETICA Y CIUDADANA EPISTEMOLOGIA PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA □ PRÁCTICA III LENGUAJE MUSICAL III INSTRUMENTO PRINCIPAL III MÚSICA REGIONAL, ARGENTINA Y LATINOAMERICANA FUNDAMENTOS PEDAGÓGICO - DIDÁCTICO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL II TÉCNICA DE DIRECCIÓN Y REPERTORIO CORAL Y CONJUNTO ESCOLAR II SUJETO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL II TALLER DE CANTO CORAL	CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—		
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—		
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—		
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—		
		ANUAL	4	4	—	6	—		
		ANUAL	4	4	—	6	—		
		ANUAL	1	1	—	2	—		
		ANUAL	2	2	—	3	—		
		ANUAL	3	3	—	4	—		
		ANUAL	1	1	—	2	—		
ANUAL	2	2	—	3	—				
4º año	INGLES PRÁCTICA IV NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ESTUDIO DE LA REALIDAD SOCIAL DE FORMOSA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL DIDÁCTICA Y PRÁCTICA DEL CORO Y CONJUNTO ESCOLAR PROYECTO FINAL INSTRUMENTO PRINCIPAL IV	CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—		
		ANUAL	4	4	—	6	—		
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—		
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—		
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—		
		ANUAL	3	3	—	4	—		
		ANUAL	3	3	—	4	—		
		ANUAL	1	1	1	2	1		
		ANUAL	1	1	—	2	—		
		ANUAL	1	1	—	2	—		

□ La institución definirá la modalidad de cursado

9.2. Regimen de correlatividades

PROFESORADO DE MÚSICA		
Régimen de Correlatividades		
AÑO	PARA RENDIR	DEBERÁ TENER APROBADO
1º año	DIDÁCTICA GENERAL ESCRITURA, LECTURA Y ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA PEDAGOGÍA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL PRACTICA I LENGUAJE MUSICAL I INSTRUMENTO PRINCIPAL I INSTRUMENTO ARMÓNICO MÚSICA, EVOLUCIÓN Y CONTEXTO I	SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD
2º año	TIC PROBLEMATICA HISTORICA DE LA FILOSOFIA HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA HISTORIA Y POLITICA DE LA EDUCACION ARGENTINA PRACTICA II LENGUAJE MUSICAL II INSTRUMENTO PRINCIPAL II TÉCNICA DE DIRECCIÓN Y REPERTORIO CORAL Y CONJUNTO ESCOLAR FUNDAMENTOS PEDAGÓGICO - DIDÁCTICO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL SUJETO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL I MÚSICA, EVOLUCIÓN Y CONTEXTO II	SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD PRACTICA I LENGUAJE MUSICAL I - MUSICA, EVOLUCION Y CONTEXTO I INSTRUMENTO PRINCIPAL I - LENGUAJE MUSICAL I MUSICA, EVOLUCION Y CONTEXTO I MUSICA, EVOLUCION Y CONTEXTO I LENGUAJE MUSICAL I LENGUAJE MUSICAL I MUSICA, EVOLUCION Y CONTEXTO I - INSTRUMENTO ARMONICO INSTRUMENTO PRINCIPAL I
3º año	SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION FORMACION ETICA Y CIUDADANA EPISTEMOLOGIA PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA <input checked="" type="checkbox"/> PRACTICA III LENGUAJE MUSICAL III INSTRUMENTO PRINCIPAL III MUSICA REGIONAL, ARGENTINA Y LATINOAMERICANA FUNDAMENTOS PEDAGÓGICO - DIDÁCTICO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL II TÉCNICA DE DIRECCIÓN Y REPERTORIO CORAL Y CONJUNTO ESCOLAR II SUJETO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL II TALLER DE CANTO CORAL	HISTORIA Y POLITICA DE LA EDUCACION ARGENTINA PROBLEMATICA HISTORICA DE LA FILOSOFIA PROBLEMATICA HISTORICA DE LA FILOSOFIA SIN CORRELATIVIDAD PRACTICA II LENGUAJE MUSICAL II INSTRUMENTO PRINCIPAL II MUSICA, EVOLUCION Y CONTEXTO II TÉCNICA DE DIRECCIÓN Y REPERTORIO CORAL Y CONJUNTO ESCOLAR I SUJETO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL I - LENGUAJE MUSICAL II FUNDAMENTOS PEDAGÓGICO - DIDÁCTICO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL I TÉCNICA DE DIRECCIÓN Y REPERTORIO CORAL Y CONJUNTO ESCOLAR I
4º año	INGLES PRACTICA IV NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ESTUDIO DE LA REALIDAD SOCIAL DE FORMOSA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL DIDÁCTICA Y PRACTICA DEL CORO Y CONJUNTO ESCOLAR PROYECTO FINAL INSTRUMENTO PRINCIPAL IV	SIN CORRELATIVIDAD PRACTICA III SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SUJETO DE LA EDUCACION MUSICAL II - INSTRUMENTO ARMONICO INSTRUMENTO PRINCIPAL III - LENGUAJE MUSICAL III TALLER DE CANTO CORAL LENGUAJE MUSICAL III - INSTRUMENTO PRINCIPAL III - MUSICA REGIONAL, ARGENTINA Y LATINOAMERICANA INSTRUMENTO PRINCIPAL III - MUSICA REGIONAL, ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

La institución definirá la modalidad de cursado



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



10. Campo de la Formación Específica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10.1. Unidades Curriculares del Campo de Formación Específica

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

Podemos distinguir las siguientes dimensiones:

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

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

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

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

En la selección de contenidos se han tomado en cuenta los siguientes criterios²⁷:

- Contenidos de la enseñanza considerando la organización epistemológica que corresponde al diseño curricular del nivel.
- Formación en las didácticas específicas de educación rural,

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

centradas en los marcos conceptuales las propuestas didácticas particulares de las disciplinas o área disciplinar y las tecnologías de enseñanzas particulares.

Educación artística

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

Producción artística

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

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

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

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

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

Es así que en el contexto de la modernidad; el arte fundaba su estatus en:



la contemplación, la bella apariencia y la resolución estructural. En correspondencia con la estética formalista, clásica o de la belleza.

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

Proceso y producto en la educación artística

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

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

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

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

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

El Sistema Educativo Provincial, es promotora de la pedagogía de los

valores que, brega por la igualdad de oportunidades y la mejor calidad educativa; para una población caracterizada por la diversidad en sus múltiples variables.

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

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

El Art. 71 de la Ley Nacional Nº 20.206 en el segundo párrafo caracteriza la identidad docente con autonomía, a ser construida en su etapa de formación: *“...Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.*

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

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

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

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

El sujeto de la educación y el arte

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

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

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

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

Ley Nacional N° 26.206., a través del texto del Art. 3º: *“El acceso de todos a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación...”*; viene a otorgar uno de los derechos fundamentales, a propósito del encuadre de la realidad aludida.

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

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

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

La mayor parte de la información que circula en la actualidad, se formaliza

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

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

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

Competencias generales

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

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

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

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

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

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

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

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

Capacidad para establecer relaciones con otras disciplinas.

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

Recrear estrategias que atiendan a un progresivo desarrollo autónomo.

Potenciar la creatividad sobre la repetición.

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



tratados artísticamente.

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

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

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

Conocer el vocabulario, códigos y conceptos inherentes al ámbito artístico. Identificar los distintos intermediarios artísticos y sus funciones en la dinámica del arte y su metodología de trabajo.

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

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

Habilidad para realizar, organizar y gestionar proyectos artísticos innovadores.

El arte, como expresión de la realidad, permite comprenderla y acercarnos al pensamiento, las representaciones y significaciones de los hombres de un tiempo y cultura determinados. Por ello debe integrar los aportes de la reflexión contextual proveniente del estudio del arte en general para luego relacionarlos con las particularidades propias del lenguaje y producción musical, a través del tiempo y en distintos contextos: sociales, geográficos y culturales.

El diseño curricular del Profesorado de Música responde a los siguientes ejes propuestos por las “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares –Profesorados de Educación Artística- 2008”, emanados del Instituto Nacional de Formación Docente:

- Eje de la formación en el lenguaje musical
- Eje de la formación en la producción musical
- Eje de la formación socio-histórica
- Eje de la formación en la especialidad profesional
- La didáctica de la música : Educación Musical

Proponiéndose una sólida preparación para el desarrollo de competencias musicales y pedagógico-didácticas que posibiliten al estudiante un óptimo desempeño en el ámbito educativo formal, en el no formal y en el campo artístico profesional, buscando que cada estudiante pueda intervenir en contextos específicos de la cultura local modificándolo desde su rol docente.

Duración de la carrera: 4 años

Condiciones de Ingreso: Tener aprobado el Nivel Secundario o Polimodal y el Nivel Básico en Música correspondiente.

Perfil del egresado

La Formación Docente en Música, prepara a los/las estudiantes para desarrollar competencias perceptivas, expresivas, comunicacionales y de producción creativa, a partir de la apropiación de saberes referentes a los lenguajes artístico-musicales, poniendo en juego procesos de apreciación y comprensión estética.

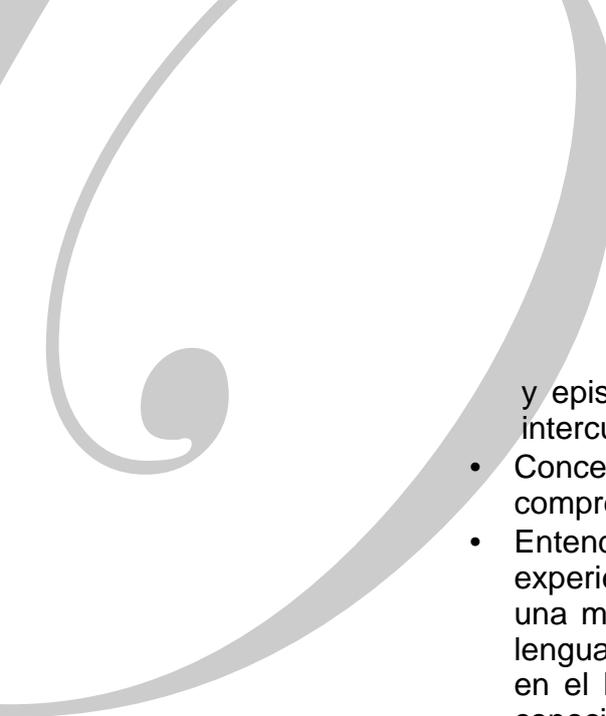
Se pretende el desarrollo integral de los/las estudiantes, a través del abordaje de saberes y capacidades específicas que hacen a los procesos de *producción de sentido y a la comprensión* y el análisis crítico de los contextos socioculturales.

Asimismo, se propiciará la articulación entre la teoría y la práctica para superar la tensión entre formación disciplinar y pedagógica, y orientar los procesos de formación a través de un enfoque interdisciplinario que permita superar las fragmentaciones.

La formación docente inicial en Música, centrada en la *praxis* artística y pedagógica, prepara a los/las estudiantes para el desempeño en diferentes modalidades y niveles educativos como en contextos socioculturales diversos, desarrollando capacidades para apropiarse de saberes específicos musicales vinculados con otros campos del conocimiento que lo atraviesan, así como de valores, recursos, técnicas y procedimientos.

La formación artística-docente musical estará orientada a:

- Producir e interpretar discursos musicales -en su carácter *metafórico*- desde un contexto cultural y socio histórico sostenido en una estética determinada.
- Apreciar fenómenos sonoros incluidos en el ámbito de la vanguardia musical.
- Desarrollar capacidades vinculadas a la composición, ejecución, improvisación, audición, reflexión crítica y contextualización socio-histórica.
- Comprender e interpretar la obra desde los roles de: compositor-auditor, intérprete-ejecutante.
- Organizar, elaborar, ejecutar y evaluar propuestas curriculares atendiendo a enfoques de la sociología, la psicología, la pedagogía



y epistemología desde una atención a la diversidad, pluralismo, interculturalismo en un contexto contemporáneo.

- Concebir la investigación como herramienta para intervenir, comprender la realidad y como modo de producir conocimiento.
- Entender la necesidad del compartir, en forma conjunta, las experiencias musicales -de producción teórica y práctica- desde una mirada tradicional como contemporánea incorporando otros lenguajes artísticos y NTIC's- desde la sensibilidad, la afectividad en el hecho de disfrutar el *hacer* y el *sentir* música desde un conocimiento de la misma.

El ingreso a la Formación Docente en Música requiere de una formación previa - Nivel Básico- que acredite el desarrollo de capacidades y habilidades perceptivas en general y auditivas en particular, psicomotrices, cognitivas, necesarias para la posterior adquisición y profundización de saberes de mayor complejidad, lo cual permitiría la real inclusión de quienes están en desigualdad de oportunidades.

10.1.1. Unidades curriculares: propuesta de contenidos

Eje de la Formación en el Lenguaje Musical **Lenguaje Musical** **Marco orientador**

Entre el hombre y la música existe un vínculo casi mágico, y justamente ese vínculo es la base para una formación en la educación auditiva, base que está sustentada en la propia fuente del sonido, nosotros mismos.

La enorme importancia de una Educación Musical radica en que a través de ella se establece una de las formas más personales que el hombre tiene para re-conocerse a sí mismo, siendo la comprensión de una obra musical un hecho puntual en dicho proceso.

Este espacio curricular tiene como objeto 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.

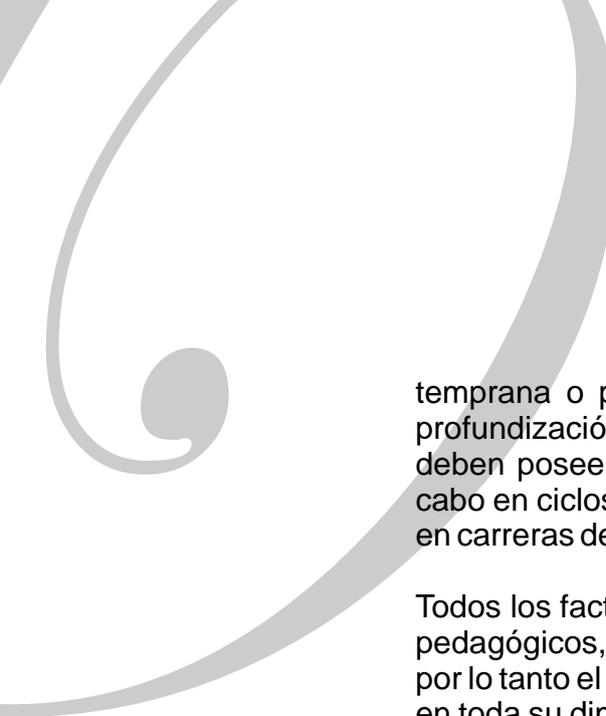
Todos estos campos se deben trabajar en forma integrada, sin fragmentarlos en conocimientos estancos, integrando contenidos de Armonía, Contrapunto y Análisis y a la vez explorar nuevos enfoques y teorías sobre el abordaje de los elementos constitutivos de la Música.

El acercarse a una obra musical y poder comprenderla involucra no solo la intuición sino también todas las formas posibles de conocimiento estableciendo una red significativa entre todos los elementos de la obra musical, por ello se requiere no solo una audición 'inocente', sino también una audición que involucre como por ejemplo la discriminación y la posterior reflexión sobre todos los elementos constitutivos de una pieza musical, como ser: texturas, sonidos, intervalos, relaciones jerárquicas entre los elementos parámetros, tema, motivo, etc.

También se aconseja que los saberes se vean en forma integrada acerca de los materiales sonoros los procedimientos y operaciones del discurso musical, las formas de organización textural, rítmica, armónica y formal, que le permita acceder de manera crítica y analítica a un saber a partir de la obra musical en su propio contexto de realización.

El aprender a hacer lleva consigo primeramente el aprender a escuchar en una vivencia musical totalizadora, permitiendo de ese modo una praxis musical correcta ya que se hace bien cuando se escucha bien, y se escucha bien cuando se hace bien.

Es de recordar que una educación auditiva en el lenguaje musical



temprana o previa es necesaria para poder encarar cualquier tipo de profundización en la educación del oído, es por eso que los/las estudiantes deben poseer conocimientos previos y un desarrollo del oído llevado a cabo en ciclos o niveles previos antes de empezar una formación musical en carreras del nivel superior o universitaria.

Todos los factores que intervienen en la audición como ser: psicológicos, pedagógicos, musicales, inciden objetivamente en la percepción auditiva, por lo tanto el futuro profesional debe conocer este fenómeno tan complejo en toda su dimensión posible, conocimiento que se hará en forma gradual y progresivo, respetando los tiempos de desarrollo propio de cada enseñante.

Un profesional correctamente formado en las bases de un desarrollo auditivo traerá como consecuencia un enriquecimiento humano y artístico a los/las estudiantes permitiéndoles de esta manera elevarse de un plano meramente subjetivo a planos objetivos de la experiencia musical humana.

Lenguaje Musical I

Contenidos

Estructura métrica. Compases de pie binario y ternario. Compases de amalgama. Cambio de compás: de igual pie y diferente metro, de igual metro y diferente pie, de diferente pie y metro. Compases equivalentes entre estructuras de pie binario y ternario. Compases en uno. Compases de batuta duplo. Cambio de estructuras métricas y de tempo en tiempo real.

Ritmo. Melodías que presentan: Desplazamientos métricos por síncopa, contratiempo y acento en relaciones encadenadas de tres y más tiempos, en pie binario y ternario. Figuras equivalentes a 1/16 de tiempo y sus derivados. Valores irregulares conformados por cinco, seis y siete figuras iguales. Valores irregulares de compás. Cuatrillo y quintillo conformados por figuras de diferente duración. Polirritmias tres contra cuatro y cinco, cuatro contra cinco y seis.

Tonomodalidad. Configuración tonal de melodías que comienzan por funciones armónicas diferentes a I.-IV.-V.- Cambio de modo. Tercera de picardía. Plan Armónico -Tonal de Microformas Musicales con las funciones del módulo. Los cambios mayor- menor y viceversa. La bimodalidad en el folklore argentino. Modulación por cromatismo, a las tonalidades de la quinta ascendente y descendente. Transporte. Modos gregorianos : eólico, lidio y dórico.

Funciones Armónicas. Dominantes secundarias. Ie IIe y IIIe.

Intervalos. Encadenamientos de intervalos aumentados y disminuidos: Tercera, Cuarta y Séptima disminuída: Quinta y Sexta aumentada y sus relaciones con los intervalos estudiados anteriormente. El contexto armónico. Resolución natural y desviada.

Melodía. Melodías con alteraciones accidentales propias de los “Colores armónicos” y de las Dominantes secundarias tratadas. Melodías con Introducción y Coda; de una y dos secciones; de hasta dieciséis compases para transcripción en claves de Sol, Fa en cuarta y Do en tercera a una y dos partes. Melodías con los contenidos rítmicos del módulo. Melodías modulantes.

Lenguaje Musical II

Contenidos

Rítmica y métrica. Compases aditivos. Compases equivalentes Cambio de compás: de amalgama a aditivo o a equivalente; de simple o compuesto a aditivo o a equivalente. Rítmica proporcional con y sin compás de escritura y sin compás perceptivo. Rítmica balcánica con y sin compás de escritura y sin compás perceptivo. Ritmo libre con y sin compás de escritura y sin compás perceptivo.

Ritmo. Desplazamientos métricos por síncopa, contratiempo y acento en compás equivalente y aditivo. Ritmo libre. Valor agregado de Messiaen.

Tonomodalidad. Modos gregorianos. Escalas exóticas. Plan Armónico-Tonal de Obras Toniales con modulaciones. Atonalidad.

Funciones Armónicas. Dominantes secundarias. Los “colores” con fundamental diatónica: Cuarto Mayor, Cuarto menor, Séptimo Eólico, Segundo disminuido. Los colores con fundamental cromática: Segundo Napolitano, Tercero, Sexto y Séptimo descendido.

Intervalos. Encadenamientos de intervalos en secuencia atonal.

Melodía. Melodías con alteraciones accidentales propias de los “Colores armónicos”. Melodías con alteraciones accidentales propias de las Dominantes Secundarias. Melodías con Introducción y Coda; de una y dos secciones; de hasta dieciséis compases para transcripción en claves de Sol, Fa en cuarta y Do en tercera y en cuarta, a una y dos partes.

Textura. Texturas del Siglo XX



Lenguaje Musical III

Contenidos

Sistema Musical. Modal. El Lenguaje Musical de la Edad Media. Sistema Modal. El Lenguaje Musical del Renacimiento. Sistema Tonal. El Lenguaje Musical del Barroco. Sistema Tonal. El Lenguaje Musical del Clasicismo. Sistema Tonal. El Lenguaje Musical del Romanticismo. Sistemas y Lenguajes del Siglo XX. Sistemas y Lenguajes Musicales. Altura: en la sucesión (melodía), en la simultaneidad (armonía entendida como el tratamiento de los sonidos en la verticalidad), espacio musical. Duraciones (ritmo y metro). Intensidades. Timbre o Color Tonal. Texturas. Estructuras. Melodía, Espacio Musical, Ritmo y Metro, Textura y Formas, Forma y Estructuras.

Eje de la Formación en la Producción Musical

Taller de Instrumento Principal I, II, III y IV

Marco Orientador

Esta unidad curricular, ligada a la *praxis artística*, propone concretar y aplicar las técnicas instrumentales y los diferentes recursos interpretativos a partir de una práctica instrumental activa solvente en la producción musical.

Los ejecutantes habilidosos saben qué es escuchar en una obra musical, esto le permitirá contribuir al conocimiento de sí mismo y de la cultura en la medida en que los indicadores de sentido son vivenciados y vinculados a las propias acciones constructivas del auditor.

Este espacio curricular pretende profundizar los conocimientos, procedimientos específicos, técnicas y recursos de interpretación, producción y reflexión en el instrumento para el desarrollo de habilidades de ejecución instrumental como un camino hacia la comprensión musical y como medio de conocimiento musical.

También se refiere a los procesos de selección y análisis de producciones de diferentes contextos, épocas, estilos, géneros y estéticas, sustentando y proyectando hacia su práctica docente a partir de una práctica instrumental concreta y solvente; una práctica instrumental-profesional que manifieste los procedimientos específicos vinculados a la producción musical de múltiples repertorios, involucrando ejecuciones instrumentales sencillas como así complejas.

La categoría de 'intérprete' será central en la formación docente en música, posibilitándoles interpretar discursos múltiples, sustentados social, cultural y estéticamente, y promoviendo la reflexión sobre el proceso y producto obtenido, planteando ejecuciones musicales que reciben la impronta de quién las realiza, con toda su carga subjetiva y hermenéutica, lejos de una mirada tan solo únicamente romántica o positivista.

Es de suma importancia aclarar que la carga horaria propuestas dentro del diseño curricular en relación a esta unidad curricular corresponde por cada un alumno, dado que las clases de instrumento son individuales.

Los contenidos que a continuación se detallan se desarrollaran en forma de complejidad creciente de acuerdo al año de cursada.

Contenidos

Reproducción, realización y audición. Proceso de producción: selección



de materiales y recursos. Tensiones internas del discurso musical. Aplicación de las técnicas. Recursos interpretativos en la ejecución: modificación del tempo, súbita y progresiva. Dinámica. Detección e interpretación de las tensiones internas de la obra. Articulación. Criterios de segmentación y unidad. Interpretación en distintas estéticas, épocas, géneros y estilos.

Instrumento Armónico

Marco Orientador

Esta unidad curricular pretende brindar a los/las estudiantes en música una herramienta didáctico-instrumental para la realización del repertorio folclórico, popular y universal de aquí, de allá y de todos los tiempos, a utilizar en sus prácticas cotidianas, tanto en forma puramente instrumental y como también acompañando al canto.

Refiere a la profundización de contenidos sobre aplicación de las técnicas propias de cada instrumento, en situaciones de realización, interpretación y producción musical dentro de diferentes géneros y estilos, pertenecientes a la música Regional, Nacional, Latinoamericana con proyección mundial.

Atiende también a la improvisación y desarrollo de ideas musicales de progresiva complejidad, pudiendo además resignificar su producción musical a partir de diferentes contextos otorgando sentido a su ejecución.

Permite la comprensión de las estructuras significativas del discurso musical a través de la ejecución y audición .

Es de suma importancia aclarar que la carga horaria propuesta dentro del diseño curricular en relación a esta unidad curricular corresponde por cada un (1) alumno, dado que las clases de instrumento son individuales.

Contenidos

Coordinación, motricidad, expresividad, soltura, precisión en diferentes niveles de dificultad técnica, espacial y temporal. Interpretación, producción y creación en distintas estéticas géneros y estilos. Improvisación, ornamentación, desarrollo de ideas musicales, y acompañamiento del repertorio Regional, Nacional, Latinoamericano y Universal. Resolución de dificultades técnicas. Aplicación de aspectos estilísticos y genéricos. Proceso de producción: selección de materiales y recursos. Realización musical y recursos interpretativos. Tensiones internas del discurso musical. Aplicación de las técnicas. Adecuación de la propuesta musical a diferentes contextos.

Técnica de Dirección y Repertorio Escolar

Marco Orientador

Esta unidad curricular propone un acercamiento de los/las estudiantes a las diferentes formas y expresiones de la música vocal/ instrumental grupal escolar, sus características estilísticas e interpretativas, problemáticas de ejecución, propósitos y destinos.

Se buscará que dominen las técnicas específicas inherentes a la conducción de grupos corales/instrumentales y al análisis completo del repertorio coral/ instrumental: estudio de la partitura, enseñanza grupal y armado de la obra y comunicación gestual. Esto los habilitará para lograr la conformación de un coro y conjunto instrumental en el ámbito escolar, según la dificultad que se pretenda, propiciando el desarrollo de habilidades desde sus fundamentos organizativos hasta la concreción del hecho artístico en actuaciones públicas.

Contempla además la práctica de los instrumentos tradicionales de fácil acceso para los/las alumnos/as y la selección y/o construcción artesanal de otras fuentes sonoras.

Introduce a los/las estudiantes en la creación de arreglos musicales de diferente nivel de dificultad.

Técnica de Dirección y Repertorio Escolar I

Contenidos

Conciencia de plano sonoro. Dinámica general, por cuerda y tímbrica.

Recursos interpretativos de la música vocal instrumental grupal. Interpretación y creación polifónica, de cámara y con acompañamiento en distintas estéticas, épocas, géneros y estilos.

Técnica Gestual: marcación tradicional de compás con sus correspondientes subdivisiones. Relación de entradas y cierres de frases, en relación con distintas métricas, distintos tempis, articulación, dinámica, carácter y estilos musicales abordados. Tactus, quironimia.

Utilización de los brazos; continuidad, mano, brazo, hombro. Actitud corporal. El rol del director: El rol docente en la conducción del coro y el conjunto instrumental Interacción docente-alumno. La comunicación. Análisis de las situaciones de aprendizaje y las diversas habilidades del docente implicadas y su incidencia en el sujeto que aprende. La expresión.

Estudio de la partitura: audición interna, análisis formal. Memorización de las obras. Análisis de dificultad de ejecución.

Elección de repertorio. El repertorio y su relación con el medio. Conformación de programas de conciertos. Adaptación de arreglos.

Métodos de enseñanza; organización del ensayo. Organización grupal e institucional. Diversidad de conformaciones.

Las habilidades de concertación. Referentes de distinto tipo que orientan la acción del ejecutante. El código gestual compartido desde la perspectiva comunicacional.

Repertorio vocal/instrumental: estrategias de selección. Estructura e interpretación de obras. Estructura y textura. Horizontalidad. Fraseo. Verticalidad. Resolución de problemas de articulación, respiración, afinación, tempo, sonido, ritmo, fraseo, estilo, timbre, intensidad, expresividad, micro-tempos.

Repertorio musical vocal/instrumental para los niños. Materiales sonoros para las ejercitaciones auditivas.

Desarrollo de habilidades y técnicas de ejecución instrumental en los niños. El Set de timbres como alternativa para la práctica sistemática. Las fuentes sonoras: instrumentos musicales y otros generadores de sonido. Clasificación. Selección y construcción artesanal de fuentes sonoras.

Arreglos instrumentales: sonorizaciones e instrumentaciones adecuadas a experiencias iniciales de los niños, resueltas en grupos numerosos. Arreglos armónicos para acompañar el canto infantil. La improvisación instrumental de los niños.

Técnica de Dirección y Repertorio Escolar II

Contenidos

El Coro Escolar. Estrategias de selección. Prueba de admisión: memoria musical, voz hablada, voz cantada, discriminación auditiva, ejecución rítmica, lo actitudinal. Orden del ensayo: relajación, respiración, emisión. Aspectos disciplinarios. Variedad de actividades.

El Conjunto Instrumental Escolar: posibilidades sonoras y combinatorias, características de ejecución, interpretación, ensamble, ajuste rítmico melódico.

Vocal: Relación entre música y texto. Palabra y música. Acentuación.
Instrumental: características tímbricas, habilidades cognitivas y

psicomotrices de la ejecución concertada.

Estudio de la partitura: audición interna, análisis formal. Memorización de las obras. Análisis de dificultad de ejecución.

Elección de repertorio. El repertorio y su relación con el medio. Conformación de programas de conciertos. Adaptación de arreglos.

Métodos de enseñanza; organización del ensayo. Organización grupal e institucional. Diversidad de conformaciones.

Las habilidades de concertación. Referentes de distinto tipo que orientan la acción del ejecutante. El código gestual compartido desde la perspectiva comunicacional.

Estilos. Estilos según su procedencia étnica. Estilos sacro y profano. Estilo según el periodo histórico. Estilo según el autor

Práctica de dirección de marchas patrióticas, canciones escolares y otras obras del repertorio regional, argentino y universal.

La ejecución vocal/ instrumental en grupos adolescentes. Análisis y jerarquización de las destrezas comprometidas en diferentes instrumentos musicales de fácil acceso, atendiendo a un ordenamiento progresivo.

Eje de la Formación Socio-histórica

Música Regional, Argentina y Latinoamericana

Marco Orientador

La Música es una manifestación espontánea en todo grupo socialmente organizado. Es un proceso de crecimiento sostenido que une y relaciona a los integrantes de esas sociedades en los distintos momentos comunicativos que los convoca como: religiosidad, esparcimiento, escolaridad, grupos etarios, etc. Ante esta mirada existen Músicas de características disímiles, pues responden a contextos de realización diferente. Tal es el caso de nuestras culturas, imbricadas desde su génesis, produciendo un abanico de posibilidades fuertemente arraigadas en las manifestaciones de las “Músicas” resultantes.

Esta unidad curricular propone brindar a los, las estudiantes los fundamentos y saberes vinculados a la situacionalidad social, cultural, histórica y geográfica de la producción y el lenguaje musical pertenecientes a los contextos regional, argentino y latinoamericano, indispensables para la comprensión, análisis, interpretación, reflexión crítica y producción de la música de los contextos antes mencionados.

Tratándose entonces de la adquisición de conocimientos orgánicos sobre la historia de la creación musical en la región, en el país y en el continente, brindando una visión de conjunto desde la época precolombina hasta las corrientes más recientes del pensamiento y la práctica musical.

La materia se enfocará constantemente desde un punto de vista teórico práctico, que implicará el desarrollo de los siguientes tipos de actividades:

- Audición de obras y examen de partituras, correspondientes a cada uno de los temas tratados
- Interpretación de obras.

Contenidos

La Música en las Culturas precolombinas. Expresión sonora. Función de la Música. Modos y medios.

La Música durante la Conquista y el período Colonial. Híbridos. Aculturación. Mixturas.

La Música Local y Regional (Formoseña y Noreste). Corrientes de influencias. Zonas culturales. Modos y medios.

El Romanticismo Nacionalista en el S. XIX. Influencias Europeas y manifestaciones latinoamericanas. Definición de estilos. Instituciones difusoras del nacionalismo. Autores. Obras.

Transición hacia el S. XX. Definición de estilos.

Estéticas y Técnicas en el S.XX.

Música, Evolución y Contexto

Marco Orientador

La música occidental descende, casi en forma directa de la polifacética experiencia que fue la música para los griegos. Esa experiencia generó un entretrejado socio-cultural-intelectual a partir del cual se desarrolló el pensamiento filosófico-musical occidental.

Esta unidad curricular propone el conocimiento de los diferentes contextos espacio-temporales, lo micro y lo macro cultural, los géneros y los estilos, las escuelas o tendencias que se organizaron a efectos de comprender, con un progresivo grado de profundidad la música occidental a través de la producción musical de las distintas cosmovisiones como concreción y emergente de los entretrejos socio-históricos-culturales.

La música occidental desde la experiencia griega, se aisló de otras culturas y de este modo pudo reelaborar y enriquecer de modo propio las características de su propia base de fundamento. Desde Pitágoras y la Edad Media, pasando por el Renacimiento, Barroco, Clasicismo, y llevándolo más allá, hasta el tensionante Siglo XX, sin olvidarnos del poético Romanticismo, poseen una historia propia, con un homogéneo desarrollo y características técnicas-estéticas particulares; esta será la propuesta del recorrido curricular con un fuerte compromiso en el desarrollo de las capacidades vinculadas al análisis y la reflexión crítica del fenómeno musical.

También será una de las metas de esta unidad curricular que los/las estudiantes reconozcan y valoren las distintas expresiones musicales considerando sus ámbitos de pertenencia, presencia y difusión, teniéndose siempre presente la existencia de otras culturas musicales fuera de la tradición musical occidental que poseen igual importancia que esta. La Música misma con sus formas, estilos, recursos compositivos, concepciones estéticas, acciones y reacciones, debe ser el hilo conductor que guía a este recorrido curricular propuesto, sin olvidar, por pasar por cada escuela o tendencia que fueron transformando la producción musical, por ende la protagonista principal de este espacio curricular debe ser la Música.

Los temas propuestos deben articularse fuertemente con los contenidos desarrollados en los otros espacios de formación con el objeto de proporcionarles fundamentos en la realización de toda acción interpretativa, de análisis, como así también de las producciones musicales propias. A partir de esto se tendrá como meta que el/las estudiantes tengan la capacidad de contextualizar sus propias prácticas musicales en el ejercicio de su profesión.

Música, Evolución y Contexto I

Contenidos

La cultura. Empleo de la palabra “cultura”. Una aproximación a su definición. Lo cultural y lo biológico. La cultura como un espacio construido.

La Antigüedad. Desde Homero hasta los pitagóricos. Platón, Aristóteles y la crisis del pitagorismo. El oriente antiguo. La música en las distintas cosmogonías. El oriente antiguo. La herencia griega.

La Edad Media. La iglesia cristiana. El canto gregoriano. De la música religiosa a la profana. Instrumentos medievales. El período de transición entre el mundo antiguo y el medieval. Ars antiqua. Ars Nova.

El Renacimiento. La nueva racionalidad. La Polifonía. Del Medievo al Renacimiento. El Renacimiento en Europa. Surgimiento de las Escuelas Nacionales. Palabra y Música. El Alto. Renacimiento Reforma y Contrarreforma. La música profana: desarrollo y esplendor del Madrigal. Los instrumentos del Renacimiento y la Música Instrumental. La textura en el Renacimiento .

El Barroco. Del racionalismo barroco a la estética del sentimiento. La textura en el Barroco. El nacimiento de la Ópera. Expansión de la Ópera. Comienzo de la Cantata y el Oratorio. La música religiosa. El triunfo de la música instrumental.

Música, Evolución y Contexto II

Contenidos

El Clasicismo. El Iluminismo y los enciclopedistas. El estilo. El pre-clasicismo y la escuela sinfónica. El género instrumental. La Ópera. Rasgos que definen al estilo Clásico.

El Romanticismo. La música y la fusión de las artes. Nuevo pensamiento filosófico y social. La música como lenguaje expresivo. La música instrumental. La canción. La Ópera Romántica. El Piano. La Música 'pura'. La sinfonía. El Nacionalismo musical. La reacción contra el Romanticismo: el positivismo. Eduard Hanslick.

La Música Contemporánea. El Post-Romanticismo. Lenguaje musical y lenguaje poético. El formalismo en el siglo XX. Lenguaje y semántica de la música. Indeterminación y estructura en la vanguardia musical. Atonalismo, serialismo no-dodecafónico y dodecafónico.

Microtonalismo. Serialismo integral. Movilidad. Composición estadística. Exploración de recursos. Nuevas grafías. Música electroacústica. Indeterminación y azar. Música repetitiva. Espectralismo. La estética y la sociología de la música. Las poéticas de vanguardia.

Didáctica de la Música: Educación Musical

Fundamento pedagógico-didáctico de la Educación Musical

Marco Orientador

La didáctica de la educación musical se enmarca dentro de un continuo proceso de cambios sociales y nuevos modelos educativos. Se basa en metodologías que integren la creatividad y la espontaneidad con el desarrollo, la sensibilidad con la conciencia -vinculando la vida - la cultura y el conocimiento- desde una dialéctica entre la *praxis* artística y didáctico-pedagógico que permita vincular los campos de la formación general y práctica profesional, a partir de una *praxis* musical concreta y de la reflexión crítica.

Esta unidad curricular constituye un espacio de construcción y apropiación de saberes, de desarrollo de capacidades pedagógico-musicales que propicie diferentes interpretaciones de la realidad y pensar nuevas realidades, permita la observación e intervención didáctico pedagógica de situaciones educativo-musicales, vincule experiencias concretas, articule conocimientos musicales-educativos contextualizados socioculturalmente, vincule saberes proveniente de otros campos del conocimiento, promueva el aprendizaje significativo, contribuya al mejoramiento de la enseñanza musical en la escuela desde una práctica activa- reflexiva- fundamentada, y prepare a las/los estudiantes para la práctica docente en un contexto contemporáneo.

Está orientada al abordaje de fundamentaciones de la educación musical en diferentes niveles y modalidad de la enseñanza, el rol de la música en la enseñanza general, música y contexto socio-cultural, el sujeto de la música, el docente –animador y formador- roles, objetivos, contenidos, recursos -aspectos técnicos, musicales y pedagógicos-, métodos, estrategias didácticas específicas para la resolución de problemas, temas transversales, programación en educación musical, desde una atención a la diversidad y a la inclusión, a partir de instancias de observación y práctica que integren los distintos espacios curriculares.

Propone repensar la práctica docente, en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, en un contexto socio-cultural contemporáneo que requiere renovación en estrategias metodológicas y

de recursos tecnológicos, propiciando el análisis crítico y comprensión de la realidad, así como la interpretación de nuevas realidades y la reflexión sobre aspectos ético-profesionales que deberían sustentar la práctica pedagógica.

Fundamento pedagógico-didáctico de la Educación Musical I

Educación Inicial

Contenidos

Modelos pedagógico-didácticos de la educación musical y contexto.

Las orientaciones contemporáneas en la didáctica musical.

Rol de la educación artística y musical.

El principio de la educación musical.

El rol de la música en el nivel inicial.

Sujeto de la educación musical en el nivel inicial: desarrollo evolutivo y musical. Iniciación musical del niño.

El docente de música: habilidades y destrezas, capacidades generales específicas.

Roles del docente de música.

La clase de música. El juego musical.

Educación musical y temas transversales.

Educación musical y calidad de enseñanza.

Aprendizaje musical de los niños pequeños

Análisis de los contenidos específicos de la educación musical.

Programación: secuenciación de objetivos y contenidos, evaluación.

Recursos didácticos y tecnológicos: la voz, el cuerpo y los instrumentos (musicales convencionales- no convencionales), nuevas tecnologías de la información y comunicación *NTIC*.

Metodologías pedagógico-musicales. Estrategias didácticas específicas de la enseñanza.

Producciones integradas: articulación con diversos campos del conocimiento. Bibliografías.

Educación Primaria

Contenidos

Fundamentos y principios de la educación musical.

El rol de la música en la educación primaria.

Sujeto de la educación musical en la educación primaria: desarrollo evolutivo y musical. Iniciación musical del niño y desarrollo auditivo.

El docente de música: habilidades y destrezas, capacidades generales y específicas.

La clase de música. El juego musical.

Análisis de los contenidos específicos de la educación musical.

Programación: secuenciación de objetivos y contenidos, evaluación.

Recursos didácticos y tecnológicos: la voz, el cuerpo y los instrumentos

(musicales convencionales-no convencional), nuevas tecnologías de la información y la comunicación *NTIC*.
Metodologías pedagógico-musicales. Estrategias didácticas específicas de la enseñanza.
Bibliografías.
Producciones integradas: articulación con otros campos del conocimiento.
Educación musical y temas transversales.
Educación musical y calidad de enseñanza.
Improvisación musical como técnica pedagógica.

Fundamento pedagógico-didáctico de la Educación Musical II

Educación Secundaria- Nivel Básico

Contenidos

Fundamentos y principios de la educación musical.
El rol de la música en la educación secundaria.
Sujeto de la educación musical en la educación secundaria: desarrollo evolutivo y musical.
El docente de música: habilidades y destrezas, capacidades generales y específicas.
La clase de música. El juego: juego de reglas. Juegos musicales y contenidos.
Análisis de los contenidos específicos de la educación musical.
Programación: secuenciación de objetivos y contenidos, evaluación.
Recursos didácticos y tecnológicos: la voz, el cuerpo y los instrumentos (convencionales-no convencionales), nuevas tecnologías de la información y la comunicación *NTIC*.
Metodologías pedagógico-musicales.
Bibliografías.
Producciones musicales de conjunto, integradas.
Educación musical y temas transversales.
Educación musical y calidad de enseñanza.
Improvisación musical como técnica pedagógica.

Educación Secundaria - Nivel Superior

Contenidos

Fundamentos y principios de la educación musical.
El adolescente- la música- el docente-
El juego musical: juego de reglas. Juegos musicales y contenidos.
Análisis de los contenidos específicos de la educación musical en la educación secundaria.
Música como texto y contexto.
Programación: secuenciación de objetivos y contenidos, evaluación.

Recursos didácticos y tecnológicos: la voz, el cuerpo y los instrumentos (convencionales-no convencionales), nuevas tecnologías de la información y la comunicación *NTIC*.

Metodologías pedagógico-musicales. Estrategias didácticas específicas de la enseñanza.

Bibliografías.

Producciones musicales de conjunto, integradas.

Educación musical y temas transversales.

Educación musical y calidad de enseñanza.

Taller de canto coral

Marco Orientador

El canto coral es una de las formas más gratificantes de hacer música en grupo. En el ámbito escolar es una actividad integradora que aporta ilusión y enriquece al alumnado. Resulta muy importante despertar la afición coral.

Es un medio que contribuye en gran manera a la educación de los niños y de los jóvenes, por las inmensas posibilidades que tiene de formarlos en el gusto por las cosas bellas, especialmente la música; el gozo de dominar un medio de expresión como la voz; el amor a la lengua; la alegría por la amistad y la disciplina libremente aceptada; el trabajo en equipo y de conjunto; y, finalmente, el gusto de colaborar con otros pequeños, a veces del mismo entorno, pero también, otras veces, de lugares más lejanos, e incluso de otros países y nacionalidades.

Es fuente de disfrute artístico; combina de manera inigualable el mensaje poético con el otro, cargado de emoción, de la música. Desde tiempos antiguos los artistas comprendieron el efecto sinérgico del texto y de la melodía. La música pudo reforzar la composición literaria llenando de sentido cada palabra, cada frase. La canción hecha en común es vehículo para desarrollar no sólo la propia inclinación artística, sino también la disciplina fraterna dentro de la labor de equipo. La voz es el instrumento inalienable que poseemos; con la voz podemos matizar, dar calor y color a todo aquello que la pieza a cantar nos sugiere y exige sin necesidad de utilizar instrumentos ajenos. La agrupación coral estimula el pleno goce y desarrollo de los sentimientos y capacidades creadoras.

Es un arte que infunde en quienes la practican la entrega y la disciplina para alcanzar un objetivo común, sistematiza un trabajo intelectual, acerca a la cultura de otros países a través de sus costumbres, su idioma, su literatura y su música. Además, es una actividad social y cultural que permite que el espíritu se expanda y la voz se desarrolle, su práctica se constituye en fuente de satisfacciones espirituales para los protagonistas y su audiencia.

Con este taller, se ofrecerán conocimientos para trabajar el canto coral en el aula aplicando los diversos contenidos abordados en las distintas materias como si también la experiencia de trabajar en equipo donde cada una de las voces es un instrumento de expresión.

Contenidos

Principios vocales fundamentales. Aspectos filosóficos , psico-emocionales y físicos que afectan al canto. El instrumento vocal y sus elementos: la respiración profunda, la fonación, la resonancia, la articulación, la postura correcta.

Voces. El registro. La tesitura. El timbre musical. Discriminación de alturas. La afinación. Ecos rítmicos – melódicos. Intensidad

Repertorio. El registro. El texto. El estilo. La tesitura. El Ritmo. El Idioma. La Textura. El timbre. La armonía. Canon, canciones con ostinatos rítmicos y/o melódicos, quodlibet., a dos, tres y cuatro voces mixtas o iguales mujeres-varones.

Análisis de la obra: Datos de identificación de una canción u obra. Características melódicas, rítmicas y armónicas. Características estructurales. Características Expresivas particularidades del texto y el nivel de dificultad. Ejercicios de técnica vocal: relajación, respiración, vocalización, emisión del sonido, articulación, dicción.

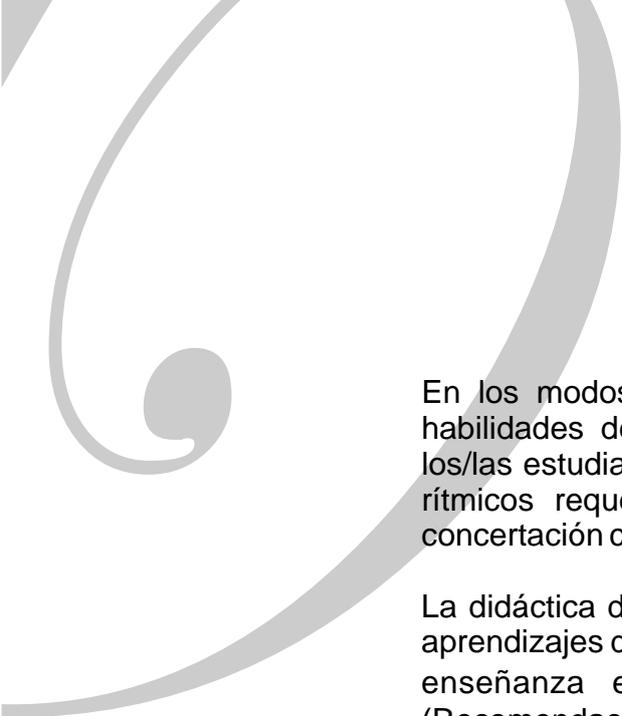
Didáctica y Práctica del Conjunto Instrumental y del Coro Escolar

Marco Orientador

Los niños cantan espontáneamente y lo hacen desde sus primeras experiencias en su entorno familiar, cuando comienzan a hacer ensayos con su voz, creando libremente melodías. Todos sus movimientos están acompañados por expresiones sonoras.

La experiencia de conjunto, tanto instrumental como vocal, encierra un enorme valor social: enseña a esperar, hace adquirir consciencia de la propia personalidad respetando también la del compañero, desarrollando capacidades de audición interior y de ejecución concertada, además de los valores propios de la actividad grupal.

Una y otra requieren del desarrollo paulatino y sistemático de determinadas habilidades que permitan alcanzar niveles aceptables en las interpretaciones musicales de los alumnos. La secuencia de selección de contenidos, repertorio, actividades y la elección de estímulos adecuados será determinante en el grado de eficacia en los resultados, contribuyendo a que los alumnos alcancen las metas propuestas con el disfrute de una práctica musical efectiva.



En los modos de expresión musical, el aprendizaje depende de las habilidades de ejecución vocal/instrumental. Por tanto se orientará a los/las estudiantes en la consecución de una correcta afinación, ajustes rítmicos requeridos, la ejecución vocal/instrumental adecuados y la concertación con otros.

La didáctica de Conjunto Instrumental y del Coro Escolar orientará “los aprendizajes de los alumnos en función de los niveles y modalidades de la enseñanza en los que potencialmente podrán desempeñarse”. (Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares)

La formación de un Conjunto Instrumental y del Coro Escolar merece un trato especial porque representa una actividad musical realizada por niños y adolescentes y para ello deberá poner en práctica todos los conocimientos de técnica vocal - instrumental y de dirección de los futuros docente, las cuales estarán de acuerdo a la edad, sexo y ambiente en que se desarrolle.

Contenidos

Características del *Canto Coral Escolar*. Emisión correcta de la voz. La entonación. La pronunciación. La interpretación. Técnicas de ensayos. Selección de voces y su clasificación. La voz “cambiata”. Diferencias entre varones y mujeres. El timbre o color vocal. Ampliación del registro. Vocalización. Disciplina. La respiración profunda. Control del soplo. Apoyo. Postura. Fallos vocales: malos hábitos y modos de superarlos.

Características del *Conjunto Instrumental Escolar*. Técnicas de ensayo. Selección y clasificación de instrumentos escolares e instrumentos didácticos.

Elección del repertorio. El estilo en diferentes estéticas. Presentación de una obra. Preparación previa del Director. Memorización.

Nociones de acústica. Ubicación de las voces e instrumentos escolares. La actuación en público.

Organización del Coro escolar y del Conjunto instrumental escolar. Como empezar un coro y un grupo instrumental.

La dirección coral. La dirección del Conjunto Instrumental Escolar. Resolución de problemas.

La Gestión del Conjunto Instrumental y del Coro Escolar.

Eje de la Formación en la Especialidad Profesional

Sujeto de la Educación

Marco Orientador

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

La Psicología Humanista, Gestalt, Análisis Transaccional, Inteligencias Múltiples, Inteligencia Emocional, Psicología de la Música, Cognición Musical, constituirán recursos conceptuales, desde los cuales, los/las estudiantes podrán comprender e interpretar la construcción de las identidades –infante, púber, adolescente, adulto-, el contexto influido por la cultura en la que está inserto el sujeto, así como diversas realidades educativas y problemáticas de aprendizaje que requieren docentes que integren y apliquen los recursos pedagógicos con los aspectos planteados.

Abordará una introducción a la psicología para referir las principales teorías y conceptos a los problemas propios de la experiencia y creación musical. Asimismo, referirá a cuestiones vinculadas al desarrollo del sujeto y su aprendizaje en edad escolar desde aportes de la psicología cognitiva, psicosocial y psicoanálisis, caracterizándolo según etapas evolutivas del desarrollo mental, social y emocional, propiciando la construcción de propuestas superadoras frente a situaciones psicosociales diversas.

Desde un enfoque multidisciplinar y articulador de distintas áreas del conocimiento, esta unidad curricular, aportará a la didáctica y a la práctica profesionalizante sustento psico-socio-pedagógico para la toma de decisiones y la intervención docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música, atendiendo a las capacidades y posibilidades del sujeto aprendiente.

Sujeto de la Educación I

Contenidos

Estatuto científico de la psicología. Actitud. Método. Conocimiento. Instrumentos de indagación psicológica aplicables en el aula: entrevistas, observaciones, test.

Relaciones entre la psicología y las ciencias de la educación musical.

El enfoque holístico en psicología.

Conducta. Personalidad. Contexto.

Autoestima. Nivel de aspiraciones. Expectativas y exigencias sociales.

Creatividad. Inteligencia. Percepción. Emociones. Aplicaciones en el

campo de la música.

Aprendizaje. Proceso y resultado. Teorías modernas del aprendizaje
Desarrollo. Etapas evolutivas. Áreas del desarrollo: mental, emocional, social, motor, musical. Teorías psicológicas del desarrollo: psicogenética, psicosocial, dinámica, ambientalista, de los roles, del condicionamiento. Relaciones entre el docente y el alumno. La comunicación. Lenguaje. Resolución de conflictos. Valoración. Aceptación.

Sujeto de la Educación II

Contenidos

Concepciones de la infancia durante la historia.

Etapas evolutivas en la niñez: Gestación. Nacimiento. Primer año. Infancia. El niño en el ambiente familiar. El ingreso a la escuela. La socialización. El juego. El grupo. El desarrollo de la autoestima. La inteligencia. Desarrollo emocional. Desarrollo musical.

Etapas evolutivas en la adolescencia: Pubertad. Adolescencia baja, media y alta. Sectores de la problemática adolescente: el cuerpo, la sexoafectividad, la socialización, el estudio, elección vocacional, el trabajo, elección ocupacional. Filosofía de vida: cosmovisión, valores, ideales.

Recursos para la actuación en la escuela: la prevención escolar (específica e inespecífica) el consejo, talleres, charlas, exposiciones. El gabinete psicopedagógico. La música en la prevención escolar.

Adulthood. Vínculo entre el docente y el adulto en proyectos musicales sociocomunitarios.

Proyecto Final

Marco orientador

Los/las estudiantes del cuarto y último año de la carrera de formación docente en música encuentran en esta instancia de ejecución un espacio de integración y síntesis de los trayectos transitados desde primer año. En él se abordarán distintos procesos de intervención musical en espacios focalizados, previo análisis de posibilidades, requerimientos y capacidades individuales, permitiendo la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones.

Esta unidad curricular opera como confluencia de los aprendizajes asimilados en las unidades curriculares y su reconceptualización, a la luz de las dimensiones de la práctica social y educativa. Se centra en el concepto de proyecto, sus etapas, estrategias, asociados con procesos de producción artística y/o intervención socio-comunitaria en una amplia gama de alternativas articulando arte y salud, arte y

educación, arte y recreación, arte y Patrimonio Cultural por mencionar algunas de ellas.

Estos proyectos serán cristalizados en organismos no formales y los destinatarios se abrirían a un espectro amplio, desde la niñez a adultos mayores.

Las propuestas deberán girar siempre en torno a la acción directa de los/las estudiantes en orientaciones reales de producción musical y no de gestión. El tema del proyecto será definido por el alumno en acuerdo con su tutor y será evaluado por una comisión ad hoc.

Contenidos

Elaboración y Diseño de proyectos. La elección del tema. Interrogantes y situaciones problemáticas a las que se desea dar respuesta.

Técnicas para formular el problema: grado de generalidad. Especificidad de las formulaciones.

Diferentes Tipos de Proyectos: Institucionales, pedagógicos, de extensión, artísticos, asistenciales.

El diseño en función del tipo de proyecto: categorías y sub-categorías.

El Estado actual del problema y el “estado del arte”.

Técnicas para la indagación y el procesamiento de la bibliografía. La selección de referencias vinculantes con el tema. La construcción de mapas y redes conceptuales. La fundamentación del Proyecto.

Las metas, objetivos, hipótesis del proyecto y su formulación. Aislar constructos y variables y su operacionalización. Tipos de variables según el proyecto.

El desarrollo del proyecto. Pasos a seguir según su naturaleza. Métodos y técnicas a utilizar. Cronograma. Recursos y factibilidad financiera. Estructura organizativa y de gestión.

El impacto esperado. Los resultados y cómo medirlos. Análisis cualitativo y Cuantitativo.

Evaluación. Instrumentos de recolección de datos. Tabulación.

Informes. Tipos. Presentación del informe en diferentes formatos según destinatarios.

Estudio de la Realidad Social de Formosa

Marco Orientador

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

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

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

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

Contenidos

Evolución histórica de Formosa

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

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

Etapas en la evolución histórica de Formosa

El ciclo militar (1879- 1917)

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

Necesidades Educativas Especiales

Marco orientador

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

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

Contenidos

Los cambios en la Educación Especial en las últimas décadas.

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

Principio de Normalización e igualdad de oportunidades.

Planteos éticos del docente ante la Diversidad.

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

La respuesta educativa a las necesidades educativas de los alumnos.

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

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

La colaboración como contexto relacional para el apoyo educativo.

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

La intervención pedagógica para las necesidades educativas especiales.

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

Educación Sexual Integral

Marco orientador

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

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

Contenidos

Introducción al concepto de sexualidad y educación

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

Adolescencia, sexualidad y derechos

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

Adolescencia, sexualidad y prevención

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

Educación integral en la escuela

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



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

11. Práctica Profesional

Marco Orientador

La formación en la práctica profesional constituye un eje integrador en los diseños curriculares vinculando, resignificando y articulando los conocimientos de los otros campos de formación para la organización de diseños de enseñanza a partir de la incorporación progresiva de los estudiantes en los distintos contextos socio-educativos

Es visto como un objeto de transformación, construcción y desarrollo de capacidades para la acción docente, en contextos reales sociales diversos. Capaz de pensar a las escuelas y los contextos comunitarios desde una mirada pedagógica, resignificando el vínculo de los estudiantes con la comunidad, ampliando su visión y diseñando estrategias didácticas para incorporarlas en el espacio escolar, buscando favorecer la diversidad de experiencias.

El desarrollo de la práctica permite realizar un recorrido graduado, iniciándose desde el comienzo de la formación, hasta culminar en la residencia pedagógica integral, a partir de acciones de análisis, reflexión y experimentación de las múltiples dimensiones de la vida social y escolar.

Proceso que le permitirá al estudiante a la vez que comienza a enseñar, tomar distancia de dicho acto, para reflexionar en torno al mismo, a partir de un diálogo sobre la propia experiencia de enseñar, la de los otros y la de la vida en las aulas, sostenida por las teorías de la educación, las cuales permitirán ir configurando y consolidando el campo de experiencia de la formación docente.

Tiene por objeto el trabajo interinstitucional que incluya a las escuelas, a los organismos sociales y a los institutos formadores, constituyéndose en un espacio que permita a los/las estudiantes, al mismo tiempo que realizan sus primeros pasos en la tarea docente, comprender a la institución escolar en tanto escenario complejo atravesado por las múltiples dimensiones de la vida social permitiendo el desarrollo de trabajos y experiencias pedagógicas conjuntas en ámbitos escolares y no escolares diversificados.

Durante el *primer año*, se guiará a los/las estudiantes en experiencias sociales en las cuales se los vincule con el campo sociocultural de la comunidad y en organizaciones sociales de distintos ámbitos: urbano, suburbano, rural como primeras inserciones del campo de la práctica.

Brindará conocimiento, manejo de herramientas y marcos conceptuales en y para la investigación educativa que le permitan el análisis del contexto escolar y la realidad socioeducativa.

escolar y la realidad socioeducativa.

En el *segundo año* se promoverán aprendizajes de metodologías sistemáticas, que posibiliten recoger, organizar y analizar datos del contexto institucional y comunitario, a partir de actividades de campo, y situaciones didácticas prefiguradas en el aula del Instituto.

Los *dos últimos años* están orientados a la programación y desarrollo de actividades específicas en las aulas y en los niveles correspondientes, con el acompañamiento y guía del equipo de práctica, asumiendo progresivamente responsabilidades en el ámbito no formal y en las escuelas destino.

La base de este proceso lo constituirá la observación y registro de situaciones siendo las escuelas destino ámbitos propicios para describir, narrar y comprender el significado y función del hecho educativo y su relación con el entorno social.

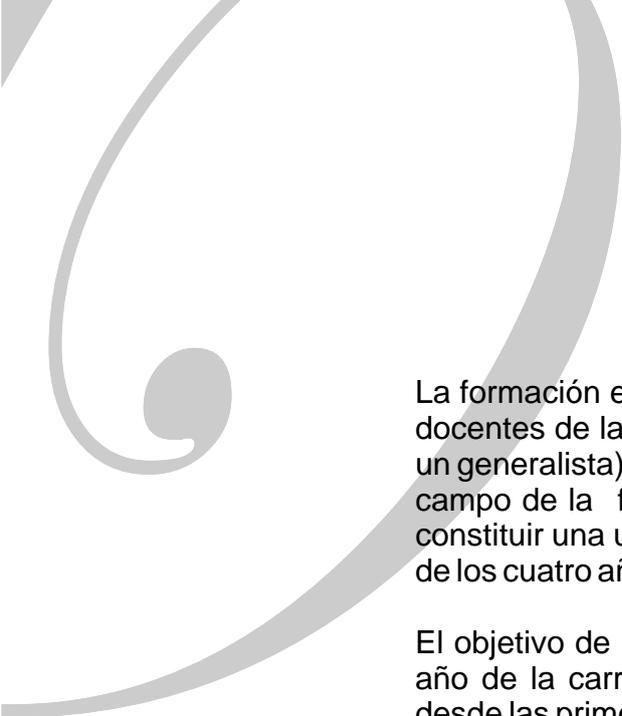
A fin de fortalecer la práctica como espacio sustantivo de formación, se requiere recuperar desde este espacio, la convicción de que los/las estudiantes pueden aprender a enseñar, para lo cual deben desarrollar capacidades básicas para conducir la clase y adquirir esquemas conceptuales y prácticos que no se diluyan en el proceso de socialización.

Así como también los andamios para aprender a enseñar, dados por la presencia de soportes en la práctica de la enseñanza, ya que quienes aprenden requieren que *“quien les enseñe, les muestre, les transfiera la experiencia, les oriente y guíe en las decisiones en la acción. El aprendizaje en la práctica requiere de modelizadores de la práctica, en cuanto intervención práctica deliberada de quien enseña, montada en la realidad de la enseñanza misma”*.²⁸

²⁸ INFoD. 2008. Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Campo de la Práctica Profesional

Para ello no debemos olvidar que el primer andamio modelizador es el equipo de prácticas, el cual debe enseñar en situaciones prácticas, o bien simuladas pero realistas; y el otro andamio clave, el docente de aula como *“docente orientador”*, el cual facilitará la incorporación progresiva a la tarea del aula/sala; orientará en las actividades; apoyará la realización de experiencias e innovaciones y participará de la evaluación formativa.

La formación de la práctica debe ser un espacio desde el cual se facilite a los futuros docentes aprender a enseñar reflexionando y cuestionando los propios saberes sobre lo que significa enseñar, trabajando desde una visión de organizaciones abiertas, dinámicas y en redes asistidas por las TICs como potenciadores de la enseñanza, dotando a los futuros docentes de herramientas que mejoren su formación.



La formación en la práctica requiere de un equipo que integre tanto a los docentes de la práctica (pareja pedagógica integrada por un disciplinar y un generalista), los profesores orientadores y al conjunto de profesores del campo de la formación específica de modo tal que este espacio pueda constituir una unidad formativa que vaya articulando durante el desarrollo de los cuatro años de la formación los tres campos de saber.

El objetivo de la conformación de un equipo de práctica desde el primer año de la carrera, se sustenta en la necesidad de fortalecer el trabajo desde las primeras experiencias docentes, ya que constituyen una unidad formativa a partir de la cual los trabajos en la realidad educativa permiten articular los tres campos de formación considerando que los mismos están orientados a involucrar a los alumnos en el diseño, desarrollo y evaluación de secuencias de trabajo para la enseñanza de determinados contenidos de manera gradual y progresiva.

Componentes de la Práctica

Se especifican, tres componentes básicos para éste campo de formación:

1. Las herramientas de la práctica
2. El taller integrador interdisciplinario
3. La práctica en terreno.

1. Las Herramientas de la Práctica

Las herramientas de la práctica entendidas como estrategias didácticas que permitan construir procesos de transformación de la práctica profesional: el rol, el posicionamiento y la cultura docente, tendientes a lograr una articulación con el campo de la investigación en la práctica, a partir del análisis de perspectivas y técnicas de aproximación cualitativa a la institución escolar.

También establecer la relación con tareas, que posibilitan un abordaje de las problemáticas propias de los otros espacios sociales no escolares.

Se trabajarán procesos de registro y análisis cualitativo, la intervención en espacios sociales educativos no convencionales, las estrategias que en éstos campos se despliegan y los procesos de investigación-acción relativos a la práctica docente.

Dentro de estas herramientas, es necesario incorporar también, el conocimiento y manejo efectivo del propio perfil de las TICs que serán profundizadas en las diferentes instancias curriculares vinculadas con el desarrollo de la Práctica Docente.

Dichas *herramientas* son instancias de trabajo que serán desarrolladas en cada uno de los años de formación.

2. Los Talleres Integradores Interdisciplinarios

Tienen como propósito articular los campos de Formación General y Formación Específica con la Formación en la Práctica Profesional integrando los componentes básicos de los mismos en este campo de formación.

Es un espacio de encuentro de dos semanas de duración en cada año de la formación, que reúne a los actores de la comunidad, los docentes disciplinarios, el equipo de práctica y los estudiantes en el ámbito del instituto formador.

Se constituye como un espacio donde se puedan: articular la construcción teórica con las experiencias de prácticas docentes, la acción y la reflexión entre los docentes y alumnos que permitan la búsqueda y creación de nuevas alternativas de intervención en el espacio escolar y social, reconstruir el sentido de las instituciones educativas en relación con el contexto, abordando temas y situaciones que competen a la escuela destino, al instituto formador, a la comunidad y a la sociedad en la que se halla inmerso el futuro docente.

Es un espacio destinado a producir un *continuum* formativo que articule la formación básica con la cultura escolar, las particularidades de las disciplinas y el intercambio entre ellas, focalizando problemáticas contextualizadas en la realidad, desde un abordaje epistemológico-pedagógico y el trabajo en equipo encaminado hacia la construcción de una referencia lingüística y un marco conceptual común.

En cada año, el Taller Integrador Interdisciplinario tendrá los siguientes ejes:

- La comunidad como espacio de formación
- La reflexión acerca del espacio escolar
- La práctica reflexiva como práctica grupal
- El posicionamiento docente

3. La práctica en terreno

En tanto eje vertebrador, la práctica se desarrolla durante toda la carrera en condiciones reales, en la comunidad, en la institución y en el aula.

La experiencia en terreno le permitirá al futuro docente, comprender y desarrollar su tarea de manera contextualizada.

Se partirá del reconocimiento y análisis de las problemáticas socioculturales y la diversidad de espacios educativos, para luego focalizar la comprensión del espacio escolar en general y el del aula en particular, atendiendo los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan dentro del mismo.

Se propone la siguiente distribución por año:

PROFESORADO DE MÚSICA	
Organización de la Práctica Profesional	
Primer año Práctica I Ámbito Socio-comunitario	Tercer año Práctica III Residencia Pedagógica I
Taller 1: Métodos y técnicas de recolección, análisis y organización de información empírica en trabajos de campo en la comunidad.	Taller 1: Coordinación de grupos de Aprendizaje
Taller 2: Las Instituciones Educativas.	Taller 2: Evaluación de los aprendizajes, técnicas y recursos
Seminario: Animación socio- comunitaria	Seminario: Políticas, Legislación y Administración del trabajo escolar.
Segundo año Práctica II Ámbito Institucional-curricular	Cuarto año Práctica IV Residencia Pedagógica II
Taller 1: Currículum y Organizadores Escolares	
Taller 2: Programación de la enseñanza y gestión de la clase	

Organización de la práctica por años

Primer año

Práctica I: Ámbito socio-comunitario

Está orientado a facilitar las primeras inmersiones de los/las estudiantes en el campo sociocultural con el objeto de enriquecer la experiencia formativa conociendo escuelas de distintas características e instituciones de contextos sociales diversos.

Incluye visitas a instituciones de la sociedad civil y del estado (medios de comunicación, empresas, gremios, organizaciones no gubernamentales, servicios de salud, policía, etc.), que conforman la comunidad.

Brindará al futuro egresado herramientas y marcos conceptuales para la recolección de datos que le permitan analizar las prácticas docentes, desde un marco institucional y del contexto social en el que se halla inmerso. A partir de la utilización de recursos como narraciones de experiencias, videos, estudio de casos, entrevistas, testimonios, etc. que permitan ampliar la experiencia formativa.

1. Herramientas de la Práctica. Se realizarán **dos talleres**, uno en cada cuatrimestre con una duración de tres meses y una carga horaria de dos horas cátedras semanales, siendo los mismos de cursada obligatoria. También se propone **un seminario**, en el primer cuatrimestre de cursada obligatoria.

Ésta etapa implica la rotación de los futuros docentes en diferentes ámbitos socio-educativos, distintos actores profesionales y sus particulares formas de estar y hacer en sus respectivos ámbitos laborales (casas de la solidaridad, talleres privados, colonias de vacaciones, hospital de día, ONG, hogares).

- **Taller 1: Métodos y técnicas de recolección, análisis y organización de información empírica en trabajos de campo en la comunidad.**

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

Contenidos

- Abordaje interpretativo de las instituciones desde una perspectiva sociocultural.
- Procedimientos de recolección de datos: observaciones,

registros, entrevistas, encuestas, análisis de documentos y fuentes, relatos de vida desde un enfoque *etnográfico* e *investigación-acción*.

▪ **Taller 2: Las Instituciones Educativas.**

Está centrado en la realización de diversas actividades que permitan conocer el ámbito laboral, en distintas instituciones sociales, artísticas, culturales y educativas.

El futuro egresado deberá conocer y abordar la problemática del sujeto profesional, la institución y su relación e inserción en los diferentes contextos.

Contenidos

- Identificación de los distintos ámbitos: urbanos, suburbanos, rurales, formales, no formales.
- Determinación de los diferentes ciclos.
- Estructura y dinámica de las relaciones formales e informales en la institución.
- Actores Institucionales: Equipo de conducción. Roles y funciones. El poder, el conflicto y la concertación.
- Dimensión pedagógica didáctica.
- Organización y modos de participación comunitaria, previsión de los recursos.
- Control de las normas, tiempos y espacios institucionales.

▪ **Seminario: Animación socio-comunitaria**

Se desarrollará en el primer cuatrimestre con una duración de ocho horas cátedras semanales distribuidas en un mes.

2. Taller Integrador Interdisciplinario

▪ **Eje: La comunidad como espacio de formación**

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

3. La Práctica en Terreno.

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

Segundo año

Práctica II: Ámbito Institucional/Curricular

Incluye visitas y participación en distintas actividades de instituciones educativas formales atendiendo problemáticas socio-culturales que impactan en la realidad educativa.

Esta unidad curricular continúa la orientación de la Práctica I, incluyendo la participación de los/las estudiantes en actividades de responsabilidad creciente centradas en el desarrollo de observación participante, guiados por el profesor de práctica y el docente orientador.

En estos primeros desempeños docentes, se desarrollarán observaciones sobre las situaciones que plantean diversos centros educativos formales, que permitan conocer las problemáticas que atienden y la forma en que se deberá intervenir a partir de la realización de actividades artísticas.

1. Herramientas de la Práctica: Se proponen **dos talleres**, uno en cada cuatrimestre con una duración de tres meses y una carga horaria de dos horas cátedras semanales, siendo los mismos de cursada obligatoria.

- **Taller 1: Currículum y Organizadores Escolares**

Tiene como propósito central el análisis del Diseño Curricular Jurisdiccional y los Proyectos institucionales y áulicos. Así como procesos y documentaciones que organizan la vida escolar.

Incluye la implementación de un diario de ruta que acompañe el desarrollo de la práctica desde esta etapa hasta finalizar la carrera.

Contenidos:

- El currículum como organizador institucional. Estrategias de desarrollo en el nivel. El currículum prescripto como uno de los condicionantes de la práctica docente.
- Procesos y documentaciones organizadoras de las prácticas docentes y escolares (planificaciones, agendas, registros de asistencia, legajos, cuadernos de comunicación, así como otros instrumentos de producción de información y comunicación).

- **Taller 2: Programación de la enseñanza y gestión de la clase**

Se incluirán en esta etapa la organización de micro-experiencia pedagógico, estudio de casos y simulaciones como experiencias formativas en el desempeño del rol que permitan la reflexión, donde se visualice lo diverso y se creen espacios de intercambio.

Contenidos:

- El ámbito de la práctica como espacio de aprendizaje: los contenidos, construcción metodológica y evaluación focalizadas en el nivel.
- Criterios de intervención en el aula: organización didáctica de la clase.
- Las propuestas didácticas en cada ciclo.

2. Taller Integrador Interdisciplinario

▪ Eje: La reflexión acerca del espacio escolar

Se propone la participación de los directivos de las escuelas destino y docentes orientadores puesto que la mirada en esta etapa está centrada en la institución formal y su contexto, posibilitando un espacio de encuentro y reflexión en el cual se pueda pensar y discutir estrategias y contenidos de enseñanza artística, que se implementarían.

3. La Práctica en Terreno

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

Incluye etapas de observaciones participantes y la implementación de ayudantías pedagógicas.

Tercer año

Práctica III: Residencia Pedagógica I

Implica el desarrollo de Prácticas y Residencias Pedagógicas en el **Nivel Inicial** y **Primario**, rotando por ciclos y cursos correspondientes.

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

1. Herramientas de la Práctica. Etapa destinada a la elaboración, ejecución y evaluación de proyectos de aula. Constituye un espacio destinado a compartir y sistematizar experiencias que brinda la práctica en terreno. Se proponen **dos talleres**, uno en cada cuatrimestre y de cursada obligatoria, y **un seminario** en el primer cuatrimestre.

▪ Taller 1: Coordinación de grupos de Aprendizaje

Brindará un espacio donde se puedan analizar los procesos de dinámicas grupales observados en las prácticas y adquirir herramientas

conceptuales y prácticas que les permitan entender los procesos grupales que le posibiliten seleccionar e implementar estrategias de trabajo grupal.

- **Taller 2: Evaluación de los aprendizajes, técnicas y recursos**

Posibilitará a los futuros docentes la formación en el análisis y diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los distintos tipos de aprendizaje.

- **Seminario de Políticas, Legislación y Administración del trabajo escolar**

Contenidos:

- Estado y políticas públicas. Rol del Estado en la regulación, gestión y financiamiento de la educación.
- Bases legales del Sistema Educativo Argentino y del Sistema Educativo Provincial. Fundamentos de la Política Educativa de la Jurisdicción y del Nivel.
- Marcos conceptuales y marcos legales vigentes referidos a Política, Legislación y Organización del trabajo docente en instituciones formales; no formales; ONG.
- Leyes y estatutos: Ley de Educación Nacional N° 26.206; Ley Provincial de Educación N° 1470; Ley Integral del Aborigen N° 426; Estatuto del Docente Formoseño Ley N° 931. Deberes y derechos. Junta de Clasificación. Régimen de Licencias y franquicias.

2. Taller Integrador Interdisciplinario

- **Eje: El posicionamiento docente**

3. La Práctica en Terreno

Se realizarán prácticas en el nivel **inicial** en el primer cuatrimestre y prácticas en el nivel **primario** durante el segundo cuatrimestre, en las escuelas destino, en contextos socioculturales diferentes y rotando por ciclos.

Cuarto año

Práctica IV: Ámbito Áulico.

Residencia Pedagógica II

Implica el desarrollo de Prácticas y Residencias Pedagógicas en el **Nivel Secundario** rotando por ciclos y cursos correspondientes.



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

1. Herramientas de la Práctica.

Elaboración e implementación de proyectos de aula.

Sistematización de experiencias.

La reflexión antes, durante y después de la acción. Análisis y reflexión grupal de las prácticas implementadas.

2. Taller Integrador Interdisciplinario.

- **Eje: El posicionamiento docente.**

3. La Práctica en Terreno.

Se realizarán prácticas en el nivel **secundario** en instituciones de contextos socioculturales diferentes.

Propuestas Variables o Complementarias

Los/las estudiantes podrán optar entre las siguientes ofertas específicas que puede brindar la Institución:

- Sociología de la Música.
- Filosofía de la Música.
- Folklore y etnomúsica.
- Seminario de músicas populares
- Seminario de investigación musical.
- Seminario de educación especial.
- Taller de conjuntos especializados: Jazz, Tango, Rock, Música antigua, etc.
- Taller de danzas folklóricas argentinas y latinoamericanas.
- Taller de tecnologías aplicadas a la música.
- Taller de proyectos escolares con artes combinadas.



“Bibliografía

CAMPO DE FORMACIÓN GENERAL

Escritura, lectura y oralidad

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Historia Argentina y Latinoamericana

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pedagogía

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Psicología Educativa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Didáctica General

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tic y Educación Tecnológica

Alonso, C. y Gallego, D. (1996): Formación del profesor en Tecnología educativa. En D. Gallego y otros (coords). Integración curricular de los recursos tecnológicos. Barcelona, Oikos-Tau, 31-103.

Bartolomé, A. R. (1994): Sistemas Multimedia. En J. Sancho (coord.). Para una Tecnología Educativa. Barcelona, Horsori. 193-219.

Blanco Abarca, A. (1986): Interacción. En J.L. Vega (ed.) Diccionario de Ciencias de la Educación. Salamanca, Anaya.

Blázquez, F. (1994): "Propósitos formativos de las nuevas tecnologías de la información en la formación de maestros". En F. Blázquez, J. Cabero, y F. Loscertales (coords.). En memoria de José Manuel López-Arenas. Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación. Sevilla, Alfar.

Cabero, J. (1998): Las aportaciones de las nuevas tecnologías a las instituciones de formación continuas: reflexiones para comenzar el debate. En Q. Martín-Moreno, y otros (coords). V Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas. Madrid, Departamento de Didáctica y Organización escolar de la Universidad Complutense.

Cabero, J. (2000a): Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: aportaciones a la enseñanza. En J. Cabero (ed). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Madrid, Síntesis.

Cabero, J. (2001a): Las TICs: una conciencia global en la educación. En Centro de Profesores y Recursos de Lorca: TICEMUR Tecnologías de la información y la comunicación en educación en la región de Murcia. Murcia, CEP, XIX-XXXVI.

Cabero, J. (2001b): Tecnología educativa: diseño, producción y evaluación de medios. Barcelona, Paidós.

Cabero, J. y otros (1998): "La utilización de las NN.TT. de la información y comunicación en el desarrollo profesional docente: estudio cuantitativo". En M. Cebrián y otros (coords.). Creación de materiales para la innovación educativa con nuevas tecnologías. Málaga, ICE de la Universidad de Málaga, 432-446.

Castell, M. (1997): La era de la información. Economía sociedad y cultura. La sociedad red. Madrid, Alianza.

Epistemología

Bunge, Mario. (1981): La Ciencia. Su método y su filosofía. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte, 1981.

_____. Epistemología. Ciencia de la ciencia. Barcelona: Ariel, 1980.

Cohen, M.R. y E. Nagel. (1968): Introducción a la lógica y el método científico. Buenos Aires: Amorrortu.

Tejedor, César (1994): Historia de la filosofía en su marco cultural. Madrid: Ediciones Cátedra. 1993.

Urmson, J.O. De. (1982): De Filosofía y filósofos. Madrid: Ediciones Cátedra.
Alexander, Jeffery. (1995): Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial. Barcelona, Editorial Gedisa.

Bachelard, Gastón. (1978): La formación del espíritu científico. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Berger, Peter y Luckmann Thomas. (1989): La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, Pierre, Chamboredon, J. y Passeron, J. C. (1975): El oficio del sociólogo. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bunge, Mario. Materialismo y ciencia. Barcelona: Ariel, 1981. Cap. 10: .Mundos popperianos y objetividad.

Giddens, Anthony. (1987): Las nuevas reglas del método sociológico. Buenos Aires: Amorrortu.

Goldmann, Lucien. (1967): Las ciencias humanas y la filosofía. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Popper, Karl. (1973): La lógica de la investigación científica. Madrid: Editorial Tecnos.

Sociología de la Educación

Apple, M. maestros y textos. (1989): Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona, Paidós. Ministerio de educación y ciencias. 1989.

Cullen, C. (1986): comunicación – educación cultura. Pautas para una reflexión. En: reflexiones desde América, T. 1. 1986
Educación y trabajo en la construcción de lo social en IDEA, Buenos Aires, Año XV N° 155, julio 1991.

Foucault, M. (1995): La verdad y las formas jurídicas. Barcelona, Gedisa, 1980

Gómez de Sarria, Elsa, y otros. (1995): El docente como divulgador científico. Material de Apoyo Convenio Ministerio de Cultura y Educación. Mutual Ciencia para todos. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1993.

Ética y ciudadanía

Agra Romero, María José (1992), “Ética neocontractualista” en concepciones de la ética, Ed. Trotta, Madrid.

Apel, Karl Otto (1986), Estudios éticos, trad. Carlos de Santiago, Ed. Alfa, Barcelona.

Aranguren, José Luis (1997), Ética, Ed. Biblioteca nueva, España.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID) - www.iadb.org/etica -

Bernstein, Richard (1997), “Estudio Introductorio” en Habermas y la modernidad, trad. F. Rodríguez, Ed. Rei, México.

Borri, Néstor. 2007. “Poder, ciudadanía y espacio público”, Módulo de Calvo; Serulnicoff; SIEDE. (compiladores) – Retratos de Familia en la Escuela. Paidós 1998.

Camps, Victoria (1988), Historia de la ética, Ed. Crítica, Barcelona.

Conill, Jesús (2001), El poder de la mentira. Nietzsche y la política de la transvaloración, Ed. Tecnos, 2ª ed., España.

Forschner, M., (1994), “Ética formal–ética material” en Höffe, Diccionario de ética, Ed. Crítica, Barcelona.

Guariglia, Osvaldo (1992), “kantismo” en concepciones de la ética, Ed. Trotta, Madrid.

Guisán, Esperanza (1992), “utilitarismo” en concepciones de la ética, Ed. Trotta, Madrid.

Habermas, Jürgen (1983), Conciencia moral y acción comunicativa, trad. Ramón García C., Ed. Península, Barcelona.

Habermas, Jürgen. Escritos sobre moral y eticidad. Barcelona. Paidós.

Höffe, Otfried (1994), Diccionario de ética, trad. Jorge Vigil, Ed. Crítica, Barcelona.

Jlménez, Manuel (1998), “Kant y Hegel en el pensamiento de Habermas” en Habermas, Escritos sobre moralidad y eticidad, Ed. Paidós, España.

Macintyre, Alasdair (2001), Tras la virtud, trad. Amelia Varcárcel, Ed. Crítica, Barcelona.

Mill, John Stuart, (1994) El utilitarismo, trad. Esperanza Guisán, Ed. Alianza, Madrid. Ministerio de Educación de la Nación

Rawls, John (1996), Liberalismo político, Ed. Crítica, Barcelona.

Rorty, Richard (1996), Contingencia, ironía y solidaridad, trad. Alfredo Eduardo Sinnot, Ed. Paidós, España.

Santander, Alejandro. Desaprender la violencia. Editorial Bonum, 2004.

Taylor, Ch. (1996), Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna, trad. Ana Lizón, Ed. Paidós, Barcelona.

Thiebaut, Carlos (1992), "Neoaristotelismos contemporáneos" en concepciones Zamora, Jaqueline Jongitud, (s/f). Documento incluido dentro de la Biblioteca

CAMPO DE LA PRACTICA PROFESIONAL

Blanchard Laville, Claudine. Saber y Relación Pedagógica. Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires.

Enriquez, Eugéne. La Institución y las Organizaciones en la Educación y la Formación. Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires.

Sagastizabal, María de los Ángeles/ Perlo, Claudia/ Pivetta, Bibiana/San Martín Patricia. Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación. Noveduc. Buenos Aires. México.

Imberón, Francisco. La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una cultura profesional. Grao. Biblioteca de Aula.

Cullen, Carlos A. La reflexión Ética en el campo de la educación y la formación. Serie Los Documentos.

Steiman, Jorge (2007) ¿Qué debatimos hoy en la Didáctica? Las Prácticas de Enseñanza en la educación Superior. Jorge Baudiño Ediciones. UNSAM. Buenos Aires. Argentina.

Sierra Bravo, Restituto.(1991)Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios. Editorial Paraninfo. S.A.Madrid.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Audioperceptiva

Gardner H.(1990) Educación Artística y Desarrollo Humano. Barcelona. Paidós Ibérica.

Malbrán, Martínez, Segalerba (1994) Audiolibro I.-La Plata. Las Musas Ediciones Musicales

Garmendia, Emma (1981) Educación Audioperceptiva – Buenos Aires. Ricordi Americana.

Malbrán, Frunó, Espinoza (1988) Resonancias – Buenos Aires. Ricordi Americana.

Telfer, Nancy (1995) Lectura a primera vista – California - Neil A. Kjos Music Company.

Gainza, Violeta (1993) – La Educación Musical frente al futuro - Buenos Aires – Editorial Guadalupe.

Gainza, Violeta (1997) - La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI – Buenos Aires – Editorial Guadalupe.

Malbrán, Silvia (2004) - El oído de la mente – La Plata – Fundación para la educación musical.

Adorno, Theodor W. (2000) – Sobre la Música – España - Novagràfik, S.L.

Swanwick, K. (1991) – Música, pensamiento y educación – Madrid – LAVEL. Humanes.

Frega, Ana L. (2006) – Pedagogía del Arte – Buenos Aires – Ed. Bonum.

Monjeau, Federico (2004) – La invención musical – Avellaneda – Verlap S.A.

Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (2003) – Teoría generative de la música tonal – Madrid – Ed. AKAL

Texturas, Estructuras y Sistemas

Schoenberg, Arnold. Armonía.

Hindemith Paul,. Armonía Tradicional.

Jurafsky, Antonio. Manual de Armonía.

Korsakov, R. Tratado Práctico de Armonía.

Hindemith Paul .Adiestramiento elemental para músicos.

Alchourron, R. Composición y arreglos de música popular.

Aguilar, María del Carmen. (1988). Análisis Auditivo de la Música.

Persichetti, Vicent. (1961). Armonía del Siglo XX. Ed. Madrid.

Taller De Instrumento Principal I, II, III, IV

Piano

Repertorio de técnica instrumental: Czerny, Hanon, Moscheles, Cramer, otros.

Repertorio de obras de los diferentes períodos de la música: Bach, Mozart, Haydn, Beethoven, Schumann, otros.

Repertorio de obras académicas de autores argentinos: Iglesias Villoud, Ariel Ramírez, Carlos Guastavino, Julián Aguirre, otros.

Módulos de acompañamiento rítmico-armónico



Violín

N. Laroureux. LIBRO I

N. Laroureux . LIBRO II

N. Laroureux . LIBRO III

Julián Weiss. Ramillete de flores

O. Sevcik- Op. 1- LIBRO I

O. Sevcik- Op.2-TECNICA DEL ARCO

O. Sevcik- Op.8-CAMBIO DE POSICIONES

O. Sevcik- Op.9

Hrimaly: escalas y arpeggios

Kayser: 36 Estudios. Op.20

Kreutzer

Dancla: escuela de las cinco posiciones

Polo: doble cuerdas

Mazzas: duos

Guitarra

Carlevaro, A- (1972). Serie Didáctica para la guitarra: cuaderno N| 1-2-3-4- Ed- Barry. Bs.As

Aguado-Sinopoli. (1947). Método completo para guitarra. Ed. Ricordi. Argentina.

Rodríguez Arenas, M. Método para guitarra. Ed. Ricordi. Argentina.

Obras de compositores argentinos. Ed. Ricordi Americana. Ed. Lago.

Libro "The guitarsworks of Agustín Barrios "Mangoré". (1977). Ed. Richard Stover. Ed. Del Belwin Mills.

Libro Agustín Barrios. (1977) Ed. Jesús Benítez. Ed. Zen-on music company LTD.

Carulli, Fernando. (1974) Método para guitarra. Ed. Ricordi-Daiam.

Partituras de Francisco Tarrega. (1972). Ed. Ricordi.

Flauta

Poch de Grátzer, D. La flauta dulce en el aula. Ed. Ricordi

Akoschky-Videla. Iniciación a la flauta dulce 1-2-3. Ed. Ricordi

Martínez, R. (2004). Repertorio de Iniciación para flauta dulce: transcripciones y arreglos (sin editar).

Martínez, R. (2004) Repertorio de música universal y argentina (sin editar).

Martínez, R. (2002) Apuntes de flauta dulce (sin editar).

Taller De Instrumento Complementario I, II

Cualquiera sea el instrumento complementario seleccionado, la bibliografía comprenderá:

Módulos de acompañamiento rítmico-armónico.

Repertorios de técnica básica.

Repertorio de básica complejidad rítmica-melódica-armónica.

Repertorio a cuatro manos.

Taller De Preparación De Obras Corales

Graham Hewitt . Como cantar.

Copes, G. Introducción al canto coral.

Don Brown Lecciones prácticas para dirigir el canto. Autor
Malbrán, S. I cantar tiene sentido I II III y IV.

Frega, A. Música y educación .

Graham Hewitt. Como cantar.

Walter Liebling .La música coral en la escuela.

Técnica De Dirección Y Repertorio Coral I-II

Gallo-Graetzer-Nardi-Russo. El director de Coro

Mansión, Madeleine. El estudio del canto

Hindemith, P. Adiestramiento elemental para músicos

Aguilar, María del Carmen. El taller coral.

Aguilar, María del Carmen Método para leer y escribir música a partir de la percepción.

Aguilar, María del Carmen. Análisis auditivo de la música.

Cifelli, A. Técnica vocal .

Movimientos Escuelas y Tendencias de La Música

FUBINI, Enrico – Estética de la Música – Ed. A. Machado Libros – Madrid - 2001

URTUBEY, Pola Suarez - Historia de la Música – Ed. Claridad – Buenos Aires – 2004.

Enciclopedia Salvat de la Música.

HAMEL & HÜRLIMANN – Enciclopedia de la Música – Ed. Grijalbo.

AHARONIAN, Coriun – Introducción a la Música – Ed. Tacuabé – Montevideo - 2002.

HODEIR, André – Como conocer las formas de la Música – Ed. Edaf – Madrid.

MARTINEZ, Edgardo – Manual de Texturas, Estructuras y Sistemas – Universidad Nacional del Litoral.

LOCATELLI DE PERGAMO, Ana Maria - La Música Tribal, Oriental y de las Antiguas Culturas Mediterráneas – Ed. Ricordi.

ROWELL, Lewis – Introducción a la filosofía de la Música – Ed. Gedisa - Barcelona.

ALSINA, Pep; SESÉ, Frederic – La Música y su Evolución – Ed. Graó - Barcelona.

AGUILAR, María del Carmen – Análisis auditivo de la Música – Apuntes de Cátedra.

DAHLHAUS, Carl – Fundamentos de la historia de la Música – Ed. Gedisa – Barcelona.

DAHLHAUS, Carl – La Idea de la Música Absoluta – Ed. Idea Books -

FUBINI, Enrico – La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX – Ed. Alianza – Madrid.

HOPPIN, Richard – Antología de la Música Medieval – Ed. Akal - Madrid.

VARIOS – Historia del Arte – Ed. McGraw-Hill - Madrid.

VARIOS - Culturas y Estéticas contemporáneas – Ed. Aique.

FUBINI, Enrico – Música y lenguaje en la Estética Contemporánea – Ed. Alianza

Música – Madrid - 2004

FUBINI, Enrico – Estética de la Música – Ed. A. Machado Libros – Madrid.

ECO Humberto - Introducción a la segunda edición; La poética de la obra abierta.

En Obra abierta. Barcelona. Planeta-Agostini. 1984 (29-44; 63-92)

ECO Umberto: La definición del arte. Lo que llamamos arte ¿ha sido y será siempre arte? Barcelona. Martínez-Roca. 1970 (165-186)

ADORNO Theodor: Impromptus. Barcelona. Laia. 1968 (132-151)

COGAN Robert y POZZI ESCOT: Cultural and historical notes. Introduction to musical systems. The modal systems of the Middle Ages and Renaissance. The tonal systems. En Sonic design. The nature of sound and music. Englewood Cliffs. New Jersey. Prentice-Hall. 1976 (71-85; 101-105; 142-148) (Traducción: A. y S. Cornú y J. Molina)

Proyecto Final

CALABRESE, OMAR – El lenguaje del arte – Ed. Paidós.

DELALANDE, FRANCOIS – La música es un juego de niños – Ed. Ricordi.

EISNER, ELLIOT – Cognición y currículum – Ed. Amorrortu.

HARGREAVES, DAVID – Música y desarrollo psicológico – Ed. Grao.

MARKETING EDITORIAL – La gran música – Ed. Edilibro S.L.

MURRAY SCHAFFER, R - El compositor en el aula - Ed. Ricordi.

MURRAY SCHAFFER, R – El nuevo paisaje sonoro – Ed. Ricordi.

MURRAY SCHAFFER, R – Limpieza de oídos – Ed. Ricordi.

SCHNITMAN, DORA FRIED – Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad – Ed. Paidós.

ROBERTO APARICI – La revolución de los medios audiovisuales – Ed. Ediciones de la Torre.

SWANWICH, K – Música, pensamiento y educación – Ed. Morata S.A.

Didáctica de la Música

Alsina, Pep. (1999) El área de educación musical. Ed. Grao.

Akoschky, J. (1988). Cotiáfonos: Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos, Ed. Ricordi. Buenos Aires.

- 
- Boltrino, P. (2006) Música y Educación Especial. Ed. de la Orilla.
- Copland, A. Como escuchar música, Ed. Fondo de Cultura Económica. México.
- Childs, John. (2005) Haciendo Especial la Música.
- Gainza, V. (2007) La improvisación musical. Ed. Melos.
- Gainza, V. (2002) Pedagogía Gainza, Violeta (1993) – La Educación Musical frente al futuro - Buenos Aires – Editorial Guadalupe Musical. Ed. Lumen.
- Malbrán, Silvia. (2007) EL OÍDO DE LA MENTE Teoría musical y cognición.
- Pascual Mejía, P. (2002) Didáctica de la música. Ed. Prentice may.
- Sanuy, M. (1994): Aula sonora, Ed. Morata. Madrid.
- Schafer, M. Cuando las palabras cantan, y varios títulos más. Ed. Ricordi. Buenos Aires. Swamwick, K. (1991): Música, pensamiento y educación, Ed. Morata y M.E.C. Madrid.
- Wills, Peter. (2000) Música para todos.

Didáctica del Coro Escolar

- Como cantar. Autor Graham Hewitt.
- Introducción al canto coral. Autora Graciela de Copes.
- Lecciones prácticas para dirigir el canto. Autor Don Brown.
- El cantar tiene sentido I II III y IV. Silvia Malbrán.
- Música y educación . Autora Frega, Ana Lucía.
- Como cantar. Autor Graham Hewitt.
- Introducción al canto coral. Autora Graciela de Copes.
- La música coral en la escuela . Autor Walter Liebling.



ndice

1. Presentación	1
2. Consideraciones acerca del Sujeto y su Contexto	14
3. Conceptualizaciones acerca de la Profesión Docente	19
4. Perfil del Egresado	24
5. Hacia una Pedagogía de la Formación	27
6. Currículo	30
7. Organización del Diseño Curricular de la Formación Docente	32
8. Campo de la Formación General	39
9. Estructura Curricular	67
10. Campo de la Formación Específica	71
11. Campo de la Práctica Profesional	109
12. Bibliografía	123

[DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL]
Formación Docente Inicial

Nomina de Profesores asistentes a la consulta sobre el primer borrador de los
Diseños Curriculares de la Formación Docente Inicial
Santa Isabel - Junio de 2008

Coordinadores de mesas de trabajo

Coordinador	Area - Disciplina
Alberti, Paola	Tic
Arrieta, Carlos	Matematica
Barijhó, Tomás	Artes Visuales
Cardini, Agustín	Formacion General
De la Merced, Maria del Pilar	EIB
Delgado, Nora	Ciencias Sociales
Nitzlader, Lorena	Ciencias Naturales
Paredes, Noemí	Formación General
Polo, Silvia	Formación General
Saguiet, Soraya	Lengua
Scheidegger, Cristina	Educación Física
Suárez, Elba Magdalena	Lengua
Tumburús, Lilian	Práctica Profesional
Villada, María Inés	Lenguaje Musical
Wellig, María	Práctica Profesional

[DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL]
Formación Docente Inicial

Nomina de Profesores asistentes a la consulta sobre el primer borrador de los
Diseños Curriculares de la Formación Docente Inicial
Santa Isabel - Junio de 2008

Equipos Técnicos

Equipo	Docente - Participante
Modalidad Especial	Suárez, Viviana Graciela González, Norma Nicoláas, Liliana
Educación Primaria	Flaska, Roxana Sotelo, Patricia
Educación Inicial	Goiburu, Adriana Fernández, Karina Pereira, Maria Angélica Mendoza, Marisa
Educación Secundaria	Álvarez, Elsa Saguier, Soraya
Equipo Técnico DES	Ayala, Omar Batalla, Olga Cieza, Silvia Noemí Crosa Palavecino, Roxana Daldovo, Elba Beatriz Florentín, Sonia Goretta, Aurelia Reené Jojot, Mirna Orué Ferreira, Maria Estela Pérez, Alicia Peñarol Mendéz, Viviana Scheidegger, Cecilia Torres, Norma Graciela

[DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL]
Formación Docente Inicial

Nomina de Profesores asistentes a la consulta sobre el primer borrador de los
Diseños Curriculares de la Formación Docente Inicial
Santa Isabel - Junio de 2008

Institutos Interior y Capital

Instituto	Área - Disciplina
Misión Laishí	Marín, Rosa Fruttero, Liliana Giménez, Prisca
Villafañe	Mola, María Cristina Narge Nalerio, María Teresa Colman, Adrian
Villa Dos Trece	Guerra, Mirta Haydeé López Pereira, Pablo A. Yorda, Teresa
El Colorado	Galli, Marta Mariel Demchuk, Emilia Urriste, Guillermo Miguel
Pirané	Chávez, Orlando N. Maher, Eduardo Fernandez, Norma
Comandante Fontana	Romero, Nélide Patricia Alvarenga, José Luis Ñañez, Roxana
Ibarreta	Pereira, Blanca Maldonado, Ramón Maidana Vazquez, María
Estanislao del Campo	Castillo, Dorys E. Scatolaro, Mario Daniel Reinoso, Sandra

[DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL]
Formación Docente Inicial

Nomina de Profesores asistentes a la consulta sobre el primer borrador de los
Diseños Curriculares de la Formación Docente Inicial
Santa Isabel - Junio de 2008

Institutos Interior y Capital

Instituto	Área - Disciplina
Las Lomitas	Curestis, Viviana De Giovani, Rosana Vidal, Alejandra Trnovsky, Sofia
Ingeniero Juárez	Ibañez, Claudia C. Valdez, Néstor Alfredo Benítez, María de la Nieves
El Potrillo	Martínez, Elena Cristaldo, Adolfo Short, Cristina
Clorinda	Llerandi, Graciela Noemí Marchi, Jorge Luis Ruiz Díaz, Arnaldo
Laguna Nainneck	Morínigo, Gladis Medina, Carlos Alberto Jara, Eugenio Orlando
Riacho He-Hé	López, Norberto Coronel Olga Quintana Sulma
Laguna Blanca	Quiñonez, Norma Silvia Galeano, Sonia Elizabeth Arca, Rosa Fermina
El Espinillo	Bordón, Marcelo González, Ramona C. Giménez, Alejandra

[DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL]
Formación Docente Inicial

Nomina de Profesores asistentes a la consulta sobre el primer borrador de los
Diseños Curriculares de la Formación Docente Inicial
Santa Isabel - Junio de 2008

Institutos Interior y Capital

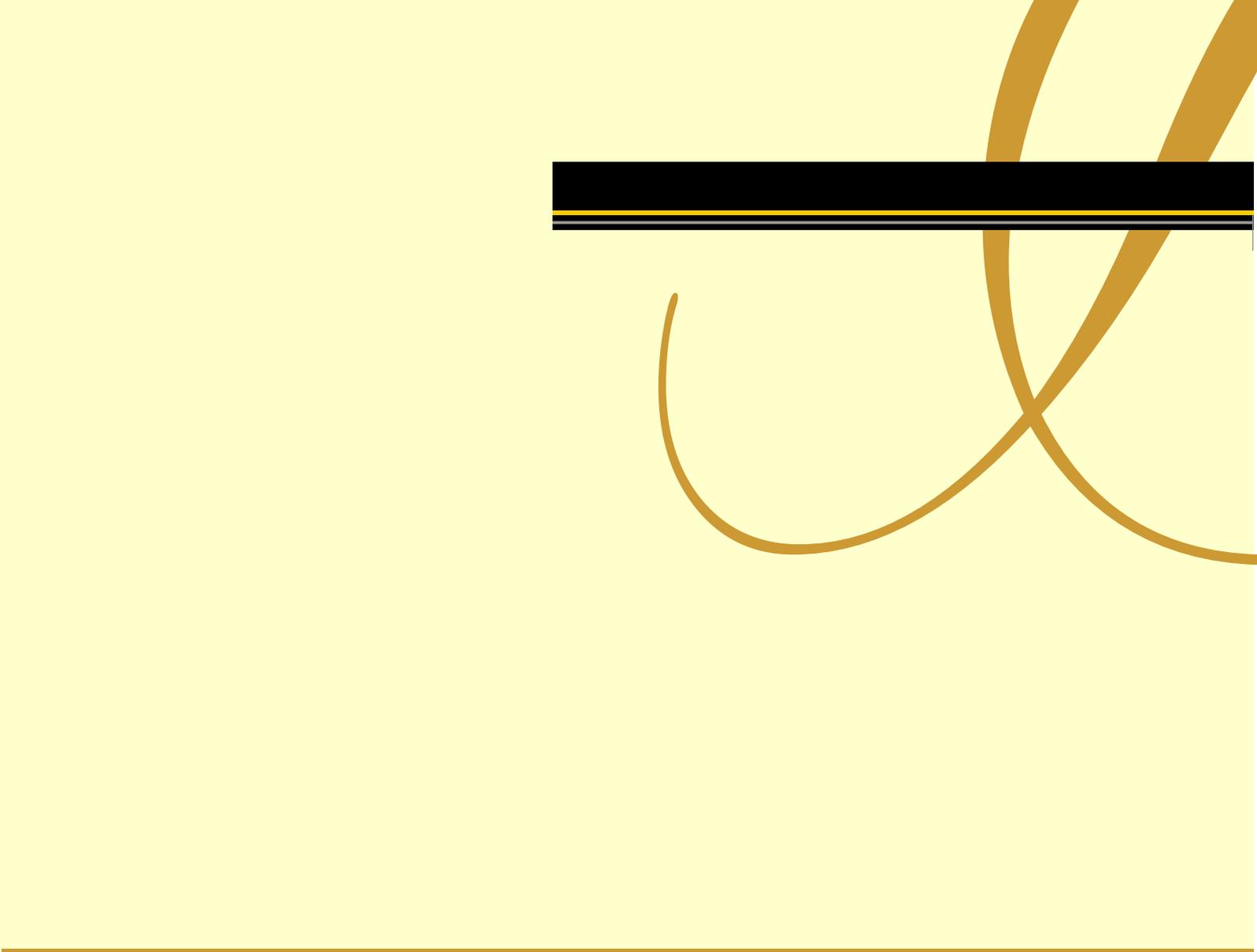
Instituto	Área - Disciplina
Gral. Belgrano	Gamarra, Antonia Vanzán, Daniel Guillermo Valderrama, Miguel
Gral. Güemes	Ortiz, Walter Almirón Raúl Almirón Antonio
San Martín 2	Jara, Antonio Ceferino González, Jovita Esther Cuellar, Irma Noemí
Pozo del Tigre	Suárez, Ilsa Edith Lezcano, Susana Rosa Cruz, Delia Liliana
Nivel Inicial	Ramírez, Liliana Cáceres, María Gómez, María Del Carmen Delgado, Nora
Educación Física	Polo, Estela Juliana Fernández, Pedro E. Verón, Alberto A.
FAC	Arauz, Elisa Rodas, Gloria Arévalo, Lucila
ISA	Villada, María Inés Tumburús, Lilian Barijón, Tomás

[DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL]
Formación Docente Inicial

Nomina de Profesores asistentes a la consulta sobre el primer borrador de los
Diseños Curriculares de la Formación Docente Inicial
Santa Isabel - Junio de 2008

Institutos Interior y Capital

Instituto	Área - Disciplina
ISPAF	González, Catalina Foltz, Dina del Carmen Torres, Sergio Antonio Tomaipitina, Mónica Robledo, Walter
Escuela Normal	Quiñones, Mónica Edith Falcón, Nora
Santa Catalina Ñ 6 - Clorinda	Cárdenas, Manuel Nasch, Silvia Olmedo, Lourdes
San José Ñ 12 - Comandante Fontana	Paz, Maria Mercedes Ayala, Irma Luisa Carol, Nélide Genoveva
San José Ñ15 - Clorinda	Torres, Olga Ayala, Gloria R. Román, Lucio



Ciudad Capital [F O R M O S A]