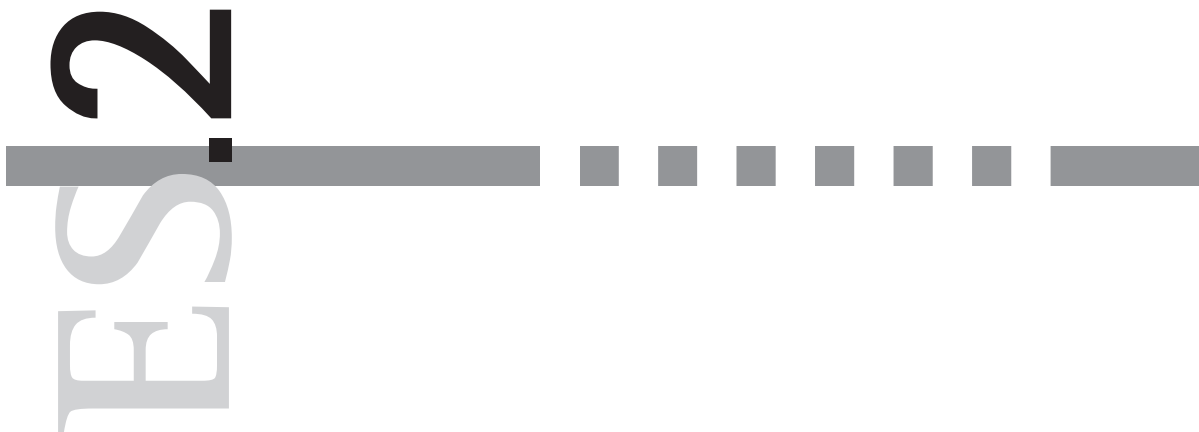


Serie documentos para capacitación a distancia
Segundo año de la Educación Secundaria

Introducción al Diseño Curricular

Educación Artística



Dirección General de
Cultura y Educación



Buenos Aires
LA PROVINCIA

Dirección General de Cultura y Educación
 Introducción al Diseño Curricular de Educación Artística / coordinado por María Alejandra Paz y
 Claudia Venturino. - 1ª edición - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia
 de Buenos Aires, 2008.
 144 p.; 22x18 cm.
 ISBN 978-987-1266-36-4
 1. Diseño Curricular 2. Capacitación Docente 3. Educación Artística I. Paz, María Alejandra, (coord.)
 II. Venturino, Claudia, (coord.).
 CDD 371.1

Fecha de catalogación: 01/09/2008

2008, Dirección General de Cultura y Educación
 Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa
 Calle 12 y 50, Torre 1, piso 9
 Provincia de Buenos Aires
 ISBN 978-987-1266-36-4
 Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

Introducción al Diseño Curricular □ □ □ □ □
Educación Artística

**Programa de capacitación para la
 Educación Secundaria**

Lic. Alejandra Paz
 Prof. Claudia Venturino

Especialistas

Coordinadora: Miriam Socolovsky
 Música: Carmen Fernández
 Julio Schinca
 Plástica: Alejandra Ceriani
 Silvia Lalli
 Danza: Diana Montequin
 Teatro: Víctor Galestok

Dirección de Producción de Contenidos

Edición: María Laura Korell
Diseño: Bibiana Maresca
Cubierta: María Correa
Armado: Eugenia Nelli

Este documento se ajusta a la ortografía aprobada
 por la Real Academia Española y a las normas de
 estilo para las publicaciones de la DGCyE.

dir_contenidos@ed.gba.gov.ar

Septiembre de 2008

Índice

Presentación	7
Introducción	9
Primera Parte	
Unidad 1. Los fundamentos del Diseño Curricular	17
Unidad 2. La estructura del Diseño Curricular	25
El “diálogo” con el Diseño o su comprensión	25
La organización de los contenidos en núcleos y ejes	30
Los ejes, una forma de abordar cada contenido	31
El concepto de “producción” que sostiene este Diseño Curricular	31
Las orientaciones didácticas	37
Las secuencias didácticas	37
Las estrategias didácticas	39
Unidad 3. La práctica en el aula	42
La evaluación	42
Los diferentes momentos de la evaluación	43
La planificación de unidades didácticas y proyectos	44
Trabajo final	47
Segunda parte. Aspectos particulares de cada lenguaje artístico	
Danza	
Unidad 1. Los fundamentos del Diseño Curricular	51
Contenidos	51

Unidad 2. La estructura del Diseño Curricular	58
Contenidos	58
El enfoque de enseñanza de la danza que sostiene este Diseño Curricular	58
Unidad 3. La práctica en el aula	62
Contenidos	62
Actividades a realizar por los alumnos	65
Intervenciones del docente	65
Metodología de trabajo	66
Recursos	66
Evaluación	66
Orientaciones didácticas por eje	66
Bibliografía comentada	69
Música	
Unidad 1. Los fundamentos del Diseño Curricular	73
Contenidos	73
Acerca de los modelos pedagógicos	74
Unidad 2. La estructura del Diseño Curricular	77
Contenidos	77
La producción musical en la escuela	77
Las estrategias didácticas: la enseñanza de la producción musical	80
Las secuencias didácticas	83
Núcleo temático: los procesos compositivos	83
Unidad 3. La práctica en el aula	87
Contenidos	87
Bibliografía comentada	93
Educación Plástica y Visual	
Unidad 1. Los fundamentos del Diseño Curricular	97
Contenidos	97
Acerca de los marcos epistemológicos del arte y los modelos pedagógico-didácticos	99
Unidad 2. La estructura del Diseño Curricular	100
Contenidos	100

La lógica de la propuesta curricular de Educación Plástica y Visual	100
Las diferentes partes de la propuesta curricular	103
Propósitos de este trabajo	103
La organización de los contenidos en dos núcleos temáticos	104
Las orientaciones didácticas	106
Unidad 3. La práctica en el aula	110
Contenidos	110
Expectativas de logro	117
Núcleo temático. Dispositivos plásticos y visuales	118
Intervenciones del docente	119
Orientaciones didácticas por eje	120
Sobre algunos aspectos didácticos	121
Bibliografía comentada	123
Teatro	
Unidad 1. Los fundamentos del Diseño Curricular	125
Contenidos	125
Unidad 2. La estructura del Diseño Curricular	130
Contenidos	130
El aprendizaje de la producción teatral	130
La dramaturgia del actor	131
El genotexto	131
La dramaturgia de los actores	131
Unidad 3. La práctica en el aula	133
Contenidos	133
Una secuencia didáctica de seis clases	135
Bibliografía comentada	137
Bibliografía	143

Presentación

La Plata, septiembre de 2008

Estimados directores y docentes:

En 2005, la provincia de Buenos Aires inició un proceso de transformación y creó una nueva escuela secundaria de seis años que se constituye como el espacio privilegiado para la educación de las y los adolescentes bonaerenses. En función de avanzar en la construcción de la Educación Secundaria se ha elaborado una propuesta de enseñanza que se plasma en el nuevo Diseño Curricular, con el propósito de posibilitar a los jóvenes construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural de la humanidad.

La complejidad de la tarea docente, la actualización disciplinar y didáctica y los cambios curriculares requieren de una formación docente continua que permita la revisión crítica de la propia práctica. La propuesta de capacitación que se inicia persigue el propósito de acompañar a los docentes en los procesos de cambio que se impulsan y de ofrecerles herramientas que incidan en los procesos de enseñanza, mediante la implementación del Diseño Curricular de la nueva Educación Secundaria.

Por todo ello, este módulo constituye un espacio de diálogo e intercambio en relación con la práctica del docente y los posicionamientos teórico prácticos sobre la base de los cuales se deberían ir constituyendo los acuerdos para que el nuevo Diseño Curricular se constituya en una herramienta de la planificación de la enseñanza.

En este sentido, la propuesta de trabajo no agota –ni en profundidad ni en extensión– los ejes de contenido seleccionados, aunque intenta *abrir puertas* hacia un saber compartido acerca de la propuesta curricular vigente para construir juntos la escuela que todos queremos.

Los despedimos animándolos a participar de esta capacitación con el mismo compromiso con el que día a día enfrentan el desafío de la enseñanza.

Dirección de Capacitación

Introducción

El módulo que presentamos en esta oportunidad fue diseñado como material de apoyo para la capacitación a distancia destinada a profesores de Educación Artística de la Educación Secundaria (ES) de la provincia de Buenos Aires. En este sentido, los encuentros de capacitación y las propuestas de lectura constituyen un acercamiento al nuevo Diseño Curricular para el segundo año de la ES.

La propuesta de capacitación se propone como un espacio de reflexión sobre los fundamentos teóricos y pedagógicos del nuevo Diseño y como un ámbito de producción en el que se abordarán aspectos relacionados con el diseño y la evaluación de proyectos de enseñanza situados y coherentes con las orientaciones propuestas en el Diseño Curricular.

Ante la reformulación del sistema educativo provincial y la creación de la Educación Secundaria, se abre una instancia para renovar la dimensión curricular y para reflexionar sobre los modos como se efectúan las prácticas de enseñanza en relación con los fines específicos de este nivel, las características peculiares de los estudiantes y los actuales contextos socioculturales.

Fundamentación

El marco conceptual del Diseño Curricular de Educación Artística para la Educación Secundaria considera el arte como una forma de acceso a un conocimiento específico. Por esto, se diferencia taxativamente de los modelos curriculares tradicionales, que concibieron la materia bien como ámbito de liberación sensible, expresión de un talento innato o, frecuentemente, de acceso al conocimiento enciclopedista, de raigambre europea.

No obstante esta aclaración, es necesario destacar que la mera comprensión del marco conceptual no siempre garantiza correspondencia o coherencia entre la teoría y la prácti-

ca, o entre lo que se concibe teóricamente y lo que se planifica para el desarrollo áulico, ya que a menudo se observa la coexistencia de concepciones que se consideran superadas, o de prácticas pedagógicas que refuerzan concepciones criticadas en el plano del discurso.

Abordar la producción artística en el ámbito escolar implica revisar las concepciones en torno al arte, pensar las intervenciones docentes en la enseñanza y las formas de evaluar que implementamos para arribar a los logros de aprendizaje propuestos.

Objetivos del curso

- Analizar el Diseño Curricular de Educación Artística relacionando el marco teórico con los estilos de enseñanza.
- Tomar decisiones respecto de las estrategias de enseñanza y evaluación en relación a la producción en cada lenguaje, en una articulación coherente con las orientaciones propuestas en el documento.
- Reconocer las partes y la estructura del Diseño Curricular como un todo relacional que es una referencia para la toma de decisiones de selección y jerarquización de contenidos en función del contexto áulico e institucional.
- Explicitar los criterios sostenidos en las planificaciones y revisarlos desde la perspectiva del nuevo Diseño Curricular.

Contenidos

Unidad 1. Los fundamentos del Diseño Curricular

El Diseño Curricular de 2º año de ES. Marcos teóricos de la Educación Secundaria y de la Educación Artística: puntos de contacto. Los marcos epistemológicos del arte y los modelos pedagógico-didácticos a través del tiempo en relación con la biografía de los docentes. Presentación esquemática de la totalidad del Diseño. Sus partes, relaciones y prescripciones. Las expectativas de logro del alumno, lo que se espera del docente y su relación con los modos y criterios de evaluación.

Unidad 2. La estructura del Diseño Curricular

Nociones de secuenciación y estrategias didácticas. El Diseño Curricular: enfoques, continuidades e innovaciones. Organización de los contenidos. El porqué de la división de los contenidos por núcleos y la implementación de los ejes como formas de abordarlos. La producción, como eje que se prioriza en 2º año. Las orientaciones didácticas.

Unidad 3. La práctica en el aula

La planificación de unidades didácticas o proyectos. La evaluación como proceso. Reflexión crítica sobre la propia práctica. Dificultades y abordajes superadores. La planificación como una anticipación que se modifica. Trabajo final: confrontación entre pares de una planificación donde se visualice el desarrollo y la complejización de un contenido, sobre la que se harán correcciones y modificaciones en base a los aportes del grupo y del capacitador y que el docente capacitando deberá entregar.

Modalidad de trabajo

La capacitación se desarrollará mediante la modalidad a distancia, con una carga horaria de 32 horas reloj. Todo el trayecto se distribuirá en 3 encuentros presenciales de 3 horas cada uno, más 23 horas de trabajo no presencial, dedicado a la lectura del material de apoyo y a la realización de las actividades.

Este módulo irá pautando ambas instancias, ya que fue pensado para guiar, orientar y acompañar el proceso de aprendizaje. Para una mayor profundización en aspectos disciplinares el material se ha organizado en dos partes: la primera aborda cuestiones generales y problemáticas comunes para los cuatro lenguajes artísticos: Danza, Música, Teatro y Plástica; la segunda, en tanto, está conformada por un apartado para cada lenguaje, con actividades específicas.

El material contiene textos y propuestas de trabajo pensados como guía y ruta de trabajo. Las lecturas le servirán para ampliar o ilustrar los lineamientos del Diseño Curricular y para desarrollar las actividades.

Será imprescindible que usted realice estas lecturas y los trabajos propuestos para poder luego socializar sus dudas y conclusiones en los encuentros con sus colegas. Tales actividades podrá realizarlas de manera individual o en pequeños grupos de trabajo.

Para las instancias no presenciales o autónomas le sugerimos que:

- organice su tiempo de lectura y trabajo;
- cuando reciba el material realice una lectura rápida del módulo para tener una percepción global de los contenidos abordados;
- no postergue la realización de las actividades propuestas; cada una fue pensada desde una secuencia didáctica tendiente a facilitar el proceso de autocapacitación;
- destaque los conceptos que identifique en cada lectura;
- registre los comentarios, cuestionamientos y/o preguntas que le vayan surgiendo a fin de articular el marco teórico con su experiencia profesional;
- anote las certezas, interrogantes o dudas que se le presenten para poder trabajarlas en los encuentros presenciales;
- al cerrar cada actividad permítase reflexionar sobre lo leído y propóngase relacionar los aspectos novedosos con los ya conocidos.

Los encuentros presenciales son instancias de trabajo grupal diseñadas para el intercambio y la comunicación entre los docentes participantes y el docente a cargo de la capacitación. En este espacio podrá compartir ideas, plantear y resolver las dudas surgidas del estudio individual, construir grupos de estudio para analizar los contenidos y discutir las distintas formas de resolución de las actividades de aprendizaje.

Estos encuentros constituyen espacios para desarrollar contenidos no incluidos en este material, por eso se necesita que cada cursante haya realizado las actividades y lecturas propuestas en las instancias de trabajo autónomo previas al encuentro, ya que son los cursantes, con sus inquietudes, preguntas y comentarios, los que irán enriqueciendo el encuentro junto con el docente, otorgándole así una dinámica particular.

Es aconsejable que los grupos de estudio funcionen también en los momentos de trabajo autónomo, para intercambiar experiencias, trabajar cooperativamente y relacionarse con otros cursantes que enriquecerán su aprendizaje y su desempeño laboral en el aula y en su institución.

El CIE será el encargado de atender las cuestiones operativas de la implementación del curso, por lo que podrá comunicarse con sus encargados cuando necesite información respecto de los días y los horarios de los encuentros presenciales, las fechas de entrega de los trabajos y cuestiones relativas a los materiales de estudio, entre otros aspectos.

Evaluación y acreditación

Para lograr la acreditación del curso el docente deberá cumplir con los siguientes requisitos:

- asistir a los tres encuentros presenciales;
- presentar en los dos primeros encuentros presenciales las actividades propuestas;
- entregar y aprobar una planificación áulica que se encuadre en los marcos y la estructura del nuevo Diseño Curricular;
- aprobar la evaluación final en el tercer encuentro presencial.

Primera parte

En la primera parte de este módulo se desarrollan los temas que interpelan de forma similar a los cuatro lenguajes presentados en el Diseño Curricular. Las actividades también responden a algunas problemáticas comunes. En la segunda, se abordan los problemas propios de cada disciplina en relación con la propuesta curricular.

Unidad 1

Los fundamentos del Diseño Curricular

La primera unidad realiza un acercamiento a los marcos teóricos conceptuales que sustentan este Diseño Curricular, tanto aquellos que se explicitan para la Escuela Secundaria como los fundamentos que definen la línea pedagógica de nuestra materia.

A partir de guías de lectura y actividades que realizará en forma individual o en pequeños grupos, usted podrá relacionar esta teoría con su accionar cotidiano en el aula para realizar, grupalmente, en las instancias presenciales, una reflexión crítica que redunde en un impacto renovador y superador de las prácticas aisladas.

Certificar la obsolescencia de la escuela actual es un punto de partida necesario, pero no garantiza por sí mismo el éxito al afrontar el reto de conectar el currículum escolar y el currículum cultural. Se hace imprescindible un cambio de imaginarios respecto de la propia idea de arte, la distribución disciplinar de los saberes y las nociones básicas que los apuntalan. Por eso, propongo que el territorio de la educación artística debe estar configurado por las prácticas artísticas, los eventos y los artefactos susceptibles de generar experiencias estéticas (Aguirre Arriaga, 2006).

En las páginas siguientes, se proponen tres actividades para pensar el Diseño Curricular como documento público y síntesis cultural y los fundamentos de la educación artística en este Diseño Curricular.

Actividad 1

Lea el marco general de la ES. Sintetice las ideas clave que lo sustentan. Luego, proceda de la misma manera con los párrafos que fundamentan la propuesta para Educación Artística. Busque los puntos de contacto y en un cuadro o mapa relacione conceptos.

Actividad 2

Lea los dos textos que se ofrecen a continuación. Extraiga y escriba sintéticamente tres o cuatro ideas que le parezcan interesantes. ¿Con qué conceptos del Marco General para la Escuela Secundaria y de la Fundamentación de la enseñanza artística podría relacionarlos?

Primer texto

Desde hace cinco años una de mis preocupaciones se centra en los cambios que se están produciendo en las representaciones de la infancia y la adolescencia [...] y en cómo estos cambios han de ser tenidos en cuenta a la hora de repensar la educación en la escuela.

[...]

Me preocupa esta cuestión, entre otras razones, porque soy de los que piensan que se produce cada vez más una distancia entre lo que Steinberg y Kincheloe (2000) han denominado la pedagogía cultural (que tiene que ver con el papel que juega el universo visual y la cultura popular fuera de la escuela en la conformación de las identidades) y la pedagogía escolar (lo que se supone que la escuela enseña y los valores que pretende transmitir en su propuesta educativa). Esto supone reconocer que se produce una distancia entre cómo educa la escuela y cómo educan los medios de la cultura popular (el cine, los videojuegos, la música popular, las teleseries, Internet, los dibujos en la televisión, la publicidad) (Hernández, 2001).

Segundo texto

Durante décadas, el currículum escolar sostuvo su legitimidad en su supuesta neutralidad y en su también supuesta referencia al “verdadero” conocimiento, al conocimiento científico. Pero, desde comienzos de los 70, las investigaciones y reflexiones desarrolladas en el marco de la sociología

del currículum señalaron las relaciones de poder que subyacen a la determinación de lo que debe contar como conocimiento escolar.

El currículum escolar fue redefinido, gracias a estos aportes, como una producción cultural implicada de relaciones de poder. Las disciplinas escolares fueron reconceptualizadas como formas históricas y particulares de sistematizar el conocimiento: el currículum académico, con sus disciplinas individuales, separadas, sus jerarquías de conocimiento válido y su exclusión del conocimiento no escolar, fue analizado como instrumento de legitimación de las formas culturales privilegiadas por los grupos dominantes y, por lo tanto, como instrumento de exclusión de vastos sectores sociales (Young, 1971, 1989).

[...] Pero los efectos de poder operan sobre el arte no solo en su peso relativo frente a otras áreas del currículum, sino también determinando qué, del conjunto de la experiencia estética de la humanidad, es digno de entrar en la escuela y formar parte de su propuesta formativa.

Es por estos efectos que, a pesar de que “una estética de nuestro tiempo no puede ignorar las modificaciones trascendentales que los movimientos de vanguardia han causado en el ámbito del arte” (Bürger, 1987: 113), y a despecho de numerosas prácticas escolares innovadoras a este respecto, es difícil que los movimientos vanguardistas, el arte experimental, el arte objetual, nuevas tendencias como el arte conceptual formen parte de la propuesta curricular destinada a los niños y jóvenes en las escuelas. Y ello no solo porque el currículum tiende a enfatizar la idea de *legado cultural* y, por lo mismo, la de *formas consagradas de la cultura*, sino también porque, en tanto cuestionadores de la cultura misma, los movimientos vanguardistas son incómodos para el trabajo escolar, excepto que pueda reducirse a una unidad de un programa que acabe congelando la dinámica cultural que resulta ineludible para comprenderlos.

Lo mismo puede decirse del llamado arte popular:

[...] La oposición culto/popular, discutible y discutida en el campo de la sociología y la antropología del arte, está en la base del fenómeno por el cual numerosas formas de producción artística –incluso las que logran traspasar los muros de la escuela– no consiguen legitimarse en el currículum. Con el agravante de que se trata, en la mayor parte de los casos, de aquellas formas del arte con las que están en contacto los alumnos en su vida cotidiana, y podrían por lo tanto constituir una vía regia para la ampliación de su experiencia artística (Terigi, 2006).

Actividad 3

Explique por qué esta propuesta curricular se define como síntesis político-cultural, documento público paradigmático, prescriptivo y relacional.

Lleve sus conclusiones, comentarios o dudas al primer encuentro presencial para compartir con sus colegas.

En las páginas siguientes se proponen lecturas y actividades para reflexionar sobre el arte como conocimiento y discurso estético, la construcción de sentido; el arte como producción cultural contextualizada y el concepto de cultura y sus implicancias en las ideas sobre el arte y la educación artística.

Actividad 4

Relea y analice el fundamento de la enseñanza de la educación artística en el Diseño Curricular para la ES y luego intercambie opiniones con sus colegas con respecto a:

- ¿Por qué el arte es un campo de conocimiento? ¿Qué aspectos intervienen que permitan definirlo como tal?
- ¿Cuál es el significado de la cultura en este Diseño Curricular? ¿Cómo contribuye a la formación del alumno en la ES?
- ¿Qué caracterización se hace del ideario del romanticismo en el arte?

Los textos breves que se incluyen a continuación pueden aportar al debate sobre lo que concebimos como *cultura, educación artística y el arte como conocimiento*: Fernando Hernández propone las siguientes definiciones

Sobre el concepto de cultura:

[...] “conjunto de valores, creencias y significaciones que utilizan nuestros alumnos (casi sin reconocerlo) para dar sentido al mundo en el que viven. Noción que abarca en la práctica desde la posibilidad de viajar por el espacio y el tiempo, a lo que hace posible que exista un videojuego (y su valor simbólico), hasta las formas de vestir y comportarse relacionadas con la pertenencia a un grupo, las modas y la identidad personal. Tomar ejemplos de la cultura que nos rodea tiene la función de aprender a interpretarlos desde diferentes puntos de vista, y favorecer la toma de conciencia de los alumnos sobre sí mismos y el mundo del que forman parte. (Hernández, F. 2000: 20).

Sobre la educación artística y el arte como conocimiento:

[...] Se trata de un enfoque crítico sobre la educación, esto es, que implique a profesores y alumnos en una deliberación sobre nuestro contexto a partir de los significados con relevancia sociocultural configurados en obras de arte propias o ajenas. Y puesto que se trata de educación artística hablamos de un conocimiento por y para el arte, pero no desde el reconocimiento de su carácter autónomo (como reivindicaban los románticos), sino como actividad simbólica realizable por cualquier persona [...]

Aunque tradicionalmente se hayan distinguido dos grandes grupos de actividades artísticas (producción y recepción) desde esta tendencia se conciben estrechamente relacionadas y superpuestas a una finalidad crítica. Una educación artística crítica por el arte, porque el arte, o la experiencia artística, se revela como un ámbito excepcional para mostrar la interacción individuo-sociedad que explica el desarrollo del conocimiento. O dicho de otra forma, el arte es un medio idóneo para mostrar que el desarrollo cognitivo-afectivo (humano) debe considerar la naturaleza de la cultura en la que crece ese ser humano. Por tanto, a través del arte se ponen en evidencia las relaciones entre los productos humanos (artísticos), el proceso y el contexto sociocultural del que emana y en el que se practica. Tenemos con todo ello el fundamento de un enfoque crítico del currículum de educación artística. (López, Hernández, Barragán, 1997: 213)

[...] El conocimiento artístico es estudiado por primera vez como una actividad de la mente que implica la utilización y la transformación de varios tipos y sistemas de símbolos. Por su parte, la percepción artística estaría relacionada con la decodificación y la lectura de símbolos en una cultura. La creación [...] con la manipulación y la escritura de los símbolos en una cultura. La profesionalidad artística estaría relacionada con el dominio de conceptos artísticos fundamentales. Estas tres capacidades no son naturales, sino que hay que aprenderlas. (López, Hernández, Barragán, 1997: 86).

La disposición a apropiarse de los bienes culturales es el producto de la educación [...] que crea o cultiva la competencia artística como dominio de los instrumentos de apropiación de esos bienes”. La educación artística es valorada como un área de conocimiento particular, que permite desarrollar diversas competencias, tanto en el plano procedimental como en el plano intelectual. La percepción visual, la producción plástica y la reflexión crítica (acerca de las realizaciones propias y ajenas) actúan de forma interrelacionada, para aportar diversos elementos a la experiencia estética y cognitiva del sujeto (Costa, 2006).¹

En este apartado se trabajará sobre los marcos epistemológicos del arte y los modelos pedagógico-didácticos.

¹ Estas tres instancias (percepción, producción y reflexión) son compartidas por todos los lenguajes en esta propuesta curricular.

Entender al arte como una institución implica comprender que ninguno de sus componentes posee características atemporales o intrínsecas, sino que estas responden a una imagen social construida sobre los artistas, las obras de arte y el público de las mismas.

Entender el arte no como una categoría trascendental o idéntica a través del tiempo, sino como un campo simbólico producto de un determinado contexto cultural implica reconocer que lo que se quiere decir y enseñar sobre él también cambia. Nuevas prácticas por parte de los artistas y del público, nuevas tecnologías, distintos espacios de circulación de las obras nos obligan a repensar lo que enseñamos y cómo lo hacemos. A través del tiempo, distintas concepciones acerca del arte pero también de la educación, del hombre, de la cultura, etc. han dado lugar a corrientes pedagógicas que de alguna manera repercutieron en la enseñanza artística. Un análisis crítico de nuestras prácticas docentes se torna indispensable para sacar a luz los supuestos sobre los que trabajamos.

Las razones de estos cambios en las concepciones y las prácticas de la Educación Artística habría que buscarlas en la Historia del Currículum de esta disciplina [...] Una exploración en este sentido nos llevaría a considerar que los cambios apuntados no responden a una razón única, sino a un conglomerado de causalidades que van desde las propias corrientes artísticas y estéticas, a las tendencias educativas dominantes, pasando por los valores sociales que rigen en cada época. (F. Hernández)

Resulta difícil hablar de modelos formativos en educación artística sin caer en el riesgo de generalizar demasiado y de presentar, como universales, orientaciones formativas surgidas de condiciones socioculturales, económicas y pedagógicas particulares. Sabedor de esta dificultad y de las limitaciones que impone, creo, sin embargo, que merece la pena tratar de introducir cierto orden y tomar conciencia de los fundamentos pedagógicos, estéticos y culturales que residen tras las habituales inercias de nuestra práctica como educadores.

[...] en la tradición más arraigada de la educación artística podríamos distinguir la presencia de tres grandes modelos generales que han configurado y configuran, todavía hoy, muchos sistemas educativos:

1. El primero de ellos, centrado en el valor del objeto artístico y en la instrucción de los educandos. *El modelo logocentrista*: centrado en el objeto artístico y la instrucción.
2. El segundo, centrado en el sujeto creador y en el poder del arte como manifestación de la expresión del ser interior. *Modelo expresionista*.

3. El tercero, que al amparo de la comparación con la lengua devuelve la mirada al objeto artístico, aunque se fija especialmente en aquellos aspectos que visualmente lo hacen relevante. *Modelo filolingüista*. (Aguirre Arriaga, 2006).

Actividad 5

Piense de qué manera estos tres amplísimos "modelos" expuestos por Imanol Aguirre Arriaga han dejado huellas en la enseñanza de su disciplina. Ejemplifique relatando alguna experiencia personal o cercana.

Cada modelo de educación artística se fundamenta no solo en concepciones que hacen al campo del arte, sino también en determinadas corrientes pedagógicas que se hacen más fuertes en algún período histórico que en otro. Las *expectativas de logro* y, por lo tanto lo que se evalúa (o valora), y las estrategias de enseñanza que implementa el docente dependen de estas posturas. En el encuentro presencial se procurará realizar una síntesis de lo visto haciendo explícitas estas relaciones y estimulando a los docentes a reflexionar sobre sus posicionamientos, sus decisiones y sus prácticas áulicas.

A continuación, se propone un acercamiento a la estructura del Diseño Curricular, documento que se conforma por cuatro grandes apartados en los que se abordan diferentes dimensiones, a saber:

1. Expectativas de logro.
2. Contenidos (núcleos y abordaje a través de los ejes).
3. Orientaciones didácticas.
4. Orientaciones para la evaluación.

Proponemos ahora el análisis de cada una de las partes de la estructura del Diseño Curricular. Sin embargo, se deberá tener en cuenta que al planificar, las decisiones que se toman deben explicitar una clara articulación entre las partes.

Comenzaremos haciendo una breve referencia a las expectativas de logro. Observe que en el Diseño se hace hincapié no solo en lo que esperamos que el alumno logre, sino también en la responsabilidad que tiene el docente para facilitar el aprendizaje.

El tema de las expectativas de logro se relaciona, conceptual y funcionalmente, con el de la *intencionalidad educativa* del sistema, que también caracteriza a la evaluación. Se está expresando en ellas *qué se espera* y hacia dónde se dirige el proceso de aprendizaje. Se deduce entonces que las expectativas de logro son metas mínimas a las cuales arribar, mediante la selección y secuenciación de los contenidos socialmente legitimados y las estrategias didácticas adecuadas para que se garantice la adquisición de ciertas capacidades. Por esta razón, podrá observar que en el Diseño, inmediatamente a continuación de las expectativas de logro, aparecen las acciones *que el docente deberá llevar a cabo* para que aquellas metas puedan ir alcanzándose, enunciándose como “orientaciones didácticas”.

Es necesario tener en claro hacia dónde se quiere ir; cuál es el camino para alcanzar las expectativas fijadas; cómo se comprobará si se ha llegado a lo previsto. Es por eso que el docente debe organizar, seleccionar y, por último tomar decisiones que estarán mediadas por el modelo pedagógico al que adhiera.

Estamos hablando entonces de las *estrategias didácticas*.

“Entendemos por estrategia de enseñanza a todos los modos que emplea el docente, no solamente las consignas que da o la actividad que propone. Estrategia es también la disposición del ambiente, el movimiento del cuerpo en el espacio, el lenguaje que se emplea, el modo en que se dirige a los alumnos; entonces, en lugar de comenzar por preguntarnos qué estrategias nuevas podríamos utilizar, deberíamos comenzar por preguntarnos y cuestionar cuáles son las estrategias que ya efectivamente estamos empleando” (Bixio, 2005).

Unidad 2

La estructura del Diseño Curricular

Esta unidad propone un espacio de reflexión sobre nuestras propias prácticas y un acercamiento analítico al diseño disciplinar.

Pensar en forma crítica sobre las estrategias de enseñanza que empleamos nos permitirá tomar conciencia de que en cada palabra utilizada, en cada elección de un recurso, en cada consigna de trabajo que damos subyacen supuestos, concepciones y valores.

Reconoceremos la planificación como una secuenciación de acciones y contenidos cuya organización depende de un cúmulo de decisiones que debe asumir el docente.

El “diálogo” con el Diseño o su comprensión

Incorporar un nuevo Diseño Curricular no es tarea fácil. Le proponemos reflexionar sobre esto con la ayuda de las citas que transcribimos a continuación:

Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. (Stenhouse, 1988, 34). [tomado de López A., Hernández F. y Barragán J. M., en *Encuentros del arte con la antropología, la sociología y la pedagogía*. Barcelona, Angle Editorial, 1997].

[...] cabe señalar que “enseñar no es interpretar un guión escrito por otros. Los docentes somos autores e intérpretes en variados sentidos: intérpretes de un currículum sobre el que poseemos márgenes para modelar, más o menos restrictivos, más o menos amplios; intérpretes en el sentido de decodificar y resignificar las situaciones interactivas de clase; autores de nuestras intervenciones didácticas y nuevamente autores e intérpretes de los efectos de nuestras acciones en el grupo de clase y en la institución educativa. Esto supone reconocer el papel que desempeñamos los

docentes como agentes activos, “moldeadores” de la norma prescripta cuando tomamos decisiones respecto de cuestiones relacionadas con el currículum prescripto o formal, según los distintos autores que abordan esta temática.

Desde esta visión, el currículum no consiste solo en una propuesta a implementar, sino que se constituye en un proceso activo en el que se integran y relacionan estrechamente la planificación, el diseño, la acción y la evaluación.

Desde esta perspectiva, que pone en evidencia que toda propuesta curricular implica una construcción de significados, puede preverse siempre una distancia entre el **currículum prescripto**, y el **currículum real**, aquel que se desarrolla en el mundo social, cultural, de las interacciones institucionales y en el ámbito áulico. Diferentes autores abordan esta cuestión considerando cada vez más el currículum real como **currículum negociado** entre docentes y alumnos. Esto equivale a afirmar que todo currículum, más que ser comunicado a los actores que involucra (directivos, docentes, alumnos, padres, expertos en disciplinas, etc.), es negociado con y en las interacciones **entre** estos actores (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1995).

Actividad 6

Usted ya ha tenido un primer acercamiento a este Diseño Curricular. Luego del primer encuentro presencial lea el texto siguiente. En él el autor propone una reflexión sobre las muchas y diferentes formas en que las instituciones y los docentes se enfrentan a los diseños curriculares. Hace una breve síntesis histórica de los marcos sociopolíticos de las últimas décadas en la Argentina y caracteriza las distintas propuestas curriculares emanadas de esos contextos. Por motivos de espacio, seleccionamos ciertos párrafos con la intención de trabajar luego:

Reflexionar acerca del currículum y su presencia en la vida profesional de los docentes, durante las últimas décadas, es internarse en las prácticas educativas, no solo la de los discursos, prescripciones y regulaciones, sino también en las formas de su aceptación y rechazo. Se trata de considerar una perspectiva que intenta analizar las formas en que los docentes y las escuelas han convivido con múltiples propuestas curriculares, con mayor o menor grado de adhesión o resistencia al discurso producido por la prescripción [...]

Convivir con las invasiones

A partir de la década del 80 el currículum, como concepto, y el discurso curricular llegaron para quedarse. Había que cambiar los planes de estudio y los diseños curriculares elaborados por la dictadura, y ello llevó a un esfuerzo relevante de las gestiones democráticas nacional y provinciales a producir el cambio. La alta expectativa generó productos curriculares de diferentes características en el país [...]. Algunas propuestas volvieron a recuperar y prescribir la organización de la tarea en torno a objetivos, otras incorporaron con fuerza los marcos teóricos que justificaban enfoques progresistas y una selección de contenidos que denotaron un recorte cultural democrático y democratizador. La producción curricular adquirió fuerza para quedarse y los docentes se debatían entre viejas prácticas establecidas y nuevas propuestas.

[...] Aún quedaba mucho por recorrer. La adquisición de nuevos saberes y el crecimiento de los campos didácticos por disciplinas pusieron de manifiesto la necesidad de los docentes de construir estrategias de supervivencia que pudieran dar respuesta a las exigencias del currículum sin poner en cuestión todos sus conocimientos. Parte de la invasión consiste en que a menudo los discursos renovadores del currículum dejan sin argumentos a los docentes que se sienten interpelados condenatoriamente por prácticas que en el pasado también surgieron de procesos de innovación.

Superar una implementación a lunares

Los lunares son islas y la preocupación por la existencia de una implementación real curricular con lunares es el poco nivel de comunicación horizontal que se da entre ellos. A veces los lunares son aulas, algunas grupos de aulas, otras instituciones, es decir, un docente, un grupo de docentes o el equipo docente de una escuela; pero, mientras solo sean lunares, hay un extenso territorio dominado por una direccionalidad caracterizada por el retorno: “yo vuelvo a lo de siempre” y siempre es una práctica aislada, singular e individual de cada docente. Así ignoramos su diálogo con el diseño curricular, si es que dialoga con él o lo evade mediante el uso de algunas propuestas editoriales *pre-digeridas* o apropiándose de las palabras adecuadas y convenientes para evitar el cuestionamiento de aquello que *se hace cotidianamente*. En cada uno de esos lunares hay prácticas creativas, innovadoras, desafiantes, dispuestas a renovar y a someterse al análisis y la crítica pero su carácter de insular opera como un obstáculo para su difusión y visibilidad. Por ello, la afirmación de que todo nuevo currículum conlleva una dosis de sometimiento refiere también a la imposibilidad de los docentes de discutir como pares con quienes llevan adelante las renovaciones y también la aparición de propuestas de capacitación que portan tácitamente una idea de ausencia, incompletud o error en los saberes de los docentes.

[...] el sometimiento real o aparente es una estrategia de participación/inclusión en los procesos de implementación y, simultáneamente, de supervivencia.

Es necesario diferenciar *discurso* y *práctica*, ya que uno de los efectos sobresalientes de los procesos de reforma, cambio o innovación ha sido la incorporación de un vocabulario privilegiado y reconocido por el contexto de trabajo pedagógico (incluyendo especialistas, técnicos, políticos, colegas pares o de una menor jerarquía) y un tipo de práctica con bajo nivel de transformación real [...]

[...] La escuela se encuentra en una tensión compleja de resolver, entre renovar y conservar, y el maestro es quien siente que debe portar el dominio de decisión sobre qué enseñar *propuesto curricularmente* y cuál es el lugar, el énfasis, el tiempo de enseñanza que le va a dedicar a cada uno de esos contenidos establecidos.

En medio de este conjunto de decisiones, el/la docente se enfrenta a su propia relación con los saberes que él/ella mismo/a porta y los que él/ella ignora, en un mundo que renueva, profundiza y desecha conocimientos de manera constante; y a su vez, se encuentra en convivencia con otros productores de información, cultura y saber que resuelven parte de la transmisión con una llegada que la escuela no posee.

[...] Finalmente, es necesario reconocer que todo proceso de renovación curricular conlleva un táctico sometimiento en particular, por parte de los docentes. Esto permite explicar las formas en que los docentes han convivido, promovido, resistido o simplemente observado indiferentemente estos procesos. Como se ha dicho, debe considerarse que el currículo no es solo discurso/libro, sino también discurso y práctica.

Por ello, la apropiación de las palabras ha sido el mejor mecanismo de ocultamiento y sometimiento simultáneo. Se trata de promover prácticas críticas y evitar, al mismo tiempo, el riesgo de sanción generando espacios donde los docentes utilicen sus propias palabras para analizar sus experiencias educativas y las del sistema en su conjunto (Iardevlevsky, 2006).

Actividad 7

Extraiga las ideas clave, comente, desde la experiencia más personal, cómo ha sido (o es) su acercamiento a las propuestas curriculares –especialmente a ésta–; el grado de comprensión, su aceptación o cuestionamiento; la incidencia de la currícula anterior en las planificaciones áulicas, etc.

Esperamos que la puesta en común de las reflexiones sobre esta lectura promueva el comienzo de la segunda instancia presencial. En ella se buscará que salgan a la luz, los aspectos que no se comprendan y que requieran de mayor trabajo de elaboración, a la vez que esperamos que sirva para entender que el acercamiento a un nuevo currículum, su comprensión y su implementación es un proceso que requiere tiempo.

El Diseño Curricular está planteado como una *estructura relacional* donde lo que se pretende que el alumno alcance guarda estrecha relación con la manera en que el docente enseña y evalúa lo que enseña.

Por eso, en un principio usted encontrará las **expectativas de logro** y a continuación lo que *se espera del docente* para que se cumplan tales expectativas. Observe que las **expectativas de logro** están referidas a cada uno de los núcleos temáticos.

Actividad 8

1. Analice la organización que propone el diseño para su disciplina e identifique sus componentes, ¿Cómo está planteado el diseño de 2º de la ES?
2. Lea el apartado “Organización de contenidos” del diseño:
 - a. ¿Comprende la intención que tiene la división del diseño en núcleos y ejes?
 - b. ¿En qué reside la importancia de que los contenidos estén atravesados por todos los ejes?
3. Lea el apartado “Orientaciones Didácticas” del diseño
 - a. ¿Qué perfil y novedades aprecia en las orientaciones didácticas en este diseño?
4. Cruces y relaciones
 - a. Registre sus dudas y realice los comentarios por escrito acerca de la organización del diseño.
 - b. Socialice sus reflexiones en el encuentro presencial siguiendo la misma guía para una mejor organización y exposición de las mismas.

La organización de los contenidos en núcleos y ejes

El siguiente texto reafirma el sentido de este Diseño Curricular:

El diseño curricular presenta indicaciones y sugerencias para la enseñanza de los contenidos. Sin embargo, la necesidad de estructurarlos (eligiéndolos desde los núcleos temáticos, y pensando en cómo y cuándo abordarlos desde los distintos ejes) obliga al docente a tomar decisiones. Para planificar, deberá tener en cuenta no solo su intencionalidad sino otra serie de factores que tienen que ver con la lógica de su disciplina, con las propuestas de la institución, con las características y los saberes previos que posea el grupo con el que trabajará, etc. En la selección y jerarquización que hacemos de los contenidos, en las estrategias que pensamos para enseñarlos, en los recursos materiales elegidos para trabajar en el aula se va poniendo al descubierto el proyecto educativo del que participamos, –y del que a veces nos somos enteramente conscientes–.

En el Diseño ha quedado claro que:

Si bien cada disciplina tiene su especificidad, todas organizan sus contenidos en torno a núcleos temáticos, que varían en cantidad y carácter según el caso. Estos núcleos pueden ser diferentes según el año, es decir, que en la mayor parte de las disciplinas de Educación Artística los núcleos que se establecen para primer año varían respecto de los de segundo.

A su vez, todos los *núcleos temáticos* se organizan en cuatro ejes (Lenguaje, Producción, Recepción-Interpretación y Contexto Sociocultural) que no separan contenidos por tema, sino que constituyen formas de aproximarse al contenido. Es decir, la mención de cada eje dentro del núcleo temático no es un orden de contenidos consecutivos. Cada eje es una *forma de problematizar ese contenido*. Los ejes ayudan a tener presente que cada contenido de la disciplina artística está relacionado con un elemento del lenguaje, con las formas de producir (producción), con las formas en que se percibe y se interpreta (recepción), y con el entorno en que una manifestación estética circula (contexto sociocultural). Los ejes indican que se deben tener en cuenta en forma permanente estas cuatro dimensiones (Lenguaje, Producción, Recepción y Contexto Sociocultural), como maneras de abordar un contenido para trabajarlo en la clase. Si bien estos cuatro aspectos están presentes en los tres años de la Educación Secundaria, en cada año se otorgará mayor importancia a uno o dos de ellos [Extraído del Diseño Curricular de segundo año de ES].

	EJES	NÚCLEOS TEMÁTICOS POR DISCIPLINA			
		DANZA	MÚSICA	PLÁSTICA-VISUAL	TEATRO
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	LENGUAJE	Herramientas y procedimientos de organización del movimiento.	Las ejecuciones musicales.	Campo plástico visual.	La organización de los elementos del lenguaje teatral.
DANZA	PRODUCCIÓN	Los discursos corporales.	Los procesos compositivos	Dispositivos plásticos visuales.	Elementos del lenguaje teatral.
MÚSICA	RECEPCIÓN-INTERPRETACIÓN				
PLÁSTICA	CONTEXTO SOCIOCULTURAL				
TEATRO					

Los ejes, una forma de abordar cada contenido

Los ejes son formas de abordaje de un mismo contenido problematizándolo desde diversas perspectivas. Si decimos que para segundo año se prioriza el eje de la **producción** hacemos referencia a que se le dará prioridad al conocimiento de las formas y procesos de saber hacer.

Actividad 9

En la propuesta curricular de su disciplina seleccione un contenido tomado de uno de los núcleos temáticos para enfocarlo y desarrollarlo sucintamente por los cuatro Ejes, precisando perspectivas posibles de ese mismo contenido según particularidades de cada eje.

El concepto de “producción” que sostiene este Diseño Curricular

Definir la **producción artística** puede parecer redundante a primera vista. Al pensar en la producción, es de esperar que cada uno se imagine a alguien haciendo algo concreto: pintar, tocar, bailar, dibujar, actuar, entre otras actividades posibles. Sin embargo, ese momento sintetiza un complejo proceso en el que se conjugan pensamiento, sentimiento y acción. Este Diseño Curricular adscribe a la idea de que la producción artística es una praxis, es decir una instancia superadora de la división antinómica entre teoría y práctica,

en la que la reflexión sobre lo que se está haciendo, la interpretación de lo que se hace, juega un rol fundamental. En palabras de Luigi Pareyson (1994):

Tiene un carácter interpretativo no sólo, como es obvio, la lectura de una obra de artesano, también –y esto no siempre resulta claro– su producción. El proceso de formación de la obra es interpretativo porque consiste en un diálogo del artista tanto con la materia que se ha de formar como con la forma que de ella resultará, si resulta. Hay que interrogar atentamente la materia para lograr percibir las intenciones formativas, de las cuales, bajo la fecunda mirada del artista, abundan los mármoles, las piedras, los metales, los colores, los sonidos, las palabras. Pero se trata, asimismo, de hallar la manera de hacer (tengo que recordar que a mi modo de ver el arte consiste en hacer, inventando al mismo tiempo la manera de hacer), y para encontrarla no hay otro camino que interrogar la obra misma, que sin embargo aún no existe, interrogar la forma futura para saber de ella cuál es la única forma en que ella misma se deja realizar.

Actividad 10

En el primer apartado del Diseño Curricular (La enseñanza de Educación Artística en ESB) se hace una crítica de algunos modelos de Educación Artística, ¿qué relaciones puede establecer entre esa crítica y lo expresado por Pareyson?

Actividad 11

1. ¿Por qué se afirma en el mismo apartado que el objetivo es el proceso antes que el producto concluido?
2. ¿Qué relaciones puede establecer entre esa Fundamentación y la siguiente cita de Carlos Alonso?

32

“Coge una cámara, filma algo y enséñaselo a alguien, a cualquiera; puede ser un amigo, el vecino de al lado o el tendero de la esquina, no importa. Enseña a tu público lo que has filmado y observa su reacción. Si parece que les interesa, filma algo más. Por ejemplo, haz una película sobre un día

típico en tu vida. Pero encuentra una manera interesante de contarlo. Si la descripción del día es “Me levanté, me afeité, me tomé un café, y llamé por teléfono” y en pantalla vemos cómo te levantas, te afeitas, tomas un café y llamas por teléfono, enseguida te darás cuenta de que no suscita ningún interés. Entonces, debes reflexionar y descubrir qué más hay en tu día, de qué manera puedes mostrarlo para que parezca más interesante. Y luego, hay que probarlo; quizás no funcione y tengas que pensar otra manera de hacerlo. Y puede que, a la larga, te des cuenta de que no te interesa hacer una película sobre un día típico en tu vida. Pues, haz una película sobre otra cosa. Pero pregúntate por qué, pregúntate siempre por qué. Si quieres hacer una película sobre tu novia, haz una película sobre tu novia, pero hazlo del todo: ve a museos y observa cómo pintaron los grandes maestros a las mujeres que amaban; lee libros y observa cómo hablan los autores sobre las mujeres que aman. Entonces, haz una película sobre tu novia. Puedes hacerlo todo en video. ¿Cámaras panavisión, focos y dollies? Ya tendrás tiempo de sobra para preocuparte por eso después.”

[Jean Luc Godard, director de cine francés. Dirigió *Sin Aliento*, *El Desprecio*, *La Chinoise*, *Nuestra Música*, entre muchas otras películas].

Actividad 12

¿Encuentra puntos de contacto entre lo que dice Godard y la cita de Alonso que figura en el Diseño? ¿Por qué?

Las siguientes son frases de artistas y maestros de diferentes disciplinas artísticas.

Ante todo creo que una obra es una convocatoria y por esto parto desde una mancha, un trazo o un planteo estructural, total todo cambia en el proceso. No creo en bocetos. Es como tratar de saber la respuesta antes de formular la pregunta, porque el quehacer es ante todo un interrogante. Me valgo por lo tanto de cualquier medio, tomo conciencia de lo que voy haciendo en la medida en que lo voy haciendo, así como uno sabe lo que va pensando en la medida en que lo va formulando. He buscado la imagen por delante y por detrás del cuadro, jugando con la tela y el bastidor, con el pliegue y con el color. No hago una diferencia entre el dibujo y la pintura como categorías, pero sí entre la línea y el color como instrumentos que se estimulan mutuamente. Según épocas he cambiado de procedimientos, pero no de actitud esencial. No tengo método. Y no me gusta hacer obra por obra. Hago muchas a la vez para no repetirme ni cansarme. Al caos hay que atrapararlo

33

por todos lados. Pero fundamentalmente hay que asumirlo y no ser dominado por él. La mía es una pretensión sinfónica. Perdón por la pedantería.

[Luis Felipe Noé, artista plástico argentino contemporáneo].

Bailar parece fascinante, fácil, maravilloso. Pero el camino que lleva al paraíso de la realización no es más fácil que cualquier otro. Hay momentos de completa frustración, hay pequeñas muertes diarias. En esos momentos necesito todo el consuelo que la práctica acumuló en mi memoria, una tenacidad de fe.

[Martha Graham, bailarina y coreógrafa estadounidense, referente insoslayable de la danza moderna (1895 – 1991)].

“Qué mueve a la gente me parece más importante que cómo se mueve”.

[Pina Bausch, bailarina y coreógrafa alemana contemporánea].

“No soy un artista abstracto, porque abstractos son mis pensamientos y por esa razón me veo obligado a representar imágenes “reconocibles”. Justamente trabajo en arte porque esta disciplina del conocimiento humano me permite –con mayor facilidad que otras– simbolizar”

[Remo Bianchedi, artista plástico argentino].

“Decías que un coreógrafo debe controlar sus herramientas, conducir la atención del público. Esa fue para mí una de tus grandes lecciones, la que confirmó nuestro amor compartido por la invención de otros tiempos y otros espacios, pero que están insertos en el aquí y ahora, amor por las frases y las estructuras, por el relato descompuesto y reconstituido, por la edición, la ruptura y la fusión, lo abigarrado y lo despojado, el ir y venir, el peloteo entre valores polares, el razonamiento analítico obsesivo, la sorpresa distendida del humor, la sorpresa amenazante del rigor, el buceo entre las sombras”.

[Oscar Araiz, coreógrafo argentino contemporáneo hablando de Ana Itelman, maestra de bailarines y coreógrafos]

“La obra de Alonso vio ante todo aquello que le iba a pasar (al país y a él mismo). Por eso no debe pensarse en una obra testimonial, ya que solo se puede dar testimonio de aquello que sucede o ha sucedido: nunca se puede ser testigo de algo que aún no sucedió. Sin embargo, estas obras fueron, premonitoriamente, testigos del futuro.

Hay un componente trágicamente visionario en la producción de aquellos años, mas allá de que pensar en el Alonso de los años setenta es pensar en la obra de un artista comprometido hasta los huesos con el mundo, con su país, con su arte. Esa condición, esa carga, el artista la llevó a la práctica en medio de un despliegue de experimentación formal. Es decir, carga ideológica, intención política y juegos técnicos.”

[Fabián Lebenglik, crítico de artes plásticas argentino, sobre las muestras de Carlos Alonso “Hay que comer” y “Mal de amores y otros males”].

Actividad 13

Después de leer estas citas, haga una lista de términos que considere pueden caracterizar la producción artística. Luego elabore un párrafo breve sobre el tema incluyendo algunos de esos términos para socializar con sus compañeros.

Las siguientes citas muestran dos ideas ideológicamente contradictorias, provenientes de una misma persona, Jean Georges Noverre, maestro de danza de la corte francesa del siglo XVIII:

1. “No todo el mundo puede tener buen gusto; únicamente la naturaleza puede otorgarlo y la educación lo refina y perfecciona; todas las reglas que pueden establecerse para adquirirlo serán inútiles. Nace con nosotros o, de lo contrario, no se posee; si uno lo tiene se manifestará por sí mismo, y si no, el bailarín será mediocre.”
2. “No puedo dejar de desaprobador a los maestros de ballet que tienen la ridícula testarudez de pretender que los figurantes, hombres y mujeres, se modelen exactamente sobre ellos, calcando sus movimientos, gestos y actitudes; esta singular pretensión, ¿no se opondrá al desarrollo de las gracias naturales de los ejecutantes, ahogando en ellos el sentido de la expresión que les es propio?”

Al compararlas, una conclusión inmediata es que la primera es más representativa del pensamiento de época.

Actividad 14

Busque citas de artistas y maestros sobre la producción artística que contradigan a los citados anteriormente. ¿De qué forma se relacionan con los modelos de Educación Artística criticados por el Diseño Curricular?

Actividad 15

1. A partir de la identificación que anteriormente hemos realizado de las concepciones habituales sobre la educación artística –y que ponen en tela de juicio la fundamentación del Diseño– piense y explicita con ejemplos de qué manera se abordan las problemáticas de la producción en cada una de ellas.
2. ¿Qué diferencias encuentra con el enfoque que se da a la producción en estos ejemplos y en muchas prácticas pedagógicas vigentes?

Actividad 16

1. Relate una experiencia de aprendizaje que haya atravesado en su formación disciplinar. Regístrela por escrito, brevemente. Recuerde interacciones con sus compañeros, materiales utilizados, vinculaciones con el docente y cualquier otra información que usted considere importante para describir la situación de la clase.
2. Reflexione sobre cómo hubiera dado esa clase respecto de los contenidos, los materiales que hubiese elegido y las estrategias que hubiese utilizado. Reescríbala desde su propia concepción de la enseñanza.

La biografía constituye una estrategia de introspección, a partir de la cual cada docente relata su historia como maestro, a partir de su historia como alumno. Los docentes comienzan a conformar sus ideas, supuestos, teorías, valores, rutinas, sobre el rol docente o sobre el aprendizaje de un área o asignatura, desde su experiencia como alumnos a lo largo de distintos niveles del sistema.

Realizar un recorrido por su historia, trae a nivel explícito, las vivencias que se mantienen en el tiempo y configuran las prácticas actuales; volver sobre el pasado, permite tener elementos para comprender aspectos del presente, que nunca antes se tuvieron en cuenta [Programa Provincial de Formación Docente Continua, 2000].

Lleve sus producciones por escrito al segundo encuentro presencial. Allí se instalará la reflexión sobre cómo y cuánto las experiencias vividas como alumno (aún en los primeros años de escolaridad) van dejando huellas que incidirán en las futuras prácticas docentes.

Las orientaciones didácticas

El Diseño Curricular presenta indicaciones y sugerencias para la enseñanza de los contenidos. Sin embargo, la necesidad de estructurarlos (eligiéndolos desde los *núcleos temáticos*, y pensando en cómo y cuándo abordarlos desde los distintos ejes) obliga al docente a tomar decisiones. Para planificar, deberá tener en cuenta no solo su intencionalidad (que expresará en la o las expectativas de logro que se proponga), sino otra serie de factores que tienen que ver con la lógica de su disciplina, con las propuestas de la institución, con las características y los saberes previos que posea el grupo con el que trabajará, etc. Si bien en cada apartado se trabajará especialmente sobre este tema le proponemos leer juntos los textos que siguen que nos introducirán en los conceptos de *secuenciación* y nos obligarán a pensar qué *estrategias didácticas* emplearemos.

Las secuencias didácticas

Planificar la enseñanza es básicamente planificar **secuencias** que aseguren un proceso de avance conceptual. Esta secuenciación se refiere no solo al establecimiento de una jerarquización de contenidos sino también a un orden de actividades.

Cada contenido escolar reconoce otros contenidos que sin su asistencia sería muy difícil aprender. Lo mismo podríamos decir para el caso inverso: hay contenidos que, si no se apoyan en otros que los contextualicen y les den sentido, se obstaculiza el aprendizaje significativo. La selección de los contenidos y sus secuencias no está desvinculada de las intenciones educativas, los objetivos que el docente se propone y los criterios de evaluación con los que trabaja.

Las actividades también suponen una secuencia, la que queda referida a los objetivos que se pretenden lograr, y ya no solamente a los contenidos [...] Secuenciar actividades implica reconocer que cada una de ellas requiere determinadas habilidades, destrezas, procedimientos, información, etc. que el alumno deberá poner en juego. La secuencia de actividades habrá de llevarnos a la construcción de los contenidos escolares, pero también a su articulación con otros contenidos de otras áreas y a alguna posible transferencia de los mismos, como así también a posibilidades de evaluación y autoevaluación.²

Cuando nos referimos a *secuencias didácticas*, pensamos en una continuidad no aditiva de contenidos, sino interrelacionados, una estructura progresiva de manera tal que una actividad complementa y amplía la actividad anterior y por la evaluación se proyecta a la siguiente, siempre orientada hacia las capacidades a lograr.

La secuencia de enseñanza en este paradigma se representa generalmente con una espiral, es el conocimiento que avanza en extensión y profundidad, a diferencia de la secuencia lineal que trabaja en base a la partición y acumulación en un paradigma normativo.

Esta idea de la planificación de la enseñanza representada por una espiral, exige al docente que en cada vuelta de espiral el conocimiento supere al de la anterior y que por la evaluación permita prever nuevos abordajes.

En un enfoque didáctico globalizado e integrado, que se propone la contextualización de los aprendizajes, se vuelve en distintas situaciones a un mismo concepto. Es imprescindible, para planificar la intervención docente, determinar previamente lo que los alumnos ya saben y lo que docente se propone que aprendan en esta oportunidad (Moraes y Laborda, 2000).

Cecilia Bixio afirma:

Las secuencias didácticas pueden pensarse tomando como eje los contenidos, las actividades o los objetivos, pero, cualquiera sea el caso, siempre han de estar imbricados estos elementos de modo tal que se sostengan unos sobre otros, y sean coherentes con las reales necesidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para planificar tendremos en cuenta algunos principios propuestos por Novak y Gowin en "Aprendiendo a aprender" (1987), quienes señalan como ideas básicas en la organización secuencial de los contenidos las siguientes:

- Todos los alumnos pueden aprender significativamente a condición de que dispongan, en su estructura cognoscitiva, de **conceptos relevantes e inclusores**.
- El contenido de aprendizaje debe **ordenarse desde los conceptos más generales e inclusivos hasta los más específicos y particulares**.
- La presentación de estos conceptos más generales debe **apoyarse en ejemplos concretos que faciliten su comprensión**.
- La incorporación de nuevos conceptos debe hacerse mostrando siempre las **relaciones** que estos nuevos conceptos tienen con los anteriores, jerárquicamente más relevantes e inclusores, tanto como las relaciones que mantienen entre sí.

Actividad 17

1. Imagine un supuesto panorama escolar en el que el docente, luego de realizar una evaluación diagnóstica en los inicios del año lectivo, haya confirmado que el grupo de alumnos no ha trabajado suficientemente las capacidades para la producción.
2. Piense, desde lo específico de su disciplina en una breve secuencia de actividades como para comenzar a trabajar esta problemática. En función de esto:
 - a. ¿Qué Expectativas de Logro plantearía?
 - b. Seleccione y jerarquice algún/algunos contenidos de los núcleos y piense en una breve secuencia didáctica teniendo en cuenta principalmente el eje de la producción (tenga en cuenta las Orientaciones Didácticas).
 - c. ¿Qué intervenciones deberá realizar el docente para enseñar los contenidos propuestos?

Las estrategias didácticas

Por otra parte, y tal como lo anticipábamos en la primera unidad –los Fundamentos del Diseño–, el profesor deberá pensar de qué modo enseñará los contenidos seleccionados. Para esto tenga en cuenta que la estrategia de enseñanza no se reduce a las posibles inter-

² Fragmento de las conclusiones alcanzadas en el grupo de trabajo "Diversidad y Estrategias Didácticas", coordinado por Cecilia Bixio en el Primer Congreso Internacional de Educación AULA HOY "Convivir, aprender y enseñar en el aula", República Dominicana, 2005.

venciones que haga frente a sus alumnos sino que tendrá que pensar en acciones *previas* (tales como la elección de los recursos materiales que utilizará) como *posteriores* a la clase (proyectando actividades futuras de profundización de los contenidos, por ejemplo).

Podremos definir las estrategias como el proceso que emplea el profesor para lograr el aprendizaje de sus alumnos, e implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución del aprendizaje; las cuales tienen un carácter conciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisión por parte del profesor ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir.

[Tomado del artículo en línea: Estrategias didácticas. Colegio de Ciencias y Humanidades. <http://132.248.122.25/semadi/images/semadi/c/c5/Estrategias2>]

En la definición de las estrategias que aplicamos en la práctica cotidiana, también ponemos en juego *modelos*, es decir, proyectos basados en una concepción de aprendizaje que orienta nuestras intervenciones y las actividades que les proponemos realizar a nuestros alumnos/as.

Nuestro modo de actuar depende en gran medida de cómo vemos y apreciamos el mundo que nos rodea, nuestra experiencia en el mundo físico, social y con nosotros mismos.

Las estrategias didácticas son siempre conscientes e intencionales, orientadas a favorecer los procesos de aprendizaje en tanto propician la apropiación de contenidos y promueven el logro de competencias.

Toda estrategia didáctica implica un concepto de hombre, de sociedad, de educación, de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación. Por lo tanto, la elección de una estrategia nunca es neutra, puramente técnica, esa elección estará basada en dichas concepciones. (Leticia De Anda Murguía) (Bixio, 1998).

¿Por qué la mayoría de las veces, en los discursos docentes, el acento está puesto particularmente en la idea de generar aprendizajes significativos y se hace poca o ninguna mención a la enseñanza significativa, es decir, a la manera en que es necesario organizar dicha enseñanza para promover este tipo de aprendizaje? Enseñar implica, por parte de quienes enseñan, generar acciones deliberadas, conscientes y estratégicamente planificadas con el propósito de propiciar, en los que aprenden, la posibilidad de que produzcan avances, cambios y/o modificaciones en sus teorías implícitas y para generar en ellos nuevas conceptualizaciones o relativizar las existentes.

Actividad 18

Seleccione una expectativa de logro. Elija del diseño (y/o piense usted) otras posibles intervenciones (anteriores y posteriores a la clase) por parte del docente para cumplirla.

Actividad 19

Después de haber leído los párrafos anteriores seleccione un contenido e intente relacionar algunas estrategias didácticas frecuentemente utilizadas para enseñarlo y demuestre la relación con los modelos pedagógicos en las que se enmarcan.

Unidad 3

La práctica en el aula

En esta unidad reflexionaremos sobre la evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos, pero también sobre la evaluación de nuestras estrategias de enseñanza. Proponemos analizar los criterios sobre el tema que se explicitan en el diseño, debatir sobre el uso de algunos instrumentos propuestos y quizás, pensar en otros.

Se cerrará este trayecto con la elaboración individual de una unidad didáctica donde se vean reflejados los fundamentos del área, la estructura del diseño, y las orientaciones didácticas generales y particulares de cada uno de los lenguajes. Este trabajo se irá confrontando entre pares, modificando y corrigiendo para luego ser entregado.

Por último, el capacitador solicitará un breve trabajo escrito, individual, respondiendo a una problemática relacionada con la producción, donde se explicita la coherencia con esta propuesta curricular.

La evaluación

Actividad 20

1. En el Diseño Curricular de su disciplina observe cómo está planteado el tema de la evaluación. Sintetice los aspectos que le parezcan importantes de destacar.
2. ¿Qué significa para usted que la evaluación es parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje?

Actividad 21

Lea los textos que se ofrecen a continuación. Haga un correlato entre los diferentes modelos pedagógicos de los que hemos hablado y los posibles criterios y objetos de evaluación en cada uno de ellos. Piense además desde sus propias dificultades a la hora de evaluar los procesos y producciones de sus alumnos.

Los resultados de la evaluación tienen relación directa con su objetivo, con la pregunta acerca de **para qué se evalúa. Cualquiera sea la forma que adopte, la evaluación se inscribe siempre en un ámbito de decisiones.** Aun en sus formas más frecuentes y simples, como en el caso de la evaluación **implícita**, que tiene lugar en la interacción cotidiana entre maestros y alumnos, aquélla sirve al docente para tomar decisiones sobre sus prácticas en el aula (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1995).

La evaluación se corresponde con uno de los elementos más problemáticos de la Educación Artística, por diferentes razones y que se centran en su mayoría en la razón de ser de la Educación Artística. Problemas que aparecen a partir de las creencias e influencias que se dan en el conjunto de los problemas inherentes al área [...] y que se pueden resumir en dos apartados:

1. El arte se corresponde con un asunto del genio innato, por lo que el aprendizaje del arte tiene un resultado limitado.
2. Lo relacionado con la creación artística pertenece al ámbito subjetivo, por lo que es complicado de objetivar en unos contenidos o cometidos determinados, y más difíciles de ser enjuiciados de manera objetiva.

En la realidad, la presencia de las diferentes tendencias en la educación artística conduce a acciones sobre la evaluación poco claras o contradictorias. Así como a la aplicación de criterios basados en la "creatividad" y la "expresión".

Los diferentes momentos de la evaluación

- Cuando se trata de una evaluación **diagnóstica**, el docente procura información acerca de los saberes y competencias que poseen sus alumnos en términos de requerimientos necesarios para una secuencia futura de aprendizajes. En este caso, los resultados obtenidos constituyen una información de base para adoptar las decisiones que se estimen más adecuadas: reforzar los contenidos o proseguir con la secuencia iniciada.

- Cuando se emplea la evaluación **sumativa** para comprobar en qué medida los alumnos han adquirido los conocimientos esperados y las competencias correspondientes, la información orienta la decisión de promoverlos de grado, por ejemplo, o de otorgarles una certificación que acredite el término del nivel.
- En la evaluación **formativa**, la decisión está directamente vinculada con la selección y puesta en práctica de secuencias de contenidos y de estrategias pedagógicas que se consideran adecuadas para mejorar los resultados obtenidos. Así, la información que provee la evaluación sirve para fundar decisiones pedagógicas [Bertoni y otros].

Actividad 22

¿De qué manera informa a sus alumnos respecto a la evaluación? ¿En qué situaciones del desarrollo del proyecto áulico?

- Redacte sus respuestas, luego coméntelas a los otros grupos. ¿Qué variantes encuentra en las orientaciones para la evaluación de este diseño?
- Piense en una expectativa de logro y elabore entonces algunas estrategias de evaluación a partir de los criterios que se explicitan en el diseño.

La planificación de unidades didácticas y proyectos

Recuerde que planificar es:

- anticipar, prever, organizar o decidir la acción
- es un proceso mental que se explicita en el diseño.

Así, al planificar, el docente se ubicará en el curso en que tendrá que actuar, el tiempo del que dispone, el contenido escolar y la metodología a utilizar; todo esto permeado por su perspectiva ideológica [...].

Para elaborar una perspectiva didáctica desde el concepto de Proyecto,³ es interesante hacerlo desde un marco de “unidad didáctica”, en cuyo caso el eje de estructuración se define por una

³ Zemelman (1987) incorpora valiosos aportes a la conceptualización de proyecto, tanto cuando dimensiona al sujeto que lo incluye, afirmando que “la idea de proyecto supone la existencia de un sujeto capaz de definir un futuro como opción objetivamente posible, y no como mera proyección arbitraria”, como cuando lo significa socialmente: “Es gracias a los proyectos que los sujetos establecen una relación con la realidad, y se apoyan en su capacidad de transformarla, en cuanto ésta es una realidad social” (De Pascuale y otros, 2006).

unidad de enseñanza, es decir, por el sentido didáctico con el que se ordene una propuesta de trabajo (De Pascuale y otros, 2006).

Qué elementos debemos tener en cuenta en una planificación:

- Toda planificación habrá de articular significativamente los objetivos, los contenidos, las actividades y los criterios de evaluación, de manera tal que la secuencia y ordenación de la planificación mantenga una coherencia explícita respecto al proceso de enseñanza- aprendizaje que se pretende sostener.
- Por último, la planificación, en tanto instrumento de trabajo del docente, habrá de ser lo suficientemente flexible como para permitir su ajuste y adecuación constante a las posibilidades y dificultades del grupo de alumnos, previendo en las secuencias, grados de complejidad y de profundidad en los contenidos que se trabajen. De esta manera se espera respetar el proceso real de aprendizaje de los alumnos y encontrar en la planificación una guía para la selección de estrategias por parte del docente en la conducción de dicho proceso.

• **La fundamentación** debe expresar las concepciones de enseñanza, aprendizaje, docente, alumno y de contenido sostenidos por el docente. Por lo tanto, tendrá coherencia con el Marco Teórico general del Diseño Curricular, y con el enfoque que éste hace de la materia; con las expectativas de logro de la disciplina y con el PEI.

También justificará el recorte de contenidos y la metodología utilizada en relación con el grupo de alumnos con el que se trabaje, el tiempo para la enseñanza y cualquier otro condicionante. Podrá mostrar la relación con otras unidades didácticas previas y posteriores.

• **Las expectativas de logro** o los propósitos se relacionan conceptual y funcionalmente, con el de la *intencionalidad* educativa, que también caracteriza a la evaluación. Se están expresando en ellas *qué se espera y hacia dónde* se dirige el proceso de aprendizaje.

• **Los contenidos** indican qué es lo que se enseñará. Deben seleccionarse, organizarse y secuenciarse teniendo en cuenta la realidad en la que trabajamos y los saberes previos de nuestros alumnos.

Tendremos en cuenta que para su enunciación mencionaremos desde qué **núcleos** estamos trabajando y desde cuáles **ejes** los abordaremos como forma problematizadora que ayudará a tener presente que cada contenido de la disciplina artística está relacionado con un elemento del *lenguaje*, con la formas de producir (*producción*), con las maneras que se

percibe e interpreta (*recepción*) y con el entorno en que una manifestación estética circula (*contexto sociocultural*).

- **Las actividades** serán diseñadas tanto en relación con las orientaciones didácticas de la disciplina como las indicaciones que el diseño menciona con respecto a las acciones que debe realizar el profesor. Propondremos acciones variadas, pensando en momentos de trabajo individual y grupal, que impliquen la resolución de situaciones problemáticas instando a que los alumnos las puedan resolver a través de distintos caminos, sin olvidar los momentos de reflexión sobre los procesos que permitieron la comprensión de los contenidos.

- **Los recursos** específicos para el desarrollo de la unidad son los medios que facilitarán a los alumnos la apropiación de los contenidos y, por lo tanto, estamos hablando no solo de soportes materiales sino de otros como la voz, los gestos, determinadas preguntas, etc. El recurso didáctico se presenta como indispensable cuando no resulta posible tener un contacto directo con el objeto a estudiar, por lo que su elección tiene que ser pensada cuidadosamente.

- **La evaluación** es un proceso que permite a los docentes obtener información para la toma de decisiones sobre la propuesta de enseñanza, y a los alumnos para la reconstrucción de su propio proceso de aprendizaje con el fin de detectar dificultades y revertirlas. Al enunciar las estrategias para llevarlas adelante tendremos en cuenta las orientaciones del diseño, recordando que lo que nos proponemos evaluar tendrá que estar en estrecha relación con las expectativas de logro que nos habíamos propuesto para esta unidad didáctica.

Trabajo final

Actividad 23

Elabore una Unidad Didáctica que pueda implementar con sus alumnos en este momento del año.

Intente escribir una justificación tanto de la selección y jerarquización de contenidos que realice como de las estrategias de enseñanza que piensa desarrollar. Hágalo pensando en los marcos epistemológicos en los que se referencia –concepciones del arte y de la enseñanza artística–; explique los aspectos disciplinares que ha tenido en cuenta –refiérase al enfoque de la enseñanza y a las Orientaciones didácticas del Diseño– y mencione las particularidades de la institución y del grupo con el que trabaja.

Será importante tomar en cuenta:

- *la organización y cohesión de los componentes del diseño curricular en esta unidad didáctica: las expectativas de logro, los contenidos (abordados desde cada eje), el planteo de las estrategias didácticas y los tiempos y formas de evaluación.

- *la pertinencia con los marcos generales para la enseñanza en la ES y los marcos específicos para la enseñanza de la Educación Artística en el nivel.

- *la claridad y síntesis con las que se comunique esta propuesta.

Segunda parte

Aspectos particulares
de cada lenguaje artístico

Danza

Unidad 1

Los fundamentos del Diseño Curricular

Contenidos

El Diseño Curricular de segundo año de ES. Los modelos pedagógico-didácticos en la danza. Presentación esquemática de la totalidad del Diseño. Sus partes, relaciones y prescripciones. Las expectativas de logro del alumno, lo que se espera del docente y la relación con los modos y criterios de evaluación.

Las prácticas docentes en la enseñanza de la danza han mostrado y muestran variados enfoques influenciados por distintas tendencias pedagógicas. El texto que se presenta a continuación intenta dar cuenta de estos distintos posicionamientos con respecto a la disciplina.

La reflexión teórica acerca de la danza presenta una carencia significativa respecto de otros lenguajes artísticos. A las numerosas cuestiones aún pendientes de tratamiento, se suma el poco desarrollo del análisis sobre los aspectos pedagógicos de esta disciplina. En este sentido, es posible afirmar que aún no se han identificado los modelos y enfoques que subyacen en las prácticas pedagógicas de las diferentes modalidades de danza.

No obstante esta dificultad y la imposibilidad de remitirse al sustento de fuentes bibliográficas desde la especificidad, en este material de trabajo se describen tres formas posibles de encarar la enseñanza de la danza que encuentran vínculos y correspondencias con las tendencias generales que han sido objetivadas en otros campos del arte. Estas tres miradas provenientes de contextos sociohistóricos diferentes comprometen posicionamientos ideológicos respecto del arte y la educación, y aunque con variaciones, las tres conviven en la actualidad y en algunos casos pueden encontrarse aspectos de las mismas entrecruzados y superpuestos.

Un **primer enfoque** está vinculado con la idea de “la reproducción del modelo”. Este modelo pedagógico tiene como objetivo que los alumnos se acerquen lo más fielmente

posible al ideal que establece el cánón y para ello el camino es el desarrollo de una técnica que garantice el resultado correcto. La metodología se basa en la copia, la repetición, la corrección y el mejoramiento de la técnica en sí y del producto resultante (la danza). Desde el punto de vista de la “técnica” no hay necesariamente un trabajo de registro conciente de las posibilidades corporales para su mejor aprovechamiento; en general, se valora la idea de la existencia de un cuerpo ideal para la danza, con características anatómicas adecuadas que lo hacen apto para la actividad. Desde el punto de vista del objeto artístico (la danza) no hay investigación ni conceptualización en relación con el movimiento y sus elementos y factores, ni búsqueda de discursos propios, se trabaja generalmente desde la reproducción de una danza preexistente, desprendida del análisis del porqué y el cómo fue creada la misma.

Asimismo, a esta forma de concebir la enseñanza de la danza, puede también asociarse la concepción del “genio”, la idea del sujeto que ha “nacido” bailarín, aquel con quien el rol del profesor de danza se limita a descubrir y desarrollar ese talento preexistente.

Este modelo podría identificarse con las formas más tradicionales de enseñanza de la danza académica y folclórica. En este último caso, es necesario aclarar que se está haciendo referencia al aprendizaje institucionalizado, ya que este “saber” es posible también de ser adquirido, en circuitos no formales donde prevalece la metodología de “aprender mirando a los que saben” y avanzar en ese conocimiento a través del hacer.

El **segundo enfoque** desarrolla una concepción distinta de la anterior respecto del cuerpo en la danza. Este punto de vista considera la valoración de un cuerpo “más natural” con posibilidades y potencialidades que pueden desarrollarse, por medio de técnicas de trabajo corporal de sensibilización y registro conciente. En relación con la producción, este enfoque se asocia con la idea de valorizar más los procesos que los resultados. Fomenta el desarrollo de la libre expresión, la extereorización de los sentimientos y las emociones por medio del movimiento. Se basa en la búsqueda de la libertad creativa y en la espontaneidad, estableciendo pocas reglas y escasa intervención docente; no considera necesario evaluar porque toda expresión de movimiento puede resultar válida si proviene de la interioridad del sujeto. Encuentra correspondencia con el movimiento de “Educación por el arte”, a partir de la idea de “no formarse *para* la danza sino *por* la danza”. En algún momento la Expresión Corporal se mostró identificada con muchos aspectos de esta concepción y aún hoy algunas corrientes de esta disciplina siguen manifestándose cercanas a este modelo pedagógico.

El **tercer enfoque** se inscribe en la concepción del arte como campo de conocimiento y producción de sentido. Basado en los actuales paradigmas de la educación artística, este

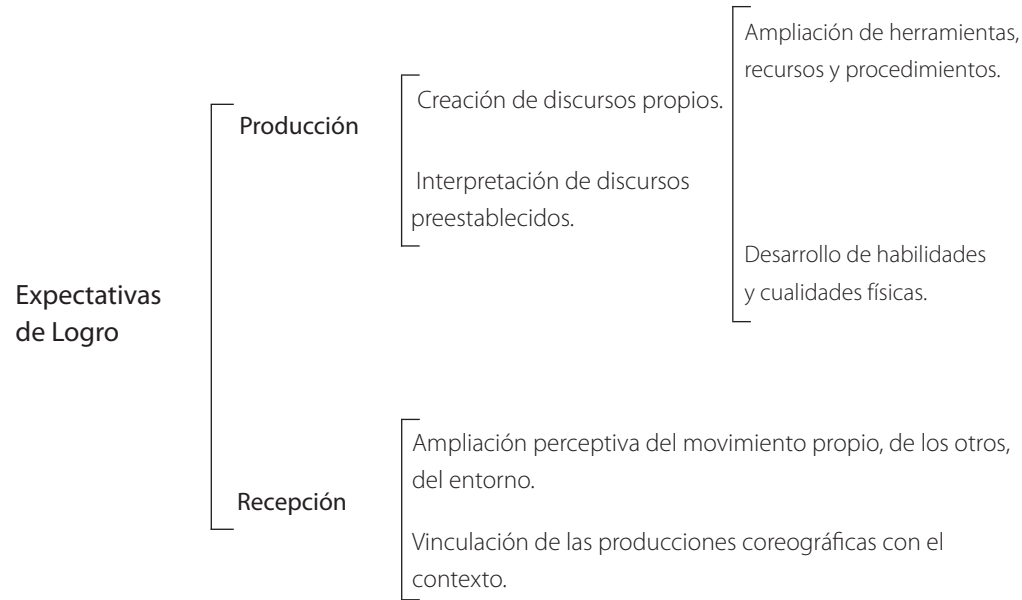
modelo de enseñanza considera la danza (en todas sus modalidades) como un tipo de lenguaje particular, con estructura y códigos propios. Los elementos de esta **gramática** pueden ser enseñados y por consiguiente su comprensión y uso pueden ser evaluados. Se le otorga una relevancia similar a los procesos de aprendizaje y a los resultados de esos aprendizajes. Por tal motivo, el trabajo corporal si bien parte de los preceptos de un abordaje no agresivo y de respeto por las posibilidades de cada uno, se propicia el desarrollo de las potencialidades en función de la adquisición de las habilidades necesarias para optimizar las producciones. Desde el conocimiento de este lenguaje particular es posible construir multiplicidad de mensajes significativos, que pueden analizarse e interpretarse. Esta concepción de enseñanza, alienta la búsqueda de discursos coreográficos personales desde el conocimiento de los elementos constitutivos del lenguaje de la danza y la experimentación conciente con los mismos. En el caso de tratarse de la enseñanza de danzas preestablecidas y codificadas, este enfoque propone decodificar el material utilizado y comprenderlo para aprehenderlo.

Actividad 1

1. Lea el texto e identifique las diferencias más sobresalientes entre los enfoques, luego vincúlelos con los dos relatos que desarrolló en el módulo general.
2. El Diseño Curricular de Danza está elaborado desde las concepciones que sostiene el tercer enfoque que aquí se expone. Considere nuevamente su postura e identifique los puntos de coincidencia y de disidencia que tiene con el posicionamiento que enmarca al Diseño Curricular.

Para colaborar en la lectura y la comprensión del Diseño Curricular de Danza, se desarrollan a continuación dos esquemas conceptuales: el primero es un cuadro sinóptico que sintetiza los aspectos más relevantes del Diseño Curricular de Danza; el segundo es una tabla de doble entrada en la que se establecen correspondencias entre las expectativas de logro y las acciones docentes.

Cuadro 1. Aspectos más relevantes del Diseño Curricular de Danza



Orientaciones Didácticas para los cuatro ejes

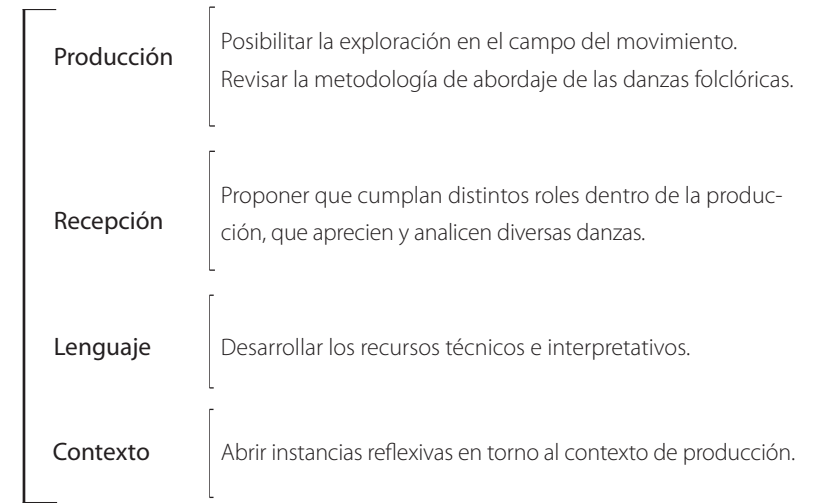
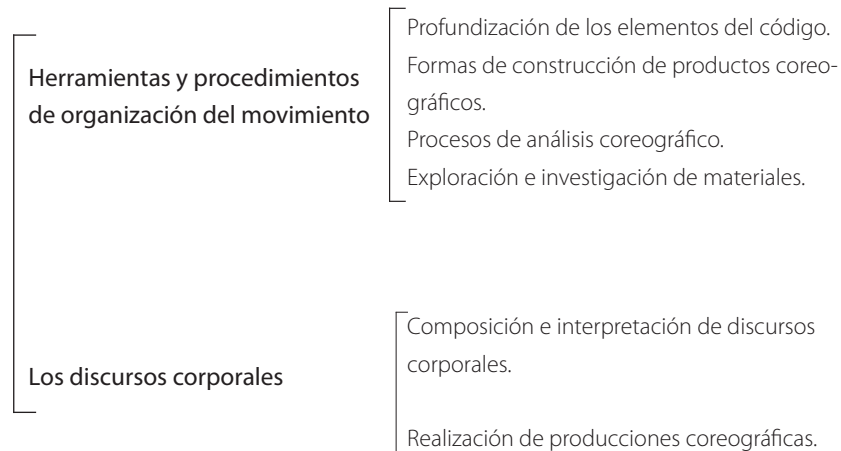


Tabla 1. Correspondencia entre las expectativas de logro y las actividades que desarrolla el docente

Expectativas de logro: Que los alumnos...	Actividades del docente
Desarrollen potencialidades y diferentes alternativas del lenguaje del cuerpo experimentando con herramientas, recursos y procedimientos que permitan investigar nuevas posibilidades en el movimiento.	Proponer ejercicios variados, que permitan explorar diferentes formas de abordar el trabajo corporal, utilizando procedimientos diversos, así como herramientas y recursos que motiven una actitud investigativa por parte de los jóvenes.
	Estimular a los alumnos a probar otras alternativas en el movimiento, para buscar respuestas nuevas y no recurrir siempre a aquellas que les resultan más conocidas y habituales.
	Mantenerse actualizado, desarrollar una actitud abierta y receptiva a nuevas tendencias y propuestas, probarlas y apropiarse de aquellas ideas que considere que pueden servir en su trabajo en la escuela.

Contenidos Núcleos Temáticos



Utilicen con fluidez los elementos constitutivos del lenguaje corporal para poder aplicarlos adecuadamente, en la organización del movimiento y en la manera de interpretar diversos productos de danza.	Reforzar los referentes conceptuales que manejan los alumnos en relación con el código del lenguaje corporal.
	Desarrollar estos referentes en la presentación de algún trabajo de producción o en la devolución posterior, o al considerar aspectos particulares de una danza.
	Propiciar que esa comprensión del código se evidencie en el hacer: a través de la forma en que vinculan el movimiento con el espacio, con el tiempo, con la energía y con los otros.
	Desarrollar una mirada atenta, observar las respuestas de cada uno, estimular pero también poder ser crítico y marcar lo que se puede mejorar en la producción y en la interpretación.
Desarrollen cualidades y habilidades físicas en función de lograr un mayor grado de ajuste entre la intencionalidad discursiva de una danza y los resultados en la concreción de la misma.	Hacer propuestas de trabajo vinculadas con el fortalecimiento del desarrollo de aspectos técnicos del movimiento con la finalidad de ampliar los recursos corporales de los alumnos.
	Establecer dentro de la clase un espacio para el entrenamiento de las cualidades físicas imprescindibles para adquirir seguridad y habilidad corporal y poder responder con más precisión a los requerimientos de cualquier producción corporal.
	Instrumentar este trabajo desde una concepción de ejercitación corporal orgánica, conciente, cuidadosa y respetuosa de las posibilidades de cada alumno y vinculada con el logro de un mejoramiento de los desempeños en la producción.

Analicen y valoren sus propias producciones y otras manifestaciones de danza que aborden tanto en carácter de intérpretes como de realizadores.	Propiciar el interés por desarrollar la reflexión crítica en torno a la producción en danza, considerando su propia actuación, la de los compañeros y la del entorno.
	Explicitar la vinculación que existe entre el desarrollo de las capacidades receptoras y las productivas.
	Proponer trabajos concretos donde cada alumno pueda volcar sus opiniones, instrumentar formas de ayudarlos en el análisis y de guiarlos en las observaciones.
	Ayudarlos a desarrollar una mirada crítica, personal y fundamentada respecto de los productos de danza que ven.
	Estimularlos a ver danza y otras producciones artísticas, como un modo de enriquecimiento de las competencias interpretativas y productivas.
Aprecien las características particulares de las diferentes danzas que se aborden, realizando vinculaciones entre las mismas y el contexto sociocultural en el que se enmarcan.	Iniciar a los alumnos en las lecturas integradas de las producciones coreográficas, comenzando a considerar los contextos donde se han generado.
	Realizar apreciaciones generales acerca de aspectos sociales, culturales y políticos que impactan en las características particulares de los productos de movimiento.
	Ayudarlos a establecer las relaciones que existen entre el contexto sociohistórico de producción de una danza y sus rasgos estéticos más significativos.
	Estimularlos a desarrollar una apreciación integrada de todos los aspectos que atraviesan una producción artística.
	Compartir con los alumnos la idea de que la producción áulica también está impregnada de los aspectos del contexto grupal, institucional, social, etc.

Unidad 2

La estructura del Diseño Curricular

Contenidos

Nociones de secuenciación y estrategias didácticas. El Diseño Curricular: enfoques, continuidades e innovaciones. Organización de los contenidos.

El porqué de la división de los contenidos por núcleos y la implementación de los ejes como formas de abordarlos. La producción como eje que se prioriza en segundo año. Las orientaciones didácticas.

El enfoque de enseñanza de la danza que sostiene este Diseño Curricular

El campo de la danza es vasto, diverso y se hace presente de modos muy diferentes: una ronda infantil con movimientos y gestos transmitidos de generación en generación, una pareja entreverada al compás de un tango o buscándose y encontrándose zamba de por medio, bailarines que desafían las leyes de gravedad con saltos increíbles o suspendidos por sogas y arneses, grupos que reflotan antiguas danzas, adolescentes bailando los pasos de moda o las expresiones de movimiento que identifican a su grupo de pertenencia. Danzas pertenecientes a épocas y lugares diferentes, danzas pensadas como espectáculo, danzas del acervo popular, danzas con una función ritual, danzas de esparcimiento social, manifestaciones medianamente espontáneas o productos de altísimo grado de desarrollo técnico.

Frente a este panorama tan amplio en alternativas la pregunta es: ¿qué recorte hacer de esta disciplina como saber escolar? Por un lado, en concordancia con lo estipulado como rasgo nodal del Diseño Curricular de la Educación Secundaria, se propone considerar las manifestaciones del lenguaje propio de los diferentes contextos juveniles como un material para compartir, conocer, analizar y resignificar. Esta propuesta se vincula también con la idea de desarrollar una producción cercana a los jóvenes y sus intereses, una danza personal y significativa, donde los grupos de alumnos y alumnas puedan manifestar su universo de ideas por medio del lenguaje de movimiento. Por otro lado, en relación con la conside-

ración de la producción artística nacional y latinoamericana y el reconocimiento del lugar que ocupan las danzas tradicionales desde hace ya tiempo en las escuelas de la provincia de Buenos Aires, se hace manifiesta la decisión de mantener vigente a través de esta materia, el conocimiento y desarrollo de las expresiones de danza propias del folclore de estos contextos, en tanto manifestaciones que forman parte del necesario rescate y revalorización del patrimonio cultural y definen algunos de nuestros rasgos identitarios. Desde esta perspectiva, se espera que en la producción de cada grupo escolar resuenen imágenes, ideas y sensaciones vinculadas a sus realidades y contextos de pertenencia. Las particularidades de los recorridos formativos de los docentes (sean éstos profesores de danza con orientación en danzas folclóricas y/o con orientación en expresión corporal) y las particularidades de cada institución terminarán de configurar la impronta del trabajo en cada lugar.

Ahora bien, además de ser estas opciones diferentes “formas” del mismo lenguaje de la danza, resulta necesario reflexionar acerca de qué otros elementos las unen. Todas las formas de danza comparten tres elementos fundamentales: tiempo, espacio y energía, y la manera como éstos se organizan junto con la intencionalidad discursiva, determinan los rasgos pregnantes de cada estilo. Estos mismos “elementos gramaticales” pueden ser abordados tanto desde una danza cuya forma ya esté establecida (por ejemplo, una danza folclórica o una danza social), como desde aquellas que se puedan encontrar en estado de estar “buscando su forma” (una danza de creación personal o grupal).

Desde esta mirada importa, entonces, definir las maneras de aproximación posibles a este objeto de conocimiento escolar y, a partir de ellas, trabajar esos elementos esenciales desde esta doble vía que se propone. Es posible identificar ciertos procedimientos comunes y otros diferenciados. En el primer grupo se pueden mencionar: la concientización sensible de las posibilidades corporales, una paulatina ampliación de los recursos de movimiento, la exploración orientada de los elementos mencionados, el desarrollo de actos de recepción-interpretación hacia la formación de la valoración estética y la iniciación en el juicio crítico.

En el segundo grupo, cuando se trata de la producción de un discurso de movimiento personal, el procedimiento esencial es la improvisación, que debe ser pautada, orientando la investigación y la integración de elementos y conceptos en la búsqueda de respuestas nuevas y genuinas. La profundización “espiralada” en este procedimiento permitirá avanzar en el grado de esas respuestas. El paso siguiente, fundamental en este segundo año de Educación Secundaria, es la composición a partir del rescate de elementos explorados en la improvisación; en este momento, el trabajo se orienta hacia la construcción de productos coreográficos personales y/o grupales.

Cuando se trata de abordar composiciones preestablecidas, es necesario, además de aprender a bailar una danza en particular, interpretar los significados de la misma, abordar un enfoque contextual con el fin de comprender las motivaciones culturales e ideológicas que esa danza compromete, desarrollar una reproducción sensible de la misma y propiciar la alternativa de resignificarla a partir de la realidad contextual de un determinado grupo de alumnos y alumnas.

Actividad 2

A partir de la lectura de “El enfoque de enseñanza de la danza que sostiene este Diseño Curricular”, reflexione acerca de la enseñanza de una danza preestablecida desde la propuesta del Diseño Curricular.

1. Seleccione una danza que habitualmente enseña en el segundo año de Educación Secundaria.
2. Tome en cuenta la forma como la enseña e identifique los procedimientos que utiliza.
3. Después de haber realizado las lecturas de este material y teniendo en cuenta lo que establece el Diseño Curricular, piense en otras formas posibles de abordaje.

A. Líneas tentativas de trabajo

1. ¿Qué elementos del lenguaje corporal están presentes en esta danza? (Ideas vinculadas al diseño espacial, a las formas y figuras, a la dinámica, a la relación del movimiento con el tiempo, a los códigos de comunicación). Mencione algunas actividades que considere que están vinculadas a estos aspectos y teniendo en cuenta lo que se formula en el texto.
2. ¿Qué dificultades técnicas presenta esta danza? ¿Cómo puede ayudar a los alumnos a superarlas? Piense en alguna actividad en relación con el trabajo de aspectos técnicos del movimiento, que se asocie a lo que propone el diseño.
3. ¿Cuál es el origen de esta danza? ¿Dónde se baila, desde cuándo? ¿Quiénes la bailan o bailaban? ¿Cuál es el sentido de esta danza? ¿Considera que para sus alumnos es importante aprenderla? ¿Por qué? Piense algunas actividades posibles a partir de estas preguntas.

B. Organización de estas ideas

1. En este punto sería importante poder volcar algunas de estas ideas imaginando un supuesto contexto de clase, organice las actividades en una secuencia lógica, describa los contenidos que está trabajando y los ejes que los atraviesan.

C. Ideas nuevas

1. Le proponemos ahora pensar que alguna de las ideas que acaba de desarrollar pueda servir para un trabajo de exploración e investigación del movimiento, donde los alumnos lleguen a crear un producto de movimiento propio. Esta propuesta se vincula a ese otro aspecto del trabajo que implica y supone no partir siempre y necesariamente de una danza tradicional argentina en particular, sino encontrar otros puntos de partida que pueden estar en contacto estrecho con los intereses de los alumnos adolescentes: otras danzas, una música, un texto, un tema vinculado con el lenguaje del cuerpo, otros. Enumere algunas actividades posibles.

Unidad 3

La práctica en el aula

Contenidos

La evaluación como proceso. La planificación de unidades didácticas o proyectos. Reflexión crítica sobre la propia práctica. Dificultades y abordajes superadores. La planificación como una anticipación que se modifica.

Cuadro 2. Síntesis de las Orientaciones para la evaluación, propuesto en el Diseño de Danza

Enfoque

En relación con el alumno

Considerar el punto de partida de cada joven (reconocimiento de posibilidades y dificultades corporales).

Atender al proceso y al resultado (los pasos de la producción).

En relación al docente

Evaluar la tarea, observar las acciones estipuladas para el docente, realizar ajustes.

Explicitar la metodología de evaluación y las condiciones de acreditación.

Criterios

1° consideración del desarrollo del trabajo clase a clase:

disposición para el trabajo corporal, atención y comprensión conceptual, mejoramiento de las capacidades físicas, integración de aprendizajes.

2° observación del desarrollo de aspectos particulares involucrados en la producción que comprometen mayor grado de elaboración:

capacidad para realizar síntesis en la producción, actitud para enfrentar el trabajo grupal, mejoramiento de las producciones, cumplimiento de roles diferenciados en la producción.

Instrumentos

– Observación directa.

– Generación de espacios para comentar, analizar, debatir.

– Grillas, tablas y/o tests para volcar opiniones personales, observaciones y análisis.

Actividad 3

Le proponemos ahora que, en relación con la secuencia de actividades diseñada en la Unidad 2, desarrolle en primera instancia las expectativas de logro y las acciones del docente y luego diseñe las estrategias para la evaluación de esas actividades, explicitando los instrumentos que se pueden utilizar.

Trabajo final

1. Entre pares, analicen una planificación realizada por alguno de los integrantes del grupo, en la que se visualice el desarrollo y la complejización de un contenido o un grupo de contenidos. Tomen como referencia el Diseño Curricular de Danza para hacer modificaciones y ajustes sobre la base de los aportes que surjan de la discusión del grupo.

2. Individualmente, realice un breve trabajo escrito para responder a una problemática que le será indicada por el capacitador (relacionada con la producción), en la que explicita la coherencia con la propuesta didáctica y los paradigmas que sostienen este Diseño Curricular.

Presentamos ahora, a modo de ejemplo una secuencia didáctica donde se desarrollan contenidos del núcleo “Herramientas y procedimientos de organización del movimiento”. Esta secuencia puede implicar dos o tres clases, de acuerdo con el desarrollo que el docente le dé a cada una de las propuestas que aquí se plantean.

A partir de la siguiente expectativa de logro de carácter amplio, presente en el diseño, “Que los alumnos:

- utilicen con fluidez los elementos constitutivos del lenguaje corporal y puedan aplicarlos, adecuadamente en la organización del movimiento y en la manera de interpretar diversos productos de danza”.

Pensamos dos expectativas de logro específicas para esta secuencia de contenidos.

Que los alumnos:

- Desarrollen conciencia de la disposición de su cuerpo y logren definir posturas con precisión.
- Puedan concretar una producción donde los aspectos explorados se conviertan en materiales para componer.

Núcleo temático: “Herramientas y procedimientos de organización del movimiento”

Selección de contenidos (del Diseño Curricular y propios de esta secuencia didáctica)

- **Eje de la producción:** las herramientas de producción: el cuerpo y sus respuestas de movimiento, la música. Los procedimientos de la producción: Exploración, improvisación, interacción, selección de materiales de movimiento. Síntesis y organización del discurso de movimiento.
- **Eje de la recepción – interpretación:** la ampliación perceptiva en el trabajo corporal, el análisis y la discriminación pormenorizada de las formas corporales.
- **Eje del lenguaje:** formas y figuras, registro y ajuste corporal. Dinámica, la adaptación corporal a los cambios repentinos, el uso de matices. Comunicación, la complementación. Organización discursiva, la integración de conceptos.

- **Eje contexto sociocultural:** manifestaciones del campo del movimiento vinculadas con los intereses del grupo. Tratamiento desde el movimiento de elementos del entorno visual de los alumnos.

Actividades a realizar por los alumnos

Explorar formas fijas desde el cuerpo, solos, de a dos, o más. Manipular el cuerpo del otro armando formas, “buscando y encontrando formas”. Elegir algunas, registrarlas, pasar de una a otra, con variaciones de velocidad, de energía, de frecuencia entre una y otra. Variarlas, modificarlas, combinarlas con desplazamientos intermedios. Copiar formas de figuras provenientes del entorno, de otras danzas, de revistas, de carteles, de las paredes, de la calle, aportadas por el docente o por ellos mismos. En grupos, a partir de la elección de algunas formas y desplazamientos, realizar improvisaciones donde se interactúe y se complementen propuestas. Desde el material desarrollado en la improvisación, seleccionar ideas para organizar un producto grupal, que combine desplazamientos, formas fijas, variaciones de velocidad y energía, diferentes combinaciones entre los integrantes del grupo y que tenga una organización temporal y espacial.

Nota: si usted es Profesor de Danzas Folclóricas, le proponemos que piense en traducciones, derivaciones o ampliaciones, de estas actividades vinculadas con tomar “formas, figuras y/o posturas” propias de alguna de las danzas tradicionales. A partir de estas actividades analice las intervenciones docentes y la metodología de trabajo que se proponen y considere la posibilidad de adaptar estos procedimientos a las nuevas ideas. Asimismo, lea las expectativas de logro y modifique lo necesario en función de la especificidad de la propuesta.

Intervenciones del docente

Proponer comienzos del trabajo donde se propicie una gran movilidad articular que facilite la búsqueda de posturas y formas. Motivar la búsqueda de formas corporales no estereotipadas, abstractas, no figurativas. Buscar estímulos sonoros apropiados para cada momento, prestar atención a la propia voz como recurso sonoro. Propiciar la exploración de variantes, sugerir ideas y, si no se comprende la propuesta o no se configuran bien las respuestas, mostrar algunas variables. Estar atentos a los emergentes, a las ideas bien resueltas y a las resueltas deficientemente. Destacarlas en ambos casos, ya sea para usarlas de ejemplo o para mejorarlas, si fuera oportuno hacerlo.

Metodología de trabajo

Estas clases tendrán diferentes etapas: el primer momento, de preparación para iniciar el trabajo con el cuerpo, puede ser más dirigido y también es posible que comprenda ejercicios para ser copiadas. Otro momento, será el trabajo de improvisación con propuestas que se enuncien y se enriquezcan o complejicen en el transcurso de la exploración. Podría haber instancias intermedias para la reflexión y la emisión de opiniones. Finalmente, se otorgará un tiempo determinado para la resolución de los productos de síntesis. Estos últimos también pueden prepararse fuera del ámbito escolar y luego mostrarse.

Recursos

Músicas de diverso origen y estilo. Imágenes plásticas o fotográficas, imágenes reproducidas vinculadas con algo que se vio en el entorno.

Evaluación

- **Observar:**
 - la definición de la forma que adquiere el cuerpo en determinada postura, el registro de la organización corporal necesaria para concretar una figura determinada.
 - el grado de originalidad en las respuestas y la intención de búsqueda.
 - la capacidad para sintetizar lo experimentado en la elaboración de la producción solicitada.
 - las capacidades receptivas, evidenciadas a partir de la reflexión y la identificación de los referentes conceptuales que sostienen el trabajo.

Orientaciones didácticas por eje

• Eje de la producción:

En este trabajo, es particularmente importante que el alumno investigue el movimiento desde la posibilidad de impermanencia y cambio constante, para que aparezcan formas novedosas. Se puede estimular esta búsqueda con imágenes reproductivas, que al docente y al grupo le sirvan, por ejemplo, la imagen de *reproducir la maleabilidad de la arcilla o del barro*. Luego se deberá inhibir el movimiento en alguna postura y llevar a los alumnos a que concienticen la inmovilidad y definan con precisión cada forma *que aparece*. La capacidad de *observar y observarse* se profundiza cuando se propone copiar la forma de otro

cuerpo, copiar una fotografía o una imagen. A la hora de organizar el producto de síntesis, se deberá ayudar al grupo de alumnos a seleccionar los materiales, ofrecerles alternativas pero dejar que sean ellos quienes en definitiva elijan y decidan.

• Eje de la recepción-interpretación:

Desde este eje hay dos cuestiones a tener en cuenta, por un lado lo referente a la profundización de la conciencia corporal, en este sentido la propuesta que estamos considerando propicia particularmente el desarrollo de esta capacidad por lo que el docente deberá estar atento a la forma en que cada alumno organiza su postura y habrá de puntualizar los detalles para precisarla. Por otro lado, el trabajo desde este eje propicia el desarrollo de las capacidades críticas, en este caso, es importante que el docente estimule a sus alumnos a observar, analizar, reflexionar, discriminar, comparar y criticar tanto los trabajos preliminares de búsqueda como los de mayor grado de organización.

• Eje del lenguaje:

En la danza, el lenguaje y la producción están íntimamente unidos, no hay lenguaje sin producción y viceversa. No obstante esta consideración, es importante que los alumnos puedan separar ambos aspectos, por un lado los elementos del lenguaje y por el otro, las herramientas y los procedimientos de producción y así poder describir qué aspectos del lenguaje se están trabajando y cómo han sido tratados a partir de los procedimientos y recursos que se han utilizado.

• Eje del contexto sociocultural:

Tomar en cuenta el contexto socio cultural, en cierto sentido es tener en cuenta si la propuesta de producción estética que queremos llevar adelante se relaciona coherentemente con el ámbito escolar en el que trabajamos.

Forma parte de esta consideración analizar si los alumnos cuentan con los saberes previos que creemos indispensables para comenzar el trabajo, si la propuesta se conecta con sus intereses, si las imágenes que vamos a llevar para motivar las búsquedas son apropiadas para esos chicos, para su edad, para su situación emocional y afectiva. Trabajar en grupo, tener contacto desde el cuerpo, consensuar y concertar ideas, escucharse, opinar, tenerse en cuenta y respetarse forman parte de las capacidades que se desarrollan desde este eje. El docente tiene la responsabilidad de tomarlas en cuenta a la hora de organizar su clase.

- **Otros aspectos didácticos**

Al seleccionar y organizar las clases deberemos:

- Considerar las Expectativas de logro que plantea el Diseño y desarrollar en base a éstas las que resulten apropiadas para cada clase.
- Tener en cuenta que el Diseño nos presenta contenidos mínimos, que pueden desagregarse y volverse puntuales y específicos para una clase o actividad en particular.
- Plantear actividades que vayan de lo simple a lo complejo, de propuestas con pocos elementos a otras donde se relacionen y entramen varios aspectos.
- Preguntarnos si las actividades que planteamos permiten a los alumnos explorar desde el movimiento las cuestiones corporales que están en juego y si conducen la investigación corporal hacia la ampliación de las posibilidades de respuesta;
- si la evaluación se vincula con las expectativas de logro que nos hemos propuesto;
- si tenemos en cuenta la necesidad de reflexionar acerca de lo producido ya sea en las etapas más exploratorias como en las de organización del producto final.

Bibliografía comentada

Gigena, Maria Martha, “Zamba”, en El baile criollo, dossier de la Revista *Tiempo de danza* Nº 3, agosto, 1997.

El bullicio exterior ya no importa. Comienza una zamba y las parejas están preparadas para la más dulce y sutil de las conquistas.

El cortejo reproduce de forma natural, sin el artilugio de una coreografía totalmente pautada, ni la preocupación de agradar a quienes son simples testigos. La mujer escapa, pero sólo para seducir más aún al compañero; debe huir de la manera más delicada posible, sin perder la presteza y la elegancia. Esa es la combinación: seducción y suave rechazo, floreo pleno de intención. Junto a la necesidad de una conexión entre los bailarines, estos elementos son los que permiten el juego de la improvisación y le dan a la danza ese carácter auténticamente amatorio. El galanteo y la seducción (que están en casi todas las danzas criollas) en la zamba se llevan al extremo, ayudados por la libertad que supone poder improvisar.

Kalmar, Deborah, *Qué es la Expresión Corporal. A partir de la corriente de Patricia Stokoe*. Buenos Aires, Lumen, 2005.

La improvisación, como un momento en el proceso creador

Una actividad sometida a ciertas reglas. Se trata de una asociación libre alrededor de determinadas guías, pautas, consignas o reglas de juego. Puede ser una actividad introyectiva (para internalizar) y también puede ser una actividad proyectiva (para poner afuera en forma instantánea), a través de la cual uno pone fuera de sí y se “objetiva”.

La improvisación, como actividad proyectiva, es un modo de expresión. Permite que aflore la interioridad pero en forma instantánea, con soltura. En ella intervienen la intuición, la libre asociación, la capacidad de disfrute, de gozo. Participamos en forma íntegra, con más o menos énfasis en un área o en otra (emoción, pensamiento, sentimiento, imaginación, etc.). Pero es una expresión de

nuestra integridad. A veces solemos “pensar en movimiento”, puede la improvisación expresar una profunda lógica, aunque no siempre traducible verbalmente.

Kalmar, Deborah, “La expresión corporal va a la escuela”, en *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

Producción

La producción se refiere directamente al hacer. Históricamente, en manos de la educación artística, se fue valorando el producto bajo los más variados fundamentos, alternativamente sin importar los mecanismos del proceso para llegar a ese producto; o el proceso puro, considerándose al producto una instancia separada de dicho proceso.

Hoy sabemos que no hay producto sin proceso, y viceversa. Un buen proceso garantiza generalmente un buen producto, ya que éste es la última etapa de dicho proceso.

[...]

Durante el proceso de producción se adquirirán los códigos gramaticales del lenguaje, para que el producto sea cada vez más comunicable. Estos códigos se basan, entre otras cosas, en el dominio del espacio, en el dominio de las técnicas de comunicación, de las calidades del movimiento, de la realización hábil de los movimientos fundamentales de locomoción con un fin estético-expresivo.

Apreciación

El apreciar es parte del mismo proceso productivo, ya sea apreciar lo propio o lo realizado por el grupo de pares durante el proceso de una clase o desarrollo de un tema, tanto como las obras de artistas actuales o del pasado. A partir de la observación de lo producido durante el proceso o al finalizar éste, se realiza un *feed-back* imprescindible para la revisión y la modificación eventual de dichos procesos.

A su vez, en la apreciación de las obras que existen en el medio cultural, encontramos nuevas imágenes que alimentan también la producción. Pero no es únicamente en función de la producción que se propone esta actitud de apreciación.

La apreciación tiene un valor en sí misma.

[...]

La posibilidad de asistir a espectáculos, entrevistar a coreógrafos o bailarines, visitarlos en sus talleres o asistir a sus ensayos, es una apertura interesante hacia la creatividad y el entorno cultural.

Litvak, Gerardo, “La composición”, en Araiz, Oscar y otros, *Creación coreográfica*. Buenos Aires, Libros del Rojas, 2007.

Estas reflexiones comenzaron, no casualmente, abordando el tema de la materialidad abstracta de la danza. Una de las problemáticas vinculadas al lenguaje de la danza se relaciona con la falta de referentes externos a priori.

La construcción de sentido en la obra no es lineal y tampoco hay un sentido unívoco que se pueda asociar a un movimiento. Pero los referentes o marcos de sentido pueden construirse.

Y esta parece ser la tarea de la composición coreográfica, armar lógicas, sistemas y relaciones de funcionamiento que posibiliten la construcción de sentido.

En las obras, esta lógica no solo se construye a través de los distintos procedimientos coreográficos, sino también en las relaciones que el movimiento genera con otros lenguajes. Es, entonces, a través de esta organización construida al interior de la obra, que se posibilita la creación de un universo de sentido que comienza a generar referentes internos y externos de comprensión.

Finalmente, creo que la composición coreográfica es una disciplina que posibilita nuevas concepciones y relaciones sobre el cuerpo, el lenguaje y la obra, actualizando la pregunta sobre los materiales con los que trabaja la danza y qué sentidos puede generar.

Stokoe, Patricia, en Kalmar, Deborah, *Qué es la Expresión Corporal*. A partir de la corriente de Patricia Stokoe. Buenos Aires, Lumen 2005.

El cuerpo creativo

El concepto de crear como acto pragmático, es decir, dar respuestas a necesidades cotidianas inventando cosas nuevas o nuevas maneras de combinar o utilizar cosas no nuevas, no presenta excesiva dificultad ni tampoco resistencia.

Creo que, en menor o mayor grado, todos lo hacemos cada día aquí, en la Argentina: yo por lo menos, lo hago constantemente. La transformación del objeto concreto y presente, en otra cosa para lo que fue diseñado en su origen, forma parte de los juegos espontáneos de los niños, como también de los juegos organizados dentro de la formación del actor, que no hace más que volver en su adultez a aprender a jugar, gozar y desarrollar su imaginario.

Es la hoja en blanco, el salón vacío, el silencio y la quietud, el lugar de lanzamiento que puede paralizar, si no existe ese punto de partida interior.

¿Qué es ese punto de partida? ¿Quién lo coloca? ¿Cómo se enciende?

El rol del docente será, entonces, crear las condiciones, estimular y promover que cada uno busque respuestas y soluciones nuevas a situaciones conocidas y no conocidas.

Dar puntos de partida como sostén desde donde se pueden organizar y reorganizar constantemente nuevas combinaciones.

La persona que, en su proceso de formación como creador, aprende cómo montar en sí mismo el mecanismo de su propio sostén, se está educando en la creatividad para su propia liberación e independencia.

Stokoe, Patricia y Sirkin, Alicia, *El proceso de la creación en arte*. Buenos Aires, Almagesto, 1994.

Momento constructivo

En esta etapa el artista pone en juego todo su arsenal creativo a fin de ordenar el material acumulado y someterlo a operaciones de análisis y síntesis por medio de las cuales irá elaborando el dar forma concreta al objeto previamente ideado: selección, jerarquización, combinación, pulido, composición.

Es aquí donde resulta fértil la intervención de todas las instancias cognitivo – racionales del creador, alimentada por su formación estética y cultural general, sus conocimientos teóricos específicos, el dominio de las técnicas, la experiencia acumulada, etc. En este momento del proceso el artista integra en su acción todas las dimensiones y niveles de su personalidad (sus emociones se sostienen en un juicio crítico racional conciente que no impide la participación simultánea de procesos no concientes bajo la forma de “intuiciones”, decisiones cuyo fundamento no es claro para el sujeto pero que se le imponen como convicción).

El encuentro de la “forma-contenido” que satisfaga la necesidad expresiva del artista, aquella a través de la cual él sienta que proyecta “su verdad”, es el punto de llegada del proceso de la creación entendido en sentido estricto, es decir, como camino que iniciándose en una idea culmina con su concreción en un objeto sensible. Pero, a la vez, desde la perspectiva de la creación como proceso permanentemente abierto y continuo en la historia de vida y de trabajo del artista, este objeto concretado deviene “final” sólo en tanto signo de una decisión. El posterior desarrollo de la labor del creador establecerá el rol a jugar por ese objeto en el conjunto de su obra (forma concluida, prueba o ensayo para otras experiencias, boceto para una nueva forma superadora, elemento que pasa a integrar un objeto mayor, etc.).

Música

Unidad 1

Los fundamentos del Diseño Curricular

Contenidos

El Diseño curricular de segundo año de ESB. Marcos teóricos de la Nueva Secundaria y de la Educación Artística: puntos de contacto. Los marcos epistemológicos del arte y los modelos pedagógico didácticos a través del tiempo en relación con la biografía de los docentes. Presentación esquemática de la totalidad del Diseño. Sus partes, relaciones y prescripciones. Las expectativas de logro del alumno, lo que se espera del docente y la relación con los modos y criterios de evaluación.

En el contexto de la provincia de Buenos Aires, las prácticas docentes en educación musical se vieron influenciadas por distintas tendencias pedagógicas las que, a su vez, no fueron implementadas de forma homogénea. Esta propuesta de trabajo releva sintéticamente algunos rasgos significativos de los modelos pedagógicos que impactaron en los diseños curriculares de la provincia.

Actividad 1

1. Lea el texto "Acerca de los modelos pedagógicos" que se ofrece a continuación.
2. Relea su relato de la experiencia personal de aprendizaje (biografía) y, después, su reposicionamiento e identifique los rasgos que indicarían la presencia de alguno de los modelos citados.
3. Lea la fundamentación del apartado de Música del Diseño Curricular de segundo año e identifique los conceptos más significativos que permiten definir el posicionamiento actual en la educación musical.

Acerca de los modelos pedagógicos

1. Tradicional

- Propósitos: se propone la formación de valores culturales y la contribución a la consolidación de la identidad nacional. Transmisión de cultura general.
- Ubicación temporal y geográfica: hasta los años `60 en Argentina.
- Logros: institucionalización de la Música en el currículum y su carácter extensivo. Llegada a grupos cada vez más numerosos de la población.
- Límites: no da cuenta de una verdadera y real inserción de lo musical. Desconocimiento de la acción, la producción y la discriminación. Se ignora la relación docente-música-estudiante.
- De lo pedagógico-didáctico: reproducción de canciones patrias y cierto repertorio folklórico. Himnos de otros países. Biografía de maestros clásicos. Conocimiento de notación musical tradicional. Coro.
- Publicaciones: Libros de "Cultura musical", Escuela Media (Por ejemplo, Oscar Bareilles).

Observaciones: este modelo se basa en supuestos de la "escuela tradicional". Acción externa de la enseñanza que produce impresión en la mente del alumno grabándole la información exterior.

2. Los pedagogos

- Propósitos: La Educación Musical debe estar al servicio de todos, no sólo de los dictados y debe tener como meta que los niños amen la música. Se propone cultivar la mente, el cuerpo, y el espíritu. Es su principal finalidad dotar a la Educación Musical de un carácter activo, práctico y dinámico. Se tiende a la alfabetización tonomodal.
- Ubicación temporal y geográfica: Después de los `60 en Argentina. Estos métodos nacen originariamente en Bélgica, Alemania, Francia y Suiza.
- Representantes: Willems, Edgar; Orff, Karl; Dalcroze, Jacques; otros.
- Logros: interés por los procesos psicológicos del niño. Rol activo y participativo. Gran impacto en la Etapa Inicial, en menor grado en Primaria Común. En la enseñanza media y profesorado se continúa en la etapa anterior.
- Límites: se produce la estereotipación de los modelos con tendencia a la rigidez y a la repetición. Saturación de lo pedagógico didáctico. Los cambios acontecidos en la propia Música no son incluidos en esta tendencia. Se vislumbra el fracaso del proyecto que tenía como meta la lectura y escritura tonomodal.
- De lo pedagógico-didáctico: el recurso por excelencia es la canción. Se incorporan instrumentos de percusión de forma restringida. La estrategia en gran medida se basa en la imitación. Las planificaciones se diseñan en áreas que se integran en planes de corto y mediano plazo. Entre las

áreas más importantes se podrían mencionar: de la sensorialidad auditiva (atributos del sonido, el silencio, etc.) de la melodía (ecos melódicos, asistencia cantada, etc.) del ritmo (ecos rítmicos, las constantes métricas, ostinatos, el compás simple y compuesto, etc.) del movimiento; de la apreciación musical. Aparece la Expresión Corporal liderada en esta etapa por la Prof. Stokoe.

- Publicaciones: Gainza, Violeta. *La iniciación musical del niño*, Ricordi, 1983; Willems, Edgar. *Las bases psicológicas de la Educación Musical*. Eudeba, 1961; Willems, Edgar. *La preparación musical de los más pequeños*. Eudeba 1962. /Otros.

Observaciones: este modelo se basa en supuestos de la "Escuela activa o nueva". Propone un alumno activo y un docente con rol de guía y orientador.

3. Los pedagogos compositores

- Propósitos: Se propone la realización de nuevas experiencias alentando la improvisación y exploración con una fuerte tendencia a la producción de "obras" originales tanto vocales como instrumentales. Su principal finalidad es desarrollar la creatividad, la imaginación y la sensibilidad como así también hacer música como medio de expresión y comunicación en proyectos conectados con otros lenguajes expresivos. Se tiende a introducir la música contemporánea en el aula.
- Ubicación temporal y geográfica: Después de los `70 en Argentina. Estas tendencias provienen originariamente de Canadá e Inglaterra.
- Representantes: Paynter, John; Self, George; Schafer, Murray; Dennis, Brian; otros.
- Logros: genera interés por descubrir y desarrollar las potencialidades creativas del alumno, intentando recuperar la música y el hacer música como proyecto inacabado del maestro-autor, completado por los alumnos. Enfatiza la originalidad del producto destacando la importancia del proceso. Logra instalar la fluidez entre la música y otros lenguajes expresivos.
- Límites: en líneas generales no alcanza a explicitar suficientemente los vínculos necesarios entre los materiales, las organizaciones rítmicas y la forma, en síntesis: el hecho compositivo. La exploración y experimentación a veces parecen sólo exteriorizaciones en donde no se advierte un progreso produciendo incertidumbre en "adónde va" o "cómo proseguir". Esta tendencia no impacta decisivamente en los distintos niveles de la educación, a pesar que el currículum de la provincia de Buenos Aires del año 1986 se basó fundamentalmente en estas ideas.
- De lo pedagógico-didáctico: se incorporan los instrumentos informales o no convencionales (construcción casera). Se introduce la grafía analógica. Se operan cambios en el uso de la voz. La estrategia privilegiada fue la exploración, selección e improvisación en vistas a la producción de una obra original. La planificación se diseña en base a proyectos con estructuras fijas o semi-fijas que incluyen la

producción, la audición y el análisis. Se incorporan actividades centradas en el entorno sonoro, el sonido en su aspecto morfológico (ver tipologías en G. Self y P. Schaeffer), etc.

g. Publicaciones: Schafer, M. *El rinoceronte en el aula*. Ricordi, 1984. / Paynter, J. *Oír, aquí y ahora*. Ricordi, 1991. Dennis, B. *Experimental music in school*. Oxford, 1970./ Self, G. *Nuevos sonidos en clase*. Ricordi, 1991.

Observaciones: este modelo se podría relacionar con la “escuela antiautoritaria” liderada por A. Neil (U.K.), particularmente en lo que refiere al rol del maestro (Costa y otros, 1999).

Unidad 2

La estructura del Diseño Curricular

Contenidos

Nociones de secuenciación y estrategias didácticas. El Diseño curricular: enfoques, continuidades e innovaciones. Organización de los contenidos.

El porqué de la división de los contenidos por Núcleos y la implementación de los ejes como formas de abordarlos. La producción, como eje que se prioriza en segundo año. Las orientaciones didácticas.

Para el segundo año de Música en la Educación Secundaria el eje de trabajo se sitúa en la producción musical. Este Diseño Curricular aborda dicha producción desde los **procesos compositivos** y **las ejecuciones musicales**, como núcleos temáticos para la organización de la enseñanza y de los aprendizajes, los cuales se encuentran, a su vez, atravesados por los ejes de la producción, de la recepción-interpretación, del lenguaje musical y del contexto sociocultural.

La producción musical en la escuela

La producción del músico profesional no es exactamente igual a la producción musical en el campo escolar. No obstante, es posible reconocer procesos generales de producción que resultan comunes a ambas. La producción en la escuela suele realizarse a partir de una dinámica de grupos y requiere una forma de trabajo diferente, dados los tiempos propios de la institución escolar y de la presencia de un docente que intervenga orientando los procesos de resolución de las tareas. En líneas generales, la producción está vinculada con la composición, la ejecución y la representación gráfica: precisamente, éstas se abordan en el Diseño Curricular como problemáticas particulares.

Actividad 2

Lea los textos que se ofrecen a continuación provenientes de diferentes fuentes y destaque los aspectos que considere más relevantes de la producción musical.

Los sonidos que producen las palabras pueden ser una fuente de material musical tan variado como los sonidos producidos por, digamos, la trompeta o el piano. Un sonido de palabra puede ser pensado como instrumento musical. Podemos probarlo, hallando experimentalmente las maneras en que podemos hacer que la palabra suene. Chillela, grítela, estírela o abréviela. Divídala en sus componentes sonoros y explore el potencial sonoro de cada uno de ellos. Una palabra podría constituir la base de toda una pieza musical y, si nuestros oídos están abiertos, podríamos disfrutar de los variados esquemas sonoros tanto como disfrutamos la variedad de la melodía en una ópera de Mozart (Paynter, 1972).

Entrevista de Laura García a Javier García

Laura S. García: ¿Cuál es tu proceso compositivo? ¿Partes de una idea fija y la vas haciendo evolucionar, empiezas a “trastear” con los aparatos hasta que suena algo que te gusta y empiezas a partir de ahí?

Javier García: Pues un poco de todo lo que has dicho, aunque últimamente experimento para encontrar sonidos interesantes, tímbricas curiosas y después busco una melodía que se ensamble perfectamente al sonido. Hay veces que parto sólo de un ritmo e intento buscar una melodía para ese ritmo. Antes, para componer una canción, partía de las melodías que me había currado días antes (en momentos de inspiración). (García, 2003).

“Asumiendo el sempiterno riesgo de definir cualquier proceso artístico, podríamos decir que, *grosso modo*, la composición consiste en establecer, explorar y desarrollar las relaciones entre los sonidos a lo largo del tiempo que dura una obra. Suelen entrar en el proceso compositivo innumerables consideraciones acerca de la relación entre contenido y forma, de lo que se entiende por “desarrollo”, decisiones sobre la perceptibilidad (o no) de los procesos organizativos, su relación con la experiencia auditiva, la función de la memoria y su relación con la percepción formal, etc. Estas y otras muchas consideraciones forman la base de una praxis compositiva actual tan variada como la de cualquier otra manifes-

tación artística, y tan compleja como la que más. Pero, en el fondo, podemos decir que, con contadas –y a veces muy interesantes– excepciones, la composición es una forma de creación musical en la que un solo individuo (llamémosle el o la compositor/a) concibe una serie de relaciones sonoras que plasma en un medio –normalmente el papel, pero una vez más las excepciones pueden ser muy interesantes– que sirve simultáneamente para indicar estas relaciones (llamémoslas ‘ideas musicales’) y también para indicar al intérprete –normalmente otra(s) persona(s), pero las excepciones, etc. etc.– cómo ha de concretizar estas ideas musicales como sonido” (Matthews, 2001).

[...] “Así como la existencia de recetas culinarias y su seguimiento estricto no garantizan necesariamente la obtención de un plato exquisito y, en consecuencia, la inutilidad de los maestros de cocina, de la misma manera la existencia de recetas compositivas para la selección de materiales y sus posibles combinaciones solo confirman lo obvio: las recetas se confeccionan con posterioridad a las obras. Y aquí los caminos paralelos de la cocina y la música comienzan a bifurcarse: la existencia de las recetas compositivas conduce, en el mejor de los casos, a la búsqueda de otros caminos –menos relacionados con el binomio placer/displacer– que luego, inevitablemente, pasarán a ser recetas.

El dominio del oficio del compositor aparece muy vinculado en nuestra cultura al dominio de la escritura, es decir, de la notación musical como un cuerpo de símbolos y signos que, al ser decodificados por el intérprete, restituyen la obra imaginada. El pasaje a la notación se convierte en el primer obstáculo, la primera demora que afronta el compositor. Con ella aparecen grietas por las que se evaden ciertas ideas y materiales; a veces, también se produce un movimiento en ambas direcciones e ingresan elementos y planteos imprevistos de fructíferas consecuencias. Es así que la notación con su autonomía –en tanto cuerpo de símbolos y signos infiel a lo imaginado y, a la vez, estímulo visual y sonoro que realimenta la imaginación– se convierte no solamente en un parámetro más, sino en uno de los ejes de la enseñanza de la composición.”

[...] La partitura es el único documento previo a la ejecución de la obra donde consta la cantidad y tipo de trabajo realizado por el compositor.

[...] El peso otorgado a la partitura proviene de circunstancias diversas, de las cuales estamos explorando solo algunas. De todos modos, que el fruto del trabajo se haga visible en un sentido literal –más allá de la posible discusión sobre la relación directa que existiría entre trabajo y valor estético– permite pensar en una extensión al campo del arte de la ética de la redención por el esfuerzo y el sacrificio personal.

[...] Los problemas de la enseñanza de la composición, una vez eliminada la cuestión de la imposibilidad de enseñar a tener imaginación, podrían, a nuestro juicio, concentrarse en dos zonas: la de la representación y la del tiempo.” (Etkin, 1999).

“Cuando se escribe una partitura para orquesta, incluso cuando se tiene un cierto dominio de la profesión, siempre existe la posibilidad de equivocarse, sobre todo si se inventa extrapolando a partir de lo que ya se conoce. No se escucha entonces sino una aproximación al resultado esperado, y en ocasiones nos sentimos decepcionados porque media un abismo entre lo imaginado y la realidad. Por lo que sé, Mahler jamás varió sus orquestaciones, pero sí modificó un buen número de detalles que no lo satisfacían. Y otro tanto sucede con Debussy. A veces, incluso en el caso de Mahler, hay que desconfiar de las correcciones impulsivas, pues pueden obedecer al dictado de los cambios de humor o de un estado de irritación después de una interpretación deficiente o insuficiente.” (Boulez, 2003).

Actividad 3

Describa cómo concibe el proceso de producción musical que realizan sus alumnos en el aula, en el marco de la escuela actual, ¿qué otros aspectos toma en cuenta a los mencionados más arriba?

Las estrategias didácticas: la enseñanza de la producción musical

Actividad 4

1. Seleccione una propuesta de trabajo, redacte la consigna que daría a sus alumnos y describa, en términos generales:
 - ¿Qué acciones deberían realizar los alumnos?
 - ¿Cómo intervendría Ud.? ¿Qué acciones llevaría a cabo?
 - ¿Qué aspectos tendría en cuenta para las correcciones? (Debe tener en cuenta el contenido y el grado de profundización que espera en la tarea).

2. Elabore una tabla en la que pueda cotejar las actividades que deberían realizar los alumnos y las tareas que llevaría a cabo el docente.

Actividad 5

1. Relea las orientaciones didácticas de la Producción Musical en el Diseño Curricular de Segundo Año (octavo de ES).
2. A partir de esta lectura, compare en los textos citados más arriba y en su propuesta, cómo intervienen:
 - los procesos compositivos a los que hacen referencia;
 - los aspectos de la ejecución musical;
 - las características y presencia que tiene la representación gráfica.

La composición en la escuela está muy vinculada con la ejecución. Los alumnos suelen componer mientras van “probando” o “ensayando” formas de producir sonidos diferentes con las fuentes sonoras que disponen. Esta instancia se suele denominar de experimentación, de exploración sonora, y en ella se suele seleccionar el material sonoro para la composición. La intervención del docente tiene lugar aquí para la incentivación y guía de los alumnos en la búsqueda y selección de materiales que sirvan a los fines de la producción, para que la experimentación no quede en el acto único de “probar sonidos”.

Es importante destacar la presencia del docente a lo largo del proceso. Las instancias de composición y de ejecución requieren de la intervención del docente para orientar a los alumnos al paso siguiente en la continuidad de la producción hasta arribar a la obra finalizada. Esta idea del docente como **anticipador** de las acciones resulta interesante dado que él mismo debe conocer el estado de elaboración de las propuestas de cada grupo de alumnos.

Con respecto a las fases de trabajo de la producción, y a manera de ejemplo, el investigador Martin Fautley destaca las siguientes:

1. Fase inicial confirmatoria (ICP): cuando los alumnos discuten la tarea.
2. Generación: cuando producen las ideas.
3. Exploración: cuando exploran las ideas, y se investigan las potencialidades.
4. Organización: cuando las ideas exploradas son ubicadas en alguna clase de orden.

5. Ejecución de la obra en progreso: (WIPP): ese puede ser formal (requerido por el docente) o informal, y usado por el grupo de composición para situar las ideas en un contexto.
6. Revisión: cuando el material es revisado, ensayado.
7. Transformación /modificación: cuando las ideas existentes son alteradas de alguna forma.
8. Extensión y desarrollo: cuando ideas existentes se construyen y tomadas posteriormente.
9. Ejecución final.

Este proceso de trabajo puede completarse con la realización de representaciones gráficas de la obra, dependiendo del tipo de tarea propuesta por el docente y por los aprendizajes logrados en el transcurso del ciclo lectivo.

Asimismo, sin olvidar el otro núcleo temático involucrado –y ya mencionado–, la ejecución involucra la posibilidad de ensayos, de correcciones de lo ejecutado, hasta arribar a la ejecución ajustada, continua y fluida. Este proceso inherente a la ejecución, estaría implícito en lo anteriormente mencionado. No obstante, esto no sugiere de ninguna manera que se esté enseñando a ejecutar. Esto depende de la planificación del docente y de las expectativas planteadas para la clase o unidad de trabajo. Con esto ponemos de relieve que la intencionalidad de la enseñanza puede estar planteada en el proceso de composición, donde indudablemente se involucra la ejecución, pero no necesariamente en los procesos que hacen a las ejecuciones musicales; es diferente la enseñanza de un arreglo elaborado por el docente donde los alumnos deban cantar y tocar diversas fuentes sonoras a que los mismos alumnos realicen el arreglo y el logro de los aprendizajes no implique los ajustes y precisiones en el proceso de ejecución.

Actividad 6

1. Diseñe una actividad de producción en la que usted oriente a los alumnos en cada instancia.
2. Redacte la consigna de trabajo (atendiendo al contenido involucrado y a lo que espera que ellos resuelvan). Tome en cuenta que sus intervenciones como docente serán analizadas.

Descripción de la propuesta de enseñanza

Instancias de la actividad de producción	Fases y acciones de los alumnos	Intervención docente
Fase inicial		
Generación		
Exploración		
Organización		
Ejecución en progreso		
Revisión		
Transformación/modificación		
Extensión y desarrollo		
Ejecución final		

Las secuencias didácticas

Las secuencias didácticas nos permiten organizar la tarea de enseñanza de una manera lógica, a partir del análisis de la complejidad de los contenidos hacia la construcción de una planificación que considere las problemáticas diversas que aborda el Diseño Curricular. Por ejemplo, una secuencia posible podría ser:

Núcleo temático: los procesos compositivos

• Eje de la producción

- Exploración, experimentación, selección y organización del material sonoro, de las ideas musicales en función de la intención expresivo-comunicativa. El carácter de la obra.

• Eje de la recepción- interpretación

- Los elementos del lenguaje musical y los principios sintácticos con que operan.
- Descripción y comprensión de las características relevantes de la obra musical y su vinculación con el contexto socio cultural de referencia.
- Análisis e identificación de estructuras musicales en dirección a reconocer procedimientos compositivos característicos.

• Eje del lenguaje musical

- **Sonido:** tratamiento del sonido como componente compositivo.
- **Fuentes sonoras:** los agrupamientos instrumentales en función del estilo musical.

- **Ritmo:** ritmo estriado y medida. Estructuras métricas: unidades de medida y niveles jerárquicos. Aproximación a la noción de metro y pie como estructuras métricas.
- **Melodía:** el movimiento sonoro: sonidos conjuntos, disjuntos (saltos), escalar. Vinculación con la forma y los planos sonoros.
- **Textura:** las relaciones de interdependencia: subordinación- complementariedad.
- **Forma:** la frase: antecedente, consecuente. Introducción a la macroforma en repertorio académico y popular.

La enunciación de los contenidos del Diseño Curricular puede explicitarse en un plan de trabajo secuenciando las acciones a desarrollar en el transcurso de algunas clases para comprender el significado de **material compositivo**:

Presentación del tema: aspectos generales. Diferentes criterios en el devenir histórico respecto al material musical como concepto: frases, características melódicas (movimiento sonoro), grupos rítmicos, principios constructivos, otros. Contexto.

Audición de ejemplos: de diferente repertorio y estilo, provenientes de la música académica como del campo popular.

Relación de los ejemplos: escuchados (semejanzas-diferencias) con lo expuesto en la introducción en forma escrita.

Construcción de una o varias aproximaciones: que definan que es un *material musical* según lo trabajado en clase, en forma grupal a partir de las conclusiones de cada alumno.

Búsqueda de ejemplos de músicas de distintas épocas y estilos: referidos al *material musical* como materia prima fundamental en la construcción de la obra.

Análisis por audición: de ejemplos con características contrastantes (por ejemplo, de diferentes épocas, de música popular y académica, etc.) aportados por los alumnos enfocando las características del material musical.

Presentación de los procesos compositivos: en las obras analizadas anteriormente (repetición, imitación y variación). Reconocer las transformaciones operadas sobre el material en el transcurso de las obras.

Composición de tres materiales musicales: contruidos por estructuras contrastantes del lenguaje musical. Ejecutarlas.

Estos contenidos y posible secuencia de trabajo podría aplicarse a partir del análisis de la obra de la cantante islandesa Björk "It's Oh so quiet" sugerida en el Diseño Curricular. En esta canción se pueden analizar los siguientes elementos:

• **Materiales compositivos**

- En el primer plano: material melódico en voz cantada con la utilización de sonidos con alturas definidas y con alturas no definidas tales como vocablos (chistidos y gritos).
- En el segundo plano: por el ritmo, con estructura métrica diferenciada, diferencias de intensidad, agrupamientos instrumentales con predominio de cuerdas y vientos.

• **Procesos compositivos**

- Repetición de materiales.
- Variación de materiales por medio de la elaboración por contrastes melódicos y de intensidad.

Análisis de la macroforma y algunos componentes de la microforma

Introducción	Presenta material temático
A	a Voz cantada con vocablos (chistidos). Intensidades suaves. Cuerdas, vientos (maderas). Metro 3.
	b Voz cantada con vocablos (gritos). Intensidad fuerte. Tutti orquestal. Metro 4.
A'	a' Repite material. Cambio de velocidad con <i>ritenuto</i> .
	b' Repite material con cambios de velocidad más pronunciados.
Interludio	Más lento que la introducción. Sólo instrumental.

A''	a'' La voz más suave con acompañamiento de placas, hay variación por sustracción de material (maderas, voz toma parte del material inicial).
	b'' Tutti orquestas con mayor presencia de los vientos (metales). Cambia final en la voz.
A'''	a''' Retoma el material de a'' pero con más presencia melódica en la voz y cambia el acompañamiento de placas. Cambia final.
	b''' tutti, con sustracción orquestal, esta parte es más corta para articular con la coda.
Coda	Síntesis de materiales anteriores con reorganización de los mismos.

Actividad 7

Seleccione un contenido (núcleos y ejes) y escriba una secuencia didáctica teniendo en cuenta que esta secuencia es un ordenador lógico para la planificación de su tarea en el aula.

Unidad 3

La práctica en el aula

Contenidos

La evaluación como proceso. La planificación de unidades didácticas o proyectos. Reflexión crítica sobre la propia práctica. Dificultades y abordajes superadores. La planificación como una anticipación que se modifica.

Trabajo final: confrontación entre pares de una planificación donde se visualice el desarrollo y la complejización de un contenido, sobre la que se harán correcciones y modificaciones en base a los aportes del grupo y del capacitador y que el docente capacitando deberá entregar.

Realización de un breve trabajo escrito, individual respondiendo a una problemática propuesta por el capacitador relacionada con la producción y donde se explicita la coherencia con la propuesta didáctica y los paradigmas del Diseño Curricular.

El enfoque actual de la evaluación, como parte de la enseñanza, considera que el docente debe valorar los aprendizajes a partir de formas de trabajo similares a las presentadas en las clases.

En este sentido, es importante que el docente pueda acercar a los alumnos a las expectativas de logro a partir de:

- Explicar y proporcionar herramientas prácticas de composición desde la elaboración del lenguaje musical, indicando los aspectos que pueden repetirse, imitarse, variarse con ejemplos musicales concretos.
- Orientar a los alumnos en los aspectos a variar, repetir e imitar en las producciones propias.
- Orientar la atención de los alumnos en las relaciones entre las estructuras musicales como organizativas del discurso musical en las composiciones.
- Seleccionar obras donde las estructuras musicales a estudiar constituyen criterios constructivos en las mismas.
- Proporcionar las pautas para la lectura y para la construcción de los gráficos indi-

cando la direccionalidad, las vinculaciones entre las partes, la identificación de los símbolos, los puntos del discurso musical que orientan en la ejecución.

- Intervenir en las discusiones y en los análisis de obras musicales dando lugar a la participación de todos, estimulando las opiniones personales fundamentadas.
- Organizar un conjunto variado de recursos sonoros, audiovisuales y bibliográficos para el estudio de las temáticas del nivel, acorde a los intereses de los alumnos, que permitan aproximar a la comprensión de la composición musical.
- Dirigir el análisis hacia los vínculos entre los componentes estructurantes del lenguaje musical, estableciendo relaciones entre los materiales constructivos, analizando las modificaciones en el transcurso de la obra que permiten comprenderla como una unidad.
- Destacar los aciertos y errores en las composiciones y arreglos de los alumnos con respecto a las relaciones musicales que contribuyen a darle unidad a la obra (material sonoro expuesto y desarrollado, motivos melódicos, rítmicos, componentes formales y textuales, desarrollos de las partes, reexposición, entre otras).
- Fomentar la crítica argumentada, la exposición de puntos de vista personales, atendiendo a las vinculaciones entre los distintos aspectos que intervienen en las composiciones musicales.
- Orientar a los alumnos en las pautas para el análisis de obras y para la producción musical, organizando la tarea secuenciadamente.
- Proponer alternativas de resolución en el transcurso de la construcción de las propuestas de los alumnos, que permitan resolverlas conforme a la intención que las originó y a las correcciones realizadas en su desarrollo.
- Elaborar materiales escritos como guía para el seguimiento y crítica valorativa de las producciones (propias y/o autorales).
- Orientar a los alumnos en la complejidad de las ejecuciones: aspectos a considerar en la lectura; pautas de ensayo y resolución de dificultades, formas de destacar la interpretación por ejecución (atender a roles, planos de sonoridad, etc.).
- Proponer criterios de concertación grupal para las ejecuciones en sus distintas instancias de realización, alentando la participación de los alumnos en distintos roles de ejecución.
- Elaborar estrategias de valoración y análisis de las ejecuciones (grabaciones, análisis de producciones, criterios de valoración) para destacar aciertos y errores.
- Seleccionar recursos diversos que permitan confrontar distintos hechos estéticos (musicales, audiovisuales, etc.) que circulan en los medios de comunicación masivos.

- Dirigir la atención de los alumnos hacia la reflexión crítica de los aspectos que se destacan en los medios respecto a los tipos de músicas más frecuentes, las formas de divulgación, las prácticas musicales, los modelos que se socializan, confrontando con los propia cultura juvenil a la que adhieren.
- Generar oportunidades para que los alumnos puedan organizar y compartir con otros sus aprendizajes en las clases y con la comunidad educativa (en clases abiertas, muestras y conciertos, proyectos escolares, entre otros).

Estos aspectos se vinculan fuertemente con las orientaciones didácticas enunciadas en el Diseño Curricular y son insumos para que el docente pueda elaborar sus estrategias y secuencias de enseñanza pensando en las particularidades de sus grupos de alumnos.

Actividad 8

La enseñanza de la representación gráfica es un tema de discusión frecuente entre los docentes como problemática para abordar en las clases. Es importante aclarar que este Diseño no prescribe una forma única de graficar las producciones ya que el interés por enseñar el código simbólico tradicional o grafías por analogía, grafías utilizadas por los compositores contemporáneos (frecuentemente explicativas o bien similares a la analogía) obedece a una decisión del docente en cuanto a los fines que cumple en la formación musical de los alumnos y al tipo de actividades planteadas. En este sentido:

1. ¿Qué función cumple para usted la representación gráfica en la enseñanza de la producción?
2. Retome alguna de las acciones docentes antes planteadas. A partir de la acción elegida, proporcione las pautas para la lectura y para la elaboración de los gráficos, indicando la direccionalidad, las vinculaciones entre las partes, la identificación de los símbolos y los puntos del discurso musical que orientan la ejecución.
3. Con respecto a la evaluación, ¿cómo se correlaciona esta acción docente con la acción esperada de los alumnos? ¿Qué deberían poder resolver desde la representación (lectura, ejecución, etc.)?

Para evaluar la producción musical es frecuente utilizar instrumentos o dispositivos de evaluación tales como escalas de calificación y listas de cotejo, dado que son las formas más claras para evaluar propuestas de ejecución de acciones, donde la observación de las mismas juega un papel importante para relevar los datos.

Siguiendo lo planteado en el Diseño Curricular, el docente deberá relevar la información de las interacciones entre los alumnos, las decisiones (procesos de selección y descarte de materiales, grados de elaboración del material compositivo, ajustes en la instancia de ensayo de la ejecución), formas de organización del discurso musical y organización del grupo, características del arreglo logrado y resultados de la ejecución musical (entradas, cierres, juego concertante, aspectos expresivos, etc.).

Actividad 9

Retome la secuencia didáctica que diseñó en la unidad anterior y seleccione una parte para analizarla.

1. Enuncie los criterios de evaluación por núcleo temático y ejes que intervienen,
2. Finalmente explicita el instrumento de evaluación que utilizará para valorar los logros.

En el diseño se encuentran puntualizados los **criterios evaluativos**. Los mismos permiten la observación y reflexión sobre las Expectativas de Logro en relación con lo propuesto por parte del docente durante el año.

A continuación presentamos un ejemplo que despliega las implicancias que se establecen entre las expectativas de logro del alumno, lo que se espera del docente y los criterios evaluativos en este núcleo temático:

Núcleo temático. Los procesos compositivos

Expectativas de logro: Que el alumno logre...	El docente debe:	El alumno/a:
<ul style="list-style-type: none"> • Proyectar grupalmente los momentos de un proceso de producción musical, analizando sus componentes para adecuarlos a los objetivos que se pretenden conseguir y revisando al finalizar, cada uno de esos momentos. 	<p>Generar estrategias sustentadas en el análisis de la producción musical del contexto sociocultural de referencia, teniendo en cuenta los diferentes materiales que las configuran y sus posibilidades de organización sintáctica y compositiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce las características del material sonoro y sus posibilidades de transformación adecuándolo en sus producciones. - Valora los procesos realizados, siendo capaz de corregir y mejorar los resultados. - Elabora proyectos, verifica su desarrollo, realiza ajustes y adecua los esfuerzos y respuestas a las propuestas realizadas.
<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar los materiales según las necesidades y posibilidades de producción. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover la exploración y selección del material sonoro, sus cualidades expresivas, su organización sintáctica y los diferentes recursos compositivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferencia las características del sonido, y las diversas opciones de transformación que le ofrece. - Manipula el material sonoro, seleccionando ritmos y posibilidades formales.
<ul style="list-style-type: none"> • Operar con los distintos materiales de acuerdo con los diferentes recursos compositivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Brindar estrategias y posibilidades para la experimentación con diferentes materiales. - Organizar la exploración del material sonoro, tendiendo progresivamente al dominio reflexivo de los procedimientos involucrados en función de la producción de sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organiza los recursos y posibilidades exploratorias sobre el material sonoro, conceptualizando los procesos de elaboración compositiva. - Realiza en grupo una producción musical, efectuando ajustes y reelaboraciones respetando la idea del proyecto original.

<ul style="list-style-type: none"> • Analizar e interpretar músicas que aborden materiales sonoros y estilos diversos. • Reconocer las diferencias y semejanzas que se presentan según el contexto, construyendo una red de interpretaciones que relacione los contenidos generales con su mundo particular y social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar en la audición de músicas variadas, re-flexionando acerca de sus características sintácticas y estilísticas. - Analizar e identificar estructuras musicales en dirección a reconocer procedimientos compositivos característicos. -Fomentar la descripción y comprensión de las características relevantes de la obra musical y su vinculación con el contexto socio cultural de referencia. 	<ul style="list-style-type: none"> -Selecciona individualmente y en grupo, ejemplos musicales fuera del aula, con el fin de analizar, reconocer y describir las posibilidades del material sonoro y su entorno. -Demuestra curiosidad por descubrir y comprender los recursos empleados en el proceso de producción musical. -Identifica relaciones sintácticas, semejanzas, diferencias y procedimientos compositivos en músicas de diferentes estilos. -Revisa el trabajo de manera crítica individual y conjuntamente.
---	--	---

Bibliografía comentada

Etkin, Mariano, “Acerca de la composición y su enseñanza”, 1999. Accesible en <http://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/etkin-acerca.html>

Así como la existencia de recetas culinarias y su seguimiento estricto no garantizan necesariamente la obtención de un plato exquisito y, en consecuencia, la inutilidad de los maestros de cocina, de la misma manera la existencia de recetas compositivas para la selección de materiales y sus posibles combinaciones solo confirman lo obvio: las recetas se confeccionan con posterioridad a las obras. Y aquí los caminos paralelos de la cocina y la música comienzan a bifurcarse: la existencia de las recetas compositivas conduce, en el mejor de los casos, a la búsqueda de otros caminos –menos relacionados con el binomio placer/displacer– que luego, inevitablemente, pasarán a ser recetas.

El dominio del oficio del compositor aparece muy vinculado en nuestra cultura al dominio de la escritura, es decir, de la notación musical como cuerpo de símbolos y signos que, al ser decodificados por el intérprete, restituyen la obra imaginada. El pasaje a la notación se convierte en el primer obstáculo, la primera demora que afronta el compositor. Con ella aparecen grietas por las que se evaden ciertas ideas y materiales; a veces, también se produce un movimiento en ambas direcciones e ingresan elementos y planteos imprevistos de fructíferas consecuencias. Es así como la notación, con su autonomía –en tanto de cuerpo de símbolos y signos infiel a lo imaginado y, a la vez, estímulo visual y sonoro que realimenta la imaginación– se convierte no solamente en un parámetro más, sino en uno de los ejes de la enseñanza de la composición.

En aquel pasaje muchas variables temporales se vuelven espaciales. La duración adquiere una tangibilidad extraña. Todo puede medirse más fácilmente. Recordemos a Brahms esparciendo en el suelo del lugar de trabajo las hojas de sus partituras y caminando encima de ellas a fin de materializar el tiempo y la forma. Y a Wagner adhiriendo las suyas a las paredes, a la altura de la vista, pudiendo así caminar y recorrerlas a velocidad variable y –como en el caso de Brahms– visualizar una duración y una forma de otro modo elusivas.

En el recorrido que va de la imaginación sonora al papel es donde el oficio se manifiesta con más claridad. En ese momento lo imaginado y la escritura se convierten –casi sin que el compositor se de cuenta– en una sola cosa. Cuando la escritura toma su forma definitiva, materializándose en el papel, ya se ha alejado lo suficiente como para poder percibir su autonomía. La música adquiere así una ilusoria concreción, especie de objeto independiente donde el trabajo y el esfuerzo han dejado sus huellas inconfundibles.

En los estadios iniciales del aprendizaje, imaginación sonora y notación se presentan separados y en orden sucesivo, situación que luego se confunde, cabría decir felizmente, dando lugar, más tarde, a una marcada interdependencia.

En nuestro mundo de mensuradores visuales la partitura se ha convertido en un objeto cargado de otros significados, mas allá de una aséptica apariencia de soporte codificado. La partitura es el único documento previo a la ejecución de la obra donde consta la cantidad y el tipo de trabajo realizado por el compositor.

La cuestión del trabajo no es desdeñable. En la música, el trabajo y el esfuerzo traducido en una partitura vistosa que lo pone en evidencia, suele rendir sus frutos. La gran mayoría de los concursos de composición –donde lo único que se juzga son partituras– premia demostraciones de oficio entendido como exhibición de destreza notacional. Pasada, por el momento, la época de la notación no convencional, a lo que se agrega la aparente irrepetibilidad de los hallazgos de John Cage, la partitura es para algunos el mejor lugar donde encontrar este orden de ideas, supuestamente racional: a mayor elaboración, mayor información, mayor valor estético y mayor complejidad notacional.

El peso otorgado a la partitura proviene de circunstancias diversas, de las cuales estamos explorando solo algunas. De todos modos, que el fruto del trabajo se haga visible en un sentido literal –más allá de la posible discusión sobre la relación directa que existiría entre trabajo y valor estético– permite pensar en una extensión al campo del arte de la ética de la redención por el esfuerzo y el sacrificio personal.

El carácter volátil y ubicuo de la música se ofrece como notable contrapartida del objeto-mercancía que la mediatiza. La partitura ocupa un espacio real y no virtual y se constituye en algo así como en el lado real de lo irreal; en lo visible de lo invisible.

Desde luego, la autonomía de la partitura no constituye novedad alguna. Satie y Cage la reforzaron dándole a veces total independencia. En ambos casos –y en sus derivados– aquel razonamiento sobre la riqueza de elaboración e información con su reflejo notacional les es ajeno. En rigor, puede decirse que Satie y Cage instauran nuevas categorías que trascienden de hecho los criterios de lo simple y lo complejo. Porque así como no existe un modelo de sonata o de belleza, tampoco existe un modelo de complejidad.

La suposición más generalizada con respecto a la enseñanza de la composición es que hay un oficio a transmitir, neutro, normado y estandarizado. Una vez en posesión del mismo, el compositor se encontraría en condiciones de elegir géneros, estilos, instrumentaciones y otras características, del mismo modo que quien tiene dinero suficiente puede dedicarse a hacer compras en un supermercado. Esa concepción dió lugar al método de enseñanza basado en la imitación de esquemas formales, procedimientos y estilos del pasado, que aún no ha sido totalmente abandonado en muchos países latinoamericanos.

El oficio no es algo que se posee más allá de la obra misma. El oficio no permite hacer la obra. Más bien es a la inversa. La obra crea su propio oficio en la medida que las intenciones que deja descubrir al ser escuchada se convierten a su vez en parte de la obra [...].

Educación Plástica y Visual

Unidad 1

Los fundamentos del Diseño Curricular

Contenidos

El Diseño curricular de segundo año de la Educación Secundaria. Los modelos pedagógico-didácticos en la Educación Plástica y Visual. Presentación esquemática de la totalidad del Diseño. Sus partes, relaciones y prescripciones. Las expectativas de logro del alumno, lo que se espera del docente y la relación con los modos y criterios de evaluación.

Actividad 1

Lea el texto que se ofrece a continuación y realice los siguientes pasos.

- a. Subraye las ideas clave detectadas en la lectura y relaciónelas con los fundamentos para la enseñanza artística del Diseño Curricular.
- b. Qué vinculaciones podría hacer con la propuesta de Educación Plástica y Visual. Piense en los cambios de enfoque que se proponen para nuestro lenguaje.

La importancia del universo visual como conformador de identidades se debe, no solo a su omnipresencia, sino a su fuerte poder persuasivo: se asocia a prácticas culturales (lo que significa que forman parte de lo que está pasando), se vincula con las experiencias de placer (se presenta de forma agradable, con una retórica visual y narrativa atractiva y produce satisfacción) y se relaciona con formas de socialización (los sujetos se sienten parte de un grupo con el que se identifican). Pero además, el universo visual les enseña a mirar y a mirarse, y los ayuda a construir representaciones sobre sí mismos (la identidad) y sobre el mundo (lo que constituye la realidad).

[...] En mi caso, considero que es un nuevo desafío para la educación en el campo de las artes visua-

les.⁴ Sobre todo si tenemos en cuenta [...] que cada vez más encontramos que los artistas contemporáneos dialogan y representan de forma irónica y crítica las prácticas y representaciones del universo visual existente, sobre todo el vinculado con los medios de comunicación y la cultura popular.

[...] Las artes visuales, para la creación de su vocabulario de imágenes, se muestran cada vez más dependientes de la cultura de los medios y de las formas de visualidad generada dentro de esos medios. Lo que nos hace pensar que, si las prácticas artísticas están cambiando en sus fundamentos [...], parece adecuado que lo haga el enfoque y las prácticas de su enseñanza en las escuelas. Una 'metodología visual crítica' contiene [...] una perspectiva que piensa sobre lo visual en términos de significación cultural, prácticas sociales y relaciones de poder en las que están implicadas las imágenes y las prácticas de visualidad: maneras de mirar y de producir miradas.

Para responder a esta nueva situación en muchas universidades, los departamentos de Historia del Arte han sido renombrados como de Cultura Visual, dado que los límites que imponía esta visión disciplinar emergente en el siglo XVIII, aparecían como demasiado estrechos para hacer frente a las demandas de un mundo en proceso de cambio y abordar nuevos objetos y temas de investigación.

En estos departamentos se aborda como objeto de estudio e investigación "artefactos" como los anuncios, los objetos de diseño, la moda, las películas, los *graffiti*, las fotografías, las actuaciones de rock/pop, la televisión, la realidad virtual, las redes, las imágenes digitales, además de las artes tradicionales como la pintura, la arquitectura o la escultura.

Lo que sí planteo es que hay que repensar las bases desde las cuales la relación entre las artes visuales y la educación se han planteado y se proponen en la actualidad, en las instituciones, en las prácticas individuales y en las escuelas.

[...]

Esto supone revisar los fundamentos teóricos, epistemológicos, disciplinares y didácticos, porque el siglo XX, y sobre todo las dos últimas décadas, han visto emerger una serie de revisiones y puntos de vista sobre las maneras de mirar y representar y (sobre) la propia concepción de la imagen [...].

De aquí que no conciba a la Cultura Visual como una asignatura más, como una materia, si todavía sigue teniendo sentido utilizar esta terminología del siglo XVIII. Se trata de una perspectiva que tiene intención de establecer nexos entre problemas, lugares y tiempos, con la finalidad de oponerse al potencial etnocentrista y unidireccional de los enfoques que siguen estando presentes en las concepciones dominantes sobre las asignaturas (Hargreaves, 1996: 82-83) y de cómo éstas se reflejan en los libros de texto o, en el caso de la Educación Artística, en las propuestas y prácticas en el aula (Hernández, 2001).

⁴El autor se refiere al concepto de "cultura visual", el desafío consistiría justamente en pensar una "educación para la comprensión de la cultura visual.

Acerca de los marcos epistemológicos del arte y los modelos pedagógico-didácticos

Actividad 2

En el Marco General del Diseño Curricular se cuestionan algunos modelos pedagógicos desde los que se ha llevado adelante la enseñanza artística.

- ¿Podría, desde su experiencia como alumno, primero, y como docente, después, describir un recorrido por estos modelos y la manera de abordar la producción artística (propuestas, intervención del docente, recursos, objetivos, etc.)?
- Explique por qué se cuestionan estos enfoques ¿Lo cree vigente? ¿Está de acuerdo con estas opiniones?

Algunos enfoques (semióticos fundamentalmente) consideran la imagen en su vertiente comunicativa (enfoques informacionales) y como un sistema de signos que atiende a una normalización gramatical (código) similar al de la lengua verbal, hablan de una gramática, una morfología y una sintaxis visual. La enseñanza debe realizarse en torno a una gramática y una sintaxis de producción y lectura, a imagen y semejanza de la lengua verbal. De ahí la comparación entre el texto escrito sujeto a normas de producción y lectura y la imagen como texto visual sujeto a normas de producción y lectura.

...el principal propósito formativo de este modelo para la educación artística es proporcionar a los estudiantes los conocimientos necesarios para el dominio de estos resortes comunicativos que subyacen a la mera apariencia formal. Lo mismo que una sociedad ilustrada debe alfabetizar a sus ciudadanos, se dice, una sociedad donde lo visual adquiere tanta relevancia debería dotarles también de competencia para la lectura de lo visual. Es decir, debería alfabetizarlos visualmente para que sean capaces tanto de descodificar los recursos expresivos ocultos en cada imagen, como usarlos para la propia creación artística. De modo que la formación perseguiría la competencia en la "emisión" y, sobre todo, en la "lectura" de los mensajes visuales.

Unidad 2

La estructura del Diseño Curricular

Contenidos

Nociones de secuenciación y estrategias didácticas. El Diseño Curricular: enfoques, continuidades e innovaciones. Organización de los contenidos.

El fundamento de la división de los contenidos por núcleos y la implementación de los ejes como formas de abordarlos. La producción, como eje que se prioriza en segundo año. Las orientaciones didácticas.

La lógica de la propuesta curricular de Educación Plástica y Visual

Para el segundo año de la ES se profundizará en los modos de **producción** que permiten la representación de la forma tridimensional en el espacio bidimensional. Por lo que se atenderá especialmente a los procesos conceptuales y de producción que hacen a esa **reversibilidad**.

Este diseño comienza explicitando los *fundamentos generales* de la educación plástica y visual, atentos a los cuales, se promueve “el estudio de la percepción en general y, fundamentalmente, de las características singulares de la percepción estética, lo que constituye el punto de partida para la enseñanza de Plástica y Visual.”

La manera en que se estructuran los contenidos (en núcleos temáticos) como la forma en que se propone su abordaje (a través de los ejes) apuntan a que el alumno pueda ir comprendiendo ese complejo proceso mental que implica el pasaje de la imágenes vistas en un espacio de tres dimensiones a un soporte bidimensional (o viceversa en el acto de bocetar sobre el plano algo que “se piensa” volumétrico. Comprender, entonces, que la manera de mirar es un acto mediado por la cultura permitirá construir la idea de que las **maneras** de realizar la **representación plástica** no han sido ni son únicas.

Actividad 3

1. Lea el texto que se ofrece a continuación.
2. Busque las ideas clave y redacte conclusiones que permitan relacionarlas con la propuesta de educación plástica y visual para segundo año y con el primer punto del Diseño Curricular (“La enseñanza de Plástica y Visual en la Educación Secundaria”).

Los tres planos de codificación relevantes en una cultura visual (perceptivo, representativo y cognitivo) están íntimamente vinculados entre sí. Los une una dialéctica que subordina o da primacía, en el proceso social, a uno u otro plano de la experiencia visual. [...] En el dinamismo de lo social las oscilaciones o conmociones que afectan a cualquiera de esos órdenes repercuten en los otros. Basta señalar algunos fenómenos casi recientes a modo de ejemplo:

a. Cambio de los códigos de representación que repercutieron en los perceptivos: la aparición del impresionismo o del surrealismo en la esfera del arte; la práctica masiva de la fotografía; el consumo de cine y publicidad y su difusión multitudinaria por obra de la técnica. A partir de todo ello no sólo “representamos”, sino que “vemos” de manera diferente.

b. Cambio de los códigos cognitivos que repercutieron en el plano de la representación: la interpretación de los sueños, por parte de Freud, influyó de manera directa en la imaginería surrealista y ésta, a su vez, incidió de lleno en la retórica visual de nuestro tiempo, sea la de la fotografía, la del cine, la de la publicidad u otras.

c. Cambio de los códigos sensitivos que repercutieron en los códigos del saber: la revaloración del cuerpo y de los sentidos en la experiencia cotidiana ha favorecido otra concepción del saber, sea el espontáneo o el reflexivo y teórico. Desde los dos puntos de vista se descubre que existe un “saber” anterior a la reflexión, ya dado en la percepción misma y en el acervo cognitivo del cuerpo.

La formación de los códigos visuales: un trabajo de las culturas

Una cultura engendra una iconografía cuando descubre la posibilidad de sistematizar la percepción empírica del mundo a fin de trasponerla a un espacio de dos dimensiones. La superficie pictórica es el punto de contacto donde se encuentran la óptica espontánea, empírica y la óptica codificada.

La pintura y la gráfica oponen a lo visible “natural” –las comillas se explican más adelante– los visibles significantes, culturalmente válidos.

En este encuentro se crea el espacio simbólico o metafórico, el espacio representado en el cual se expresa el aspecto visual de una cultura.

[...]

La creación de un espacio representativo, o sea, la reconstrucción pictórica según una óptica codificada supone una operación previa: la descomposición de un universo continuo en elementos ópticos, diferenciados e identificables. Se trata de una operación de abstracción, conceptual y cultural.

[...]

Cada cultura organiza su propia codificación a través de su propia manera de percibir y concebir el mundo. La imagen producida es la actualización de esa labor gigantesca de interpretación y codificación de la percepción empírica.

[...]

La “mirada” de los individuos es, en realidad, la mirada de una cultura, de una tradición, de una época.

[...]

No hay experiencia sensible natural.

[...]

Hoy se está cada vez más convencido de que los hombres que pertenecen a culturas diferentes no solo hablan diferentes lenguas, sino que también habitan mundos sensoriales diferentes.

Los códigos de la representación

[...] conviene preguntarse por la dinámica que, dentro de una cultura, impulsa cambios y transformaciones en el modo de representar, o sea, la movilidad de sus códigos internos.

[...]

En ningún orden pueden producirse cambios, sean graduales o revolucionarios, sin valores establecidos a transformar o atacar.

[...]

En el orden de la reproducción icónica, la fórmula que resume esa transacción permanente entre lo repetido y lo innovado es, según Gombrich, la del esquema y corrección.

[...] se parte de lo transmitido, el estereotipo, cuya adaptación implica la solución de nuevos problemas que siempre demandan una cuota de transgresión.

[...]

Después del Renacimiento, es el espíritu mismo de la actividad representativa lo que cambia: según Gombrich el esquema se vuelve un punto de partida para ensayar múltiples correcciones, es el medio para hurgar en la realidad y para luchar con lo particular.

[...]

Pero cabe agregar, por nuestra cuenta, que la función del esquema o del estereotipo de cada representación particular está sostenida, desde el Renacimiento, por una invención revolucionaria, dada la generalidad de sus alcances: el descubrimiento o invención de la perspectiva.

Y el criterio de la semejanza, desde la lejana convención de la mimesis por los griegos, es la piedra de toque que rige toda representación realista.

El realismo: código de códigos en Occidente

Hasta tal punto ha pesado en Occidente el realismo sobre los códigos de representación que todavía cuesta comprenderlo, no como verdad exclusiva de la imagen representada, sino como una actitud mental y cultural

[...]

En vez de comprenderse a sí mismo como un código culturalmente privilegiado, el realismo se convierte en el modo “natural” de representar.

[...]

Por tanto, cabe hacer una doble consideración a su respecto: criticarlo como modo “natural” de representación y justificarlo como código privilegiado por nuestra cultura.

Las diferentes partes de la propuesta curricular

Nociones de secuenciación y estrategias didácticas.

1. El Diseño Curricular de Plástica: enfoques, continuidades e innovaciones. Organización de los contenidos.
2. El fundamento de la división de los contenidos por núcleos y la implementación de los ejes como formas de abordarlos.
3. La producción, como eje que se prioriza en segundo año.
4. Las orientaciones didácticas.

Es necesario comprender que las “partes” del diseño que aquí vamos desarrollando son imposibles de “separar” en el momento de planificar. El docente, teniendo en cuenta una multiplicidad de factores decidirá qué contenidos enseñar, cómo y cuándo hacerlo. Es él quien seleccionará los contenidos –de uno o de ambos Núcleos temáticos– y pensará desde qué Ejes estos serán abordados en una secuencia de actividades guiadas por las orientaciones didácticas del diseño curricular.

Propósitos de este trabajo

1. Analizar el Diseño Curricular de Educación Plástica y Visual para segundo año de la ES.
2. Interiorizarse acerca del enfoque propuesto, comprender su organización e identificar y familiarizarse con sus componentes.

La organización de los contenidos en dos núcleos temáticos

Núcleo 1: El campo plástico-visual:

En el que se agrupan y desarrollan los contenidos que se refieren al encuadre, el punto de vista y la profundidad de campo. Los elementos del lenguaje (trabajados en 7º) y su organización atenderán ahora a pensar la transposición de la forma y el espacio tridimensional al plano:

- La composición.
- El espacio plástico bidimensional.
- La forma plástica tridimensional.
- El color y el valor.

Núcleo 2: Dispositivos plásticos y visuales

Aparatos, procesos y soportes ofrecidos por las nuevas tecnologías repercuten, como bien lo sabemos, en nuestro sistema de vida y de pensamiento, en nuestra capacidad imaginativa y en nuestras formas de percepción del mundo.

Denominar al núcleo temático⁵ “Dispositivos Plástico Visuales” permite incluir estrategias, condiciones y técnicas de la producción material y de sentido entre el observador y la imagen. Aquí podrán estar presentes todos los recursos que el docente seleccione según las posibilidades de la institución donde se desempeña. En términos de Jacques Aumont:

[...] el dispositivo es lo que regula la relación psíquica del espectador con sus imágenes en un cierto contexto simbólico y social. Así, el estudio del dispositivo es forzosamente un estudio histórico: no hay dispositivo fuera de la historia.

Los dispositivos se enmarcan también en un contexto sociocultural que condiciona los medios, tecnologías y conocimientos de producción de imágenes, su modo de circulación, reproducción y soportes para su difusión. El conjunto de estos datos –de materiales, de procesos y de organizaciones– es lo que se entiende por dispositivo.⁶

⁵ DGCyE, Diseño Curricular para primer año de la ES-Educación Artística. La Plata, 2007, pág. 113.

⁶ “Se introducen las nociones de campo plástico, campo visual y campo de la imagen. El campo visual es la porción del espacio en la cual los objetos son percibidos simultáneamente a través de la visión central y la visión periférica, regulando el ángulo visual desde donde se mira”.

Actividad 4

Lea el texto que se ofrece a continuación, en el que se amplía el tema a la vez que se problematiza el uso de la tecnología y la construcción de sentido.

- Elabore una síntesis de contenido.
- Registre su opinión respecto de cómo incide en la escuela y en la enseñanza artística en particular el impacto de los medios y el avance de nuevas tecnologías.

Así como la página ofrece su bidimensionalidad y el medio ambiente sus tres dimensiones, así la computación ofrece un espacio virtual, definible como un espacio lógico, diferente del real, en donde confluyen directivas electrónicas y algorítmicas programadas que permiten la aparición de situaciones espaciales a las cuales hay que reajustar toda la pasada experiencia.

Los nuevos medios están ahí. Como siempre ha sucedido: dependen de cómo se los usen, quiénes los operan y con qué fines. Escapa a esta nota examinar exhaustivamente las implicancias que de todo tipo están provocando en nuestras vidas. Lo cierto es que existen y están modelando nuestras interpretaciones del mundo y nuestras respuestas. Todo un mundo va quedando atrás: la fotocopiadora barrió con la limitante propiedad intelectual (el copyright) e inició, al decir del escritor mexicano Monsiváis, *la hora xerox de la lectura*; los fascículos terminaron con aquellas impúdicas y privilegiantes ediciones de lujo (también están desestructurando las bibliotecas); el vídeo, con su registro simultáneo de tiempos y espacios nos da otra visión de la realidad y la historia; el Internet hace real la “aldea global” de McLuhan; el videoclip, resumen de espacios, tiempos, géneros artísticos y temáticas (des) y (con) textualizadas; los videogames, performances con programas establecidos y, por lo mismo, impredecibles en sus límites; la multimedia. Ya el Fluxus, por los ‘60s. sostenía que, si no hay diferencias entre la vida y el arte, tampoco debía haberlas entre las artes, preanunciando las artes de hoy y todas aquellas técnicas electrónicas que, al parecer, están barriendo con el obsoleto sistema de bellas artes del pasado y el reinado de la literatura y la poesía como regentes de la imaginación y lo simbólico.

(...) Para que lo poético-experimental exista y se justifique es necesario que produzca nuevos productos o conceptos en base a nuevas informaciones. Y no produzca solo formas novedosas del decir, ni menos el despliegue y manejo insustancial de recursos retóricos ya vigentes y cohonestados por el régimen y el sistema literario oficial. Precisamente, la nueva información, que se descubre al experimentar con los nuevos medios y los nuevos materiales, no solo está creando nuevos conceptos y productos poéticos, sino que, también está poniendo en cuestión la legitimidad del lenguaje en tanto instrumento de comunicación. La disrupción de la nueva información provoca, necesariamente, reacomodamientos y reajustes en los repertorios del

saber social (lo ya sabido debe hacer espacio a lo no-sabido hasta ese momento). Esto provoca alteraciones de toda índole y no se limita al campo específico en donde fuera descubierta la nueva información, al contrario, impregna y modifica todas las áreas de la actividad humana. Para que la nueva información asuma su funcionalidad es necesario que se realice, ya sea en conceptos o, bien, en productos.

[Padín, Clemente, "Multimedia y poesía experimental en América latina", en www.revistamalabia.com.ar]

Actividad 5

Relacione el contenido de los textos leídos con el párrafo siguiente.

"Nuestros dispositivos, que denominamos y organizamos en el núcleo temático Dispositivos Plásticos y Visuales, consisten en un conjunto de recursos y prácticas para la formación de alumnos observadores, analíticos y reflexivos; con capacidades dentro del campo de la percepción plástica y visual para procesar la reversibilidad entre la bidimensión y la tridimensión dada en la realidad observada, el modelo mental y/o la idea preconcebida hacia la representación figurativa y/ o abstracta en soporte analógico y/o digital.

En este caso, tratándose de dispositivos de formación educativa, posibilitan en los alumnos/as el reconocimiento de los contenidos de aprendizaje, las orientaciones en que son abordados, el marco de valores en el que inscriben sus producciones y los modos de accionar para establecerlos en el contexto socio-cultural".

["Aproximación al concepto de dispositivo", en Educación Artística-Plástica Visual, especialista, Lic. Alejandra Ceriani; Lectura crítica: Lic. Mariel Cifardo]

Las orientaciones didácticas

Las orientaciones hablan de acciones (para primero, segundo y tercer año con sus grados de complejidades correspondientes) y que son: la **observación** estimativa, **el análisis** reflexivo y la **comprensión** crítica. Volvemos a remarcar la importancia de los términos utilizados en el diseño: **estimativa** alude a considerar, apreciar, comparar. ¿Por qué? Porque para segundo estamos planteando básicamente la cuestión de la **reversibilidad** del pensamiento bidimensional y tridimensional, hablamos de la posibilidad de pensar en

tres dimensiones y representar en dos y viceversa, no solo a través de los componentes del lenguaje plástico visual, sino a través la diversidad de dispositivos conocidos y otros posibles de experimentar.

A continuación presentamos un cuadro donde se exponen las orientaciones didácticas de los tres primeros años de Secundaria y se visualiza la intención de profundizar en los aspectos perceptivos a fin de llegar a una interpretación y comprensión cada vez más crítica de nuestro entorno visual:

1° 7°	2° 8°	3° 9°
<p>La observación</p> <p>Apreciar y distinguir de manera sintética y analítica, por conjuntos luego por partes</p>	<p>La observación estimativa</p> <p>Toda observación estimativa es una comparación.</p>	<p>La observación tridimensional</p> <p>Implica orientaciones en el espacio el reconocimiento de sus límites, la localización de puntos de referencia y los desplazamientos físicos del observador.</p>
<p>La interpretación</p> <p>Capacidad de asignar sentido.</p>	<p>El análisis reflexivo</p> <p>Capacidad de pensar en tres dimensiones: experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno.</p>	<p>El análisis diferencial</p> <p>Reconocimiento, descripción e interpretación: identificar, describir detallando e integrar conectando.</p>

La comprensión	La comprensión crítica	La comprensión relacional
Procesamiento y combinación de la información visual.	Red de interpretaciones de los objetos, imágenes y prácticas visuales del contexto sociocultural de referencia.	Poner en relación una determinada observación o análisis con una determinada imagen mental estabilizada conectando más elementos entre sí y remitiéndolos al conjunto que los rodea.

Actividad 6

1. Lea la expectativa de logro que se ofrece a continuación, seleccione uno o más contenidos y piense en una secuenciación de acciones que ejemplifique la aplicación de la **observación estimativa, el análisis reflexivo y la comprensión crítica**:

- “Componer teniendo en cuenta tamaño, ubicación, escala y proporción de los objetos en relación con el marco y el espacio”.

Enseñar para la comprensión exige que prestemos mucha atención a las estrategias de enseñanza y aprendizaje que nos planteamos. Es necesario que busquemos, simultáneamente, evidencias de qué o hasta qué nivel nuestros alumnos comprenderán lo que pretendemos enseñarles. Contar con puntos de referencia para situarnos nos permitirá establecer con coherencia algunas expectativas de logro, pero también nos obligará a pensar en qué estrategias de enseñanza tendremos que implementar. Entonces, sí podremos pensar en una selección y secuenciación de contenidos a partir de los núcleos temáticos y en las posibles producciones que puedan realizarse.

Actividad 7

Para abordar el sentido del término producción en el Diseño de Educación Artística, realice las siguientes actividades:

1. Reflexione sobre la situación que se ofrece a continuación relacionada con la representación del espacio.
2. ¿Qué Expectativas de Logro plantearía?
3. Seleccione y jerarquice algún/algunos contenidos de los núcleos y piense en una breve secuencia didáctica teniendo en cuenta principalmente el eje de la producción (tenga en cuenta las orientaciones didácticas).
4. ¿Qué intervenciones deberá realizar el docente para enseñar los contenidos propuestos?

Luego de realizar una evaluación diagnóstica en los inicios del año lectivo, el docente ha podido detectar que la mayoría de alumnos presentan dificultades notorias al representar el espacio (o la forma) tridimensional en el plano. Si tenemos en cuenta que a lo que apuntamos en segundo año es a poder tomar conciencia de los procesos perceptivos que permiten realizar este proceso, le proponemos pensar en una secuencia de actividades para comenzar a lograrlo.

Unidad 3

La práctica en el aula

Contenidos

La planificación de unidades didácticas o proyectos. La evaluación como proceso. Reflexión crítica sobre la propia práctica. Dificultades y abordajes superadores. La planificación como una anticipación que se modifica.

Trabajar particularmente sobre las orientaciones para la evaluación compromete:

1. Expectativas de logro del alumno y del docente.
2. Contenido/s por núcleo/s temático/s.
3. Criterios evaluativos según el/los núcleo/s temático/s escogido/s.
4. Pensar en una forma posible de abordaje en clase: organización y desarrollo y, en consecuencia, una forma de evaluación: organización y desarrollo.

Para evaluar los aprendizajes en Educación Plástica y Visual, como criterio general, el docente deberá diseñar las instancias de evaluación con una modalidad similar al tipo de planteo de las clases.

Como novedad, este diseño propone la incorporación de la memoria o catálogo como medio de análisis y valoración de los procesos de trabajo (en la bibliografía comentada podrá encontrar otras lecturas sobre este tema).

Actividad 8

Tome en cuenta las consideraciones incluidas en las orientaciones para la evaluación.

1. Piense en dos o tres preguntas o consignas que les formularía a sus alumnos como guía para confeccionar la memoria.

2. Proponga alguna manera de socializar la información contenida en la Memoria de manera que pueda aprovecharse para mejorar los aprendizajes.

En el diseño se encuentran puntualizados los **criterios evaluativos** por núcleo temático. Los mismos permiten la observación y la reflexión sobre las expectativas de logro en relación con lo propuesto por parte del docente durante el año.

A continuación presentamos un cuadro que despliega las implicaciones que se establecen entre las expectativas de logro del alumno, lo que se espera del docente y los criterios evaluativos por núcleo temático:

Núcleo temático: Campo plástico y visual

Expectativas de Logro. Que el alumno logre...	El docente debe:	El alumno/a:
Comprender las relaciones de tamaño, posición y distancia entre objeto/s y espacio en cualquier representación.	<ul style="list-style-type: none">-Sensibilizar, a través de la manipulación y la observación físico-táctil y visual, las cualidades formales; las diferencias o coincidencias estructurales entre cuerpos; las áreas que ocupan peso.- Trabajar las relaciones espaciales entre objetos, ubicación espacial (su alineamiento respecto a un eje).-Promover la habilidad para diferenciar patrones, es decir, captar la diferencia entre la realidad observada y el modelo mental o idea preconcebida que se tiene de él.-Elaborar estrategias para que los alumnos logren racionalizar las coordenadas espaciales (ejes X, Y y Z).	<ul style="list-style-type: none">-Aísla y analiza la forma tridimensional teniendo en cuenta las coordenadas espaciales, las formas abiertas y cerradas, la relación espacio-volumen.-Manipula los objetos tridimensionales cambiándolos de posición y lugar para observar y percatarse del volumen, peso, forma y probar diversas combinaciones de agrupamientos compositivos.-Describe gráfica, plásticamente y visualmente objetos y aspectos del ambiente próximo, identifica sus elementos constitutivos esenciales (configuraciones estructurales, variaciones cromáticas, orientación espacial y texturas) y prescinde de la información superflua.

		<p>-Trabaja con la manipulación y con <i>softwares</i> complementando la visión que tienen de los cuerpos redondos; en revolución.</p> <p>- Somete a prueba la información mental de los cuerpos geométricos y/u objetos, corrigiendo los errores que la percepción ha elaborado.</p>
<p>Ubicar diferentes tipos de encuadres a través de las posiciones y distancias del observador.</p>	<p>-Activar los contenidos vistos en 1º año sobre la relación entre superficie, marco y composición.</p> <p>-Instalar una práctica previa de visualización mental de la distancia entre objeto/s mirados desde diferentes puntos de observación antes de la representación analógica o digital.</p> <p>-Buscar y poner a disposición la información necesaria (texto y/o imagen) sobre los lenguajes artísticos que trabajen a través de este elemento técnico expresivo (ej. el cine, la fotografía, la televisión, videos, pantallas varias, cómic, etc.).</p>	<p>-Relaciona adecuadamente las dimensiones de objetos y espacios del ambiente a través del encuadre, teniendo en cuenta las relaciones de proporción y la aplicación de escalas en cualquier representación de la realidad.</p> <p>-Observa una misma construcción desde diferentes puntos de vista.</p>

<p>Componer teniendo en cuenta tamaño, ubicación, escala y proporción de los objetos en relación al marco y al espacio.</p>	<p>- Fomentar la tendencia a la realización de esquemas, bocetos, croquis, para la comprensión de lo que está observando.</p> <p>- Promover la experiencia para interpretar gráficos y/o mapas y/o planos.</p> <p>-Ejercitar en la retención y reintegración de datos a la memoria a través de asociaciones, tal como refiriéndolos con ideas que guardan relación con ellos o asociándolos a imágenes relacionadas con ellos.</p> <p>-Ofrecer los dispositivos para captar formas, partes y cómo interactúan entre ellas, teniendo una visión de conjunto.</p>	<p>-Reconoce y utiliza en la curvatura o quebrantamiento de una forma plana para la construcción en profundidad.</p> <p>-Sugiere la sensación de profundidad por medio de la superposición de los elementos plásticos visuales.</p> <p>-Traspone del plano al espacio (maquetas, volúmenes) y del espacio al plano (mapas, planos, fotografía, etc.)</p>
<p>Representar total o parcialmente un volumen y/o un objeto tridimensional.</p>	<p>-Elaborar estrategias para facilitar la interpretación de representaciones planas en volumétricas.</p> <p>-Promover la observación estimativa para visualizar las dimensiones de un cuerpo.</p> <p>-Fomentar la capacidad para imaginarse de manera nítida un objeto de tres dimensiones y su posición en el espacio.</p>	<p>-Construye un cubo, un prisma, diferentes volúmenes a partir de sus aristas y de sus caras contiguas para observarlo.</p> <p>-Visualiza las dificultades en seguir mentalmente la posición del cuerpo en cada momento del proceso.</p>

<p>Percibir y apreciar la iluminación como fenómeno visual. Percibir y apreciar la iluminación como fenómeno visual. Expresar verbalmente y por escrito el vocabulario propio de la materia.</p>	<p>-Propiciar la observación estimativa en el entorno plástico y visual, reflexionando sobre las coexistencias y efectos de la luz y la iluminación.</p> <p>-Ejercitar en la diferenciación de esos efectos desde varios aspectos: como factor funcional, como factor simbólico, como factor capaz de crear escenografías.</p> <p>-Hacer visualizar el volumen de un objeto donde se lo ilumine natural o artificialmente.</p>	<p>-Diferencia los matices de color en la naturaleza y en los objetos que lo rodean atendiendo a sus propiedades de saturación, valor y tono, utiliza mezclas substractivas.</p> <p>-Experimenta la definición de la luz en la percepción de obras tridimensionales: definición de formas, superficies y distancias.</p> <p>-Experimenta los múltiples efectos que se pueden obtener con la observación de la luz natural y artificial sobre objetos transparentes o traslúcidos, etc. y los utiliza en sus creaciones plásticas.</p> <p>-Analiza algunas obras de arte e imágenes del entorno que se distinguen por su composición y empleo del color y la luz.</p> <p>-Compara obras de artistas, en las cuales predomina el efecto de claroscuro, etc, como recurso básico de expresión.</p> <p>-Identifica y sitúa las fuentes luminosas que inciden sobre un volumen y/o una imagen.</p>
---	--	---

<p>Expresar verbalmente y por escrito el vocabulario propio de la materia.</p>	<p>-Proponer la observación estimativa, el análisis reflexivo y la comprensión crítica del arte como un conocimiento específico.</p> <p>-Favorecer la constitución de formas de comprensión que permitan producir y analizar desde posicionamientos alternativos a las visiones convencionales, y empezar a observar cómo las representaciones visuales actúan como mediadoras de subjetividades.</p> <p>-Fomentar la lectura y el comentario de análisis y críticas en diferentes medios de difusión de muestras o exposiciones, problemáticas contemporáneas que surgen de las imágenes del entorno o de todos los aspectos plásticos visuales de la vida sociocultural vigente.</p> <p>-Promover la operación mental que consiste en reducir una acumulación de datos diversos en uno que los represente en su conjunto nombrándolo. Síntesis y/o sinopsis.</p>	<p>-Participa en experiencias individuales y colectivas de iniciativa personal o propuestas por el profesor.</p> <p>-Valora la importancia del lenguaje visual y plástico como medio de expresión de vivencias, sentimientos e ideas, aprecia su contribución al equilibrio y bienestar personal.</p> <p>-Comprende las relaciones del lenguaje visual y plástico con otros lenguajes, eligiendo la manera expresiva más adecuada en función de sus necesidades de comunicación.</p> <p>-Expresa de manera creativa utilizando la terminología del lenguaje visual y plástico con el fin de renovar sus posibilidades de comunicación.</p> <p>-Organiza la memoria o catálogo con notas sobre las observaciones, interpretaciones, comparaciones, análisis.</p> <p>-Expone en el aula los trabajos realizados y explica, verbalmente o por escrito, las técnicas empleadas, la intención expresiva, así como los resultados obtenidos.</p>
---	--	--

Núcleo temático: Dispositivos Plástico Visuales

Expectativas de logro. Que el alumno logre...	El docente debe:	El alumno/a:
Proyectar, individual o grupalmente, los momentos de un proceso de realización, analizando sus componentes para adecuarlos a los objetivos que se pretenden conseguir y revisando al finalizar, cada una de esos momentos.	<p>-Generar estrategias sustentadas en el análisis de la producción de imágenes del contexto sociocultural de referencia, teniendo en cuenta los elementos que las configuran, su apreciación plástica y sobre todo la capacidad de recrearse de ellas.</p> <p>-Promover la selección y utilización de medios expresivos, su organización sintáctica, las técnicas y los dispositivos a emplear.</p> <p>-Brindar un mínimo conocimiento de técnicas para la experimentación con diferentes materiales.</p>	<p>-Reconoce el tipo de soporte, el material e instrumentos adecuados a diversas técnicas gráficas, visuales o plásticas adecuándolo en sus producciones.</p> <p>-Visualiza el resultado mediante esquemas, bocetos y maquetas.</p> <p>-Valora los procesos realizados, siendo capaz de corregir y mejorar los resultados.</p> <p>-Elabora proyectos que concretan la actividad en función de la técnica seleccionada, verifica su desarrollo y adecua los esfuerzos y respuestas a las propuestas realizadas.</p>
-Seleccionar los materiales según las necesidades de realización.	- Organizar la exploración y la experimentación de materiales plásticos visuales, tendiendo progresivamente al dominio reflexivo de los procedimientos involucrados en función de la producción de sentido.	-Diferencia la variedad de texturas visuales y táctiles, manipula los materiales y técnicas diversas, seleccionando la textura más adecuada en la representación total o parcial de una forma.

-Operar con los distintos materiales e instrumentos según técnicas gráficas, plásticas y visuales.	-Iniciar en la utilización de diferentes herramientas y dispositivos plásticos visuales aprovechando sus posibilidades formales y promoviendo la investigación de las resoluciones a problemas realizativos.	-Organiza la Memoria o Catalogo con notas o esquemas sobre las técnicas y los materiales empleados en esta unidad.
-Analizar e interpretar imágenes que operan desde los diferentes dispositivos en que se presentan.	-Fomentar una aptitud para idear procedimientos (formas de hacer las cosas); objetos; presentaciones o una combinación de ellos, en función de participar del contexto socio cultural de referencia.	-Realiza, individualmente y en grupo, trabajos fuera del aula, con el fin de observar, registrar y aprovechar las posibilidades plástico y visual del entorno.
-Reconocer los dispositivos plásticos y/o visuales que se utilizan en el contexto, construyendo una red de interpretaciones que relacione los contenidos generales con su mundo particular y social.	-Trabajar desde la apreciación de qué es lo que tienen en común una variedad de hechos plástico visuales diferentes.	-Demuestra curiosidad por descubrir y comprender los recursos empleados en el proceso de ejecución de una obra artística.
		-Revisa el trabajo de manera crítica individual y conjuntamente.

Presentamos, a modo de ejemplo, una secuencia didáctica para los contenidos del núcleo temático Dispositivos Plásticos y Visuales

Expectativas de logro

Que los alumnos:

1. Compongan teniendo en cuenta tamaño, ubicación, escala y proporción de los objetos en relación con el marco y el espacio.
2. Ubiquen diferentes tipos de encuadres a través de variadas posiciones y distancias como observadores.

Núcleo temático. Dispositivos plásticos y visuales

Selección de contenidos, por ejemplo:

- Soportes y formatos de la imagen fotográfica. Selección y análisis de los motivos y aprendizaje de recursos básicos para la toma fotográfica. Búsqueda de la iluminación, encuadre, posición, altura y distancia del observador. (fotografía para diferentes ámbitos de difusión: ej. revistas de moda, deportes, educación, etc; diferentes medios de difusión: cartelera, páginas web, etc; diferentes soportes cámaras fotográficas, celulares, webcam).

Recursos

1. Visores de diferentes formatos (cuadrados, rectangulares, redondos, etc.). Imágenes de revistas o libros, superficies de color (en papel, tela, plásticos, etc.).
 2. En los casos en los cuales la institución escolar contara con equipamiento, debe propiciarse el uso de la fotografía, del video y la computadora, aprovechando sus posibilidades para la captación y posterior tratamiento de diferentes imágenes, donde se trabajará utilizando:
- Soportes y formatos diferentes en la imagen fotográfica. En la selección y análisis de los motivos y en el aprendizaje de recursos básicos para la toma fotográfica. Considerar la iluminación, el encuadre, posición, altura y distancia del observador. (Una opción podría ser trabajar con fotografías para diferentes ámbitos de difusión: revistas de moda, de deportes, de educación, etc.; diferentes medios de difusión: cartelera, páginas web, etc; diferentes soportes cámaras fotográficas, celulares, webcam).
 - Soportes y formatos de la imagen audiovisual, electrónica o digital. Tener en cuenta la importancia de la cámara: visión monocular, movimientos: paneo, desplazamientos, etc.

Actividades posibles de realizar por los alumnos

- Observar a través de las particularidades del formato del visor cómo éste incide en las formas y en el entorno a través de su parcelamiento. Comparar las características de las diferentes experiencias según la observación de una misma forma o color desde diferentes distancias referenciales y posicionamientos respecto a la altura visual.

Intervenciones del docente

Hará notar la importancia de la circunscripción espacial y las formas resultantes. Puntualizará las interacciones producidas entre el campo interno y el espacio externo del encuadre. Insistirá para que el alumno cambie de posturas y se ubique a diferentes distancias.

Metodología de la clase

- Limitar la observación de las relaciones entre las formas y los espacios, utilizando una ayuda para la percepción llamada visor. *Observación estimativa*.
- Hallar un modo de plasmar dicha experiencia con los recursos apropiados que estén a su alcance.
- Confeccionar un espacio de exhibición de las experiencias, por ejemplo, agrupando por relación de distancias entre formas y campo resultante, por puntos de vistas, etc.
- Análisis y discusión grupal.

Los alumnos tienden con esta observación a ser conscientes de los límites del campo visual, y por ende a la generación de un campo de imagen, un potencial campo plástico. Como por lo general su atención se dirige casi exclusivamente a los objetos, parece que consideraran inexistentes los márgenes contenedores, ven el espacio real que rodea a los objetos, pero no sus límites. Esta desatención a los márgenes del visor –que limitan tanto los espacios como las formas–, genera dificultades en la transposición de lo tridimensional a lo bidimensional, en la combinación de los tamaños y en las sucesivas superposiciones de las formas que generan profundidad. Es tarea del docente llamar la atención sobre esto.

Evaluación

- Observar cómo organizan y relacionan las dimensiones de objetos y espacios del ambiente a través de los diferentes encuadres, teniendo en cuenta las relaciones de distancia y posición a través del visor. Cómo indagaran distintas alternativas en la organización y producción de formas en un determinado campo plástico y visual.
- Devolución oral grupal utilizando el espacio de exhibición con los trabajos realizados en clase.
- Relevamiento a través de la *Memoria o Catálogo de Trabajo* de la selección de otras experiencias y/o producciones que realice, acompañadas de una narrativa reflexiva elaborada por el alumno/as.

Orientaciones didácticas por eje

• Eje de la producción

Los alumnos deberán comprender la importancia de encuadrar, de limitar el campo visual⁷ y de transformarlo en campo plástico,⁸ a través del tratamiento con diferentes dispositivos. Fijar el límite a través del visor del campo de la imagen.⁹ Los dispositivos, que están disponibles en el contexto sociocultural tanto del alumno como del docente, y la forma en que se usan, definen los parámetros de las representaciones e influyen en la percepción. Para nuestro trabajo específico centramos los alcances de los dispositivos en cómo sugerir el volumen y la profundidad en el espacio bidimensional, cómo figurar el espacio real e imaginario, cómo relacionar las formas entre sí con el espacio en el que se ubican.

• Eje de la recepción

El proceso de enseñanza se debe fundamentar en la ejecución de acciones concretas que implican, por ejemplo, visualizar y/o manipular directamente el espacio tridimensional, sus componentes y las relaciones entre ellos. A través de estas prácticas se logra realizar el proceso mental de transferencia de lo tridimensional a lo bidimensional y viceversa. Se hace necesaria la utilización de dispositivos donde se manifieste, por ejemplo, la profundidad en el espacio y las relaciones que se establecen.

La reversibilidad entre lo bidimensional y lo tridimensional es un producto del pensamiento y solo es posible hacerlo comprensible a los alumnos/as mediante reproducciones u objetos analógicos y/o digitales para observar, visualizar y analizar, por ejemplo, mirando películas, videometrajes, cortometrajes, cómics, etc. y analizando los tipos de planos, encuadres, punto de vista y distancia del observador, las relaciones entre los volúmenes y el marco, etcétera.

• Eje del lenguaje

El docente debe intervenir en las clases perfilando la atención hacia la *observación estimativa*, utilizando procedimientos y recursos mediante los que puedan observarse todas las

⁷ "La noción de campo de la imagen amplía e involucra ambos campos, el visual y el plástico, según estrategias, condiciones y técnicas de la producción material y de sentido, en el encuentro entre el observador y la imagen. El campo de la imagen hace referencia tanto al campo escénico, cinematográfico, pictórico, escultórico, fotográfico, gráfico, digital, etc."

⁸ Quien más ha aportado a dichos estudios ha sido Christian Metz. En su libro *Psicoanálisis y Cine* desarrolla los aspectos subjetivos del cine como dispositivo.

⁹ Ibid. cita 7.

posibilidades de representación de imágenes, figurativas y abstractas.

Cada técnica, cada procedimiento, puede ser el más apropiado o el más inadecuado según se ajuste o no al sentido que intentemos darle al trabajo. Por esto, la propuesta consiste en poder explorar a partir de la observación y el análisis de las especificidades, diferencias y analogías entre diferentes formas de expresión y representación visual (el dibujo de guiones, el lenguaje del cine, de la televisión y/o video, el lenguaje del cómic, etc.)

• Eje del contexto sociocultural

La concentración en las "cosas" sustituye la visión más holista del contexto, en donde todo es importante, incluidos los espacios circundantes. Es necesario que el docente destaque que estos espacios continentes demandan el mismo grado de atención y cuidado que requieren las formas. La exploración y la observación atenta y minuciosa de ese entorno permitirá comprender el porqué de algunas elecciones (por qué focalizo allí la mirada) o de qué manera ese entorno le otorga sentido a las formas que elegimos.

Sobre algunos aspectos didácticos

Al seleccionar y organizar los dispositivos deberemos:

- Cuidarnos de no trabajar desde una postura tecnicista, otorgando importancia al instrumento que elegimos y descuidando el/los conceptos que queremos transmitir o perdiendo de vista el contexto en que se produce el aprendizaje.
- Preguntarnos si las estrategias que implementamos realmente permiten y favorecen el uso reflexivo de estos dispositivos o se los reduce a ejercitaciones descontextualizadas.
- Si los momentos pensados para la evaluación se producen en situaciones didácticas similares a las ya desarrolladas en las que con anterioridad se ha operado con similares dispositivos.

Al seleccionar y secuenciar los contenidos de este núcleo, pensemos:

- si la propuesta de producción estética se relaciona coherentemente con el ámbito escolar en el que trabajamos (posibilidades y/u obstáculos que tendremos que sortear).
- si los alumnos cuentan con los saberes previos que creemos indispensables para comenzar el trabajo.
- si estas producciones van acompañadas de un proceso de reflexión sobre las elec-

ciones que se hacen al emplear un material y no otro, o al elegir una técnica en particular.

- si damos lugar a la generación de situaciones problemáticas con un grado creciente de dificultad, y, por último.
- si tenemos en cuenta momentos para reflexionar sobre lo producido y los procesos de producción (etapas, pertinencia de los recursos empleados, tiempos, logros y dificultades, etc.).

Bibliografía comentada

García Hernández, Esteban, "Algunas aplicaciones del portafolio en el ámbito educativo". Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua. México.

Un medio de análisis que jugará un papel fundamental y definitivo para la validación global de la materia será la Memoria o el Catálogo de Trabajo, puesto que es un instrumento confeccionado por el propio alumno/a en el que recoge, expone y presenta su proceso personal en la materia. Este instrumento de evaluación facilita el aprendizaje autónomo, donde el alumno/a va disponiendo de imágenes o materiales en diversos soportes, muestra de las experiencias que puedan realizar o proyectos resultados de debates y comentarios y, conclusiones de aquello que han aprendido, experimentado, etc. Estos materiales no guardan, necesariamente, relación directa con lo producido en clase, sino que son experiencias personales del alumno sobre los contenidos desarrollados en clase.

La introducción del portafolio en educación es muy reciente, aunque algunos docentes sostienen que los portafolios no representan una novedad en el ámbito educativo al constituir parte de su trabajo, pues refieren que con frecuencia rescatan trabajos de los alumnos en carpetas. Si bien responden con esto a un concepto de portafolio, este resulta tradicional por ser estático, "acumulación simple de trabajos", sin propósitos referidos al mejoramiento de la práctica docente y sin una realización sistemática que haya permitido su documentación. (...)

Se hace preciso establecer que en este documento se considera al portafolio como una colección de trabajos elaborados por el alumno o el maestro, que se relacionan de manera directa o indirecta con actividades referidas a contenidos curriculares. Sin embargo, es necesario definir algunas de sus características para diferenciarlo de un concepto extendido de manera amplia acerca del portafolio que lo establece de forma llana como una simple colección de documentos.

Es una selección deliberada del alumno o del docente (es decir, no responde al azar) que busca dar a conocer los esfuerzos, progresos y estrategias que sigue para lograr determinados objetivos.

La selección de trabajos que constituyen el portafolio se realiza de manera sistemática al constituir una secuencia cronológica que permite observar la evolución de conocimientos, habilidades y actitudes del alumno o del docente en una o más asignaturas. Los trabajos contenidos en el portafolio están acompañados de una narrativa reflexiva elaborada por quien lo elabora, la misma que posibilita la comprensión del proceso de aprendizaje de éste en la construcción de conceptos, habilidades y actitudes. Dicha comprensión se propicia en el alumno, pero también en el propio docente.

Ceriani, Alejandra y Ciafardo, Mariel, “El concepto de dispositivo”, 2007 (documento inédito)

“En el ámbito del arte, fue Jean Louis Baudry quien introdujo el concepto de *dispositivo*, en 1975, en uno de sus artículos, titulado *Le Dispositif*, dedicado a la teoría del espectador cinematográfico. Su estudio apunta a la impresión de realidad provocada por el dispositivo cinematográfico. Desde su punto de vista, el dispositivo concierne a una variada cantidad de aspectos que regulan la relación del espectador con la obra, por lo que tiene, necesariamente, efectos sobre quien la recibe; efectos que apuntan al espectador como individuo y que han sido sistemática y profundamente estudiados, desde una perspectiva psicoanalítica, por la teoría del cine”.

La noción de dispositivo, se ha desplazado también a la reflexión acerca de las otras áreas de las artes visuales y es así como podemos aplicarlo para designar el amplio conjunto de elementos, tanto materiales como de producción, que hacen posible la existencia de una obra y su encuentro con el espectador.

“Este desplazamiento del concepto de dispositivo a otras manifestaciones del arte, coincide de manera importante con la aparición, hacia la primera mitad de la década de 1970, de un tipo de obras visuales que solían ocupar un espacio de la galería e introducían a él diferentes materiales no tradicionales en la historia del arte, tales como ensamblados de tierra, agua, basura, el propio cuerpo del artista, etc. Este fenómeno inaugura una época, la cual obliga a la ampliación del léxico tradicional respecto al arte y a la inclusión de nuevos conceptos adecuados para referirse a este tipo de obras emergentes en que la idea cobraba importancia fundamental”.

Teatro

Unidad 1

Los Fundamentos del Diseño Curricular

Contenidos

El Diseño Curricular de segundo año de Educación Secundaria. Marcos teóricos de la Nueva Secundaria y de la Educación Artística: puntos de contacto. Los marcos epistemológicos del arte y los modelos pedagógico-didácticos a través del tiempo en relación con la biografía de los docentes. Presentación esquemática de la totalidad del Diseño. Sus partes, relaciones y prescripciones. Las expectativas de logro del alumno, lo que se espera del docente y la relación con los modos y criterios de evaluación.

Actividad 1

1. Relate una experiencia de aprendizaje que haya atravesado en su formación teatral. Regístrela por escrito, brevemente. Recuerde interacciones con sus compañeros, materiales utilizados, vinculaciones con el docente y cualquiera otra información que considere importante para describir la situación de la clase.
2. Piense cómo hubiera dado usted esa clase respecto de los contenidos, los materiales que hubiese elegido, las estrategias que hubiese utilizado. Reescríbala desde su propia concepción de la enseñanza.

Para aportar a la mejor comprensión del diseño a continuación hemos elaborado un cuadro con la correspondencia entre las expectativas de logro y las actividades que debe desarrollar el docente para acercar a los alumnos a estos logros.

Expectativas de logros. Que los alumnos logren...	El docente debe...
-Desarrollar la capacidad para operar con la estructura dramática en función de diversos propósitos expresivo-comunicativos.	- Fomentar el intercambio comunicativo grupal.
	- Vehicular por medio de las técnicas de improvisación teatral la exploración y la búsqueda creativa.
	- Facilitar material relevante y actualizado sobre la realidad y las técnicas teatrales para acercar el teatro a las prácticas juveniles.
	- Propiciar la conciencia de la importancia del uso de los elementos de la estructura dramática en la creación y el análisis teatral.
-Reconocer su cuerpo y voz como vehículos de comunicación y medio para exteriorizar sus ideas, inquietudes, emociones, sentimientos, vivencias e intereses de forma personal, así como para conocer, representar e interpretar la realidad y el mundo circundante.	-Proponer ejercicios donde el cuerpo y la voz puedan ser explorados, facilitando herramientas para la comunicación creativa.
	-Elaborar estrategias de clase para romper con los estereotipos y proponer una dinámica del cuerpo y la voz hacia una expresión personal.
-Adquirir la capacidad para producir composiciones teatrales con organicidad en la conducta escénica (búsqueda de la simultaneidad entre la sensación, la acción y la palabra).	-Trabajar técnicas de sensopersepción para la apropiación de un hacer teatral propio de cada alumno y del grupo.
	-Proponer el análisis crítico de textos dramáticos y/o espectáculos fomentando el debate hacia la comprensión de las situaciones teatrales.
	-Organizar el trabajo teatral colectivo para la apropiación de los elementos y necesidades hacia la producción.

-Incorporar a la producción las posibilidades descubiertas, mediante la exploración sensorial de características y comportamientos de materiales, recursos, objetos e instrumentos transitados.	-Facilitar el acceso a las herramientas para la investigación de la diversidad de elementos y recursos teatrales.
	-Fomentar la investigación y apropiación de lenguajes y técnicas que enriquezcan y brinden material para la comunicación artística acorde con el contexto y los intereses del grupo.
-Reflexionar y analizar críticamente las manifestaciones teatrales en diferentes contextos culturales, sociales, políticos y económicos.	-Facilitar el acceso a información histórica y social para el análisis global de la obra de teatro.
	-Indagar los saberes de los alumnos y la cultura de su entorno.
	- Propiciar que los alumnos puedan ver diversas obras de teatro y expresiones artísticas que enriquezcan su mirada crítica y sus posibilidades de producción.

Actividad 2

Las prácticas docentes en educación teatral muestran variados enfoques que se vieron influenciados por distintas tendencias pedagógicas.

1. Lea el texto que se ofrece a continuación atendiendo a las diferencias más sobresalientes entre los enfoques.
2. Relea su relato y después su reposicionamiento e identifique los rasgos que indicarían la presencia de alguno de los enfoques citados.
3. Lea la Fundamentación de Teatro del Diseño de segundo año e identifique los conceptos más significativos que permiten definir el posicionamiento actual en la educación teatral.

Algunos enfocan la enseñanza del teatro como **la enseñanza de movimientos teatrales** y sus representantes. El bagaje cultural-histórico sería el objeto de enseñanza y los procedimientos utilizados, la mostración, la información y la retención de datos. Esta visión privilegia la información cultural. Su propósito básico es revalorizar el pasado como legado creativo de varones y mujeres de otros tiempos y lugares.

El perfil del alumno que supone esta enseñanza es un adolescente con amplia información en el área "Historia del Teatro".

Otros lo enfocan pedagógicamente como **un instrumento para enseñar a pensar y desarrollar el ingenio creador**. Como un importante aporte para el desarrollo de procesos cognitivos, ya que permite establecer una conexión con la realidad de algún modo único y revelador. Se considera que si es posible establecer criterios para señalar, por ejemplo, que una obra de arte es mejor que otra, esto significa que hay en ella datos inteligibles, legibles, descodificables, que tienen, juntamente con el componente expresivo personal de su autor, un uso de códigos, de convenciones compartidas, que pueden ser procesadas intelectualmente.

La mayoría de los opinantes se refirió a las investigaciones del psicólogo Howard Gardner, su enunciado de las siete inteligencias y la propuesta del creativismo cognitivo como alternativa de la dicotomía conductivismo-constructivismo.

También hay quienes consideran que, al enseñar teatro, preparan a sus alumnos para **mirar la realidad e intervenir en ella desde un determinado punto de inflexión ética**.

Afirman que el desarrollo de nuevos lenguajes –a partir de los medios masivos– ha incorporado el elemento estético –afectivo– valorativo en la vida cotidiana, lo ha insertado en la compleja red de participación social. La expresión es la proyección, la exteriorización del mundo interno de cada persona, la posibilidad de mostrar libremente la afectividad, las experiencias sensibles, las vivencias y los principios valorativos básicos que pone en juego.

Esta capacidad sólo puede formarse promoviendo una actitud dialógica entre el ser humano y su realidad. Esta actitud dialógica, este "encontrarse-con" y "entrar-en" es, pedagógicamente, un juego perceptivo-expresivo que el teatro posibilita y favorece permitiendo tomar partido por uno u otro modo de proceder.

Quienes así opinan proponen formar alumnos completos, desarrollados en todo el abanico de sus posibilidades, ya que procuran al educando tantos ámbitos de juego perceptivo-expresivo-valorativo como aspectos presenta la realidad, y le permiten establecer con cada uno sus reglas de valor ético a partir de lo socialmente establecido y de lo propuesto por su mundo interno. La formación del adolescente se logra así desde sus posibilidades de encuentro consciente y ético con esa realidad.

• Algunos ven en la enseñanza del teatro **una posibilidad de despertar vocaciones e iniciar en el mundo del trabajo tecnológico creativo**.

Enseñar teatro, es desde este enfoque, enseñar un nuevo modo de "hacer cosas" que, unido a la ciencia y a la tecnología, permiten una triangulación que penetra la vida cotidiana y converge en un instrumento múltiple y dinámico para enfrentar un futuro poco predecible.

Así aprender teatro se transforma en un quehacer artístico. Un hacer desde la reflexión crítica en el que la búsqueda, la experimentación y la creación se ejercen con libertad responsable y mediante el empleo de lenguajes alternativos.

Este grupo propone un perfil concretamente laboral, desde una orientación tecnológico-artística.

• Un pensamiento cercano al anterior es el de los que consideran que enseñar teatro es alfabetizar estéticamente. **Es enseñar un código del lenguaje artístico y consiste en enseñar procedimientos**.

Es aprender a decir y mostrar sucesos reales o imaginarios con lenguaje dramático. Es enseñar a leer y escribir el mensaje dicho dramáticamente.

Los procedimientos serían la apropiación del código, la lectura y la producción de mensajes en ese código y la valoración comprensiva, ética y estética de las producciones propias y ajenas.

Esta mirada incluye el conocimiento de la propia realidad y la inserción del lenguaje del arte dramático en ella.

Propone como perfil un alumno dialógico, reflexivo, contextualizado y ocupado en la búsqueda y la experimentación frente al objeto artístico como dimensiones operativas de la construcción de la realidad.

Un alumno lector y productor de mensajes estéticos. Un espectador inteligente. Un comunicador creativo.

• Una opinión más es la de quienes creen que enseñar teatro **es educar los afectos, socializar**.

El teatro es un vehículo más que apropiado para el desarrollo de la interioridad (Comunicación consigo mismo) y para el aprendizaje de procesos comunicacionales de calidad relacional positiva.

Como perfil proponen que el alumno logre su autoconstrucción y socialización en un clima de libertad responsable, que favorezca la formación de actitudes a partir del desarrollo de la expresión creadora en lenguaje dramático y de su relación dialógica con él mismo, los demás y el entorno. (González de Díaz Araujo y otros, 1998).

Unidad 2

La Estructura del Diseño Curricular

Contenidos

Nociones de secuenciación y estrategias didácticas. El Diseño Curricular: enfoques, continuidades e innovaciones. Organización de los contenidos.

El porqué de la división de los contenidos por núcleos y la implementación de los ejes como formas de abordarlos. La producción, como eje que se prioriza en segundo año. Las orientaciones didácticas.

Para el segundo año de Teatro en la Educación Secundaria el eje de trabajo se sitúa en la producción teatral. Este Diseño Curricular aborda dicha producción desde la organización de los elementos del lenguaje teatral y el lenguaje teatral como núcleos temáticos para la organización de la enseñanza y de los aprendizajes, los cuales se encuentran –a su vez– atravesados por los ejes de la producción, de la recepción-interpretación, del lenguaje y del contexto sociocultural.

El aprendizaje de la producción teatral

La producción teatral puede abordarse desde distintos puntos de partida y a raíz de diferentes concepciones. El punto de partida puede estar dado por un texto, una idea, imágenes diversas, etc. e implica por parte del docente un criterio organizativo del proceso y el producto.

Actividad 3

1. Lea el texto que se ofrece a continuación, analice las referencias a la producción teatral y la creación colectiva.
2. Adapte su mirada al desempeño docente y el teatro en la escuela.

La dramaturgia del actor¹⁰

El Teatro no es un género literario. Esta afirmación, que hace algunos años resultó -en un seminario, en Caracas- polémica y hasta escandalosa, es hoy un punto de partida en los estudios de semiótica teatral. En otros términos, el teatro es el espectáculo que organiza diferentes lenguajes sonoros y visuales, uno de los cuales es el lenguaje verbal.

El genotexto

La inventora del término es Julia Kristeva, la conocida semióloga francesa. Por tal término ella entiende la matriz, configurada por una gran variedad de textos, literarios o no, donde se gesta un texto literario. Pues bien, el genotexto de un texto escrito para el teatro, como muy bien anota Anne Ubersfeld, es la práctica teatral. “En cierto sentido, la ‘representación’, en la más amplia acepción del término, es anterior al texto. El escritor de teatro, cuando no está metido en la producción teatral, no escribe, en todo caso, sin la perspectiva inmediata del objeto-teatro: la forma de la escena, el estilo de los actores, su dicción, el tipo de vestuario, el tipo de historia que cuenta, el teatro que él conoce”. En resumen, la práctica teatral engendra textos que a su vez desarrollan y transforman esa práctica.

La dramaturgia de los actores

Se suele reducir la creación colectiva al proceso de la elaboración del texto por los actores y oponerla al “teatro de autor”. La elaboración del texto por los actores, que es una posibilidad eventual y en ocasiones positiva de creación colectiva, no define a esta última en absoluto. Es más, la escritura del texto (tarea profundamente relacionada con la práctica literaria) no es, precisamente, función del actor. Su participación dramática es en la escritura del discurso del espectáculo durante el proceso de montaje. Dentro del proceso de producción dramática hay dos etapas y dos discursos: la etapa de escritura del texto verbal y la etapa de escritura del texto del espectáculo (algunos prefieren llamar a este último texto partitura para mejor incluir en él los lenguajes no verbales). El actor (y es el caso de Molière) puede participar en las dos a condición de que no las confunda, pero la creación colectiva, que funciona fundamentalmente en la segunda etapa, puede perfectamente hacerse con un texto ya escrito (clásico, romántico, moderno o arcaico). Con cualquier metodología, la creación colectiva se basa en la improvisación a condición de que ésta no sea utilizada para comprobar, corroborar, mejorar o adornar la concepción, las ideas o

¹⁰ Por Enrique Buenaventura

el plan de montaje del director. A condición de que se la reconozca -de hecho y de derecho- como el campo creador de los actores y de que se la acepte como antítesis de los planes de la dirección en el juego dialéctico del montaje. Parece necesario aclarar que la creación colectiva tiene por objeto reivindicar lo colectivo en contra de lo individual en nombre de cualquier ideología política o concepción filosófica o sociológica. Si algo reivindica la creación es, justamente, la dramaturgia del actor, es decir, un terreno que le ha sido arrebatado al actor desde hace más o menos un siglo. No se trata de cambiar los resultados sino de una revolución en la materia del quehacer teatral que permita los errores, los fracasos y los tanteos que todo nuevo modo de producir sentido debe necesariamente afrontar para expresar una nueva época y una nueva vida. Sólo un proceso de producción que organice la participación creadora de los actores en todas las etapas y niveles del discurso del espectáculo puede ser el genotexto de textos que no sean meras imitaciones o adaptaciones de la tradición o la vanguardia del teatro occidental, de textos que elaboren su lenguaje y sus personajes con las realidades que hoy y aquí vivimos, mediante esa asimilación de todas las influencias que solo da la madurez de una expresión artística. Las experiencias (artísticas y de vida) de los actores, su imaginación creadora, sus relaciones con el texto, con los personajes, con el espacio y el tiempo, la música, la gestualidad, etc. son indispensables para renovar el teatro no solo aquí, sino en cualquier parte.

Anne Ubersfeld: "Vemos cómo, desde un simple punto de vista teórico, el enunciado, en un texto de teatro, si bien tiene significación, no tiene todavía sentido. Adquiere sentido en cuanto deviene discurso, cuando vemos cómo se produce, por quién y para qué es producido, en qué lugar y en qué circunstancias. Vemos cómo, para pasar del texto de teatro (diálogo) al texto representado, no se puede hablar de traducción ni de interpretación, sino de producción de sentido."

Actividad 4

1. Describa, desde su visión de docente de Teatro, cómo concibe el proceso de producción teatral en el aula, por parte de sus alumnos, y qué aspectos toma en cuenta de los mencionados más arriba.
2. Elija un texto con el fin de que sea teatralizado, escriba la idea y la sinopsis, divídalo en unidades y describa ejercicios de improvisación que realizaría, y como organizaría la producción y puesta en escena del guión elaborado.

Unidad 3

La práctica en el aula

Contenidos

La evaluación como proceso. La planificación de unidades didácticas o proyectos. Reflexión crítica sobre la propia práctica. Dificultades y abordajes superadores. La planificación como una anticipación que se modifica.

Trabajo final: confrontación entre pares de una planificación donde se visualice el desarrollo y la complejización de un contenido, sobre la que se harán correcciones y modificaciones en base a los aportes del grupo y del capacitador, y que cada docente luego deberá entregar.

Realización de un breve trabajo escrito, individual respondiendo a una problemática propuesta por el capacitador relacionada con la producción y donde se explicita la coherencia con la propuesta didáctica y los paradigmas del Diseño Curricular.

El enfoque actual de la evaluación, como parte de la enseñanza, considera que el docente debe valorar los aprendizajes a partir de formas de trabajo similares a las presentadas en las clases.

En este sentido, es importante que el docente pueda acercar a los alumnos a las expectativas de logro a partir de:

- Fomentar el intercambio comunicativo grupal.
- Vehiculizar por medio de las técnicas de improvisación teatral la exploración y la búsqueda creativa.
- Facilitar material relevante y actualizado sobre la realidad y las técnicas teatrales para acercar el teatro a las prácticas juveniles.
- Propiciar la conciencia de la importancia del uso de los elementos de la estructura dramática en la creación y el análisis teatral.
- Proponer ejercicios donde el cuerpo y la voz puedan ser explorados, facilitando herramientas para la comunicación creativa.

- Elaborar estrategias de clase para romper con los estereotipos y proponer una dinámica del cuerpo y la voz hacia una expresión personal.
- Trabajar técnicas de sensopercepción para la apropiación de un hacer teatral propio de cada alumno y del grupo.
- Proponer el análisis crítico de textos dramáticos y/o espectáculos fomentando el debate hacia la comprensión de las situaciones teatrales.
- Organizar el trabajo teatral colectivo para la apropiación de los elementos y necesidades hacia la producción.
- Facilitar el acceso a las herramientas para la investigación de la diversidad de elementos y recursos teatrales.
- Fomentar la investigación y apropiación de lenguajes y técnicas que enriquezcan y brinden material para la comunicación artística acorde al contexto y los intereses del grupo.
- Facilitar el acceso a información histórica y social para el análisis global de la obra de teatro.
- Propiciar que los alumnos puedan ver diversas obras de teatro y expresiones artísticas que enriquezcan su mirada crítica y sus posibilidades de producción.

Estos aspectos se vinculan fuertemente con las orientaciones didácticas enunciadas en el Diseño Curricular y son insumo para que el docente pueda elaborar sus estrategias y secuencias de enseñanza pensando en las particularidades de sus grupos de alumnos.

Actividad 5

1. Relea las referencias al proyecto en las orientaciones didácticas en el Diseño Curricular para segundo año (8vo de la ES) de Teatro. Planifique un proyecto didáctico teatral, y describa las etapas del proceso de producción que usted elaboraría junto con sus alumnos.
2. Relea los enfoques, criterios e instrumentos de evaluación escritos en el Diseño Curricular de Teatro para segundo año.
3. Elabore una secuencia didáctica de tres clases, eligiendo los contenidos pertinentes con sus respectivos núcleos y ejes que lo atraviesan y describa los momentos e instrumentos de evaluación que aplicaría.

Una secuencia didáctica de seis clases

Elementos del lenguaje teatral

Este núcleo se vincula con el desarrollo del conocimiento de las posibilidades expresivas corporales y vocales en el espacio-tiempo teatral hacia la construcción del personaje.

Propósitos

- Profundizar en el manejo del cuerpo y la voz.
- Reconocer y expresar emociones y sentimientos a través de la expresión gestual y vocal.

Contenidos

Eje de la producción

Gestualidad. La exploración del gesto. El gesto como productor de sentido.

El gesto en las distintas partes del cuerpo y sus relaciones. El gesto en relación con el espacio y el tiempo (amplitud, tensión y velocidad). La cotidianidad y la no-cotidianidad del gesto. Gesto y palabra.

La exploración de la voz. Composición de la voz a partir de la búsqueda de distintos resonadores, modificaciones articulatorias y uso del volumen. La proyección de la voz y la adecuación al ámbito escénico. Las posibilidades vocales. Proyección en el espacio. La elevación, la potencia, el timbre y la coloración de la voz. La palabra como acción.

Exploración de diferentes tipos de materiales como soportes para la improvisación.

Eje del lenguaje

Esquema corporal, calidades de movimiento (tiempo-espacio-energía), la actividad motriz, equilibrio.

Eje del contexto sociocultural

Variables socioculturales que determinan las distintas manifestaciones y estéticas teatrales.

Eje de la recepción

Identificación de los recursos aplicados en la producción del discurso teatral.

Actividad 6

• Producción

- Sensibilización del cuerpo y del aparato fonador, integrando la relajación.
- Manejo de la respiración en la emisión de la voz.
- Exploración de las posibilidades de tono e intensidad de la voz.
- Exploración de calidades de movimiento.
- Exploración de las posibilidades de desplazamiento en el espacio.
- Exploración del gesto corporal y vocal. Juegos de improvisación que contemplen la expresión gestual para el desarrollo de la comunicación consigo mismo y con el/los otros.

• Contexto sociocultural

- Observación y descripción de expresiones del cuerpo y la voz en distintas relaciones personales propias o de terceros (amistades, padre e hijo, maestro-alumno, noviazgo, etc.).
- Análisis y discusión colectiva sobre la expresividad y los mensajes no verbales en la vida cotidiana de los alumnos.
- Investigación sobre las distintas formas de expresión gestual en el teatro rioplatense.

• Percepción

- Observación del uso del gesto en los trabajos propios y de los compañeros.
- Observación e identificación de los mensajes no verbales creados en el grupo.
- Reconocimiento de las posibilidades de expresión del cuerpo y de la voz (calidades de movimiento, desplazamiento en el espacio, tono e intensidad de voz).

Bibliografía comentada

Los aportes del teatro y la comunicación para la investigación intercultural

Creo que son visibles en nuestra época una serie de síntomas que cuestionan la separación entre los saberes, conocimientos y las prácticas. Dicho de otra manera, cada vez serán más frecuentes y necesarios los encuentros con otras tradiciones de conocimiento que contribuyan a iluminar aspectos de nuestros objetos de estudio, en este caso de la comunicación.

Antes de pasar al tema central de mi exposición me parece importante mencionar que después de algunos años dedicados al estudio de diversas expresiones culturales, mi trabajo actual toma como marco de referencia la propuesta epistemológica de Hugo Zemelman y en particular su invitación a descubrir la importancia que puede tener nutrir el pensamiento social con las aportaciones específicas de los lenguajes poético, literario, cinematográfico, pictórico, de las nuevas tecnologías, así como de las cosmovisiones indígenas, las filosofías no occidentales, y en particular, del teatro.

¿Por qué el teatro?

La elección del teatro como continente de realidad a explorar, respondió, en un primer momento, a una decisión intuitiva, misma que con el paso del tiempo y con el estudio de una amplia literatura, ha demostrado su potencial para establecer múltiples diálogos, interrelaciones, intercambios y cuestionamientos de carácter epistemológico. Los orígenes del teatro están indefectiblemente unidos a las expresiones primigenias de la especie humana, motivo por el cual su estudio está relacionado con el de muchas otras ciencias, desde la antropología y la historia, hasta la sociología, la comunicación, la psicología, las ciencias políticas, la semiótica o la biomecánica. En el teatro se hacen observables las interrelaciones entre la mente, el cuerpo, la fantasía y la creatividad.

Precisamente, la realización de este proyecto se justifica porque el **hecho teatral** encierra múltiples claves para entender las paradojas y contradicciones presentes en la situación

cultural contemporánea. El teatro reúne un conjunto de características que permiten imaginar diversas *estrategias de razonamiento* para proponer hipótesis renovadas acerca de lo social. Esto es posible porque el teatro ocupa un lugar crucial en la llamada cultura “occidental”, desde las formas originales que adquirió en la cultura griega, hasta la modernidad (Kerckore, 1985: 42-47). No es exagerado afirmar que el teatro es la expresión cultural que integra, en su historia, las modalidades diversas de la vida social y que, a su vez, la teatralidad se expande hasta llegar a ser un elemento constitutivo de la producción y de la reproducción social.

Interesa constatar y también que, en cada una de las civilizaciones y culturas, existieron y aún existen formas teatrales propias que satisfacen necesidades antropológicas básicas, porque a través de ellas se modelan y modulan los usos del cuerpo, las habilidades de representación y la utilización adecuada de los signos, códigos y sistemas simbólicos que regulan los intercambios entre los seres humanos y de éstos con la naturaleza (Schechner, 1997: 6-11). Por estas razones, el teatro es uno de los instrumentos más adecuados para el intercambio y la comprensión intercultural (Pavis, 1992).

Las dimensiones cualitativas del teatro como vehículo de comunicación

No es este el lugar para referir los cambios que ha tenido el teatro en la historia, por lo cual tomaré como referente un conjunto de modalidades de hacer teatro que pueden agruparse como *teatro del encuentro* que van de Grotowski a Eugenio Barba, (Prieto, 1992) y que tienen en común una diferencia cualitativa en la comunicación teatral porque se proponen tocar al corazón del ser humano a través de la elaboración de nuevas realidades aplicando recursos expresivos que son resultado de la creatividad humana configurada en múltiples culturas y en el largo tiempo histórico.

La comunicación teatral, en lo que se ha llamado teatro del encuentro es un tipo de comunicación creativa, altamente compleja que se basa, sobre todo, en dar verdadera vida a la ficción apelando a las posibilidades de creación artística del actor y a las capacidades interpretativas del espectador. En un evento teatral particular todo lo que está en escena afecta, en primera instancia a los sentidos y más tarde se transforma en elementos que se racionalizan y pueden entenderse como símbolos, signos y señales que conforman la representación teatral como una metáfora general que se integra, a su vez, de acciones expresivas, relaciones metonímicas y metafóricas.

Las dimensiones comunicativas que intervienen en el hecho teatral tienen como fundamento las posibilidades biológicas, físicas, psicológicas y sociales del ser humano. En términos analíticos y no exhaustivos, los momentos comunicativos comprenden la adquisición de las habilidades teatrales disponibles en una sociedad, el conocimiento de las

tradiciones teatrales, la lectura de textos o su escritura, las interacciones en grupo, ensayos, entrenamiento, hasta llegar a la escenificación donde pueden distinguirse:

1. la comunicación del actor consigo mismo que requiere enlazar cerebro y corazón esto es, la parte racional con los sentimientos para ponerse en contacto con la energía interna que genera vida;
2. la comunicación con los compañeros en la escena. El intercambio de flujos de energía. La atención en la acción;
3. la comunicación con el público como un objeto imaginario que se encuentra en la escena y con el que se establece un contacto indirecto e inconsciente, pero mutuo. El público devuelve emociones vivas y humanas si el actor se las proporciona;
4. las elaboraciones interpretativas del público que van desde los comentarios orales a las reseñas críticas, la exégesis, la contextualización y el análisis semiótico o simbólico. Este sería parte del universo de observación para un estudio comunicológico del teatro.

Si tenemos en perspectiva la investigación intercultural debe subrayarse que el teatro ofrece a los miembros de cualquier sociedad una alternativa de comunicación interhumana. En este sentido, el teatro puede entenderse como un recurso para restablecer las condiciones de una comunicación auténtica entre culturas diversas porque permite reconocer los puntos de coincidencia y las diferencias como elementos que pueden promover una convivencia armoniosa o conflictiva.

[Rosales, Héctor, “Los aportes del teatro y la comunicación para la investigación intercultural”, documento presentado en la Mesa de Trabajo 1, “Convergencias disciplinarias en el estudio de la Comunicación” del *X Encuentro de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación*, La Trinidad, Tlaxcala, 23 al 25 de abril de 1999].

Lenguaje verbal y no verbal

En la comunicación que ocurre cuando dos seres humanos se encuentran frente a frente es posible emplear todos los sentidos y no solo la vista y el oído. Frecuentemente, entran en juego el tacto y el olfato. Y es que con los sentidos captamos el mundo que nos rodea, nos comunicamos con él y lo conocemos.

La comunicación es un acto muy complejo en el que participan de manera consciente e inconsciente manifestaciones diversas. No solo se dice o se interpreta con las palabras que pronunciamos u oímos, es decir, mediante la lengua que hablamos y escribimos, sino que el silencio que guardamos en un determinado momento o el tono de voz o entonación que usemos puede aportar significados más allá de las palabras. Y además, en cada acto comunicativo hay un comportamiento físico, corporal y gestual que expresa tanto como las palabras. Gestos, distancias, posturas, miradas, tics, la manera de vestirnos y adornarnos, forman parte de la comunicación.

Esto implica que se consideren dos lenguajes: el lenguaje verbal y el lenguaje no verbal.

En este fascículo haremos especial referencia a las manifestaciones no verbales: la utilización del silencio como elemento de comunicación, la gestualidad, el valor de la mirada, la importancia del olfato y el tacto en la comunicación humana.

El lenguaje verbal se manifiesta a través de las lenguas. Cada lengua posee un conjunto de signos orales y muchas de ellas también sus correspondientes signos escritos, por medio de los cuales se comunican entre sí los miembros de una determinada comunidad.

Por ello se dice que el lenguaje verbal posee una doble manifestación: lengua oral y lengua escrita. Estos dos códigos poseen sus diferencias. En el primero, las señales son producidas vocalmente y recibidas a través del oído, es más espontáneo y se produce ante un interlocutor, lo que permite que entren en juego otros elementos que no son solo las palabras (pausas, gestos, entonaciones, interrupciones, énfasis...). En el segundo, se emplean signos gráficos que se perciben por la vista y se utilizan, aparte de las letras que representan los sonidos, otros signos gráficos que sustituyen pausas, entonaciones y énfasis: signos de puntuación, signos de exclamación y de interrogación, negritas, mayúsculas, colores.

A pesar de que hay muchos pueblos que han transmitido y siguen transmitiendo su cultura en forma oral, la escritura ha sido decisiva en el desarrollo cultural de la humanidad.

El interés que genera el estudio de la gestualidad es un campo propicio para introducir a los niños y a los jóvenes en el mundo de la investigación. Podrían investigar, por ejemplo, cuáles son los gestos que identifican a personas de su entorno familiar y a sus compañeros; si los estados de ánimo como la rabia, la alegría, la tristeza, generan gestos diferenciadores. Así, contribuiríamos a desarrollar en ellos su capacidad de observación y de evaluación de su comportamiento. A los jóvenes se les podrían plantear interrogantes como: ¿usamos los mismos gestos en situaciones comunicativas formales e informales? ¿En Venezuela gesticulan de la misma manera los andinos y los caraqueños? ¿Hay diferencias entre la gestualidad femenina y la masculina? ¿En relación con los gestos, hay normas establecidas por la comunidad cuya violación implica una sanción social?

Posturas y ademanes

Muchas veces, al hablar, según sea la naturaleza del discurso, se adoptan diversas posturas y ademanes.

Las posturas reflejan actitudes ante una determinada situación y también aspectos de la personalidad de los seres humanos. La proximidad o el alejamiento (que corresponde al campo de la proxémica) y la orientación espacial (colocarse a un lado o al otro, adelante o atrás) también comunican. Pueden indicar grado de familiaridad con alguien, formalidad o informalidad de la situación comunicativa, estatus.

Las posturas son, quizás, las manifestaciones de lenguaje no verbal más observables y más fáciles de interpretar; sin embargo, tienen un valor dentro del contexto cultural y situacionales que se producen. Socialmente, hay posturas consideradas apropiadas y otras que son rechazadas

Si nos ataran las manos sería muy difícil la comunicación, pues el lenguaje verbal se suele acompañar con múltiples movimientos corporales y gestuales. Hay ademanes que transmiten muchas cosas en sí mismos y otros que brindan apoyo a lo que se dice. El lenguaje verbal posee una variedad de posibilidades comunicativas que tienen que ver no sólo con las palabras que se dicen, sino con la forma como se dicen. Los ademanes que hacemos con brazos y manos son fundamentales porque nos sirven para hacer énfasis en lo que decimos o para indicar algo con mayor precisión. Expresiones como: “era de este tamaño”, “vamos para allá”, “es aquella casa”, van acompañadas de gestos que señalan lugar o dibujan tamaños o formas. Una experiencia interesante para darnos cuenta de la importancia de las manos en la comunicación es tratar de narrar un evento o hacer una argumentación sin mover las manos en absoluto.

Gestualidad y contexto

El medio sociocultural establece patrones de conducta, incluso en los movimientos corporales que distinguen a los varones de las mujeres y que son impuestos más por lo cultural que por lo biológico.

Todas las culturas poseen movimientos que tienen un significado fijo; a estas manifestaciones corporales se les llama emblemas. Todos los seres humanos se saludan entre sí, incluso los simios se saludan de manera parecida a muchos humanos; sin embargo, hay diferentes maneras de saludarse según sea la sociedad y la cultura de los participantes en este ritual.

Hay expresiones faciales que demuestran rabia, tristeza, alegría. Hay palabras y expresiones que van acompañadas de movimientos de cabeza, manos, dedos, ojos. Hay una actitud gestual diferente al preguntar o al responder.

Por ejemplo, en la etapa de conquista entre los sexos son frecuentes las miradas rápidas o prolongadas al otro, el colocarse de frente y no de lado, la inclinación corporal de uno hacia otro. No obstante, no es posible analizar el significado de un mensaje si no se toma en cuenta el contexto. No es sencillo interpretar el comportamiento no verbal porque la comunicación humana es sumamente compleja y responde a los innumerables patrones socioculturales

[“Lenguaje verbal y no verbal”, en *Lenguaje para todos*, fascículo 4, documento electrónico publicado por la Fundación Polar << www.fpolar.org.ve/lenguaje/fasciculo4.pdf].

Bibliografía general

Aguirre Arriaga, Imanol, *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Bogotá, Universidad Pública de Navarra, 2006.

Costa, María Eugenia, “Ejes conceptuales en la didáctica de las artes visuales”, en *Revista Arte e investigación*. Revista científica de la Facultad de Bellas Artes, Nº 20, Año V, mayo de 2006.

Gimeno Sacristán, José, “Profesionalización docente y cambio educativo”, en Allaud, A. y Duschatzky, L. (comps.), *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.

Iardelevsky, Alberto, “Imposición del discurso curricular. Legados, experiencias y aprendizajes”, en *Revista Anales de la Educación Común* Nº 4, La Plata, DGCyE, 2006.

Novak, Joseph y Gowin, Bob, *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca, 1988.

Pareyson, Luigi, “Interpretación y libertad”, en Gianni Vattimo, *Hermenéutica y racionalidad*. Bogotá, Norma, 1994.

Primer Congreso Internacional de Educación AULA HOY “Convivir, aprender y enseñar en el aula”, República Dominicana. 2005 (Coord. del trabajo: Cecilia Bixio).

Programa Provincial de Formación Docente Continua. Programa de profesionalización de formadores. Subproyecto “Nuevos desafíos de la capacitación”, La Plata, septiembre de 2000. Documento de trabajo.

- Bertoni, A.; Poggi, M. y Teobaldo, M., *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*, Buenos Aires, Kapelusz, 1995.
- Bixio, Cecilia. *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza- aprendizaje*, Rosario, Homo Sapiens, 1998.
- De Pascuale, Rita; Palou de Maté, María Del Carmen; Machado, Luciana y Roldán, Soledad, *El currículo desde la perspectiva de la enseñanza*. Nº 2. Universidad Nacional del Comahue, octubre de 2006.
- Boulez, Pierre. *La escritura del gesto*. Barcelona Gedisa, 2003.
- Etkin, Mariano, *Acerca de la composición y su enseñanza*. [<http://www.latinoamerica-musica.net/enseñanza/etkin-acerca.html>]
- García, Laura, *Entrevistas*, 2003. Accesible en <http://hispanic.com/revista/61>.
- Matthews, Wade, *Escucha! Claves para entender la libre interpretación*. Disponible en [<http://www.arrakis.es/-wade/EscuchaArticle.html>]
- Paynter, John, *Oír, aquí y ahora*. Buenos Aires, Ricordi, 1972.
- Hernández, Fernando, *La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual*. Congreso Ibérico de Arte-Educación. Porto, noviembre 2001.
- González de Díaz Araujo y otros, *Teatro, adolescencia y escuela. Fundamentos y práctica docente*. Buenos Aires, Aique, 1998.

Este libro se imprimió en Diebo en octubre de 2008 con una tirada de 1.700 ejemplares.