

ESB

DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ 1° AÑO (7° ESB)



**Dirección General de
Cultura y Educación**
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

1º AÑO (7º ESB)



ÍNDICE

La enseñanza de Educación Artística en la ESB	87
Organización general de los contenidos de la materia	89
Danza	90
La enseñanza de la Danza en la ESB.....	90
Expectativas de logro	90
Orientaciones didácticas	91
Organización de contenidos.....	94
Orientaciones para la evaluación	96
Bibliografía	98
Música	99
La enseñanza de la Música en la ESB.....	99
Expectativas de logro	99
Orientaciones didácticas	100
Organización de contenidos	107
Orientaciones para la evaluación	109
Bibliografía	110
Plástica-visual	112
La enseñanza de la Plástica Visual en la ESB	112
Expectativas de logro	112
Orientaciones didácticas	112
Organización de contenidos	113
Orientaciones para la evaluación	119
Bibliografía	120
Teatro	121
La enseñanza de Teatro en la ESB	121
Expectativas de logro	121
Orientaciones didácticas	122
Organización de contenidos.....	125
Orientaciones para la evaluación	126
Bibliografía	127

LA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESB

El arte es un campo de conocimientos constituido por diferentes disciplinas. Las mismas producen y transmiten sentido a partir de lenguajes específicos que se estructuran sobre la base de convenciones culturales. Es decir que se trata de sistemas conceptuales complejos, en los que las técnicas intervienen como medios para concretar lo que se quiere manifestar, y en los que el público no es un receptor pasivo sino un intérprete que interactúa con la producción estética. Además, la instancia productiva en sí misma posee un carácter interpretativo, ya que un realizador siempre se desenvuelve en un contexto espacial y temporal determinado, en el que debe atender a múltiples factores que condicionan la realización. Este es un proceso que sólo puede completarse con la intervención de un público, que hará su propia elaboración de la obra.

La materia Educación Artística en la ESB pretende constituirse como ámbito en el que los alumnos/as desgranarán los elementos constitutivos del horizonte cultural en el que viven, a través del análisis, la producción y la síntesis de las relaciones entre los diversos planos de lo artístico.

Se considera necesario efectuar algunas consideraciones sobre las implicancias que las definiciones sobre la cultura y el arte tienen para esta materia. Una utilización usual de la palabra cultura es como sinónimo de determinadas manifestaciones artísticas; o de un saber ilustrado, de erudición, de modales o conocimientos ligados a un grupo social en particular; a las instituciones que representan lo "civilizado". Lo que no pertenece a ese espacio queda relegado, y cuando se lo menciona es calificado de pintoresco o marginal. En la enseñanza artística esto se traduce en la valoración de determinadas producciones por encima de otras (a partir del criterio de su valoración tradicional, porque han sido validados por una elite), o en la creencia de que la materia debe "volver culto" al alumno/a, como si éste fuera un objeto inanimado y desprovisto de historia, contexto, subjetividad.

Para la enseñanza de los lenguajes artísticos es fundamental que el docente tenga en cuenta que la cultura es un universo simbólico generado por geografías y grupos sociales determinados, es producida por el hombre y que al mismo tiempo, construye al hombre. Un orden cultural no es inmanente ni atemporal: intervienen en él múltiples factores que lo van constituyendo como realidad a través del tiempo. Entonces, como espacio construido, la cultura no es una realidad incuestionable e inmodificable, sino que se va replanteando por el accionar de los sujetos en un proceso continuo que trasciende la existencia individual del mismo. La cultura no se constituye sólo con la costumbre, lo tradicional, lo acumulado a través del tiempo, sino también con la ruptura, la novedad, la transformación. Se trata de una relación dinámica entre tradición e innovación.

Asimismo, el arte no es la cultura. Es una parte de ella, pero no todo lo cultural es arte.

La segregación que históricamente ha padecido la educación artística respecto de otras instancias consideradas más relevantes en la formación del sujeto tiene su sostén en un recorte ideológico perimido, pero que aún es reproducido de diversas formas. Cuando se dice que el de las artes es el espacio de "expresión", "creación" o "libertad", se está afirmando que no hay posibilidad de comprender críticamente el hecho estético: la creación se toma o se deja, y su comprensión no pasaría por una relación interpretativa basada en códigos, lenguajes y un marco cultural determinado, sino por la posesión de una sensibilidad particular. Es decir, que quien no traiga consigo esa predisposición "natural" no tendría posibilidades de comprender el mensaje del genio. Éste es un nodo en la relación entre artistas, obras y público que plantea el romanticismo: la obra del genio no debe ser comprendida sino admirada. Por ende, esta perspectiva del arte no abriga ninguna posibilidad de construir una mirada en particular sobre las producciones estéticas. Los estudiantes reciben un mensaje que los coloca en un lugar pasivo, y que en modo alguno los estimula a manifestarse a través del arte, ya que el prejuicio de que "para hacer obras de arte hay que ser un genio lleva a que prime la auto-exclusión ("A mí no me salen esas cosas", "yo de eso no entiendo nada", etc.).

La idea del artista como genio creador fue puesta en cuestión a principios del siglo XX, de la mano de la crisis en la definición del arte que acarrearán las vanguardias. Se plantearon otras concepciones sobre el lugar, función social y características individuales del artista, vinculadas con las nociones de interpretación y comunicación. Sin embargo, la imagen del artista genio fue tan relevante para la configuración del sistema sobre el cual se erige el arte como entidad independiente que hasta el día de hoy se encuentra arraigada en el imaginario colectivo, y suele ser reforzada desde los medios de comunicación, películas y el propio sistema educativo, que en muchos casos sigue atribuyendo a las asignaturas artísticas el lugar de "la expresión".

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

Otras concepciones habituales sobre la educación artística que deben superarse son las que limitan el aprendizaje de lo artístico a la adquisición de una técnica y las que postulan al arte como espacio para adquirir destrezas que sirven como soporte del aprendizaje de materias tradicionales. En el primer caso, se circunscribe la valoración del arte a la posibilidad de reproducir un canon, separando el manejo del material de la conceptualización y la comprensión de por qué se hace algo de determinada manera. Al respecto, cabe señalar que si bien las técnicas forman parte del aprendizaje de una disciplina artística y adquirir un dominio de las mismas es necesario para poder producir un objeto estético; ellas son un medio, un instrumento para comunicar y generar metáforas, pero debe ser el que produce, el que seleccione la técnica más adecuada para lo que desea manifestar. Eso le permitirá romper barreras, reformular esquemas y generar un discurso propio.

En el segundo caso, la educación artística no es valorada por sí misma, sino por lo que puede aportar a las materias que gozan de mayor consideración social. Este enfoque relativiza, pone en duda cualquier posibilidad de que el arte sea un campo de conocimientos autónomo.

Estos modelos han colocado al arte en un lugar decorativo y prescindible dentro de los currículos y de los proyectos institucionales. De ahí la importancia de revisarlos y elaborar una alternativa superadora, que entienda que la enseñanza del arte en la formación básica constituye una instancia fundamental para la relación de los alumnos/as con su entorno cultural y para su proyección individual.

El 1º año (7º ESB) tiene características particulares: es simultáneamente, el inicio de la educación secundaria y es un año de transición para los alumnos/as que se encuentran en el comienzo de su adolescencia. En este marco, la enseñanza de esta materia debe aportar a los alumnos/as la posibilidad de analizar el entorno social y cultural a partir de la comprensión de un lenguaje artístico, entendiendo que ese lenguaje está expresando un horizonte cultural. Este objetivo implica el trabajo con diferentes manifestaciones de la cultura actual, y se dirige a que cada adolescente empiece a conectarse de otra forma con el entorno, comprendiendo que sus formas de percibir no obedecen a condicionamientos naturales o innatos sino que intervienen su historia personal, sus prejuicios, sus referencias culturales; o que un mismo concepto puede comunicarse de maneras diferentes, que en el universo de lo estético el lenguaje no sólo es importante por lo que dice explícitamente: es también lo que sugiere y lo que oculta. Otro punto importante que trata esta materia en 1º año es la relación con los estereotipos, que tratados a partir de un lenguaje artístico deben permitir que cada alumno/a pueda diferenciar esquemas y relacionar las formas de representar que una cultura tiene con las formas de percibir. La comprensión de los modos en que se organiza un lenguaje artístico dotará a los alumnos/as de los elementos necesarios para que en el resto del ciclo puedan avanzar en la construcción de discursos propios y al sentirse representados por formas de decir o al rechazarlas, puedan explicar los motivos de esta adhesión o rechazo.

Otra cuestión que aborda Educación Artística en la ESB es la comprensión y la indagación sobre la percepción individual para comprender el carácter social de la experiencia. De ahí la importancia de no limitar la educación artística al análisis de obras de arte, y de no concebir a esta materia como un espacio de formación de artistas, ya que el conocimiento artístico que se construya en ESB debe poder aplicarse a problemáticas y escenarios más amplios que el contacto con una obra de arte.

ORGANIZACIÓN GENERAL DE LOS CONTENIDOS DE LA MATERIA

La materia Educación Artística incluye cuatro disciplinas: Danza, Música, Plástica- Visual y Teatro.

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.

Núcleos Temáticos de Danza/Expresión corporal:

- El cuerpo con relación a su registro consciente.
- El cuerpo con relación al espacio, al tiempo, las calidades del movimiento y la comunicación.

Núcleos Temáticos de Música:

- Los materiales del Lenguaje Musical.
- La organización del Lenguaje Musical.

Núcleos Temáticos de Plástica- visual:

- El Espacio Plástico Bidimensional.
- La Forma Bidimensional.
- El Color.
- La Composición.

Núcleos Temáticos de Teatro:

- Estructura Dramática.
- Los elementos del Lenguaje Teatral.
- La organización de los elementos del Lenguaje Teatral.

A su vez, dentro de cada núcleo temático se diferencian el **Eje del Lenguaje**, el **Eje de la Producción**, el **Eje de la Recepción** y el **Eje del Contexto Sociocultural**. Estos Ejes no separan contenidos por temas, 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 sino 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**). Es decir, los Ejes indican que en forma permanente se deben tener en cuenta estas cuatro maneras (Lenguaje, Producción, Recepción y Contexto Sociocultural) de abordar un contenido para trabajarlo en la clase.

Los propósitos de la Educación Artística para la ESB se definen por lenguaje artístico.

DANZA

LA ENSEÑANZA DE LA DANZA EN LA ESB

La Danza como objeto de conocimiento abarca un campo de estudio muy amplio y disímil que comprende una serie de géneros, estilos y modalidades diferentes, así como una gran variedad de escuelas de formación específica. Ahora bien, la Danza como materia que se enseña en la escuela supone necesariamente un recorte de ese saber; en el presente diseño el recorte propuesto implica una ampliación respecto del que actualmente está instalado en ese ámbito. El mismo se sustenta en algunas ideas centrales: que los jóvenes no solamente conozcan y bailen las danzas folklóricas argentinas, sino también las de otros países de Latinoamérica o de otras partes del mundo, que se reconozcan, consideren y aprovechen en las clases el material de movimiento de las danzas pertenecientes a los contextos juveniles, que puedan elaborar sus propias producciones de movimiento y que en todos los casos esté presente la reflexión en torno a los elementos presentes en cada danza, así como las formas y contextos de producción.

En primera instancia, la enseñanza se focaliza en los aspectos vinculados al reconocimiento del *lenguaje corporal* con el criterio de establecer una aproximación básica a los elementos constitutivos de la danza. Estos elementos (el cuerpo, el tiempo, el espacio, la dinámica y la comunicación) resultan inseparables cuando el movimiento sucede, pero en función de su estudio y comprensión se los identifica y se los desglosa, incorporando en cada año de la ESB, nuevos aspectos de los mismos y otros niveles de profundización. El conocimiento del código específico tratado desde aspectos productivos, conceptuales, analíticos y contextuales permitirá abrir otras vías de acceso para abordar las danzas del entorno, las propias y las de los otros. Luego la enseñanza se orientará a explorar y desarrollar diferentes procedimientos y procesos de interpretación y elaboración en el campo del movimiento, en los que los alumnos/as puedan ubicarse en diferentes roles: como intérprete, como creador, como público. Finalmente, se profundizará sobre las vinculaciones entre la producción en el campo del movimiento y los contextos sociales y culturales de procedencia, en función de la consideración de estos aspectos como marcos que otorgan sentido a la danza y colaboran en la comprensión de las motivaciones de cada discurso coreográfico.

EXPECTATIVAS DE LOGRO

Propósitos generales para la ESB

Este enfoque sobre la enseñanza de la danza en la ESB, no solamente implica el acceso a nuevos saberes específicos, sino que permite también establecer una relación más estrecha entre la apropiación de estos nuevos saberes y los intereses y necesidades de los alumnos/as y las alumnas. Si bien esta consideración puede resultar importante en cualquier nivel de la enseñanza, en la ESB, por las edades implicadas, este aspecto adquiere particular relevancia. Para los adolescentes y jóvenes es necesario comunicar sus ideas y ser escuchados ya que abordar la danza desde este criterio abrirá la posibilidad de que cada alumno/a o grupo de alumnos/as tome decisiones sobre qué quiere decir y cómo quiere decirlo desde el lenguaje del movimiento. Por otro lado, que el medio para la construcción de sentido sea el lenguaje corporal, en una etapa de la vida donde la problemática del cuerpo y la imagen de sí mismo son aspectos fundamentales en la configuración de la propia identidad, le otorga a la enseñanza de esta materia, en la ESB, un plus de significación y potencialidad muy importante.

Expectativas de logro para 1° año (7° ESB)

Al finalizar el año se espera que los alumnos/as:

- Reconozcan sus posibilidades y dificultades corporales y registren los aspectos a mejorar en función de un mayor aprovechamiento del propio cuerpo como instrumento de expresión y comunicación.

- Reconozcan los elementos constitutivos del lenguaje corporal: cuerpo, tiempo, espacio, calidades del movimiento e intención comunicativa, desde su identificación conceptual en términos globales y desde la utilización en la interpretación y elaboración de discursos corporales.
- Desarrollen la capacidad para abordar distintos procesos de producción específicos del lenguaje corporal: procedimientos de exploración, improvisación, producción, reproducción e interpretación en el campo del movimiento tanto en contextos individuales como grupales.
- Realicen lecturas de las producciones coreográficas propias, del grupo de pares y del entorno, centrándose en descripciones globales de las mismas, con identificación de los materiales utilizados y registro de las diferentes formas en que se vinculan.
- Analicen rasgos generales de diferentes manifestaciones de danza con una mirada particular en torno a las producciones de origen folclórico que se aborden, tanto nacionales como de otros orígenes.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

El presente Diseño Curricular propone a los docentes organizar sus clases en función de un recorrido didáctico anclado en la vinculación de núcleos sintéticos de contenidos y ejes de abordaje. Esto supone una interpretación singular de los contenidos a partir de su organización en dos núcleos temáticos: *el cuerpo con relación a su registro consciente y el cuerpo con relación al espacio, al tiempo, las calidades del movimiento y la comunicación* y su consideración desde distintos aspectos: *el eje del lenguaje corporal* (los elementos del código específico) *el eje de la producción* (los procedimientos de exploración y organización), *el eje de la recepción* (los procedimientos de análisis e interpretación) y *el eje del contexto sociocultural* (la consideración de los contextos de producción). En este punto es fundamental señalar que los distintos contenidos se deben trabajar desde los cuatro ejes y que éstos a su vez deben considerarse de forma interrelacionada.

Orientaciones didácticas sobre el lenguaje corporal

Desde el enfoque planteado para la enseñanza de este lenguaje se manifiesta la intención de no circunscribir la mirada a un solo estilo de danza, sino de abrirla a diferentes manifestaciones, conocer y reconocer elementos comunes y diferentes. Desde este conocimiento brindar también la posibilidad a los jóvenes de elaborar discursos que desarrollen significados propios. Por este motivo en el primer año de la ESB, se pondera *el eje del lenguaje* con la finalidad de propiciar en primera instancia la identificación de los elementos esenciales de este lenguaje, presentes en toda danza. En las clases se pueden realizar trabajos que hagan foco en alguno o algunos de estos aspectos, pero siempre teniendo presente que los otros elementos también están involucrados y que en su interrelación, en la forma como se entrelazan, reside la particularidad de cada discurso corporal, de cada danza. Por ejemplo, si se propone abordar el contenido "el cuerpo con relación al espacio" y centrarse en un trabajo de "diseño espacial", el docente puede proponer a sus alumnos/as: *recorrer el espacio del aula libremente, estimulando ese desplazamiento con distintas músicas que posibiliten variaciones en la velocidad y la dinámica, pueden comenzar solos y luego interactuar con otros (imitando el recorrido: en paralelo, atrás, a distancia, complementándose con otra idea, oponiéndose, buscando un contraste), este trabajo puede derivar finalmente en el aprendizaje del diseño espacial de una danza folclórica u otra danza preestablecida, donde la concreción del mismo se ajusta a un tiempo medido y estipula movimientos con una dinámica determinada. A posteriori se puede desarrollar el mismo diseño pero en silencio, con la posibilidad de modificar las velocidades, acelerando, rallentando o haciendo detenciones, manteniendo la conexión con los otros pero ahora, en un diálogo más flexible que permita proponer o amoldarse. En una nueva derivación, de este diálogo se pueden proponer rupturas en el diseño y variantes en la dinámica, surgiendo una nueva danza que responde ahora a las interrelaciones que surjan en el momento y finalmente a partir de esta improvisación es posible concretar un nuevo diseño espacial que guarde puntos de contacto con el de origen.* Este trabajo, anclado en un elemento del lenguaje, permite por un lado resaltar la vinculación que existe entre los elementos del código, pero por otro admite también ser mirado desde los otros ejes: desde el *eje de la producción* se

involucran distintos procesos que permiten acercarse a un mismo material de movimiento, desde el *eje de la recepción y el contexto* se estimula la reflexión en torno a las similitudes y diferencias que pueden guardar entre sí el diseño espacial de la danza preestablecida y el diseño que generaron los alumnos/as. En el 1° año, estas focalizaciones permitirán asimismo ir identificando conceptualmente los materiales con los que la danza opera, facilitando de esta manera un abordaje con mayor grado de profundidad y dominio en los próximos años.

Orientaciones didácticas sobre la producción

Desde el *eje de la producción*, se proponen distintos procedimientos y herramientas para abordar los materiales del lenguaje corporal. En primer lugar, se pueden mencionar los procedimientos vinculados a desarrollar un registro sensible del cuerpo y sus posibilidades de movimiento. Estos procedimientos vinculados con los aspectos técnicos del movimiento evitan los ejercicios centrados en la copia mecánica y "externa" de un modelo, para orientarse al desarrollo de la conciencia corporal a través de ejercicios que proponen una mirada "interna" y de descubrimiento personal. Se plantea el siguiente ejemplo orientador: *a partir del objetivo de revisar la alineación postural, el docente propone llevar la atención a la columna vertebral y explorar sus posibilidades de movimiento, se puede orientar el trabajo estimulando a buscar flexiones, extensiones y torsiones de la columna; estos movimientos, pueden ser continuos o pueden detenerse para hacer registros parciales de la posición del torso, de la cabeza, de los hombros. Después de esta exploración cada uno busca alinear verticalmente su postura y "juega" a desalinearse y volver a alinear, el docente puede pautar estas alternancias o pueden ser el resultado de un ritmo propio. Este ejercicio también puede hacerse de a dos, desarrollando la idea de coincidencia en el "armado" y "desarmado" de la alineación, o proponiendo que uno de los dos a través de un "toque" en la espalda del compañero sea quien provoca el movimiento en un sentido o en otro. Este ejercicio que busca sensibilizar una de las zonas del cuerpo involucradas en la alineación del eje vertical, puede ampliarse con el registro del apoyo y "empuje" de los pies, de la proyección de la postura, en definitiva, puede completarse con una búsqueda más "técnica", para luego convertirse en material de danza. Un trabajo de estas características puede derivar en un producto coreográfico en sí mismo, motivado por las posibilidades expresivas del movimiento de la columna y también puede aplicarse a las posturas implícitas en distintas figuras de las danzas folclóricas u otras danzas.*

Es con este enfoque, centrado en el reconocimiento sutil, diferenciado e integrado del propio cuerpo, se propone abordar la enseñanza de las danzas folclóricas y de otras danzas preestablecidas, no desde una mera reproducción de formas y figuras sino desde el desarrollo de capacidades que faciliten su apropiación tanto en los aspectos técnicos como interpretativos. El docente deberá determinar qué dificultades observa en sus alumnos/as en la interpretación de una determinada danza o anticiparse a las mismas, para proponer ejercicios de sensibilización y toma de conciencia que faciliten su ejecución. Por ejemplo, las dificultades que a menudo se observan en la realización del paso básico ¿tienen que ver con la falta de ajuste rítmico, con la dificultad para interpretar el paso del peso de un pie al otro, con ambas cosas? En función de estas preguntas, el docente puede diseñar propuestas de indagación que le permitan al alumno/a resolver estas cuestiones de dificultad técnica, desde la experimentación personal y la apropiación genuina y consciente de la respuesta correcta a la problemática.

Otros procedimientos que se proponen incluyen la experimentación del movimiento a partir de pautas organizadoras que abarcan desde la exploración hasta la composición de producciones coreográficas relacionadas con los elementos que se trabajan en la clase y con aquellas propuestas que resulten de interés de los alumnos/as, las que a su vez pueden configurarse en productos donde ellos seleccionan los elementos y la forma de articulación. Estas producciones pueden ir creciendo en grado de complejidad e integración de elementos a lo largo de la ESB, pero en este primer año deberán ser sencillas, planteadas como productos de síntesis de experiencias áulicas. Para ejemplificar esto, se presenta una experiencia vinculada con el desarrollo de la capacidad de comunicación. Aunque las potencialidades de trabajo que supone esta idea son múltiples, es posible comentar un recorte motivado por el tema de la "mirada" trabajado desde una exploración dirigida: *la mirada que busca puntos en el espacio, que salta de uno a otro, que los liga, que*

se acerca y se aleja, la mirada con otros, encontrarse en la "mirada" e intercambiar los lugares, la mirada entre dos, se sostiene, cerca o lejos, la mirada con interferencias. Después de este trabajo de improvisación, se divide al grupo en pequeños subgrupos y se les pide que seleccionen de todo lo experimentado una propuesta y la organicen en un producto de síntesis, de acuerdo al nivel de experiencia de los chicos, se puede estipular que tengan en cuenta un frente, que piensen en un clima sonoro o por el contrario si se trata de un grupo que necesita mayor orientación, se puede acotar el espacio, seleccionar la música, proponer un comienzo. Desde este encuadre, la improvisación aparece como uno de los procedimientos fundamentales a desarrollar. La misma tiene que ser pautada, orientada a lograr una paulatina ampliación de los recursos de movimiento a fin de evitar que se recurra a estereotipos y clichés. La profundización en este procedimiento hará posible avanzar hacia respuestas cada vez más ricas y genuinas.

Para aquel docente más vinculado con las danzas folclóricas, la utilización de este procedimiento puede servir como comienzo en el aprendizaje de alguna danza, o como derivación final o complementación de algún aspecto implícito en la misma. *Por ejemplo, volviendo a la idea de trabajar a partir de la mirada, esta temática puede transformarse en disparadora de otras asociaciones y entonces, el producto final de las improvisaciones puede ser su aplicación resignificada en una danza en particular, posibilitando que la mirada se sostenga cuando esto debe ser así y cuando no, desarrollar tal vez, la idea de buscar qué otras partes del cuerpo están "mirando", están comunicando.*

Orientaciones didácticas sobre la recepción

En el eje de la recepción se plantea la formación desde la percepción hasta la interpretación y el juicio crítico. En este primer año de la ESB el docente debe proponer a sus alumnos/as que realicen lecturas globales de las producciones coreográficas suyas, de sus compañeros y también del entorno. *En el caso de sus propios productos se les puede solicitar que comenten cuáles son los elementos del lenguaje corporal que están presentes y de qué manera aparecen vinculados, por ejemplo: con respecto al espacio, si se usan distintos niveles, si hay un diseño espacial definido y otras ideas vinculadas, con respecto a la dinámica, si se desarrolla todo el tiempo la misma o si aparecen variantes, con respecto al tiempo, si se utiliza un tiempo medido o no, si hay cambios de velocidad y de ese modo ir desglosando la forma en que se conjugan los distintos elementos que conforman el producto para comenzar a relacionarlo con el significado o sentido del mismo y desde esta perspectiva poder hacer sus propias apreciaciones.* En este punto es importante tener en cuenta que la producción y la recepción están íntimamente ligadas, en la medida en que se enriquece la capacidad de apreciación se desarrollan las posibilidades de producción y desde la reflexión crítica se puede apuntar con más claridad a la relación entre la intención y el resultado.

En la enseñanza de las danzas folclóricas u otras coreografías preestablecidas (entre las que también podrán incluirse aquellas danzas que los adolescentes bailan habitualmente fuera de la escuela y que forman parte de sus códigos de movimiento) se utilizan los mismos procedimientos de análisis; la comprensión de la manera en que los distintos elementos de una danza son utilizados ayuda a una interpretación más significativa de las mismas. Aquí aparecen otros aspectos a tener en cuenta: *los roles, los elementos del vestuario, el argumento, los espacios donde esas danzas se bailan, son signos que también definen la configuración de cada coreografía y que precisan ser considerados.* Finalmente se debe remarcar que el trabajo con y desde el cuerpo debe entenderse como un buceo y despliegue permanente de las capacidades perceptivas, el registro consciente y la exploración sensible del movimiento, que permitirán una apropiación más significativa de los elementos que conforman una danza tanto desde la ejecución como desde la apreciación de la misma.

Orientaciones didácticas sobre el contexto sociocultural

El eje del contexto sociocultural plantea considerar la relación contextual con el hecho artístico, aspecto que resulta fundamental para dar sentido tanto a la producción en el marco de la clase como al análisis e interpretación de los productos del entorno. Atender al contexto implica tener en cuenta tanto las realidades cercanas, áulicas e institucionales en tanto sustento de la producción, como las vinculaciones que una obra coreográfica tiene con el tiempo y espacio histórico de pertenencia como marco para su interpretación. *En el primer año de la ESB, se analizarán rasgos generales de*

diferentes manifestaciones del campo de la danza, para lo cual se propone en primera instancia indagar acerca de los conocimientos que los alumnos/as tengan en tal sentido, ordenando esos saberes en grandes marcos, luego si esto fuera posible, sería importante ver alguna obra de danza, ya sea en un ensayo, en el teatro o a través de videos y relacionar esa experiencia con los encuadres propuestos. Esta indagación acerca de los contextos de producción también debe estar presente a la hora de abordar las producciones de origen folclórico tanto nacionales como de otras procedencias. En este punto, resulta propicio recordar que muchas comunidades extranjeras establecen fuertes improntas de su cultura en numerosos lugares de nuestro país y que esos referentes, entre los que se encuentran las danzas, son materiales de indudable valor para abordar en clase. De modo que asistir a fiestas de otras comunidades, así como a ensayos o espectáculos de grupos de la zona que bailen folclore nacional o universal resultarán experiencias que permitirán abrir nuevos canales de aproximación al objeto estético. Con el mismo criterio no pueden dejar de contemplarse otras experiencias de movimiento del entorno cercano o más lejano, que por algún motivo resulten de interés para determinado grupo de alumnos/as, como por ejemplo las murgas, tan extendidas en los sectores juveniles, así como otras expresiones de danzas callejeras.

En esta dimensión del trabajo corporal merece también una atención particular un tema muy propio de las edades implicadas en este nivel: las imágenes vinculadas con el cuerpo que una cultura valora, la manera en que los medios de comunicación promocionan y establecen modelos a imitar, las dudas, temores y deseos que estas consideraciones promueven en los jóvenes, deben tener también un espacio de atención y reflexión en una disciplina artística que tiene al lenguaje corporal como instrumento para la construcción de sentido. En relación con la consideración del contexto más cercano, al comienzo de este apartado, se remarcaba la importancia de atender ese aspecto como marco de la producción artística. Esto también implica entender que, al abordar un trabajo corporal, el docente debe tener en cuenta la realidad de los jóvenes pertenecientes a determinados ámbitos, donde ciertas experiencias de vida han dejado y dejan marcas fuertes en el cuerpo, y estas referencias (en general situaciones traumáticas vinculadas a experiencias de violencia corporal y abusos físicos, entre otras) deberán contemplarse cuidadosamente a la hora del diseño del contenido de las clases.

ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

Los contenidos de la materia **Danza** en el 1° año (7° ESB) se organizan, a partir de dos núcleos temáticos:

- **El cuerpo con relación a su registro consciente.**
- **El cuerpo con relación al espacio, el tiempo, las calidades de movimiento y la comunicación.**

Al mismo tiempo los contenidos que conforman estos núcleos aparecen desarrollados en torno a cuatro ejes: el Eje del Lenguaje Corporal, el Eje de la Producción, el Eje de la Recepción y el Eje del Contexto sociocultural.

El eje del lenguaje corporal comprende los elementos que conforman el código específico del lenguaje del cuerpo, vinculados con su identificación conceptual y su desarrollo en la práctica.

El eje de la producción propone la consideración de distintos procesos de organización en la danza, desde la exploración hacia la articulación de los elementos del lenguaje corporal en elaboraciones sencillas, así como las formas de abordaje y aprendizaje de las coreografías preestablecidas.

El eje de la recepción implica el desarrollo del registro consciente del cuerpo y sus posibilidades de movimiento y de procedimientos de análisis de los discursos corporales dirigidos a realizar lecturas globales de las producciones propias, de los otros y del entorno.

El eje del contexto sociocultural supone atender a las variables del contexto próximo y del circundante como factores condicionantes de las manifestaciones corporales, permitiendo el análisis y la comprensión del lenguaje del cuerpo, tanto el espontáneo como el organizado perteneciente a un tiempo y lugar determinados.

La vinculación de los núcleos temáticos y de los ejes puede sintetizarse en el siguiente gráfico:

Ejes	Núcleos Temáticos	
	El cuerpo con relación a su registro consciente	El cuerpo con relación al espacio, el tiempo, las calidades del movimiento y la comunicación
Lenguaje corporal	----->	----->
Producción	----->	----->
Recepción	----->	----->
Contexto Sociocultural	----->	----->

Contenidos

El cuerpo con relación a su registro consciente

Este núcleo refiere a aquellos contenidos vinculados al desarrollo del dominio del cuerpo como elemento primario y esencial en la concreción de discursos coreográficos. Se proponen contenidos que parten de la sensibilización y registro de posibilidades y dificultades en el movimiento y se orientan hacia el despliegue de potencialidades, ampliación de recursos corporales y adquisición de habilidades y destrezas físicas, en función de preparar y entrenar el cuerpo para la danza.

- **Eje del lenguaje**

- Esquema e imagen corporal: desarrollo de trabajos para reconocer y reorganizar la imagen del propio cuerpo.
- Percepción del cuerpo en quietud y en movimiento. Registros corporales globales y segmentarios.
- Los apoyos corporales, registro de apoyos globales y focalizados en quietud y movimiento. Experimentación de ejercicios relacionados con el desarrollo de la noción de volumen y peso corporal, en función de su utilización consciente en la danza.
- Tono muscular: registro de los opuestos: tensión – distensión, exploración sensible.
- Alineación de segmentos corporales: aplicación en hábitos posturales, en formas básicas de locomoción y en los pasos y posturas propias de diferentes danzas folclóricas.

- **Eje de la producción**

- Experimentación de ejercicios de sensibilización orientados al desarrollo de la conciencia corporal.
- Exploración de las posibilidades de movimiento del propio cuerpo y del cuerpo de los otros.
- Entrenamiento corporal: indagación de potencialidades y dificultades. Desarrollo de recursos para ampliar las capacidades físicas. Desarrollo de aspectos técnicos del movimiento relacionados con la ejecución de diferentes danzas.

- **Eje de la recepción**

- Autopercepción y análisis de las referencias del propio cuerpo y del cuerpo de los otros. Registro, organización y análisis de las sensaciones y percepciones corporales en función del desarrollo de una conciencia general y diferenciada del cuerpo.

- **Eje del contexto sociocultural**

- El cuerpo y el movimiento en el contexto sociocultural próximo. Observación y consideración de aspectos del entorno como factores condicionantes del movimiento en la vida cotidiana y su impacto en la consideración del cuerpo y en diferentes prácticas de movimiento. Análisis de la configuración de los elementos del lenguaje corporal cotidiano en función de estos parámetros.

El cuerpo con relación al espacio, el tiempo, las calidades de movimiento y la comunicación

Este núcleo refiere a aquellos contenidos que se vinculan directamente con la producción desde el lenguaje corporal. Aborda los elementos del código de la danza y sus procesos de producción e interpretación.

• Eje del lenguaje

- Espacio: personal, parcial, total y compartido. Diferenciación de niveles y estructuración de la noción de frentes para el movimiento. Elementos espaciales: líneas, trayectorias y diseños espaciales. Registro y aplicación de trayectorias en diseños elaborados por los alumnos/as. La organización de trayectorias y diseños en algunas danzas folclóricas o danzas de otro origen. El diseño como resultado del argumento en las danzas tradicionales. Desarrollo de algunas nociones espaciales: paralelos, simetría y asimetría, centro y periferia.
- Tiempo: el ajuste del movimiento a parámetros temporales de velocidad, duración, simultaneidad y alternancia. Las respuestas corporales vinculadas a distintos elementos de la música. El movimiento en vinculación con los ritmos folclóricos. El ritmo en el zapateo y el malambo. El manejo del tiempo en otras coreografías preestablecidas
- Las calidades de movimiento o dinámica: la relación de los elementos constitutivos del movimiento: espacio, tiempo, energía, flujo y peso. Exploración de los pares de opuestos y combinaciones. Las dinámicas propias de diferentes danzas, análisis, registro y aplicación.
- Comunicación: el vínculo corporal consigo mismo, con los otros y con objetos mediadores. La comunicación en la danza. La experimentación de diferentes formas de interacción mediante el movimiento. Utilización de códigos de comunicación desde el lenguaje corporal: imitación, conducción, oposición, contraste y complementación.

• Eje de la producción

- La improvisación desde los elementos constitutivos del movimiento. La improvisación a partir de diferentes estímulos: objetos diversos, fragmentos musicales, imágenes plásticas, audiovisuales, textos literarios. La producción y reproducción de imágenes a partir del propio cuerpo.
- La organización y producción de composiciones de movimiento sencillas individuales o grupales. Interpretación de pasos, posturas, secuencias y formas de las danzas folclóricas y de otras danzas preestablecidas. La consideración del argumento como rasgo fundamental en la composición de las danzas folclóricas.

• Eje de la recepción

- Análisis de los discursos corporales. Registro e identificación de los elementos del lenguaje corporal y sus vinculaciones, en producciones propias, de los otros, del entorno.
- Desarrollo de procedimientos de interpretación y valoración de productos coreográficos personales, de los otros y del entorno.

• Eje del contexto sociocultural

- Registro contextualizado de diferentes manifestaciones del campo de la danza. La utilización del espacio, la música, la dinámica y las relaciones entre intérpretes de acuerdo al estilo. Consideración de rasgos comunes y elementos diferentes.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Si bien la *evaluación* debe estar estrechamente ligada a las *expectativas de logro* estipuladas, ésta no puede quedar reducida solamente a la medición del rendimiento de los alumnos/as, sino que debe implicar el desarrollo de prácticas de reflexión crítica, que comprometan a docentes y estudiantes en el análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en la reflexión acerca de los resultados. En el caso de Danza, se debe considerar que los puntos de partida en cada alumno/a difieren, hay aspectos del trabajo corporal que están supeditados a las posibilidades de movimiento de cada joven y que en cada caso éstas son diferentes, porque tiene un trabajo corporal previo o simultáneo con la escuela que

le facilita el acercamiento a determinados contenidos o porque su constitución corporal y algunas cualidades físicas personales le allanan el acceso a ciertas capacidades físicas. Esta consideración permite inferir que la evaluación de este lenguaje en la escuela no puede estar centrada exclusivamente en la valoración de las adquisiciones técnicas del movimiento, sino que debe contemplar todo el proceso de apropiación de saberes que incluye, además del avance en las respuestas corporales, el desarrollo de la solidez conceptual en torno a la reflexión y la producción en el campo de la danza. A lo largo de todo este proceso la atención del docente debe estar puesta en cómo el alumno/a va apropiándose de los saberes específicos para poder explicarle tanto los logros como las dificultades detectadas y los posibles caminos para superarlas con los cuales el joven debe manifestar su compromiso.

Por ello, se sugiere realizar una valoración de los aprendizajes, evaluando en primera instancia el punto de partida de cada uno. Luego considerar el proceso de apropiación de saberes, clase a clase: se valorarán la buena predisposición y el compromiso con el trabajo corporal, la comprensión y atención a las consignas de trabajo en vinculación con el desarrollo de la comprensión conceptual de los componentes del movimiento, el mejoramiento cotidiano de las capacidades físicas necesarias para la interpretación de determinadas danzas y la predisposición para superar dificultades en ese sentido, la capacidad para describir los elementos que están presentes en una producción de movimiento y en determinados casos poder hacer referencias y vinculaciones con los contextos de producción. También es necesario propiciar situaciones de evaluación preestablecidas con antelación, que impliquen la preparación de productos de movimiento y permitan observar el desarrollo de otros aspectos como: la capacidad para realizar síntesis de las experiencias de clase a través de su aplicación en la elaboración de productos, capacidad para trabajar en grupo, consensuar y establecer acuerdos, mejoramiento de aspectos técnicos y desarrollo de las capacidades de interpretación en el campo del lenguaje de la danza. A modo de síntesis entonces, se tendrán en cuenta:

- El cambio conceptual producido desde los conocimientos previos hasta las nuevas conceptualizaciones.
- La mejora en las condiciones físicas para asumir el trabajo corporal.
- El grado de elaboración y organización de las producciones de danza.
- La identificación de materiales y organización del lenguaje corporal utilizando las denominaciones específicas.
- La explicación y descripción de las características de las obras de danza analizadas.
- La presentación de trabajos solicitados en tiempo y forma.

Con relación a las técnicas y a los instrumentos de evaluación, se sugiere utilizar la observación directa y también algunos dispositivos que permitan la elaboración de reflexiones por escrito.

La dinámica de las clases de danza en la escuela generalmente se traduce en trabajos grupales. Por tal motivo en relación con la observación directa, se propone también llevar adelante el desarrollo de productos que permitan valorar el *desempeño individual*, tanto en la producción de las clases regulares como en la elaboración de trabajos concertados con anticipación.

Por otro lado es posible pensar que las conceptualizaciones, tanto durante las clases diarias como durante una muestra de trabajos o a posteriori de la visualización de un video o luego de una experiencia donde se ha visto un espectáculo de danza, se realizan también en forma grupal y desde este marco por consiguiente resulta complejo la individualización de opiniones y la evaluación personalizada de estos aspectos de la formación en danza. Por este motivo, se propone que el docente instrumente grillas, tablas o tests donde el alumno/a pueda volcar su opinión en relación con la explicitación de los materiales y las formas de organización del lenguaje corporal, utilizando para tal fin las denominaciones específicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Stokoe, Patricia, *Expresión Corporal y el adolescente*. Buenos Aires, Ricordi, 1975.
- Stokoe, Patricia, *Expresión Corporal, guía didáctica para el docente*. Buenos Aires, Ricordi, 1978.
- Stokoe, Patricia y Sirkin, Alicia, *El proceso de la creación en arte*. Buenos Aires, Almagesto, 1994.
- Falcoff, Laura, *¿Bailamos? Experiencias integradas de música y movimiento para la escuela*. Buenos Aires, Ricordi 1995.
- Laban, Rudolf von, *Danza educativa moderna*. Buenos Aires, Paidós, 1978.
- Humphrey, Doris, *El arte de crear danzas*. Buenos Aires, Eudeba, 1965.
- Alexander, Gerda. *La eutonía*. Buenos Aires, Paidos, 1979.
- Alexander, F. Mathias, *La resurrección del cuerpo*. Buenos Aires, Estaciones, 1988.
- Feldenkrais, Moshe. *Autoconciencia por el movimiento*. Buenos Aires, Paidos, 1972.
- Feldenkrais, Moshe. *La dificultad de ver lo obvio*. Buenos Aires, Paidos, 1991.
- Le Boulch, Jean. *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires, Paidos, 1979.
- Kalmar Deborah y otros, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Paidos, 1998.
- Kalmar Deborah, *Qué es la Expresión Corporal. A partir de la corriente de Patricia Stokoe*. Buenos Aires, Lumen, 2005.
- Ashead Janet y otro, *Teoría y práctica del análisis coreográfico*. Valencia, Papallona, 1999.
- Tambutti Susana e Isse Moyano Marcelo, *Cuadernos de Danza*. Buenos Aires, IUNA - Facultad de Filosofía y Letras (UBA), 1995.
- Vega, Carlos, *El origen de las danzas folklóricas*. Buenos Aires, Ricordi, 1957.
- "La danza en el sistema educativo provincial" documento de la Dirección de Educación Artística de la Provincia de Buenos Aires, 2000.

MÚSICA

LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN LA ESB

Situar a la Música en el campo de la cognición ha sido el resultado de un largo proceso de debates, de indagaciones diversas, de redefiniciones epistemológicas a fin de revisar la realización formal de la educación musical. La música, reconocida como un modo de conocimiento particular en el Arte, permite el acceso a saberes específicos, presentes en la compleja red simbólica de las representaciones sociales, construidas en el desarrollo histórico, donde la metáfora, las diferentes significaciones y lecturas posibles de los hechos estéticos, como así los valores culturales, introducen al campo de la interpretación del mundo en que vivimos. En este sentido, la música concebida como discurso se transforma en una construcción portadora de significados en un contexto socio-cultural determinado, por lo tanto, es susceptible de múltiples interpretaciones, desde los roles propios de la música en que puede involucrarse el sujeto. En este punto, es importante pensar el estudio de la música desde la aproximación que permiten distintas estéticas, distintos tipos y especies musicales, dejando de lado la idea de una educación musical que prioriza y parcela el estudio a determinados ámbitos de producción y difusión musical o bien categoriza determinadas músicas como paradigmas estéticos necesarios para una educación musical de calidad. La pedagogía musical actual destaca la importancia de esta apertura a músicas de distintas culturas y la escuela debe ser un ámbito donde el alumno/a pueda conocerlas y comprenderlas.

EXPECTATIVAS DE LOGRO

Propósitos generales para la ESB

La música en la ESB tiene por objeto la interpretación de los discursos musicales en el contexto socio-cultural de referencia inmediato hacia contextos espacio-temporales mediatos. Esto supone aproximar a la música desde distintas prácticas específicas, comenzando por el conocimiento del *Lenguaje Musical* y los procesos implicados en la *Recepción* desde una escucha atenta y sostenida de los discursos musicales, donde el alumno/a pueda describir los eventos sonoros y su organización, hacia una percepción analítica e integradora del discurso. Posteriormente es necesario profundizar en los modos de *Producción* musical, atendiendo especialmente a los procesos constructivos de la música en la composición y ejecución interpretativa. En la finalización de la ESB, se centrará la atención en los *Contextos*, donde cuestiones históricas, sociales, culturales, económicas y políticas determinan las decisiones estéticas en el lenguaje musical y en las variantes discursivas. En este sentido, es necesario fomentar el debate, la indagación sistemática, la formulación de juicios críticos valorativos, con criterios definidos.

En lo que respecta al 1° año (7° ESB), el estudio de la música se centra en el Lenguaje Musical desde las características que presenta en las distintas manifestaciones culturales. Es importante abordar los materiales del lenguaje musical y sus niveles de organización, en los distintos actos de interpretación que puede involucrarse un sujeto, esto es, en la audición y análisis descriptivo utilizando conceptos musicales, en la producción desde sus instancias de construcción de configuraciones musicales y su ejecución con acuerdos, en la comprensión de los contextos del discurso musical considerando los roles propios del desempeño musical y los de la producción audiovisual, atendiendo a las particularidades que presenta el alumno/a de ESB en la actualidad.

Expectativas de logro para 1° (7ª ESB)

Al finalizar el año se espera que los alumnos/as:

- Identifiquen y denominen los materiales y la organización del lenguaje musical presentes en las obras, en análisis descriptivo.

- Comprendan los principios sintácticos y semánticos con que opera el lenguaje musical.
- Ejecuten concertadamente producciones musicales propias y autorales, con fluidez y continuidad, atendiendo a la organización del lenguaje musical.
- Relacionen los componentes que intervienen en las producciones audiovisuales: los materiales sonoros, su organización, los roles, las funciones, en términos de intencionalidad comunicativa.
- Representen gráficamente las producciones musicales, utilizando las grafías analógicas como medio de comunicación y registro de las ideas musicales.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

El lenguaje musical es el organizador discursivo para este primer año de ESB. Por esto, se seleccionaron los *materiales del lenguaje musical* y su *organización* como *núcleos temáticos*, los cuales presentan particularidades al ser explicitados desde los *ejes del lenguaje*, la **producción**, la **recepción** y el **contexto sociocultural**, con distintos niveles de profundización en cada uno. Un ejemplo concreto de esta confluencia de núcleos y ejes lo constituye el análisis de una canción, aprender a cantarla, y componer un arreglo para ser ejecutado vocal e instrumentalmente. El desarrollo de esto nos lleva a describir las características del lenguaje musical (en sus materiales y organización en una escucha descriptiva: las fuentes sonoras, el ritmo, el diseño melódico, la forma, la textura, relacionando las características musicales y las de la letra), continuando por enseñar a cantar la canción (producción de una ejecución vocal, donde el docente debe realizar correcciones en el ajuste de afinación, giros melódicos, fraseo y respiración, ajustes métricos en el canto con respecto a las entradas y cierres de frases), para finalmente, cerrar la propuesta de trabajo en la producción de un arreglo vocal, instrumental y su ejecución grupal (donde los alumnos/as trabajen divididos en grupos para improvisar vocal e instrumentalmente, asignarse roles de ejecución de acuerdo a la selección de fuentes sonoras con que se acompañen, organizar el arreglo en la sucesión y simultaneidad de las intervenciones de cada uno y del grupo, para ejecutar vocal e instrumentalmente su arreglo al resto de la clase). Los otros grupos que escuchan la interpretación pueden valorar la producción de sus compañeros mediante los aspectos señalados en una guía de audición (redactada como una lista de cotejo o escala de calificación, por ejemplo). Esta es una forma de contextualizar las prácticas, generando intercambios, destacando logros y aciertos en el proceso de trabajo y en el producto terminado, que permitan aprender criterios de valoración en el ejercicio del juicio crítico.

El docente deberá seleccionar músicas diversas para las clases, en cuanto a repertorios y estilos, puesto que es importante que los alumnos/as tengan la oportunidad de aproximarse a obras de artistas contemporáneos o del pasado, nacionales o internacionales, propiciando la diversidad y enriqueciendo las posibilidades relacionadas a las configuraciones del lenguaje musical, en la recepción, en la producción y en la contextualización. Esta amplitud permitirá trabajar en la valoración estética y la formación de un juicio crítico. Surgen aquí algunas cuestiones que el docente deberá abordar en las clases: el desarrollo de la opinión personal, el grado de subjetividad en las consideraciones, los aspectos que pueden ser objetivados, así como la aceptación de las críticas, aspectos que el docente deberá pensar y buscar estrategias para vincular a los alumnos/as con músicas que no frecuentan, por desconocerlas o por no ser de su preferencia.

Con relación a esto, es oportuno tener en cuenta que la obra musical es un sistema integrado, con un código específico que combina diferentes componentes, por esto, las diferentes propuestas de enseñanza deberán incluir aspectos que contemplen, en la recepción, el análisis y la percepción global de la obra como primera aproximación, para pasar luego hacia un análisis más puntual, que focalice la atención en determinados materiales y en alguna organización particular del lenguaje, sin olvidar que la obra musical es una unidad donde confluyen distintos elementos. Asimismo, en la producción y contextualización es necesario trabajar sobre la construcción de propuestas musicales desde la composición con el fin de ejecutarlas con acciones concertadas, atendiendo a características estilísticas y a los roles implicados, para lograr la realización y comunicación de la obra, socializada en la clase (y, posiblemente, al interior de la institución y al resto de la comunidad).

Los alumnos/as deben tener la oportunidad de presentar "muestras" de trabajo de las obras, no sólo de las ejecuciones musicales (arreglos, producciones propias), sino también de todos los aprendizajes implicados en la confluencia de los núcleos y de los ejes de la música. Hacer música y ejecutarla para otros es importante, pero también deben mostrarse las otras prácticas que se desarrollan en las clases. Por ejemplo, en la modalidad de clases abiertas, es una oportunidad para que el docente y los alumnos/as socialicen prácticas tales como las formas de analizar y de abordar la audición, los procesos de trabajo para resolver las representaciones gráficas de las producciones, entre otros. Estas cuestiones surgen como aspectos a valorar dado que, tradicionalmente, las muestras de ejecuciones han tenido más presencia en las muestras escolares, desatendiendo la comunicación de otros procesos de trabajo. Por esto, es necesario darles un espacio para instalarlos como prácticas habituales en la escuela. Esta cuestión de la primacía de las ejecuciones, por sobre otros procesos, se vincula al cuidado y atención particular en el logro de productos musicales. En el mismo sentido, hay que dar cabida a los procesos de trabajo en la producción, en la recepción y en la contextualización a fin de que también se valoren como aprendizajes y no sean considerados meros procedimientos hacia un producto destacable. Los procesos de trabajo y los productos logrados son parte del aprendizaje musical y son igualmente importantes.

Existen formas de trabajo que deben establecerse desde este primer año de ESB, aún cuando el docente se encuentre con grupos de alumnos/as con diferente recorrido escolar en la formación musical. Estas formas de trabajo son, a su vez, estrategias de aproximación a las formas de recepción y a los modos de producción grupales e individuales en la música, como así también a los aspectos que permiten contextualizar las obras:

- **En el lenguaje y en la recepción**

Abordar la escucha de manera sostenida y silenciosa de fragmentos breves de obras, donde el docente orientará al alumno/a para focalizar la atención en las configuraciones más destacadas de la obra, analizando sus características y transformaciones en el transcurso del segmento.

- **En la producción**

Pautar los trabajos grupales de construcción y de ejecución con consignas cortas donde cada alumno/a pueda decidir rápidamente qué rol tomar en la resolución de la tarea y, por tanto, qué se espera que resuelva.

- **En la contextualización**

Leer y analizar materiales periodísticos, artículos de revistas; mirar y analizar películas, programas televisivos y radiales destinados a adolescentes, también algunas propagandas y publicidades, comics, videos musicales, y música presente en el mercado actual.

Elaborar discursos verbales (escritos u orales) explicando o describiendo las características musicales de las obras.

Realizar mapas y redes conceptuales de las estructuras musicales y de los procesos de producción, entre otros.

Orientaciones didácticas sobre el Lenguaje Musical

Es indispensable que los alumnos/as puedan reconocer los materiales del lenguaje musical, sus denominaciones, formas de organización de los mismos, para elaborar sus propias propuestas musicales, comprendiendo los componentes que están implicados en la construcción musical.

El docente deberá seleccionar materiales didácticos para que los alumnos/as puedan identificar los materiales del lenguaje musical y sus formas de organización en obras y producciones audiovisuales. Es necesario insistir en las denominaciones específicas del lenguaje musical, descartando sustituciones conceptuales. Es aconsejable lograr la identificación de las configuraciones musicales en contraste con otros materiales, analizando la relación que guardan con los mismos, en la complejidad de la sucesión y en la simultaneidad de los eventos sonoros. Para esto, se debe intervenir en las clases

generando preguntas orientadoras para focalizar la atención sobre particularidades de los materiales y la organización musical a fin de que los alumnos/as logren comprender la interrelación de los elementos del lenguaje en el discurso musical. El estudio parcial de los mismos permite reconocer las configuraciones más acotadas para volver al todo, al discurso musical completo en su complejidad. El estudio de los materiales "aislados" del contexto que proporciona la obra es recomendable sólo si se vuelve a la obra misma y se analizan esos materiales en el contexto discursivo.

Si no se encuentran ejemplos musicales en el repertorio a su disposición es aconsejable que los componga y los ejecute el mismo docente. La discriminación e identificación puede realizarse en estos ejemplos construidos didácticamente, a fin de caracterizar un tipo de material y organización del lenguaje musical. Es necesario avanzar en el reconocimiento del mismo en el contexto discursivo de obras, en distintas músicas, denominando las estructuras del lenguaje musical. Asimismo, es posible establecer una red conceptual de relaciones entre las mismas.

A continuación se sugieren algunos aspectos para elaborar las clases en función de los contenidos:

El estudio del **Sonido** desde el punto de vista perceptivo, como atributo y no como parámetro medible, cuantificable, permite que el alumno/a comprenda que las obras musicales se construyen desde materiales reducidos y que su transformación y vinculación genera estructuras de organización de mayor complejidad. Una forma de introducir al sonido es tomando uno de sus atributos: el timbre, caracterizado desde las **Fuentes Sonoras**. El docente debe seleccionar **Fuentes Sonoras** diversas (naturales, mecánicas, electrónicas, entre otras), en registro grabado –por ejemplo– a fin de considerar un amplio espectro de material sonoro plausible de ser utilizado y transformado en las obras. Otra posibilidad de abordar el sonido como material constructivo es grabar los sonidos de distintos ámbitos y compararlos con los que están elaborados en obras de música concreta, analizando las similitudes, las diferencias, el grado de elaboración y transformación que tuvieron, entre otros; asimismo pueden utilizarse canciones en las que se utilicen sonoridades producidas por fuentes sonoras que no sean instrumentos o voces y diversos ejemplos publicitarios donde el sonido es tomado como efecto, por su cualidad referencial.

Los atributos deben identificarse también en su interacción, en la complejidad misma del sonido como "objeto", en dirección a comprender el trabajo de construcción y transformación de los sonidos en el contexto general de la obra. Por esto, se recomienda la elección de obras de distinta procedencia, estilo, etc.; desde aquellas conocidas y frecuentadas por los alumnos/as (generalmente conocidas en los medios de difusión masivos), hacia las de menos difusión en los medios de comunicación: jingles, cortinas de programas de radio y televisión, canciones populares de artistas reconocidos, obras de la música contemporánea del ámbito académico, por ejemplo.

A fin de reconocer y aplicar criterios de agrupamiento de las *Fuentes Sonoras*, las convenciones de agrupamientos que identifican los estilos musicales, se sugiere al docente que seleccione un abanico de posibilidades de ejemplos musicales cuya diversidad abarque diferentes estilos y tipos de músicas (no sólo de repertorio vocal e instrumental y del ámbito académico y del popular sino también en músicas folklóricas y étnicas). En el caso de la identificación de fuentes individuales, se sugieren ejemplos musicales con una dificultad no mayor que la simultaneidad de cuatro fuentes de timbre instrumental diferente.

Se recomienda –en términos generales– comenzar a estudiar las formas de organización musical desde el **Ritmo** y la **Melodía**, continuando por la **Textura musical** y la **Forma**.

En el **Ritmo**, por ejemplo, es importante seleccionar materiales didácticos y pensar propuestas de clase donde pueda entenderse que la medida musical no es el único organizador de la temporalidad. La temporalidad musical implica considerar el tiempo como un continuo posible de ser dividido en partes que presenten regularidad/irregularidad, discontinuidades, detenciones, proporcionalidad, a los efectos de comprender el ritmo como una organización particular de los sonidos en el tiempo.

Pueden tenerse en cuenta: grabaciones donde se perciban aceleraciones, desaceleraciones, apariciones de eventos sonoros espaciados entre sí, donde no hay pulsación; se pueden utilizar grafías analógicas

donde aparezcan eventos sonoros similares, con espacios entre cada aparición, donde aparentemente pueda percibirse cierta regularidad, pero donde la misma no implica proporcionalidad ni se organicen los eventos por pulsaciones. Para la medida musical es importante realizar actividades donde pueda reconocerse la relación entre las unidades de medida musical, por ejemplo, una posible secuencia didáctica es percutir alternadamente las unidades; superponer medidas; realizar improvisaciones rítmicas en frases de 8 tiempos a modo de antecedente y consecuente combinando grupos rítmicos pertenecientes al tiempo, el acento y la división (binaria o ternaria) del tiempo. Se sugiere que antes de solicitar a los alumnos/as ajuste puntual en la división, se realice la práctica de ejecutar distintos números de golpes por tiempo, en dirección a ajustar proporcionalmente los impactos en el transcurso temporal.

La **Melodía** requiere seleccionar ejemplos musicales de distinta procedencia cultural, de especies diversas, cuyo movimiento sonoro presente diseños lineales (ascendentes y descendentes), llanos (con repetición de altura), quebrados (con ascensos y descensos más inmediatos), mixtos, por grado conjunto y con saltos no consecutivos (inicialmente); estas melodías pueden ser estudiadas desde distintas propuestas: cantadas con texto o sin él, improvisadas vocal e instrumentalmente (en placas, en teclados); descritas y analizadas, representadas con gráficos previamente acordados con los alumnos/as o bien inventados por ellos.

Es conveniente diferenciar globalmente los **Planos Sonoros** en una **textura de tipo subordinada** (monodía acompañada), identificar lo principal de lo secundario en las superposiciones sonoras. Se recomienda seleccionar ejemplos musicales donde el primer plano sea melódico y en los acompañamientos del segundo plano predomine el aspecto rítmico o rítmico-melódico (posteriormente puede incluirse acompañamiento acórdico y arpegiado), con clara diferenciación tímbrica (1er plano vocal y acompañamiento instrumental; 1er plano instrumento melódico con acompañamiento rítmico/rítmico melódico/arpegios, acordes).

Para la **Forma** se recomienda al docente que seleccione canciones populares (estrofas con melodías iguales o similares y estribillo con melodía diferente) y microformas instrumentales como modelos constructivos acotados, a fin de poder identificar los criterios formales (también como criterios de construcción musical).

Las recomendaciones que involucran este proceso de trabajo se completan con el trabajo propuesto desde la producción —en la composición y ejecución—, la construcción musical en el contexto espacio-temporal, es decir, desde la confluencia de los ejes.

Orientaciones didácticas sobre la Producción

En el eje de la Producción se propone trabajar la ejecución y los modos de construcción musical, en grupos e individualmente.

Hasta hace pocos años, la ejecución musical ha sido el saber estructurante de las prácticas de producción en la escuela, donde la totalidad de los alumnos/as de una clase realizaban prácticas similares al mismo tiempo. Este diseño curricular, para este 1º año (7º ESB), propone modificar las prácticas habituales de producción, donde la ejecución no sea el único tópico de enseñanza para este eje. La exploración de los materiales y la experimentación con sus distintas posibilidades de organización y elaboración son aprendizajes fundamentales, dado que constituyen una primera fase del proceso compositivo de las propuestas musicales. La exploración y la experimentación, en principio, deben ser guiadas por el docente, y posteriormente, realizadas por los alumnos/as con independencia de su guía. Cuando el profesor/a interviene, debe recordar que la búsqueda del material sonoro, o la organización del lenguaje sobre la cual están experimentando, debe tener en cuenta la intencionalidad de la producción propuesta y, en función de ésta, hará preguntas orientadoras hacia los modos de ejecución de los materiales sonoros, la selección de sonoridades por similitud y contraste, búsqueda de puntos de toque, con cambios de energía y velocidad; en el caso de las voces, orientará la improvisación y el ensayo de sonoridades vocales en vinculación con el habla expresiva, combinaciones por semejanzas y contrastes sonoros, por mencionar algunas posibilidades.

La exploración y la experimentación, como partes constitutivas de la construcción musical, están muy relacionadas con la improvisación discursiva. Ésta puede desarrollarse sobre materiales del lenguaje

musical y formas de organización particulares, con ejecuciones vocales, instrumentales o con material sonoros diversos. La construcción musical, en términos compositivos, continúa con la selección de configuraciones musicales de interés para el grupo y la **organización** de las mismas en un discurso con continuidad en la ejecución, donde cada alumno/a conozca su rol, momento de participación en la ejecución, y nivel de sonoridad requerida con relación a otros. El docente puede proponerle a los alumnos/as que realicen arreglos breves de fragmentos de canciones o de música instrumental, donde ellos propongan las fuentes sonoras que intervendrán en su producción; aquí se corregirán aspectos vinculados a los ajustes dinámicos, temporales (métricos, de entrada y cierre de las partes), de afinación, de planos sonoros, entre otros. En una primera aproximación es conveniente que los alumnos/as que canten no ejecuten ningún instrumento y a la inversa a fin de lograr ajustes en las ejecuciones individuales.

La improvisación musical es aquí una estrategia didáctica para generar ideas musicales. Asimismo es un procedimiento para la composición. No obstante, en este primer año, sólo será considerada y abordada como estrategia para el docente, donde él intervenga activamente con los alumnos/as, proponiendo configuraciones y alentando la participación en la ejecución improvisada.

Como se señaló anteriormente, es recomendable abordar diferentes músicas a fin de comprender las características del lenguaje musical en distintos contextos discursivos, de producción y de realización. Esto posibilita al docente seleccionar las especies musicales en un espectro más amplio para abordar con los alumnos/as las propuestas de ejecución y las de composición, atendiendo a particularidades del lenguaje musical, de la escucha y del contexto.

Con respecto a las intervenciones del docente para trabajar la Producción, éste puede orientar a los alumnos/as con preguntas que les permitan revisar lo actuado en los trabajos de producción, también debe pensar consignas a presentar como una secuencia didáctica posible (exploración con materiales e improvisación con ajustes, selección, planificación del trabajo, elaboración, construcción y organización, ensayo y corrección de la propuesta entre pares, realización final por ejecución y/o representación gráfica), o bien planteadas como procedimiento de resolución de la propuesta, por ejemplo, indicándoles sobre qué material u organización del lenguaje musical se centra la tarea, cómo proceder (puede considerar la secuencia antes mencionada), seleccionar recursos y soportes, si hay alguna instancia de intervención grupal o individual, el tiempo que se tiene para resolverlo y posible cronograma para la elaboración y presentación, eventualmente se puede indicar el lugar donde se debe resolver (en clase, fuera del tiempo escolar).

De la misma manera, el docente puede guiar a los alumnos/as en la representación gráfica de las obras a modo de partituras. Esto es, recordando qué aspectos de los materiales y su organización deben tenerse en cuenta para la invención de grafías por analogía, orientando en la construcción de las partituras sobre las características del lenguaje musical que deben tener en cuenta para representar, sin olvidar la lectura e interpretación en la simultaneidad y en la sucesión de los gráficos.

La producción es posible enseñarla desde distintos recorridos metodológicos. No obstante, es fundamental pensar estrategias que apunten a la enseñanza particular de la composición o de la ejecución, como a la enseñanza de las mismas con un planteo pedagógico que las interrelacione. Por ejemplo:

- realizando la búsqueda de distintas sonoridades en las fuentes sonoras,
 - con distintos modos de ejecución y mediadores,
 - con combinaciones en distintos puntos de la superficie de la fuente,
 - combinando esos toques en distintas superficies a distinta velocidad y energía.
 - seleccionado y organizando las sonoridades pertinentes a la propuesta de la producción planteada.
- realizando la búsqueda de distintas sonoridades en las posibilidades vocales,
 - en la emisión cantada y hablada (por ejemplo, explorando las sonoridades de consonantes y vocales),
 - utilizando expresiones diversas (interjecciones, sonidos de la respiración, etc.);
- ejecutando vocal e instrumentalmente obras autorales con pertinencia estilística;
- ejecutando vocal e instrumentalmente discursos breves de la propia producción;

- ejecutando de forma concertada, respetando roles, realizando ajustes (en planos, calidad del sonido, métricos y temporales, de afinación, etc.);
- improvisando con un determinado material involucrando progresivamente otros materiales, en organizaciones discursivas más complejas;
- ideando modos de representación gráfica de las propuestas, organizando por escrito la complejidad de la obra,
 - resolviendo la escritura de la simultaneidad de los eventos sonoros, teniendo en cuenta referentes gráficos precisos.
 - representando gráficamente la obra y después ejecutándola (los mismos autores u otros ejecutantes), a fin de constatar la pertinencia de la representación propuesta.
- elaborando el plan de realización del arreglo o de la propuesta personal/grupal, ensayando la ejecución, corrigiendo los errores y presentando la ejecución de la obra a otros.

Estos aspectos son una faceta de interpretación musical que se completa desde la identificación y denominación de los materiales del lenguaje musical, sus posibilidades de análisis y características que describen los audidores como relevantes o más destacadas en las obras, hasta la comprensión del marco referencial del contexto de producción y de difusión.

Orientaciones didácticas sobre la Recepción

La Recepción musical es un eje donde el docente debe pensar, en principio, cómo abordar la percepción global y la percepción parcial de eventos sonoros en las obras. Los ejemplos musicales utilizados inicialmente deben tener poca densidad en la simultaneidad y presentar diferenciación tímbrica en las fuentes sonoras. Se sugiere considerar tres fuentes sonoras simultáneas, de familias instrumentales diferentes, con distintos modos de acción y apariciones espaciadas en el transcurso de la obra o del fragmento a escuchar.

La *Recepción* no es un mero ejercicio perceptivo puesto que no sería funcional a la comprensión de la música, es un acto interpretativo donde el alumno/a deberá identificar, discriminar, memorizar, analizar, denominar y **comprender el tratamiento de los materiales del lenguaje musical y su organización en la obra**. Para que esto sea posible, se deben realizar preguntas orientadoras para focalizar la atención sobre los eventos sonoros particulares desde el estudio de la escucha.

El aprendizaje de la **escucha** consiste en la comprensión del sonido como objeto y, a la vez, como material compositivo, que da origen a las configuraciones —o bien, a las estructuras— del lenguaje musical. La escucha tiene distintas aproximaciones y niveles de complejidad. En principio, para el logro de una escucha¹ atenta y sostenida, un recorrido didáctico posible es presentar una obra o fragmento breves, solicitar la audición silenciosa, en tanto se indica a los alumnos/as que identifiquen o describan un componente determinado.

Abordar la descripción global de ideas musicales, sin detener la música para hacer comentarios, acerca a una primera percepción de la obra, entendiéndola como una unidad compleja, con elementos que interactúan. En este sentido, es importante que el docente oriente la atención hacia un material determinado para relevar las descripciones de los alumnos/as y los conceptos con que las expresan, a fin de focalizar en las diferencias que caracterizan los componentes sonoros (por ejemplo: por altura y duración; por ritmo, velocidad; por fuente sonora) y construir el marco conceptual de referencia, esto es, aprendiendo las denominaciones específicas y vinculando los conceptos musicales en relación de interdependencia.

En cuanto a la aproximación a anuncios **publicitarios y propagandísticos**, se recomienda comenzar por un planteo general de los de radio, y los de televisión, analizando e identificando los componentes que intervienen como así su interacción en la construcción del mensaje. Se sugiere —por ejemplo— la producción de tandas radiales donde los alumnos/as deban seleccionar fuentes sonoras, ejecutarlas, grabarlas, distribuir roles de actuación, ensayar las partes, presentar la propuesta en ejecución grupal a fin de ve-

¹ Aquí es sinónimo de Audición.

rificar la claridad y el logro de la intencionalidad en la valoración de los otros alumnos/as. Es necesaria la identificación de los materiales y reconocer su organización para abordar distintas aproximaciones al análisis descriptivo, como así reconocer sus características que permiten diferenciarlos de otros. Este recorrido metodológico constituye una de las tantas posibilidades para pensar los contenidos desde la confluencia de todos los ejes, como se ha enfatizado en otros puntos de estas consideraciones.

El **análisis** musical es uno de los saberes más destacados en la recepción musical. El docente debe tener en cuenta que no existe una única manera de abordarlo, pues depende de distintos factores: que el alumno/a esté familiarizado con el estilo de las obras elegidas por el docente como motivo de trabajo, la complejidad constructiva de la obra (esto es, que determinado material u organización resulte estructurante de la obra y sea identificable por el alumno/a); la posibilidad de establecer vínculos contextuales y de producción de la obra, por ejemplo. Por esto se sugiere al docente que indague en las estéticas musicales que frecuentan sus alumnos/as en sus audiciones, en los momentos en los que eligen escuchar música, qué aspectos les resultan destacados de las músicas que escuchan y los deleita, a fin de tomar algunas canciones y obras musicales más reconocidas hacia otras de menor frecuentación para abordar la escucha atenta y analítica como un saber específico.

Se recomienda seleccionar distintas especies y estilos musicales, teniendo en cuenta la complejidad de la actividad solicitada al alumno/a. Dado que la audición y la ejecución no presentan mismos niveles de desarrollo y posibilidades de resolución en los tiempos de las clases, por ejemplo, se pueden considerar especies como huaino, baguala, carnavalito, guajira, baladas, algunas bases de blues cuyas posibilidades de arreglo musical permitan realizar improvisaciones vocales e instrumentales; asimismo, también se pueden tener en cuenta otras músicas de mayor complejidad para la audición y el análisis.

Finalmente, el docente debe pensar sus clases teniendo en cuenta que la recepción introduce uno de los roles para interpretar un evento musical; de la misma manera, los puntos de vista que pueden adoptarse desde la producción y desde el contexto ofrecen aspectos que completan el significado de las obras, de acuerdo al rol en que intervienen los sujetos desde la perspectiva de estos ejes.

Orientaciones didácticas sobre el Contexto Sociocultural

El eje del Contexto Sociocultural aborda el contexto, en principio, como un determinante del tiempo y del espacio histórico en la construcción musical. El docente debe elegir músicas donde se pueda reflexionar sobre la intencionalidad comunicativa de la obra, las **funciones** de la misma en distintos medios de difusión, como asimismo, los **roles** que cumplen los sujetos que intervienen en los **ámbitos de producción** y de recepción de las diversas disciplinas artísticas cuando se logran propuestas que integran varios lenguajes.

La música como manifestación sociocultural nos permite conocer los distintos aspectos que influyen para comprender las visiones estéticas, las diferentes modalidades de composición, las formas y espacios de difusión y socialización de las producciones musicales, en el transcurso de la historia, pero especialmente en la contemporaneidad.

Para abordar la problemática del tiempo y del espacio histórico de construcción musical, es necesario indagar, en principio, en los conocimientos de los alumnos/as respecto a las músicas que frecuentan, en qué medios las escuchan, si participan de eventos musicales como audiencia o bien ya tienen alguna experiencia musical desde la ejecución (grupos de rock, estudios particulares, entre otros), partiendo del presente, de su propio tiempo. Asimismo, surge información importante cuando se trabaja desde la reflexión sobre los distintos espacios artísticos y modos de expresión en los que está presente la música: la radio, la televisión, el cine; cuando se indaga acerca de los conocimientos de los alumnos/as con relación a la música popular del pasado inmediato, de nuestra historia nacional, de otros países, también de las características que tienen esas músicas, construidas a partir de acontecimientos de la historia de las sociedades, con determinantes políticas, económicas, por ejemplo, el surgimiento del rock, del movimiento punk; el movimiento en nuestro país del "rock nacional" particularmente en la década del '80. También es interesante indagar en las **vinculaciones entre los textos poéticos y la música**, las variantes en la construcción de las canciones, etc.

Es importante que el alumno/a comprenda diferentes contextos, inmediatos y mediatos. Por esto mismo, también es fundamental que el docente planee asistir con sus alumnos/as a conciertos, museos y casas de la cultura, radios, para conocer algunos ámbitos de producción y de realización de las obras.

En esta complejidad de lo contextual, es importante tener en cuenta los roles en la comunicación musical: funciones y características que han tenido los compositores, los ejecutantes, la influencia del mercado en la socialización de las obras musicales. Para esto es oportuno:

- utilizar artículos periodísticos de entrevistas, críticas de especialistas;
- ver videos musicales, analizarlos, como así la realización de los videos cuando se difunde las actividades del grupo en la construcción de esa obra audiovisual;
- ver, analizar y reflexionar sobre películas que narran la vida de compositores de otros tiempos o bien seleccionar segmentos de películas donde se puntualice el aspecto que el docente quiere enseñar concretamente; es decir, utilizar otros recursos además de grabaciones musicales en formato de cassette o de compact disc para analizar las producciones autorales;
- asistir a espectáculos musicales, o a espectáculos donde se involucre más de una disciplina artística, realizando una charla previa respecto a qué se va a presenciar y qué aspectos deben atender los alumnos/as para luego relevar las características y conceptos destacados.

ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

En este diseño curricular, los contenidos se organizan desde núcleos temáticos y ejes. En los núcleos se describen los materiales del lenguaje musical y sus niveles de organización, a su vez, los núcleos operan como articuladores de los contenidos desde los distintos ejes: el lenguaje, la producción, la recepción musical, y los contextos socioculturales de procedencia. Este planteo con núcleos y ejes requiere una lectura que permita encontrar puntos de vista diferenciados y, a su vez, complementarios para interpretar la complejidad que presenta cada núcleo según el sentido que propone cada eje. Es por esto que el orden de aparición de los ejes no constituye un orden para su enseñanza.

Los núcleos temáticos para el 1º año de ESB son:

- **Los materiales del lenguaje musical:** refieren al sonido como objeto y material constructivo.
- **La organización del lenguaje musical:** comprende estructuras musicales con diferente grado de especificidad.

Los núcleos temáticos se encuentran atravesados por cuatro ejes:

El Lenguaje Musical: Se refiere a los componentes del código, organizado en diferentes niveles de complejidad que suelen entenderse como estructuras del lenguaje musical. Éste funciona como organizador del discurso en relación a aspectos sintácticos, en principio, con énfasis en las características expresivas y en la intención comunicativa del discurso estético musical.

La Producción: Se vincula a la exploración y a la experimentación de materiales sonoros, tendiendo gradualmente al dominio reflexivo de los procedimientos involucrados en la organización de los elementos del lenguaje, en función de la producción de sentido.

La Recepción: En este eje se atiende a la formación de procedimientos de análisis y de interpretación de los discursos musicales, dirigidos hacia la descripción del lenguaje musical y sus niveles de organización, tomando en cuenta los aportes de los marcos semiológicos y estéticos de la música, que posibiliten su estudio y su valoración.

El Contexto Sociocultural: En este eje se introduce la incidencia de las variables del contexto social y cultural de referencia en el reconocimiento de las particularidades del lenguaje musical, de las prácticas musicales en distintos roles de desempeño y la comprensión de la organización musical.

La vinculación de los núcleos temáticos y de los ejes podría sintetizarse en el siguiente gráfico:

Ejes	Núcleos Temáticos	
	Materiales del Lenguaje Musical	Organización del Lenguaje Musical
Lenguaje musical	----->	----->
Producción	----->	----->
Recepción	----->	----->
Contexto Sociocultural	----->	----->

Contenidos

Los Materiales del Lenguaje Musical

- Eje del Lenguaje Musical
 - Sonido. El sonido como objeto y material constructivo. Atributos del sonido: altura, intensidad, duración/sostén y timbre. Referencialidad. Diferenciación de sonido, ruido y silencio y su vinculación con el contexto y los roles.
 - Fuentes sonoras: Criterios de clasificación. Modificadores del sonido: mediadores y modos de acción. La voz como fuente sonora. Modos de emisión en vinculación con la intencionalidad comunicativa. Agrupamientos vocales e instrumentales.
- Eje de la Producción
 - Recursos técnicos instrumentales básicos de las fuentes sonoras. Exploración, experimentación, selección y organización en función de la intención expresivo-comunicativa.
 - La voz cantada y la voz hablada: sus recursos expresivos. Las posibilidades sonoras con la voz: su exploración y vinculación con la intención comunicativa. Su uso en diferentes contextos.
 - Roles de ejecución en función de los agrupamientos.
- Eje de la Recepción
 - La escucha (audición) sostenida y silenciosa de las obras.
 - Los materiales sonoros: música, voz, sonidos ambientales y efectos de sonido: sus funciones en el contexto de manifestaciones audiovisuales. Descripción y análisis comparativo de sus usos y roles.
- Eje del Contexto Sociocultural
 - La música en vinculación con producciones audiovisuales: publicidades, programas televisivos, cine, entre otras.

La Organización del Lenguaje Musical

- Eje del Lenguaje Musical
 - Ritmo. La temporalidad. El tempo: estable, fluctuante /cambios progresivos - cambios graduales. Tipos de ritmo: liso - estriado. Las unidades de medida y niveles jerárquicos. El ritmo en vinculación con los planos sonoros: resultantes rítmicas por superposición.
 - Melodía: Movimiento sonoro global y puntual en contextos tonomodales, pentatónicos. El diseño melódico en vinculación con la forma. La melodía y los planos sonoros. La frase musical: antecedente-consecuente.
 - Textura: La superposición de planos sonoros y sus relaciones de interdependencia: principal - secundario. Textura subordinada: monodía acompañada; acompañamientos sucesivos, simultáneos (sonoridades diversas: masas sonoras continuas, puntos; melódicos, rítmicos).

- Forma. Criterios formales: permanencia, cambio y recurrencia. La organización discursiva global: comienzo - desarrollo - final. Criterios de segmentación de las configuraciones. La forma musical y el contexto: modelos/fórmulas de construcción formal en repertorio popular y académico.
- **Eje de la Producción**
 - Organización de los elementos del lenguaje en el discurso musical: sincronización inicial y final, sucesión de entradas, imbricado, inclusión y yuxtaposición.
 - Ejecución vocal e instrumental de arreglos propios o ajenos. Ajuste dinámico individual y los planos dinámicos grupales.
 - La ejecución concertada. Los referentes en la concertación. Roles de ejecución en función del tipo de agrupación.
 - La representación gráfica de las producciones: la simultaneidad y la sucesión de los eventos sonoros.
- **Eje de la Recepción**
 - La música en los espacios de difusión (radio, televisión) y en el cine. Análisis de las características globales en vinculación con su función.
 - Los elementos del lenguaje musical y los principios sintácticos con que operan. Identificación de las características relevantes de la obra musical y aproximación inicial a la comprensión de su vinculación con el contexto socio cultural de referencia.
 - La escucha descriptiva, analítica e integradora de las características de las obras.
- **Eje del Contexto Sociocultural**
 - La música como fenómeno comunicacional en el contexto sociocultural actual. Los roles y las funciones de la música en el medio social próximo. Ámbitos de producción musical.
 - Vinculación texto-música-entorno sociocultural en producciones musicales actuales.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

La música comparte, con otras áreas de conocimiento, la concepción de la evaluación como parte de la enseñanza, puesto que sirve para pensar y planificar la práctica pedagógica, y para tomar decisiones sobre ésta.

En lo social, la evaluación en la música, como disciplina artística, define también características de un ciudadano capaz de interpretar la realidad con un sentido estético y crítico con relación a diversos contextos culturales.

Los posicionamientos actuales sobre la evaluación en la educación musical han planteado la necesidad de entenderla no sólo como una fase de la enseñanza, sino como una ampliación de la misma que permite la crítica sobre las prácticas. Y es justamente la valoración de las diversas prácticas musicales lo que debe tenerse en cuenta en la evaluación: las relativas a los procesos de la recepción y producción, la contextualización de los saberes, el conocimiento del lenguaje musical en sus niveles de especificidad dados por los materiales y su organización.

Para evaluar los aprendizajes en música, como criterio general, el docente deberá contemplar la modalidad de trabajo de las clases regulares a fin de que las instancias de evaluación se presenten de una forma similar al tipo de planteo de las clases. Otros criterios a tener en cuenta son:

- el cambio conceptual producido desde los conocimientos previos hasta las nuevas conceptualizaciones;
- el grado de elaboración y organización de las producciones musicales;
- la identificación de materiales y organización del lenguaje musical utilizando las denominaciones específicas;
- la explicación y descripción de las características de las obras musicales y de producciones audiovisuales;
- la ejecución fluida, con continuidad, con cualidades expresivas;
- las muestras de trabajos de producciones diversas;
- la presentación de trabajos solicitados en tiempo y forma.

En consecuencia, entre las técnicas y los dispositivos o instrumentos de evaluación que el docente debe diseñar y utilizar, se consideran principales a aquellos que permiten la observación (directa, indirecta) y los de encuesta, como así también los tests. Por ejemplo:

- La realización de la secuencia de acciones para resolver tareas grupales, constituyen indicadores del proceso trabajo. No sólo dan cuenta de la metodología particular de la música, sino que también son indicadores del procedimiento de resolución y de su aprendizaje.
- La elaboración de grillas o tablas para valorar los desempeños grupales en los trabajos de producción, donde se establezcan criterios similares a las listas de cotejo o escalas de evaluación (en las mismas, la secuencia de acciones para resolver las propuestas también debe ser criterio de valoración).
- La construcción de diagramas o tablas como guías de audición para el análisis de obras, donde se expliciten los materiales y formas de organización del lenguaje musical, indicando el grado de integración del análisis: identificación, comparación, relación de las partes, agrupamiento y clasificación con denominaciones específicas de las configuraciones.
- La resolución de cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas, administradas en pequeños grupos o individualmente.
- Es importante considerar las pruebas escritas y orales, dependiendo de la información que se quiere relevar en relación con el tiempo disponible.

BIBLIOGRAFÍA

- Agirre, Imanol, *Teorías y prácticas en educación artística*. Universidad de Navarra, Octaedro EUB, 2005.
- Boulez, Pierre, *La escritura del gesto*. Barcelona, Gedisa, Barcelona, 2003.
- Chion, M., *La audiovisión*. Barcelona, Paidós, 1993.
- Delalande, François, *La música es un juego de niños*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1995.
- Fischerman, Diego, *Efecto Beethoven. Complejidad y valor en la música de tradición popular*. Buenos Aires, Paidós, 2004.
- Fubini, Enrico. *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Madrid, Alianza Editorial, 1994.
- García Jiménez, Jesús, *Narrativa audiovisual*. Madrid, Cátedra, 1993.
- Kivy, Peter, *Nuevos ensayos sobre la comprensión musical*. Barcelona, Ricordi, Barcelona, 2005.
- Monjeau, Federico. *La invención musical. Ideas de historia, forma y representación*. Buenos Aires, Paidós, 2004.
- Swanwick, Keith, *Música, pensamiento y educación*. Madrid, Morata, 1991.
- Aguilar, María del Carmen, *Aprender a escuchar música*. Madrid, Aprendizaje Visor, 2002.
- Eiriz, Claudio, *Diseño curricular y música*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1996.
- Hemsey de Gainza, Violeta, *La improvisación musical*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1983.
- Malbrán, Silvia, et al. *Resonancias*. Buenos Aires, Ricordi, 1988. (Libros 1 y 2).
- Paynter, John, *Oír, aquí y ahora*. Buenos Aires, Ricordi, 1991.
- Saitta, Carmelo, *Creación e Iniciación Musical. Hacia un nuevo enfoque metodológico*. Buenos Aires, Ricordi, 1978.
- Saitta, Claudio, *Trampolines musicales*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1991.
- Saitta, Claudio, *Percusión*. Buenos Aires, Saitta Publicaciones Musicales, 1998.
- Self, George, *Nuevos sonidos en clase*. Buenos Aires, Ricordi, 1967.
- Vivanco, Pepa, *Exploremos el sonido*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1986.

Bibliografía en internet

- Adell Pitarch, J-E., 1997. *La música popular contemporánea y la construcción de sentido: Más allá de la sociología y la musicología* En: <http://www.sibetrans.com/trans/trans3/adell.htm>

- Alvaro, J., Miranda, E. Y Barros, B., 2005. *Representación del Conocimiento para la Composición Musical*. En: http://cmr.soc.plymouth.ac.uk/publications/Alvaro_capeiav07.pdf
- Belkin, A., 1999. Una guía práctica de composición musical. En: http://www.musique.umontreal.ca/personnel/Belkin/bk/Guia_Composicion.doc
- Cadiz, R., *Estrategias auditivas, preceptuales y analíticas en la música electroacústica*. En: <http://www.rodrigocadiz.com/publications/resonancias2003.pdf>
- Cruces, F., *Niveles de coherencia musical. La aportación de la música a la construcción de mundos*. <http://www.sibetrans.com/trans/trans6/cruces.htm>
- de contreras, A., 2000. *Construye tu música*. En: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/contreras.htm>
- Imberty, M., 2001. *Nuevas perspectivas en Psicología de la Música. La problemática del tiempo continuo y discontinuo en la música del siglo XX*. (Trad. Beatriz Sánchez y Juan Casasbellas). En: <http://www.sacom.org.ar/secciones/primera/Papers/Imberty/Imberty.htm>
- López Cano, R., 2001 *Entre el giro lingüístico y el guiño hermenéutico: tópicos y competencia en la semiótica musical actual*; <http://www.geocities.com/lopezcano/articulos/EGL.html>.
- Madoery, D. *Los puntos de partida en la composición y el arreglo*. En: <http://www.hist.puc.cl/historia/iaspm/pdf/Madoery.pdf>
- Nagore, M., 2004. *El análisis musical, entre el formalismo y la hermenéutica*. En: <http://www.eumus.edu.uy/revista/nro1/nagore.html>
- Nebreda González, P. (2002). *La inteligencia musical*. En: Revista Educación y Futuro. http://www2.cesdonbosco.com/revista/profesores/as/6_noviembre/inteligencia_musical.pdf
- Paso, M. (1999). Enseñanza artística y curriculum escolar: una articulación problemática. En: Revista Tramas Culturales. <http://www.univalle.edu.co/~cedilap/botones/Revista/articulo8.html>
- Sloboda, J., *¿Qué es lo que hace a un músico?* <http://www.geocities.com/Vienna/6440/sloboda.htm>

Recursos didácticos en la red

- Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical. En: <http://www.ucm.es/info/reciem/>
- Educación musical: recursos en Internet. En: <http://members.tripod.com/~Giraldez/EducacionMusical.html>

PLÁSTICA-VISUAL

LA ENSEÑANZA DE LA PLÁSTICA VISUAL EN LA ESB

La enseñanza de la Plástica Visual requiere reconocer como punto de arranque el estudio de la percepción en general y, fundamentalmente, de las características singulares de la percepción estética. Pasar de lo visible a lo visual implica trascender el término visión –ligado estrictamente al acto fisiológico de ver– y recuperar la noción de mirada en tanto construcción cultural así como el rol activo del sujeto de la percepción cuya acción está ineludiblemente intermediada por las coordenadas temporales y espaciales en la que se inscribe.

La percepción visual es una actividad compleja indisoluble del conocimiento y la interpretación, que se construye y ocurre en un contexto situacional. Mirar no es el simple acto de captar o recibir estímulos visuales sino una operación de selección y organización de la experiencia. En consecuencia, este diseño promueve la percepción y la interpretación de la dimensión visual, entendiendo que la relación entre mirada y subjetividad permite comprender la imagen como una construcción cultural. En este sentido, la idea de la mirada como una práctica social, como algo fundado y localizado culturalmente, amplía considerablemente el universo visual hacia la gran diversidad de las formas de arte y diseño del mundo contemporáneo.

EXPECTATIVAS DE LOGRO

Propósitos generales para la ESB

El lenguaje plástico visual integrado a la experiencia perceptiva contiene procedimientos y códigos que los alumnos/as deben conocer para comprender la forma de producción y los efectos de sentido de los discursos visuales en el contexto sociocultural en el que se circunscribe cada uno de ellos. En este sentido el propósito de la enseñanza de la Plástica Visual en la ESB es una enseñanza que diseñe acciones a través de los componentes que organizan el campo perceptivo y el campo plástico de la realización, para que los jóvenes se formen y adquieran un sentido selectivo y organizado de la visión.

Expectativas de Logro para 1° año (7° ESB)

Al finalizar el año se espera que los alumnos/as:

- Conozcan y denominen los componentes básicos del lenguaje plástico visual.
- Apliquen los recursos compositivos a las realizaciones plásticas.
- Comprendan la estructura general de una configuración plástica como una totalidad, a través de las acciones propuestas para el lenguaje plástico visual: observación, interpretación y comprensión.
- Relacionen los componentes del lenguaje plástico visual que intervienen en las producciones con el contexto sociocultural de referencia diferenciando modos de interpretación y efectos significativos.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

La enseñanza de la Plástica Visual, sustentada básicamente por la **actividad perceptiva**, punto de partida de toda experiencia estética que compromete al cuerpo humano y social, no debe entenderse como un acto simple y formal sino como un proceso complejo que articula la experiencia de las representaciones propias y el imaginario colectivo.

Se puntualizan por lo tanto, las siguientes acciones: **observación, interpretación y comprensión.**

La **observación** es la práctica básica que los alumnos/as deben desarrollar para apreciar y distinguir de manera sintética y analítica, es decir, en primer lugar por conjuntos y luego por partes. Es importante proporcionar estrategias para atender, de un modo más pausado, en los acontecimientos cotidianos y promover el establecimiento de relaciones con el mundo circundante. Para ello es fundamental proporcionar ejemplos variados que podrán incluir desde la publicidad callejera o de las revistas, los diseños de páginas de Internet, obras de artes impresas o exhibidas en visitas a espacios de exposición convencional y no convencional hasta programaciones de la televisión.

La **interpretación** es la capacidad de asignar sentido. El trabajo sostenido sobre el concepto de interpretación permitirá comprender que aquello que vemos, por ejemplo, en un noticiero en la televisión, no es la realidad sino una selección de la misma realizada a través de un encuadre, de un recorte visual intencionado; o que la promoción de un producto comercial ostenta, para llamar la atención del futuro consumidor, una alta labor compositiva. Interpretar estas estrategias de lenguaje y de producción visual a la hora de aplicar estas acciones a la enseñanza permitirá cargar de sentido las producciones visuales. Tener en cuenta las formas de consumo de imágenes, los saberes previos, el imaginario cultural juvenil, lo que el alumno/a puede hacer por sí solo y lo que es capaz de hacer y aprender con intervención sistemática es indispensable a la hora de mirar lo de siempre, lo propio y lo ajeno, con nuevos ojos.

La **comprensión**, para la plástica visual, es la capacidad de procesamiento y de combinación de la información visual divisada en relación permanente con los sentidos que produce, por medio de la apreciación y la organización, una significación sensible. Percibir el nexo común subyacente a los acontecimientos e interpretar los saberes previos desde nuevas perspectivas, es una capacidad fomentada a través de la experiencia estética.

El actual mundo visual demanda reflexionar, por ejemplo, acerca de la relación entre arte y nuevas tecnologías y, por lo tanto, su comprensión requiere preparación y el desarrollo de habilidades. La flexibilidad que evidencian los niños y los jóvenes, en su contacto con computadoras, celulares y producciones multimediales, constituyen un buen punto de partida para la realización y la reflexión estética. Es recomendable sacar provecho de las informaciones y experiencias visuales que los alumnos/as tienen como productores de cultura, para lograr nuevos aprendizajes. Ciertamente tanto los docentes como los alumnos/as tienen la posibilidad de proponer nuevos modos de ver, conocer y representar. Resulta siempre fructífera la predisposición del docente a convertirse él también en alumno/a cuando esto sea necesario en el proceso de enseñanza y de aprendizaje a través de la articulación con los dispositivos y las acciones didácticas propuestas.

ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

La plástica en la ESB tiene por objeto la interpretación de los discursos plásticos visuales en el contexto sociocultural de referencia inmediato, hacia contextos espacio - temporales mediatos.

En este sentido los contenidos consideran los aspectos más sustantivos de los componentes del lenguaje plástico visual y sus niveles de organización, en **núcleos temáticos** aglutinadores de los contenidos: *Espacio Plástico Bidimensional, Forma Bidimensional, Color y Composición*, desde los aspectos particulares de los distintos Ejes –**el Lenguaje Plástico Visual, la Producción, la Recepción, y el Contexto Sociocultural**–.

Para el 1º año (7º ESB) los núcleos temáticos tienden a objetivar el manejo de las operaciones con los componentes en el espacio plástico *bidimensional*.

Ejes	Núcleos Temáticos			
	Espacio Plástico Bidimensional	Forma Bidimensional	Color	Composición
Lenguaje Plástico-Visual	----->			
Producción	----->			
Recepción	----->			
Contexto Sociocultural	----->	----->	----->	----->

El ordenamiento y la asociación de los cuatro Ejes están pautados sobre la consecución del ciclo completo. Priorizar para 1º año los Ejes del Lenguaje Plástico Visual y la Producción tiene una importante consecuencia en la formación plástica, pues tiende a objetivar el conocimiento de los componentes y el manejo de las operaciones del lenguaje en el espacio plástico bidimensional.

- Eje del Lenguaje

Este Eje está constituido por la organización y por las funciones de los componentes plásticos visuales dentro de los límites proporcionados por el espacio en dos dimensiones: alto-ancho y sus variantes.

Para ello se consideran las actividades vinculadas a las cualidades visuales de los componentes plásticos: superficie, figura y color, mediante organizaciones compositivas promovidas por el uso de contrastes de figura y fondo, centrado-descentrado, espacios vacíos o negativos, simetría-asimetría, tramas, figuras con color por asociación, color por intención, en diferentes formatos atendiendo a diversos soportes, materiales y herramientas convencionales y no convencionales que desarrollan la habilidad de disponer proyecciones sobre el sentido de las realizaciones tanto para observar las existentes como para proponer otras.

- Eje de la Producción

En este Eje se proponen los medios de producción de las configuraciones plásticas, entendiendo a los procedimientos de producción no como una aptitud técnica para el manejo de un material sino como la apropiación de las operaciones con los distintos componentes que organizan un campo perceptivo. El estudio consecuente de los componentes en relación con las operaciones permite la interacción con los materiales y soportes convencionales y no convencionales articulados a partir del valor subjetivo y la intención plástico-comunicativa.

Las producciones bidimensionales refieren a diversos campos: a la pintura, el dibujo, el grabado, el campo de los medios digitales, del diseño plástico en publicidad, indumentaria, marketing, graffitis, tatuajes, etc. La observación, el análisis y la producción destinados a la realización se presentan bajo distintos soportes: tela, papel, pantalla, pared, madera, entre otros y diversos sistemas de producción: pinturas, líneas, revelado, píxeles, etc. La publicidad gráfica callejera, por ejemplo, apela al uso del formato: tamaño, composición, figuras y color, en relación con las características y sentido de la imagen y el entorno arquitectónico. El carácter de los materiales determina la naturaleza de los medios. Los materiales comunican, por lo tanto es fundamental tener en cuenta los criterios de selección de los materiales en función de la producción de sentido.

- Eje de la Recepción

Este Eje contempla los procedimientos vinculados con la observación, la organización activa de la materia plástica y el análisis e interpretación, tanto de las producciones propias de los alumnos/as como en producciones de diversa índole, espacios y tiempos.

El desarrollo de la capacidad de percibir el espacio bidimensional, a partir de la ejercitación de los contenidos y de la operación sobre la información visual, interviene activamente en la comprensión del espacio plástico, organizado por la disposición de los componentes en una superficie.

Se deberá trabajar con estos componentes plásticos en relación con el formato y con la función en diferentes soportes (estuches de CD, portadas de libros, revista analógicas y digitales) y contenidos (sonidos, escritura, imágenes, píxeles, entre otros). Un mundo vivenciado desde diferentes campos como los audiovisuales analógicos y digitales, computacionales, editoriales, y desde diferentes dispositivos como el DVD, Internet, celulares, requiere de nuevas alfabetizaciones para aprender a interpretar nuevos paradigmas culturales.

- Eje del Contexto Sociocultural

Este Eje trabaja sobre la incidencia que ejerce la apropiación de los recursos y funciones de los componentes plásticos visuales en las producciones propias y en las imágenes percibidas dentro de un contexto sociocultural de referencia.

Al reconocer las elecciones estéticas en el ámbito de las prácticas juveniles de los alumnos/as, se articula el campo de los conocimientos específicos de la plástica visual con los vinculados al entorno cultural comunitario. Estar al tanto de los dispositivos de comunicación y su poder de inducción y seducción, a través de los discursos visuales de referencia, propicia correspondencias con el mundo extraescolar. En la actualidad, por ejemplo, la pared es el soporte de diversos lenguajes que conviven en la cultura urbana. Los graffittis, los carteles publicitarios, los afiches políticos y las pintadas en los paredones resignifican el espacio público, imprimiéndole además una nueva estética al entorno y generando lenta pero inexorablemente el repertorio visual con el que convivimos. Traer al aula estas consideraciones sobre los valores plásticos y comunicativos es un estímulo perceptivo sustancial y ofrecería un espacio apto para el debate estético en el ámbito escolar juvenil.

Contenidos

El Espacio Plástico Bidimensional

La extensión de la superficie o soporte plástico bidimensional está en relación directa con los márgenes, bordes o marco de encierro. El marco compone un aspecto formal dando origen a las variantes del formato de la superficie plástica.

El formato posee proyecciones virtuales internas que en sus combinaciones generan las coordenadas perceptuales: arriba, abajo, derecha, izquierda, centro, diagonales, etc. El factor de la ubicación, dirección y distancia visual de la figura respecto al marco, interviene sobre estas proyecciones virtuales, activando el sentido de la composición. El concepto de composición es fundamental ya que tiene que ver con la unidad de la configuración. La unidad se consigue cuando todos los elementos dentro de un marco y sobre una superficie articulan en un todo particularmente coherente, donde cada parte favorece a la integridad de la realización plástica. No debe entenderse unidad o coherencia como sinónimos de equilibrio o de simetría. Una composición puede presentarse como intencionalmente desequilibrada si esta elección es justificada desde necesidades comunicacionales.

Contenidos

- El Marco. Límite perceptivo y material de la obra. Define y distingue la superficie interior y exterior: Marco explícito e implícito. Marcos regulares e irregulares: sus formas no son siempre geométricas, ni tienen cuatro lados: Márgenes geométricos regulares (pantalla de cine, televisión, computadora, fotografía, pintura de caballete) e irregulares u orgánicos (obras de arte y diseños contemporáneos, proyecciones virtuales).
- El Formato y sus dimensiones. Incidencia del tamaño: grandes escalas, pequeñas escalas. Influencia de la superficie en la composición. Relación soporte y color. (Ej: someter una misma figura a diferentes formatos: redondo, triangular; a diferentes materiales: cerámicos, prenda de vestir, papeles, entre otros; ver qué sucede con su contención, con las texturas de superficie, en pequeños y grandes tamaños).
- Espacios vacíos o negativos. Incidencia del marco en relación con la superficie y la/s figura/s. Atención a los márgenes de la superficie, que limitan tanto los espacios negativos (las zonas vacías que rodean las figuras positivas y que comparten bordes con ellas) como las figuras positivas.

Concentrarse en los espacios negativos completándolos con color o texturas lineales, relieves, o perforados. El espacio como figura.

- Proporciones entre la superficie, la/s figura/s y el color como indicadores espaciales bidimensionales. Diferentes formatos y tamaños de superficie. Incidencia del marco de encierro. Profundidad de campo: principio de la ilusión de tridimensionalidad en el plano: imbricación, superposición de figuras, de superficies de color, de diferentes materiales, de texturas, de luz representada, etc.
- Lectura de la táctica formal y significativa de ciertas disposiciones de la superficie, del formato, de las figuras y del color en los productos visuales de referencia. (Ej.: Relevamientos de diferentes dispositivos en las distintas manifestaciones artísticas en donde se evidencien estos componentes: diseño de indumentaria, logotipos, cartelera urbana).

La Forma bidimensional

Este núcleo temático está constituido por las inferencias constructivas en relación con la extensión de las superficies, teniendo en cuenta las correspondencias entre los contornos y las características del marco de encierro.

A nivel plástico, la forma preferentemente abstracta, está constituida por elementos desprovistos de sentido en sí mismos, pero capaces de adquirirlo por su combinación, sus permutaciones. Los procesos de la indagación visual conllevan variantes estructurantes que funcionan interrelacionando los medios plásticos visuales con valoraciones tales como la percepción de los bordes, de los espacios y de las relaciones.

Contenidos

- La Línea como elemento formal protagónico, con independencia de los contornos y la configuración de formas. Relaciones de espesores de la línea con respecto al marco, la extensión de la superficie y el grosor del trazo (lápices H, Hb, B2, B4, B6, carbonillas, fibrones, pasteles y lápices de colores, pinceles 10, 14, 16, 20, Programas de PC como el Paint) o tratamiento con distintos materiales (estuco, sogas, alambre, varillas de madera o metal, etc.)
- Modos de presentación de la línea. Calidades de recorrido: curvas: suaves, abiertas, onduladas y quebradas: ángulos abiertos y cerrados. (Ej. Estudio de la línea personal a través de la firma. La firma es una expresión individual por tamaño, espaciado entre las letras, tensión o falta de tensión al imprimirla, recorridos, marca o gesto expresado).
- La línea y sus posibilidades de conformación a través de graduaciones en la densidad. Texturas lineales que definen formas: líneas modelada, modulada, texturada.
- Texturas. Textura Visual: aquella que no representa accidentes en su soportes y/o materiales (fotografía, impresiones analógicas y digitales, etc) y Textura Táctil: aquella que presenta accidentes en su soporte y/o materiales a nivel táctil (pincelada cargada de materia, pequeños objetos: clavos, semillas, hilos). Realizaciones a través de diferentes recursos (dibujo, grabado, tallado en madera, relieves, programas de computación).
- La línea como contorno: Compartimiento de los bordes, encierra y define la figura; las figuras entre sí y con el marco. Diferentes modos de presentación en cuanto a su trazo: línea continua, discontinua.
- Diferentes tipos y calidades de figuras: simple-compleja, continua-discontinua, semejante; por contorno: regulares e irregulares, cerrada - abierta; la figura y los agrupamientos. Proporciones: relaciones de tamaño. Distribución de la/s figura/s en conexión con las superficies y el formato. Incidencia del color.
- La relación Figura-Fondo. Figura simple - fondo simple, figura simple-fondo complejo, figura compleja-fondo simple, figura compleja-fondo complejo, mimesis, reversibilidad.
- La Parte por el Todo. El fraccionamiento de la figura. Diferencia entre detalle y fragmento. Importancia de la actuación del marco de encierro: dentro y fuera de marco. Reencuadres sucesivos de una misma figura, comparaciones formales, modificaciones.

El Color

El tema del color va más allá de sus manifestaciones físicas, ya que en el fenómeno de la visión interviene la subjetividad del observador, un universo de asociaciones figuradas y emocionales. El color es uno de los elementos comunicacionales básicos. Producciones del hombre que hacen uso del color (televisión, cine, edificios pintados en combinación dentro-fuera, marquesinas diseñadas con luces, publicidades a grandes escalas, revistas, indumentaria, vidrieras, hipermercados, etc.). Hay prácticas perceptivas básicas para el uso del color. Por lo tanto, es importante definir brevemente las tres características a experimentar con el color: la temperatura, el valor y la intensidad. La temperatura es la sensación térmica figurada, el valor lumínico es el grado de claridad u oscuridad; y la intensidad es el grado de pureza de un color.

Contenidos

- Experimentación con el color matérico, mezclas: pigmentos, colorantes, etc. Cotejos entre diferentes materialidades y su color (papeles, sustancias orgánicas e inorgánicas, telas texturadas, cerámicos, píxeles, etc). Acromáticos: Negro, Blanco, Grises. Experimentación con el color matérico, mezclas; y con diferentes soportes (fotografías, audiovisuales en blanco y negro)
- Experimentación con el color físico: colores que producen determinados materiales bajo la incidencia de la luz: opacidad, translucidez y transparencia. Cotejos entre diferentes materiales (vidrios, papel celofán, acrílicos, entre otros) y un foco lumínico (luz solar, lámparas de diferente intensidad y color) o través de imágenes audiovisuales analógicas o digitales.
- Funciones del color. El color con relación a: llamar la atención (colores con mayor visibilidad: amarillo, naranja, rojo, verde); a valorizar (Concepto compositivo: un color se deja influir por otro que lo rodea. Ej: rojo parece más rojo sobre un fondo verde); a informar (diversos tipos de señalización, marketing, productos) a personificar (asociar el color a una propiedad de las mercancías, productos varios).
- Formas expresivas del color: impacto (el color crea una unidad visual coherente, despega en su entorno inmediato y hace sobresalir); análogo (el color restituye la realidad mas o menos figurativa); alusión (el color comunica el sentido por sustitución real de lo que pretende comunicar).

La Composición

Este núcleo temático está organizado por las relaciones activas entre los componentes de la superficie, de la figura, del formato y del color.

Contenidos

- Relaciones proporcionales entre la superficie y la figura. Posibilidades compositivas: Fondo que predomina sobre la figura o Figura predomina sobre el fondo, dado por: el Tamaño: *normal*: figura igual importancia que el fondo; *predominante*: fondo reducido o figura reducida; *excedido*: aparece la noción de fuera de marco.
- Relaciones de Ubicación. Intervención de la estructura interna de la figura y las direcciones y tensiones provocadas por la figura sobre el fondo. La estructura plástico-visual: principios básicos de organización formal y significativa: zona central y zonas inmediatas (superior, inferior, izquierda, derecha) en relación siempre al marco de encierro y el formato.
- Relaciones de la superficie, marco, formato, figura y valor lumínico: Superposición. Determinación de cercanía y lejanía. Configuración de un orden en términos significativos y espaciales.
- Simetría. Diversidades: Simetría especular de eje vertical y horizontal; de extensión (crecimiento de la figura a partir de un centro); de rotación (giro de la figura alrededor de un punto o centro) y extensión traslatoria (la figura crece a la vez que se traslada).
- Formas simples, fondos complejos; reversibilidad. Configuraciones indivisas, miméticas, o encubiertas. Configuración que es percibida como indivisa con su fondo, este la incluye, superpone y traspasa sin perderse totalmente como figura.

Los núcleos temáticos constituyen una nueva disposición de los contenidos, los cuales se amplían desde la perspectiva que propone cada eje. Ejemplificaremos con un contenido tomado de cada Núcleo

Temático y enfocado por cada Eje para precisar perspectivas posibles, a saber:

- **Núcleo Temático: El Espacio Plástico Bidimensional/**

Contenido: *El formato y sus dimensiones*

Eje del Lenguaje: El marco. Aspecto formal que da origen a las variantes del formato. Relación entre los márgenes, bordes o marco de encierro y la superficie.

Eje de la Producción: Importancia de la superficie en sí con el tratamiento de diferentes materiales. Ej.: Igual dimensión de formato en una superficie tratada con textura táctil, visual o con un color uniforme.

Eje de la Recepción: Indagaciones en relación a las funciones del color o la textura táctil o visual, y la dimensión de la superficie en sus aspectos compositivos.

Eje del Contexto: Incidencia en relación a las funciones del color o la textura táctil o visual, y la dimensión de la superficie del formato en diferentes entornos: pantalla de un monitor, pared del salón de clases, prenda de vestir, un pasacalle, entre otros.

- **Núcleo Temático: La Forma Bidimensional**

Contenido: *La Parte por el Todo*

Eje del Lenguaje: Importancia de la actuación del marco de encierro: dentro y fuera de marco.

Eje de la Producción: Selección del fragmento de la figura según distintos soportes: tela, papel, pantalla, pared, y diversos sistemas de producción: pinturas, líneas, revelado, píxeles..

Eje de la Recepción: Articulación del sentido de la figura en su totalidad y en su fragmento.

Eje del Contexto: Consideraciones sobre los valores plásticos compositivos en función de sus aspectos comunicativos.

- **Núcleo Temático: El Color**

Contenido: *Experimentación con el color físico*

Eje del Lenguaje: Experimentación con el color físico: colores que producen determinados materiales bajo la incidencia de la luz: opacidad, translucidez y transparencia.

Eje de la Producción: Cotejos entre diferentes materiales (vidrios, papel celofán, acrílicos, etc) y un foco lumínico (luz solar, lámparas de diferente intensidad y color, etc) o través de imágenes audiovisuales analógicas o digitales.

Eje de la Recepción: Análisis de las variables de luminosidad desde la observación con diferentes fuentes lumínicas y objetos translúcidos.

Eje del Contexto: Funciones del color por impacto, analogía y/o alusión; en marquesinas publicitarias de la ciudad de referencia, o en obras de arte cinético, del pop art, video arte, etc.

- **Núcleo Temático: La Composición**

Eje del Lenguaje: Relaciones proporcionales entre la superficie y la figura.

Eje de la Producción: Fondo predomina sobre la figura o Figura predomina sobre el fondo, dado por: el Tamaño: normal: figura igual importancia que el fondo, y viceversa; predominante: fondo reducido (Figura reducida); excedido: aparece la noción de fuera de marco, realizado con diferentes texturas visuales o táctiles

Eje de la Recepción: Análisis de la distancia y ubicación entre dos figuras cuando se franquean los contornos.

Eje del Contexto: Observación en pintadas en los paredones o publicidades callejeras, el fenómeno de figura-fondo en función de la resignificación del espacio arquitectónico.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Los aspectos referidos a la evaluación pueden presentarse de manera sincrónica, o sea, en reciprocidad a las propuestas didácticas diarias, o diacrónica en correlación a los procesos individualizados para cada alumno/a. Estos aspectos involucran: el cambio conceptual producido desde los conocimientos previos hasta los nuevos logros, el grado de elaboración y organización de las producciones plásticas, la contextualización de los saberes previos y el manejo de la terminología específica de la disciplina.

La evaluación debe orientarse a:

- La disposición para articular procesos y producciones en clase con las acciones encomendadas fuera de ella (indagaciones a determinadas imágenes en cartelera callejera, revistas, Internet, libros afines, televisión, videos, ámbitos culturales como salas de exposiciones, lugares de la ciudad o de las afueras, etc.) desde la observación a la realización plástica.
- La predisposición para expresar opiniones, para enfrentar nuevos desafíos receptivos y realizables con aportes originales en el ámbito de la clase y en el contexto sociocultural de referencia.
- El clima de clase en concordancia con las relaciones interpersonales entre los estudiantes con el docente, los estudiantes entre sí, los estudiantes y los agentes de la institución, los estudiantes y el entorno cultural, hacia la creación de espacios expresivos fructíferos.

El aprendizaje de esta disciplina se evaluará desde el análisis y la valoración de:

- La realización de producciones agrupadas según la instrumentación acordada por tipo de presentación y propuesta de contenidos.
- La aplicación de instrumentos de evaluación que estimulen los aspectos positivos.
- El registro de impresiones en un cuaderno áulico de reflexiones, abierto a la consulta por parte de docentes y alumnos/as
- La atención de los alumnos/as en la evaluación de sus trabajos y en las acciones del proceso.
- El trabajo sobre los contenidos utilizando recursos que conciernen a la plástica visual en todos los dispositivos y formatos viables.

Instrumentos

- Presentación periódica de producciones agrupadas y entregadas por medio de una serie de láminas, un montaje para la exhibición individual y/o colectiva de realizaciones plásticas (en el aula, en el edificio escolar, en salas de exposiciones o afines, en la vía pública previo acuerdo municipal), diapositivas, audiovisuales (video, cd-room), disquetes, CD o DVD, teniendo en cuenta las posibilidades de infraestructura institucional para recepcionarlos.
- Exposición por parte de los alumnos/as de argumentos de presentación orales o escritos de los contenidos trabajados en las realizaciones plásticas.
- Correcciones orales del docente en base a la puesta en común de los contenidos y realizaciones expuestas de los alumnos/as.
- Correcciones grupales rotativas a cargo de los propios alumnos/as en base a la puesta en común de los contenidos y realizaciones expuestas de los alumnos/as.
- Armado y articulación de debates referidos a otras instancias de actividades tales como: visitas a museos, exhibiciones plásticas de todo tipo, proyectos que involucren trabajos comunitarios: pintura mural, audiovisuales, construcciones de páginas web, diseños de logotipos para el aula o el edificio escolar.
- Armado y articulación de entrevistas, diálogos con actores del entorno artístico comunitario para contextualizar el emprendimiento de un proyecto escolar para conocer su labor y relacionarla con contenidos trabajados o a trabajar.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnheim, Rudolf, (1954), *Arte y percepción visual*, Madrid, Alianza, 1993.
- Aumont, Jacques, (1990), *La imagen*, Barcelona, Paidós Comunicación, 1992.
- Bedoya, Ricardo; León Frías, Isaac, *Ojos bien abiertos. El lenguaje de las imágenes en movimiento*, Perú, Fondo de Desarrollo Editorial de la Universidad de Lima, 2003.
- Calabrese, Omar, (1985) *El lenguaje del arte*, Barcelona, Paidós, 1997.
- Casetti, Francesco, Di chio, Federico, *Análisis de la televisión –Instrumentos, métodos y prácticas de la televisión*. Barcelona, Paidós, 1999.
- Crespi, Irene; Ferrario, Jorge, *Léxico técnico de las artes plásticas*, Buenos Aires, EUDEBA, 1989.
- Danto, Arthur, (1997), *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*, Barcelona, Paidós, 1999.
- Debray, Régis, (1992), *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Edwards, Betty , *Dibujar con el lado derecho del cerebro*, Ediciones Urano, 1984.
- Eisner, Elliot, *Educación la visión Artística*, Editorial Paidós, 1995.
- Furió, Vicent, *Ideas y formas en la representación pictórica*, Barcelona, Anthropos, 1991.
- Gennari, Mario, *La Educación Estética*, Editorial Instrumentos, Paidós/16.
- Gombrich, Ernst, (1959), *Arte e ilusión*, Barcelona, Gustavo Gili, 1979.
- Grupo μ, (1992), *Tratado del signo visual*, Madrid, Cátedra, Col. Signo e imagen, 1993.
- Gubern, Román, (1996), *Del bisonte a la realidad virtual*, Barcelona, Anagrama.
- Jiménez, José, *Imágenes del hombre. Fundamentos de estética*, Madrid, Tecnos, 1986.
- Joly, Martine, (1993), *Introducción al análisis de la imagen*, Buenos Aires, La Marca. 1999
- Joly, Martine, (1994), *La imagen fija*, Buenos Aires, La Marca, 2003.
- Joly, Martine, (2002), *La interpretación de la imagen: entre memoria, estereotipo y seducción*, Barcelona, Paidós, Col. Comunicaciones 44, 2003.
- Kozak, Claudia y otros, *Las paredes limpias no dicen nada. Libro de graffitis*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, Col. Libros para nada, Gustavo Bombin (dir.), 1990.
- Levis, Diego, *Los videojuegos un fenómeno de masas*, Barcelona, Paidós, 1997.
- Levis, Diego, *Arte y computadoras. Del pigmento al bit*, Buenos Aires, Norma, Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación, 2001.
- Piscitelli, Alejandro, *Internet, la imprenta del siglo XXI*, Gedisa, Barcelona, 2005
- Siety, Emmanuel: (2001) *El plano en el origen del cine*, Barcelona, Paidós, Los pequeños cuadernos de "Cahiers du Cinéma", 2004.
- Schnaith, Nelly, "Los códigos de la percepción, del saber y de la representación en una cultura visual", en *Revista tipoGráfica 4*, 1987.
- Sorlin, Pierre, (1997), *El siglo de la imagen analógica*, Buenos Aires, La Marca, 2004.
- Steiner, George, (1993), *Presencias reales*, Barcelona, Ensayos- Destinos.
- Vilches, Lorenzo, *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*, Barcelona, Paidós Comunicación, 1986.
- Zunzunegui, Santo, *Pensar la imagen*, Madrid, Ediciones Cátedra, Universidad del País Vasco, 1992.

TEATRO

LA ENSEÑANZA DE TEATRO EN LA ESB

En el 1° año (7° ESB) se plantea como prioritario para la enseñanza del lenguaje teatral la apropiación de los códigos específicos, es decir reconocer, discriminar y analizar cómo funcionan los elementos de la estructura dramática siempre partiendo desde la acción-improvisación para la lectura y construcción de mensajes con sentido estético. La forma de acceder al hecho teatral como contenido a ser enseñado, se da por medio de la práctica sistemática y continua de exploración, producción y apreciación, haciendo hincapié en la importancia de la comunicación y elaboración grupal con los adolescentes.

El vehículo transformador y creativo por medio del cual se construye el conocimiento es la acción que el sujeto organiza en el marco de la estructura dramática. El lenguaje teatral constituye en sí mismo un objeto de conocimiento al que el alumno/a puede acceder mediante la vivencia de la acción dramática transitando aprendizajes estético expresivos. Esto le proporciona la posibilidad de desarrollar sus capacidades relacionales intra e interpersonales, en un proceso de construcción de la identidad individual y social, dado que habilita un espacio para la expresión de sentimientos, emociones, pensamientos por medio de la acción. A través del teatro los alumnos/as se comunican accionando en un juego de ficción simbólica. La práctica teatral en la escuela incide también en aspectos fundamentales a desarrollar en los jóvenes, tales como el ejercicio de la convivencia, la expresión de las dificultades, el acto de escuchar y de ponerse en el lugar del otro.

EXPECTATIVAS DE LOGRO

Propósitos generales para la ESB

La enseñanza de esta disciplina se plantea la construcción del lenguaje teatral a través de la observación, la exploración y la apropiación de las posibilidades de comunicación expresiva personal y grupal, atendiendo a la cultura de su entorno. La experimentación en la disciplina expondrá al alumno/a en contacto con los elementos gramaticales propios del lenguaje y podrá producir e interpretar a partir de los mismos aplicando las técnicas de la improvisación teatral.

Se priorizará el trabajo sobre la comprensión de la organización de los elementos de la estructura dramática hacia la producción teatral, y sobre la apropiación y crítica por parte del alumno/a del discurso estético teatral, teniendo en cuenta los componentes históricos y socio culturales, y la organicidad del cuerpo – voz – sentimiento – pensamiento hacia la comunicación, siempre profundizando los núcleos temáticos transitados.

Expectativas de logro para 1° año (7° ESB)

Al finalizar el año se espera que los alumnos/as:

- Identifiquen y usen los elementos constitutivos del hecho teatral, su código y su modo de organización.
- Desarrollen las capacidades para utilizar las posibilidades expresivas de la voz y del cuerpo a través del teatro con autonomía.
- Desarrollen códigos de comunicación para expresarse creativamente con un lenguaje estético propio a través de sus sentimientos, su pensamiento y su acción.
- Aprecien y analicen las producciones teatrales considerando sus elementos constitutivos y las variables temporales, espaciales y contextuales.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

En este apartado se realizan consideraciones generales para la enseñanza de Teatro que pretenden orientar el trabajo y la planificación áulica.

- La improvisación teatral

Es la respuesta espontánea ante el desarrollo de una situación teatral inesperada y por consiguiente, la habilidad de encontrar de forma creativa, la respuesta para tratar y resolver una situación escénica a través del lenguaje y lo gestual. Improvisar es explorar en acción.

De este modo el alumno/a se encuentra desarrollando su capacidad de adaptación ante estímulos o situaciones nuevas y lo logra a través de procedimientos concretos de aplicación teatral. Así se logra la apreciación de su producción y la de sus pares, la integración con otros lenguajes artísticos y sobre todo, el desarrollo del placer estético y la comunicación. La "improvisación teatral" le posibilita la capacidad de reformular acciones y diseñar soluciones alternativas para circunstancias escénicas que se modifican. Es importante plantear la improvisación como contenido en sí mismo y como herramienta para la interacción y construcción de situaciones teatrales, que faciliten la comprensión de los elementos básicos de la estructura dramática y su dinámica.

- La repetición y el error

La **repetición** en el teatro y su enseñanza es una técnica sin cuya adquisición no se puede construir el lenguaje teatral en toda su riqueza. La repetición de un tramo del trabajo propuesto por el mismo alumno/a pone en juego las capacidades sensoriales, de imaginación y memoria del sujeto. La repetición no debe ser la imitación o reproducción de un modelo propuesto por el profesor/a. Es necesario que los alumnos/as establezcan claramente dónde comienza y termina la acción dramática y aplicar para la repetición creativa distintas posibilidades de encarar el tramo elegido, por ejemplo (cambiando los roles originales, accionando sin la voz, modificación del ritmo, exploración del gesto, etc.) La repetición interioriza formas y nuevos conceptos. En la repetición el adolescente encuentra placer y conocimiento. Estamos hablando de una repetición creativa, en la cual se tenga en claro la elección del elemento modificador en la nueva improvisación, que parte del reconocimiento del acierto o también del error, ya que este, **el error**, ha sido siempre parte fundamental del aprendizaje y la creación teatral. Valorizar el espacio del error y las situaciones fallidas, a partir de la crítica y la reflexión, permite la inclusión de la tolerancia frente a la ansiedad del resultado y entender a este último como producto de un proceso de aprendizajes significativos.

- El teatro como práctica grupal

La práctica teatral es esencialmente colectiva y debe tender a desarrollar una capacidad de proposición y crítica, independencia de criterio y posibilidad creciente de aportar al hecho inevitablemente colectivo del teatro. Para llegar a una producción grupal es importante que el docente favorezca el proceso de integración y contención a partir de ejercicios de confianza y desinhibición, el reconocimiento del propio cuerpo y la comunicación grupal, valorizando el trabajo en equipo y la pertenencia al grupo, en el cual el alumno/a tenga un espacio donde compartir sus inquietudes y compararlas con los demás, expresando y comunicándose por medio del lenguaje teatral.

- El juego

El juego es un importante recurso didáctico que permite modificar e incorporar contenidos desde lo vivencial. La propuesta lúdica requiere de un sustento pedagógico para arribar a los resultados deseados, desde dónde y para qué se propone un juego, y no el jugar por "sólo jugar", marca la diferencia en su aplicación en el proceso de aprendizaje. El juego funciona desde esta concepción como formador y como un instrumento para facilitar el proceso de socialización y desinhibición hacia la comunicación.

Orientaciones didácticas sobre el lenguaje

En este 1° año (7° ESB) se hará foco en el eje del *lenguaje* teatral para que el alumno/a reconozca los elementos constitutivos del teatro.

Lo que se enseña y luego se evalúa es el manejo instrumental de conceptos y procedimientos referidos al teatro, los cuales posibilitan el desarrollo expresivo de los alumnos/as a través de los recursos del cuerpo, la voz, la situación dramática y las pautas estéticas, aplicando la improvisación y la repetición creativa como vehículo para la apropiación y comprensión del lenguaje teatral.

Cada nuevo encuentro con los elementos del lenguaje producirá una revalorización, una resignificación de lo ya aprendido. Para ello se requiere de una didáctica que avance en grados de complejidad en relación a los núcleos básicos de formación que el alumno/a ya ha recibido.

En lo que respecta al abordaje del elemento del lenguaje **sujeto** resulta necesario atender especialmente a dos instancias que contiene: la corporalidad y los roles.

El docente debe posibilitar el reconocimiento y la exploración de la unidad cuerpo-voz y su valoración como instrumento de expresión hacia la desinhibición y comunicación, a través de ejercicios de: autoconciencia, registro y estimulación sensorial para el desarrollo de esquemas perceptivos, exploración en quietud y movimiento, investigación de la relación espacio cuerpo y el propio cuerpo y el del otro.

Se llamará **Rol** a la capacidad de ficcionalizar a través del cuerpo, del gesto y la voz. Este juego del "como si...", será alimentado por la observación y la imitación de seres de la vida real, por historias narradas o escritas aportando progresivamente elementos de acercamiento a la construcción del personaje que se abordará en una etapa posterior.

En la organización de los elementos el contenido **espacio** se tendrá que tener en cuenta en el plan de trabajo, ya sea el **espacio real** donde se desarrollen las clases, el cual generalmente deberá ser transformado para que sea un elemento que ayude ambientalmente a la función creativa y permita una dinámica de exploración individual y colectiva y el **espacio imaginario** donde transcurran las acciones, palabras y gestos que construyen la ficción, teniendo en cuenta el espacio personal y el de los demás.

Mantener durante el año una estructura tipo de la clase que permita al docente enseñar los contenidos de 1º año con una organización en el espacio-tiempo creará un hábito de seguridad y confianza en el estudiante. Esta rutina debe construirse con técnicas aplicadas al desarrollo de cada clase y del proceso en general. Las mismas abordarán momentos como trabajos de caldeo, desinhibición, socialización, concentración, atención, observación y autoconciencia **para la puesta en disponibilidad del sujeto alumno/a adolescente**; como así también otros de improvisación en sus diferentes grados libre, dirigida y organizada y de repetición creativa **para el tránsito cognitivo de la estructura dramática**; de análisis desde el rol de espectador y desde el de actor, de crítica y autocritica del trabajo, de registro de lo aprendido, su cómo y su por qué **para la conceptualización de saberes** construidos a partir de una metodología empírica y reflexiva.

Es importante la claridad y la comprensión de las consignas dadas antes y durante los ejercicios teatrales y su adaptación en simultáneo con la acción improvisada, estableciendo un código que permita la independencia creativa de los alumnos/as.

Un aspecto a considerar en cuanto al proceso de aprendizaje es la dinámica con la que se proponen estímulos, motivaciones, provocaciones, con anterioridad o simultáneamente (escucha-adaptación en acción) con el desarrollo de la improvisación o la repetición. Las proposiciones antes mencionadas atenderán en esta etapa a cuestiones relacionadas con intereses, elecciones e identificaciones del mundo adolescente expresado en cada contexto particular donde se desarrolle el proceso.

Orientaciones didácticas sobre la producción

El acento no está puesto en el nivel artístico del logro, sino en la capacidad para utilizar las técnicas aprendidas con imaginación, superando estereotipos y comunicando el propio mundo interno y su compromiso con la realidad. En la materia teatro, los alumnos/as deberán ser capaces de producir dramatizaciones, creaciones colectivas e interpretaciones de distintos tipos de textos. El proceso de construcción de sentido a partir de aprendizajes significativos es mucho más importante que la espectacularidad de lo producido.

La producción teatral se puede dar a partir de variados estímulos ya sea con un tema consensuado grupalmente, una imagen, la letra de una canción, un texto narrativo o poético, o cualquier otro elemento que dispare el entusiasmo y la imaginación del grupo. Se irá construyendo el guión a partir de ideas y acciones registradas por el docente, investigación e improvisaciones relacionadas con el material elegido. El conocimiento de los elementos de la estructura dramática será de gran utilidad para arribar desde la creación colectiva a un texto teatral y la división en unidades una vez logrado el guión organizará el trabajo de la improvisación y las acciones teatrales.

Orientaciones didácticas sobre la recepción

Para lograr la construcción de saberes específicos se requiere un proceso de enseñanza y aprendizaje adecuado a la realidad de cada grupo de alumnos/as, a sus conocimientos previos, su entorno sociocultural, sus intereses y sus posibilidades. Aprender a apreciar la representación de obras de Teatro implica una actitud pedagógica relacionada con la tarea de sensibilizar, ampliar esquemas perceptivos, brindar información cultural y construir un clima de intercambio y seguridad que permita a cada alumno/a, luego de tomar contacto con los referentes culturales de su entorno expresar lo que piensa y lo que siente y posicionarse desde una escala valorativa fundamentada. Es importante el análisis grupal de las propias elaboraciones teatrales. Las improvisaciones y los ensayos serán atravesados por el juicio crítico a partir de los elementos conceptuales ya aprendidos y los que surjan de la reflexión conjunta del docente y el grupo de alumnos/as. El proceso que componen las instancias acción-reflexión-conceptualización se constituyen como triada imprescindible para la construcción de este proceso. Se recomienda acercar al alumno/a a diversas formas de expresión teatral (circo, opera, danza, teatro infantil, títeres, mimo, entre otras) con referentes en vivo o con ayuda del video, y así poder ampliar el mundo teatral y las posibilidades expresivas.

Orientaciones didácticas sobre el contexto sociocultural

Para la comprensión y análisis de las manifestaciones teatrales es indispensable ubicarlas en un marco más amplio que la obra representada en sí. La contextualización incorpora datos valorativos esenciales para la lectura de los discursos teatrales propios o de obras de teatro espectadas.

Para el 1° año (7° ESB) se propone acercar al adolescente a temáticas teatrales próximas a su realidad y la de su entorno, ya sea a través de obras realizadas por actores o por sus compañeros, y que permitan un posterior análisis que favorezca la reflexión y la comunicación intergrupal.

Es importante escuchar la información previa que traen los alumnos/as sobre el hecho teatral, con qué manifestación artística y/o medio de comunicación lo asocian, y reflexionar sobre las circunstancias históricas, políticas y sociales en que se desarrollaron distintos movimientos teatrales (teatro abierto, teatro por la identidad, etc.). El acercamiento de los alumnos/as con los hacedores teatrales (actores, escenógrafos, músicos, directores/as) y con los ámbitos de producción (Teatros oficiales e independientes) los acercará al teatro como algo vivo en constante transformación y vinculado con el aquí y ahora.

Se recomienda planificar y elegir la temática y la estética del espectáculo a presenciar en acuerdo con el grupo de alumnos/as, y prepararlos por medio de diversas actividades como la lectura y análisis de fragmentos del texto teatral si lo hubiere, contextualizar la obra, datos del autor, su estética (grotesco, absurdo, tragedia, realismo), críticas en los medios, y posteriormente organizar por medio de fichas y el diálogo, la reflexión y la crítica del espectáculo desde el análisis de los elementos de la estructura dramática y también improvisaciones a partir de la modificación de situaciones, personajes, conflictos, estética y el contexto socio-histórico de la obra espectada.

ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

Ejes	Núcleos Temáticos	
	Elementos del Lenguaje Teatral	Organización de los elementos del Lenguaje Teatral
Lenguaje teatral	----->	----->
Producción	----->	----->
Recepción	----->	----->
Contexto Sociocultural	----->	----->

Tomando el núcleo organizador **Estructura Dramática**, (*"Estructura indica que las partes constitutivas del sistema están organizadas según una disposición que produce el sentido del todo"*), y sus dos núcleos temáticos **Elementos del Lenguaje Teatral** y **Organización de los Elementos del Lenguaje Teatral** como núcleos conceptuales que ordenan los contenidos, y el entrecruzamiento con los ejes a partir del reconocimiento de la sintaxis o formas de organización del *lenguaje teatral*, la articulación de los elementos en la *producción*, la interpretación del producto y las vinculaciones con el *contexto socio-cultural* es que este planteo organizacional se constituye en importante herramienta para la planificación de los contenidos para la enseñanza de Teatro. Ejes:

- **Lenguaje:** Se refiere a la estructura dramática como organizador del discurso teatral relacionando aspectos conceptuales, con énfasis en las características expresivas y en la intención comunicativa del discurso estético teatral.
- **Producción:** Atiende a los procesos de producción teatral considerando la selección y organización de los elementos del lenguaje teatral para la composición de discursos.
- **Recepción:** Se centra en la formación de procedimientos de análisis y de interpretación de los discursos teatrales dirigidos hacia la reflexión crítica de estas producciones identificando los recursos simbólicos y estéticos que posibiliten su comprensión y su valoración.
- **Contexto Socio Cultural:** Contempla los discursos teatrales en relación con las variables del contexto social, económico, cultural y político de referencia, el cual contribuye de manera significativa para su comprensión.

Esta presentación de contenidos tiene por objetivo organizarlos según un criterio posible, pero en el diseño de las clases que el docente planifique, es necesario contemplar siempre el entrecruzamiento de contenidos de los núcleos temáticos y sus ejes. Cada contenido a desarrollar forma parte de un núcleo temático que a su vez está atravesado por los cuatro ejes. Para su abordaje se debe profundizar el aspecto de ese contenido que propone a su vez el eje seleccionado. Por ejemplo se selecciona el contenido sujeto, parte del núcleo temático elementos del lenguaje y se decide que el aspecto a profundizar se encuentra planteado dentro del eje de la producción como la exploración de las posibilidades de registro y respuesta sensorial del cuerpo y de la voz.

Contenidos

Elementos del lenguaje teatral

- Eje del Lenguaje
 - **Sujeto:** El sujeto real (actor), el cuerpo y su potencial expresivo. El cuerpo como emisor y receptor de mensajes. Formas de desplazamiento por el espacio, niveles. Movimientos simultáneos, sucesivos y alternados del propio cuerpo en relación con los demás y con los objetos. Registro de los opuestos:

tensión- relajación. El sujeto imaginario (roles). Roles conocidos e imaginarios. Rol opuesto y complementario. Rol cercano y lejano.

- **Acción:** Las acciones reales e imaginarias. Acción e intención: el objetivo, objetivo oculto. Acciones transformadoras. Objeto imaginario. Observación e imitación de acciones. Diferenciación de movimiento y acción. Reacción corporal y verbal ante diferentes estímulos (internos y externos)
- **Conflicto:** El conflicto con los demás: acción y reacción en oposición. El conflicto con el entorno y las cosas y con uno mismo.
- Eje de la Producción
 - Exploración de las posibilidades de registro y respuesta sensorial del cuerpo y de la voz.
 - Calidades de movimiento. Desinhibición y comunicación. Autoexploración y encuentro con el otro. Exploración de los objetos de uso cotidiano y escenoplásticos y su vinculación con la acción dramática.
- Eje de la Recepción
 - Reconocimiento de los elementos visuales, gramáticos, plásticos, musicales y lingüísticos en producciones escénicas.
- Eje del Contexto Sociocultural
 - Registro de diferentes manifestaciones teatrales (teatralidad: circo, teatro de sombras, títeres, etc.).
 - Vinculación del hecho teatral con otras manifestaciones artísticas de la cultura adolescente.

Organización de los elementos del lenguaje teatral

- Eje del Lenguaje
 - **El entorno:** Las circunstancias dadas, los indicios del antes y el después.
 - El espacio dramático y el espacio escénico. Relaciones con el espacio total, parcial, personal y compartido.
 - **Historia /Argumento:** La secuencia narrativa. El texto, adaptación de textos narrativos. El subtexto. La creación colectiva.
- Eje de la Producción
 - Exploración de diferentes tipos de texto como soporte para la improvisación. Improvisación a partir de diferentes estímulos provenientes de otros lenguajes o de datos de la realidad. Modificación de la acción de acuerdo al entorno. Construcción del espacio escénico. Producción de textos dramáticos, en forma individual y colectiva, como resultado de lo improvisado. Creación colectiva.
- Eje de la Recepción
 - Criterios organizativos del campo perceptual: figura-fondo, espacio-tiempo, semejanza-diferencia, analogías y presencia de contrastes.
 - La interpretación de mensajes y significados en los discursos teatrales.
- Eje del Contexto Sociocultural
 - El teatro en la propia cultura, los discursos teatrales y las variables del contexto.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Verificar si el aprendizaje está siendo significativo y vivencial es algo que se debe constatar en forma continua, clase a clase, atendiendo a las características propias de la práctica teatral en sus aspectos grupales e individuales. Es importante asumir un criterio de valoración de las actitudes en las distintas etapas, teniendo en cuenta los aspectos no sólo cognitivos involucrados, sino también los afectivos. Es la actitud ante el trabajo, la predisposición, el aporte a la dinámica grupal, la comprensión y aplicación de las consignas dadas además de la apropiación de la técnica teatral, lo que se valora. Lo que se está evaluando son niveles de esfuerzo, compromiso y logros de aprendizaje.

La observación, no como instrumento sino como práctica a alcanzar, es fundamental porque permite la instalación del código de espectador creando un espacio en la diversidad, forma una mirada crítica y permite aprender del otro.

A partir de su uso podrán capitalizarse como criterios la observación de:

- Características de la relación grupal
- Dominio del cuerpo y el espacio
- Comprensión de consignas básicas, conocimientos anteriores.

En un primer momento es el docente el que evidencia las pautas de evaluación, clarificando conceptos para que el grupo de alumnos/as tome conocimiento del lenguaje técnico y los elementos de evaluación, y así en conjunto dar paso a la observación y reflexión crítica de los trabajos, teniendo como objetivo subrayar los aciertos, enriquecerlos, y dar la oportunidad de modificaciones y corrección de los errores y dificultades observados durante el proceso y relacionarlo con las expectativas de logro planteadas.

Instrumentos

- Diagnóstico acotado a las tres primeras clases para identificar las posibilidades y limitaciones de los alumnos/as, por medio de la observación y una ficha de seguimiento individual con indicadores
- Construcción de un listado de indicadores de logro y ficha de registro de observación elaborado en conjunto con los alumnos/as, así estos lograrán una clara información anticipada sobre lo que se evalúa.
- Los ajustes después de una improvisación o ejercicio donde se aclaran los alcances del contenido que se está trabajando, verbalizando valores y conceptos.
- El registro (filmación, grabación) y posterior análisis de los propios trabajos.
- La redacción del proceso de creación ya sea una improvisación o una producción teatral como forma de objetivar y conceptuar los elementos de la dinámica teatral.
- La presentación oral o escrita del análisis del alumno/a sobre su propio proceso, revisando y valorando sus posibilidades expresivas y comunicativas.
- El debate sobre los roles, la dinámica grupal, los contenidos trabajados, la producción, etc.
- La presentación de situaciones teatrales elaboradas con pautas preestablecidas que permitan al docente observar y valorar los aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, María José, *Técnicas de animación grupal*, Buenos Aires, Espacio.
- Angoloti, Carlos, *Cómics, Títeres y Teatro de Sombras, Tres formas plásticas de contar historias*, Ediciones De La Torre, Madrid, 1990.
- Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar, *El Juego: necesidad, arte y derecho*, Buenos Aires, Bonum, 1996.
- Camilloni, Alicia de. *La Evaluación Formativa y Formadora*, Ponencia 5º Congreso Nacional de Educación, Acerca de Estrategias y Prácticas Docentes, Buenos Aires, 2006.
- Cañas, José. *Didáctica de la Expresión Dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona, Octaedro, 1992.
- Cervera, Juan, *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*, Colombia, Cincel-Kapelusz.
- De Alba, Alicia, *Currículo: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.
- García Huidobro, Verónica, *Pedagogía Teatral: Metodología activa en el aula*. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Sitio en Internet, 2005.
- García Huidobro, Verónica, *Posibilidades y límites en la integración de las Disciplinas de la Educación Artística*, Revista Educarte Nº 21, 2000 (pp. 5-9).