

3
S
E

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ 3º AÑO



Dirección General de Cultura y Educación

DCESE3 Educación Artística / Coordinado por Claudia Bracchi. - 1a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2009.

76 p. ; 28x20 cm.

ISBN 978-987-1266-58-6

1. Diseño Curricular. 2. Educación Artística.. I. Bracchi, Claudia , coord.

CDD 375

Edición y diseño

Dirección de Producción de Contenidos

© 2008, Dirección General de Cultura y Educación

Subsecretaría de Educación

Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata

Provincia de Buenos Aires

ISBN 978-987-1266-58-6

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

dir_contenidos@ed.gba.gov.ar

EQUIPO DE ESPECIALISTAS

■ Coordinación

Lic. Marina Paulozzo

■ Educación Artística (Danza/Música/Teatro/ Plástica-Visual)

Coordinación: Miriam Socolovsky

Prof. Alejandra Ceriani

Prof. Carmen Fernández

Prof. Diana Montequín

Prof. Víctor Galestok

Lectura crítica:

Prof. Débora Kalmar

Prof. Gerardo Camilletti

Prof. María Elena Larrégle

Prof. Mariel Cifardo

ÍNDICE

Resolución	5
Marco General para la Educación Secundaria	7
Introducción.....	7
La Educación Secundaria del Sistema Educativo Provincial	7
Adquirir saberes para continuar los estudios	8
Fortalecer la formación de ciudadanos	9
Vincular la escuela con el mundo del trabajo	9
Fundamentos de la propuesta para la Educación Secundaria	10
Sobre el lenguaje y el conocimiento en la escuela	14
La organización técnica del Diseño Curricular para la Educación Secundaria	15
Principales criterios técnicos	16
Mapa curricular del plan de estudios de 3º año	19
EDUCACIÓN ARTÍSTICA 3º AÑO (ES)	21
La enseñanza de Educación Artística en la ES	23
Organización de los contenidos	25
DANZA	27
La enseñanza de Danza en el tercer año de la ES	27
Expectativas de logro	28
Organización de los contenidos	29
Desarrollo de los contenidos.....	30
Orientaciones didácticas	31
Orientaciones para la evaluación	35
Bibliografía	38
MÚSICA	41
La enseñanza de Música en el tercer año de la ES	41
Expectativas de logro	42
Organización de los contenidos	43
Desarrollo de los contenidos.....	44
Orientaciones didácticas	45
Orientaciones para la evaluación	49
Bibliografía	51
PLÁSTICA-VISUAL	53
La enseñanza de Plástica-Visual en el tercer año de la ES	53

Expectativas de logro	53
Organización de los contenidos	54
Desarrollo de los contenidos.....	56
Orientaciones didácticas	57
Orientaciones para la evaluación	60
Bibliografía	62
TEATRO	63
La enseñanza de Teatro en el tercer año de la ES.....	63
Expectativas de logro	64
Organización de los contenidos	64
Desarrollo de los contenidos.....	66
Orientaciones didácticas	67
Orientaciones para la evaluación	69
Bibliografía	72

RESOLUCIÓN

Visto el Expediente N° 5811-3.208.973/08; y CONSIDERANDO:

Que por la Resolución N° 318/07 se aprueba el proyecto de implementación del prediseño curricular del segundo año de la Educación Secundaria;

Que dicho proyecto constituye la prosecución de las acciones de la experiencia iniciada en el ciclo lectivo 2006 para el primer año de la Educación Secundaria;

Que la cohorte de alumnos 2006 inicia, en el ciclo lectivo 2008, el tercer año de la Educación Secundaria;

Que corresponde darle continuidad a dicha experiencia para completar las acciones ya iniciadas, dándole coherencia a las mismas y produciendo las modificaciones aconsejadas por las experiencias de los años 2006 y 2007 en el marco de los Diseños Curriculares aprobados por las Resoluciones N° 3233/06, 2495/07 y 2496/07;

Que en función de lo expuesto resulta necesario pautar las adecuaciones transitorias a la organización institucional y Plantas Orgánico Funcionales que permitan la implementación en las escuelas que participen de la experiencia;

Que las setenta y cinco escuelas que participan son las que oportunamente se nominalizaran en el Anexo 2 de la Resolución N° 318/07;

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprobó el despacho de la Comisión de Asuntos Técnico Pedagógicos en Sesión de fecha 24-04-08 y aconseja el dictado del correspondiente acto resolutivo;

Que en uso de las facultades conferidas por el artículo 69 inc. e) y k) de la Ley 13688, resulta viable el dictado del pertinente acto resolutivo;

Por ello

EL DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACION

RESUELVE

ARTÍCULO 1°. Aprobar el proyecto de implementación del Diseño Curricular del tercer año de la Educación Secundaria que obra en el Anexo 1 de la presente Resolución y consta de cuatro (4) carillas.

ARTÍCULO 2°. Determinar que el proyecto aprobado por el Artículo 1° se aplicará con carácter de experiencia durante el ciclo lectivo 2008 en las setenta y cinco escuelas en las que se implementó la experiencia 2007 del segundo año de la Educación Secundaria y que fueran detalladas en el Anexo 2 de la presente Resolución que consta de tres (3) carillas.

ARTÍCULO 3°. Establecer que en las setenta y cinco escuelas seleccionadas para su implementación se realizarán las reorganizaciones institucionales necesarias, al solo efecto de su aplicación, las que quedarán sin efecto una vez concluido el ciclo lectivo 2008 y cuyas orientaciones obran en el Anexo 3 que forma parte de la presente Resolución y consta de tres (3) carillas.

Corresponde al Expediente N° 5811-3.208.973/08

ARTÍCULO 4°. Determinar que las reorganizaciones de las Plantas Orgánico Funcionales mencionadas en el Artículo 3° tendrán vigencia sólo durante el período en que se desarrolle la mencionada experiencia no generando antecedentes al momento de su universalización.

ARTÍCULO 5º. La presente Resolución será refrendada por el señor Vicepresidente 1º del Consejo General de Cultura y Educación de este Organismo.

ARTÍCULO 6º. Registrar esta Resolución que será desglosada para su archivo en la Dirección de Coordinación Administrativa, la que en su lugar agregará copia autenticada de la misma; comunicar al Departamento Mesa General de Entradas y Salidas; notificar al Consejo General de Cultura y Educación; a la Subsecretaría de Educación; a la Subsecretaría Administrativa; a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Estatal; a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada; a la Dirección Provincial de Educación Inicial; a la Dirección Provincial de Educación Primaria; a la Dirección Provincial de Educación Secundaria; a la Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa; a la Dirección Provincial de Política Socio Educativa; a la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional; a la Dirección Provincial de Inspección General y por su intermedio a todas las Jefaturas Regionales y Distritales; a la Dirección de Educación de Adultos; a la Dirección de Educación Física; a la Dirección de Educación Artística; a la Dirección de Tribunales de Clasificación; a la Dirección de Asuntos Docentes; a la Dirección de Comunicación y Prensa y a la Dirección Centro de Documentación e Investigación Educativa. Cumplido, archivar.

Resolución N° 0317/07

MARCO GENERAL PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

INTRODUCCIÓN

A diez años de la implementación de la Transformación del Sistema Educativo en la provincia de Buenos Aires y frente a los desafíos que implica concebir la educación del siglo XXI, la Dirección General de Cultura y Educación elaboró una nueva propuesta pedagógica para la educación de los jóvenes adolescentes bonaerenses que garantice la terminalidad de la escuela secundaria en condiciones de continuar los estudios en el Nivel Superior. Asimismo, que posibilite ingresar al mundo productivo con herramientas indispensables para transitar el ámbito laboral y ser ciudadanos en condiciones de ejercer sus derechos y deberes, hacer oír su voz con profundo respeto por las instituciones democráticas, y en la plenitud de los ejercicios de las propias prácticas sociales y culturales.

Esta nueva propuesta para el sistema educativo provincial implica un profundo cambio en la concepción político-pedagógica de los sujetos destinatarios y se plasma en una nueva organización de la Educación Secundaria que ubica este tránsito educativo como el espacio de escolaridad que atiende a sujetos púberes, adolescentes y jóvenes, y tiene como objetivo fundamental lograr la inclusión, permanencia y acreditación de la educación secundaria de todos los alumnos bonaerenses.

De esta manera, la Educación Secundaria (ES) se organiza en 6 años de escolaridad distribuidos en 3 años de Secundaria Básica y 3 años de Secundaria Superior.

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL

Históricamente, el nivel secundario se constituyó como un ciclo de carácter no obligatorio y preparatorio para el ingreso a los estudios superiores, reservado para las futuras "clases dirigentes". Así nació el Bachillerato clásico, humanista y enciclopedista cuya función era seleccionar a los alumnos que estarían en condiciones de ingresar a la Universidad. A lo largo de la historia, al bachillerato clásico se fueron sumando distintas modalidades: escuelas de comercio, industriales, técnicas que otorgaban distintos títulos según la orientación. Creaciones de orientaciones y modalidades de organización y propuestas de reformas signaron la enseñanza media (o secundaria), a lo que se sumó siempre la tensión por el reconocimiento social y la validez de los títulos que otorgaba: desde las Escuelas Normales y la preparación de las maestras normales, hasta las escuelas técnicas y los conflictos para el ingreso a la Universidad.

No obstante, a medida que el sistema educativo del país, y en particular el de la provincia de Buenos Aires se fueron expandiendo y la escuela primaria absorbió a sectores tradicionalmente excluidos del sistema educativo, la secundaria se vio desbordada. De esta manera, la función selectiva y preparatoria para la que había nacido se vio sacudida por los cambios socioculturales, históricos y políticos, la expansión de la escuela primaria y el acceso de grandes masas poblacionales al nivel medio, que pondrían en cuestión este rasgo fundacional.

A la preparación para los estudios superiores se sumaron la necesidad de formar para el trabajo (objetivos que se plasmaron en las escuelas de comercio, industriales y más tarde las escuelas técnicas) y la formación integral de los ciudadanos, que se materializó en los distintos diseños curriculares humanistas y enciclopedistas, con la definición de materias que atravesaron todas las modalidades de escuela media (lengua, literatura, historia, geografía y educación cívica o educación moral, formación ética y ciudadana según la época, entre otras) y que se convirtieron en conocimientos considerados indispensables a ser transmitidos por la escuela.

Sin embargo, no fue hasta la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195/93) que el nivel medio (o secundario) contó con una ley orgánica para organizar el conjunto del nivel. En dicha ley, las viejas mo-

dalidades y orientaciones del secundario fueron modificadas junto con el resto del sistema educativo, dejando como segunda enseñanza los últimos tres años organizados como nivel Polimodal con distintas orientaciones. En esta transformación, los primeros dos años de la vieja estructura del secundario fueron absorbidos por la Educación General Básica. En la provincia de Buenos Aires, al igual que en muchas jurisdicciones del país, el 1º y el 2º año de la ex escuela secundaria se transformaron en los últimos dos años de una escuela primaria prolongada.

Cabe destacar que el cambio operado por la reestructuración del sistema a partir de la Ley Federal de Educación obedecía, en gran parte, al momento histórico que marcaba la necesidad de extender una educación común básica y obligatoria para todos los alumnos y las alumnas. No obstante, dicha reestructuración ligó la exigencia de ampliar la base común de conocimientos y experiencias a la modificación del sistema educativo en el cual la escuela secundaria quedó desdibujada. Es decir que a los conflictos y tensiones históricas se sumaron otros nuevos, vinculados a la creación de un ciclo que institucionalmente sumó características de la vieja escuela primaria en su vida cotidiana, pero que a la vez sostuvo viejas prácticas selectivas y expulsivas de la vieja escuela secundaria.

Comenzado el siglo XXI, y luego de diez años de implementación de la Ley Federal de Educación, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires entiende que es preciso reconfigurar el sistema educativo con vistas a hacer frente a los desafíos actuales y futuros de los bonaerenses, para lo cual es preciso estructurar una nueva secundaria.

Es en este sentido que, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la provincia de Buenos Aires profundizó el proceso de análisis, reflexión crítica y participativa con todos los sectores sociales que derivó en la sanción de la nueva Ley de Educación Provincial N° 13.688 que, en vinculación con la LEN, define la Educación Secundaria de 6 años y obligatoria.

La nueva secundaria recoge los mandatos históricos del nivel, pero resignificados en el contexto actual y futuro de la provincia, el país, la región y el mundo.

La nueva secundaria cumple con la prolongación de la educación común y la obligatoriedad, al tiempo que respeta las características sociales, culturales y etarias del grupo destinatario, proponiendo una nueva estructura para el sistema. Esta nueva estructura tiene en el centro de sus preocupaciones el desafío de lograr la inclusión de todos los jóvenes de la Provincia para que –a partir de obtener los conocimientos y herramientas necesarias– terminen la educación obligatoria y continúen en la Educación Superior.

Para ello, se considera a la nueva secundaria como el espacio privilegiado para la educación de los adolescentes bonaerenses, un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles y las incluye en propuestas pedagógicas que les posibilitan fortalecer su identidad, construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural construido por la humanidad, interpelando a los sujetos en su complejidad, en la tensión de la convivencia intergeneracional para la cual los adultos en la escuela son responsables de transmitir la cultura a las nuevas generaciones.

En consecuencia, la Educación Secundaria de seis años de duración tiene como propósitos:

- ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los alumnos la adquisición de saberes para continuar sus estudios;
- fortalecer la formación de ciudadanos;
- vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora de los alumnos en el ámbito productivo.

Adquirir saberes para continuar los estudios

Una de las funciones centrales de la Educación Secundaria es la de reorganizar, sistematizar y profundizar los saberes adquiridos en la Educación Primaria y avanzar en la adquisición de nuevos saberes que sienten las bases para la continuación de los estudios asegurando la inclusión, permanencia y continuidad de los alumnos en el sistema educativo provincial y nacional mediante una propuesta de

enseñanza específica, universal y obligatoria, que a la vez promueva la reflexión y comprensión del derecho de acceso al patrimonio cultural de la Provincia, el país y el mundo.

La selección de los conocimientos a ser enseñados en este nivel es un recorte de la vastedad de experiencias y saberes que forman parte de la cultura. Atendiendo a la necesidad de contar con un repertorio posible para ser enseñado en la escuela, la propuesta curricular que se presenta se dirige no sólo a que los alumnos adquieran esos saberes, sino que puedan reconocerlos como aquellos conocimientos necesarios, pero a la vez precarios, inestables y siempre cambiantes, producto del constante movimiento de la ciencia, las artes y la filosofía, al que tienen el derecho fundamental de acceder como sujetos sociales.

A su vez, la profundización y sistematización de estos conocimientos a lo largo de la escolaridad secundaria permitirán a los alumnos introducirse en el estudio sistemático de determinados campos del saber que sienten las bases para garantizar la continuidad de sus estudios y para ser sujetos de transformación social.

El plantear como finalidad la continuidad de los estudios en el Nivel Superior no tiene por única intención el éxito en el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes en los siguientes niveles educativos del sistema. Las experiencias pedagógicas potentes y profundas en el acceso al conocimiento de las artes, la literatura, las ciencias y otros campos de conocimiento permiten realizar mejores elecciones en el momento de decidir qué seguir estudiando.

Fortalecer la formación de ciudadanos

Partiendo del reconocimiento de los alumnos de la Educación Secundaria como sujetos adolescentes y jóvenes, y considerando que es desde sus propias prácticas que se constituyen en ciudadanos, se busca provocar el reconocimiento de las prácticas juveniles y transformarlas en parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto, entendiendo que su inclusión en la escuela hace posible la formación de sujetos libres para expresarse, actuar y transformar la sociedad.

El trabajo sobre las propias prácticas de los sujetos, sus intereses y particularidades como un grupo fundamentalmente heterogéneo en sus historias, sus contextos y convicciones debe ser el centro de acción de la escuela; por esto, enseñar y aprender los Derechos y Deberes es condición necesaria pero no suficiente para ser ciudadano. En una sociedad compleja, signada por la desigualdad, ser ciudadano no es equiparable a la posibilidad de ejercer sus derechos, aunque esto constituye parte fundamental de su construcción. Se es ciudadano aun en las situaciones en las que el ejercicio de los derechos se ve coartado total o parcialmente, y es justamente por esa condición de ciudadano que un sujeto debe ser reconocido como parte integrante de la sociedad. A partir de ello deben considerarse las prácticas culturales de los diversos grupos, entendiendo que el sólo reconocimiento de la diversidad y la diferencia no permite avanzar en la interculturalidad: para ello es necesario intervenir y actuar en la conflictividad que implican necesariamente las relaciones sociales.

Vincular la escuela con el mundo del trabajo

Gran parte de los adolescentes que asisten a las escuelas de la Provincia trabajan o han trabajado debido a las necesidades y carencias familiares a las que deben hacer frente. Sin embargo, y a pesar de su temprana incorporación al mundo productivo, los jóvenes son objeto de discriminaciones y abusos en los ámbitos del trabajo justamente por ser considerados "inexpertos", ser menores de edad y no estar contemplados en los derechos laborales y porque los adultos les asignan tareas realizar que, en la mayoría de los casos, ellos mismos no quieren realizar.

No obstante, se considera que no es función de la escuela secundaria la temprana especialización para el mundo del trabajo, sino brindar oportunidades para conocer los distintos ámbitos productivos, reflexionar sobre su constitución histórica y actual y reconocerlos como los lugares que pueden y deben ocupar y transformar. Esto implica incluir el trabajo como objeto de conocimiento que permita a los

alumnos reconocer, problematizar y cuestionar el mundo productivo en el cual están inmersos o al cual se incorporarán en breve.

Asimismo, y en concordancia con la formación de ciudadanos y la inclusión de las prácticas juveniles, es preciso reconocer los saberes del trabajo que portan los jóvenes y adolescentes para potenciar los saberes socialmente productivos que ya poseen.

El trabajo, en este sentido, debe dejar de considerarse objeto privativo de ciertas modalidades de la secundaria y convertirse en un concepto estructurante de la nueva Educación Secundaria provincial para que "trabajar o estudiar" no se transformen en decisiones excluyentes. Los jóvenes bonaerenses tienen que contar con un tránsito formativo que les permita conocer, problematizar y profundizar los conocimientos para tomar decisiones futuras sobre la continuidad de estudios y su inserción en el mundo productivo.

En función de avanzar en la construcción de la nueva secundaria del sistema educativo provincial se ha elaborado una nueva propuesta de enseñanza que se concreta en el presente Diseño Curricular. Se espera que el mismo actúe como un instrumento de acción para los docentes, directivos y para las diversas instancias de asesoramiento y supervisión de las escuelas, y se constituya en un documento público para alumnos y padres respecto de las definiciones educativas del nivel.

El currículum que aquí se presenta constituye, por otro lado, un programa de acción para los próximos años que, en un lapso no mayor a cinco años, deberá evaluarse, ajustarse y modificarse.

FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Toda propuesta de enseñanza lleva implícitos o explícitos fundamentos pedagógicos que le otorgan cohesión, coherencia y pertinencia. En este Diseño Curricular se decide hacerlos explícitos, entendiendo que cada una de las decisiones que se tomaron en la elaboración del presente currículum están ancladas en una determinada concepción de lo educativo.

En este Diseño Curricular se parte de concebir al Currículum como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa (De Alba; 2002). Esta definición implica entonces que el currículum es una propuesta histórica, cultural, social y políticamente contextualizada y, por lo tanto, producto de un devenir histórico. De la misma manera, entonces, dicha propuesta a la vez que presenta su potencialidad transformadora, presenta sus límites y por lo tanto la futura necesidad de ser modificada.

Asimismo, esta concepción abarca no sólo la prescripción que se realiza en el documento curricular, sino que incorpora las prácticas concretas de todos los actores educativos vinculados a través de las distintas instancias del sistema.

No obstante, el documento curricular reviste un carácter fundamental en tanto propuesta de trabajo que requiere de cambios en las prácticas institucionales y, por lo tanto, constituye un desafío a futuro, una apuesta a transformar la enseñanza y mejorar los aprendizajes de los alumnos de las escuelas.

Dicha síntesis cultural ha sido conceptualizada para este Diseño Curricular en algunos elementos que se articulan entre sí, originando el contorno dentro del cual se inscriben las decisiones de enfoque, selección y organización de los contenidos de cada materia para su enseñanza.

La trama conceptual que aquí se presenta responde a la necesidad de elaborar una propuesta para la educación de jóvenes, por lo que compromete a sujetos en interacción y los productos de estos vínculos e intercambios. Por otra parte, significa contextualizarla en la vastedad del territorio bonaerense y, al mismo tiempo, en la institución escolar.

En este sentido, definir un currículum para los jóvenes bonaerenses implica tanto tomar decisiones acerca del conjunto de saberes, conocimientos y recortes disciplinares que deberán realizarse, como definir las condiciones en las que deberán ser enseñados. Se pretende constituir un espacio que re-

conozca y aproveche las prácticas juveniles, los saberes socialmente aprendidos, para potenciar las enseñanzas y los aprendizajes.

Por ende, una de las concepciones que fundamentan este tránsito educativo es la asunción de los niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho. Es dentro de este paradigma de interpretación de los actores sociales que se piensa y se interpela al joven como un actor completo, un sujeto pleno, con derechos y capacidad de ejercer y construir ciudadanía.

La *ciudadanía* se sitúa, de este modo, como un primer concepto clave en esta propuesta político-educativa y es entendida como el producto de los vínculos entre las personas, y por lo tanto conflictiva, ya que las relaciones sociales en comunidad lo son. De este modo, se recuperan las prácticas cotidianas –juveniles, pedagógicas, escolares y/o institucionales– que podrán ser interpeladas desde otros lugares sociales al reconocer las tensiones que llevan implícitas. Una ciudadanía que se construye, desarrolla y ejerce tanto dentro como fuera de la escuela: al aprender, expresarse, educarse, organizarse y vincularse con otros jóvenes y otras generaciones.

En ocasiones, en la escuela se ha trabajado desde una representación del ciudadano “aislado”, fuera de otras determinaciones que no sean las propias capacidades, una representación de ciudadano que puede ejercer su ciudadanía en una sociedad ideal, sin conflictos ni contradicciones, y por ende, sin atravesamientos de poder ni resistencias. Es la ilusión de sujetos que únicamente necesitan “aprender a ser ciudadanos”, para que les esté garantizado el ejercicio de su ciudadanía. Por otra parte, desde esta perspectiva, también se refuerza la idea de que es principalmente en su tránsito por la escuela donde los niños y jóvenes se “transforman en ciudadanos”, cuando la sociedad se sostiene en muchas otras instituciones que deben integrarse en la construcción de ciudadanía.

Resignificar estas concepciones implica desandar esta definición estática de la ciudadanía, para pasar a trabajar en las escuelas con una ciudadanía activa, que se enseña y se aprende como práctica y ejercicio de poder, y no sólo como abstracción.

Trabajar con y desde la ciudadanía activa implica, en consecuencia, centrarse en un segundo concepto clave en la presente propuesta: *interculturalidad*. Pensar desde la perspectiva de la interculturalidad implica entender que la ciudadanía se ejerce desde las prácticas particulares de grupos y sujetos sociales. Estas prácticas ciudadanas, entonces, ponen al descubierto la trama de las relaciones sociales y por lo tanto la conflictividad de las interacciones. Asimismo, desde la perspectiva que se adopta en este Diseño Curricular, esta noción se entrelaza con la concepción de ciudadanía para enfrentar los desafíos que implica educar en un contexto de diversidad cultural, diferencia social y desigualdad económica, y actuar en el terreno de las relaciones sociales entendidas como producto del conflicto y no de la pasividad de la convivencia de los distintos grupos sociales y culturales.

La interculturalidad es, como señala Canadell, ante todo, una actitud, una manera de percibirse uno mismo y la propia cultura como partes integrantes de un complejo interrelacionado que llamamos mundo. Toda cultura se fundamenta en una manera de estar en el mundo y de percibirlo. Esta experiencia constituye la base de nuestros pensamientos sobre la realidad (Canadell; 2001). Por ello, una cultura no es solamente una manera particular de entenderla, sino una realidad propia. Así, decimos que la interculturalidad consiste en entrar en otra experiencia del mundo.¹

Cada cultura pregunta y responde desde su contexto y desde su sensibilidad, construyendo un ámbito de significación propio.

¹ DGCyE, Dirección de Primaria Básica, Subdirección Planes, Programas y Proyectos, *Consideraciones acerca de la interculturalidad. Implicancias y desafíos para la educación de la Provincia*. La Plata, DGCyE, 2006.

La interculturalidad implica reconocer el valor único de cada interpretación del mundo. La actitud intercultural en la educación consiste pues, en crear la conciencia de la interrelación entre persona y entorno, y entre los diversos universos culturales; significa, adoptar como categoría básica del conocimiento la relación.²

La escuela trabaja como una institución social con voluntad inclusora e integradora, y con capacidad para albergar proyectos de futuro, aun en los contextos más críticos. Las diversas experiencias educativas desarrolladas en la provincia intentan hallar códigos y significados que encuentren nuevos sentidos a su tarea.

La interculturalidad como concepción y posicionamiento en este Diseño Curricular significa el tratamiento de la diversidad, las visiones de y sobre los otros en los escenarios escolares, los desafíos e implicancias para una pedagogía intercultural, sus límites y potencialidades para la acción escolar.

La primera premisa es: somos y nos constituimos en "sujetos en relación con otros".

En cada escuela y en cada aula, la experiencia educativa se desarrolla en la diversidad, la desigualdad y la diferencia. Su tratamiento dependerá del carácter de las intervenciones y las creencias y valores que las sustentan, es decir, de cómo cada sujeto e institución, crea la imagen de esos otros con los que deben compartir espacios y momentos, y cómo esa imagen repercute en el vínculo pedagógico y social que se crea entre ellos.

La visión de y sobre los otros define los principales objetivos y contenidos de la escuela, define la enseñanza, la interpretación de las causas de las dificultades escolares y sus posibles soluciones. En consecuencia, genera diversas prácticas educativas, según lo que se considere que es la misión o finalidad de la escuela, y por ende, qué deben hacer los y las docentes, condicionando las ideas sobre por qué aprenden o no aprenden los alumnos/as y en este caso, cómo solucionarlo.³

Las diferentes representaciones de y sobre los otros producen respuestas institucionales. Por ejemplo, la asimilación de los otros desde una mirada uniformizante y homogeneizante ha sido una de las respuestas históricas que el sistema educativo ha dado a la diversidad. La asimilación, y no la aceptación de la diferencia, ha traído como consecuencia la anulación, la negación o la invisibilidad de otras prácticas culturales, saberes y experiencias para la imposición de aquello que se considera "superior" o ha logrado instalarse como legítimo.

Otra visión estereotipante es aquella que lee las desigualdades sociales y económicas como diversidades culturales, confundiendo diversidad con desigualdad. Emparentar "diversidad" con "desigualdad", legitima la reproducción de la exclusión y sus consecuencias didácticas se manifiestan, entre otras formas, en el tratamiento diferenciado de los contenidos curriculares. Separar diversidad y desigualdad implica un acto de reconocimiento de que existen prácticas que no son producto de la diversidad de los grupos, sino consecuencias de las desigualdades sociales y económicas, y que dichas desigualdades no sólo no ameritan un tratamiento diferenciado de los contenidos, sino que implican como decisión fundamental concebir que todos tienen el derecho al acceso, la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos que transmite la escuela.

En este sentido, se cuestionan la idea de "tolerancia" –porque implicaría aceptar y compartir con los otros, diferentes, diversos, siempre y cuando nadie cambie de lugar– y la idea de "riesgo educativo", que define el lugar recortado de esos otros que son tolerados. Por lo tanto, las condiciones en las que se producen los procesos institucionales de enseñanza y aprendizaje se ven afectadas para todos los alumnos/as y no sólo los que están supuestamente en riesgo, los que son "tolerados".

Concebir a la escuela como lugar de inclusión de los alumnos, como sujetos de diversidad, afecta directamente la concepción y producción pedagógico-didáctica.

² Ibidem, p. 13.

³ Ibidem, p. 13.

La escuela es uno de los espacios públicos en los que se realizan políticas de reconocimiento. Constituye ese lugar de encuentro intercultural y esto implica:

- generar experiencias de integración e intercambio;
- definir los conocimientos que circulan en cada contexto intercultural en términos escolares;
- valorar la interacción con otros diferentes como productora de aprendizajes;
- reconocer los saberes que posee cada sujeto como instrumento y producto del vínculo con los otros;
- capitalizar la presencia de la diversidad cultural en toda situación educativa y no sólo en algunos grupos;
- crear vínculos entre los sujetos que aseguren que su diversidad y sus diferencias no devengan en desigualdad educativa.

Dichos enunciados acerca de las prácticas escolares, la ciudadanía y la interculturalidad implican reconocer la noción de *sujetos sociales* como el tercer concepto clave para la presente propuesta curricular. En este sentido, tener en cuenta que las prácticas escolares son prácticas que ponen en relación a personas adultas, jóvenes y adolescentes en sus condiciones de docentes y alumnos respectivamente.

En este apartado se ha hecho mención a las particularidades que asumen las prácticas culturales refiriéndose particularmente a los jóvenes. Sin embargo, es preciso recomponer dichos enunciados para dar cuenta de ciertos aspectos fundamentales del Diseño Curricular. En primer lugar, los sujetos sólo pueden intervenir activamente en una relación comunicativa si los otros los reconocen como "portadores" de cultura, valores, hábitos y saberes que son necesarios confrontar con otro grupo de valores y hábitos, como es el que se plantea en la escuela. En este sentido, en la escuela las relaciones comunicativas, por excelencia, son la de enseñanza y la de aprendizaje.

A lo largo de la historia de la educación se han forjado representaciones e imaginarios acerca de los jóvenes y sus prácticas y específicamente de los adolescentes como alumnos/as de la escuela. En estos imaginarios, pueden reconocerse ciertas concepciones que provocan consecuencias en dichos procesos comunicativos.

Así, concebir a los adolescentes como un grupo homogéneo que comparte ciertas características generales propias de su edad acarrió prácticas de selección y discriminación hacia aquellos sujetos que no se comportaban según lo esperado. La idea de la existencia de sujetos "diferentes" en la escuela casi siempre fue considerada en términos negativos: la diferencia era respecto al "modelo ideal" de adolescente, joven y alumno.

Por otra parte, estos "modelos ideales" fueron y son siempre considerados desde un determinado punto de vista: el de los adultos, y esto implica entonces que las diferencias respecto del "ser joven" se establecen tomando como punto comparativo al adulto al cual se lo concibe como la forma más acabada de ser sujeto. Por lo tanto, los adolescentes y jóvenes sólo son interpelados desde lo que les falta para ser adultos: falta de madurez, de hábitos, de cultura, entre otras posibles.

Sin embargo, en la actualidad, los jóvenes y adolescentes expresan cada vez con más fuerza, y en muchos casos con violencia, que no están vacíos: tienen hábitos, prácticas culturales y valores, aunque no sean los que se sostienen en la escuela; y sus expresiones son resistentes y dadoras de identidad al punto de resistir a la imposición de los otros, y a lo que propone la escuela. En este sentido, la escuela sólo le exige al joven su ubicación de alumno y no como joven y adolescente.

No obstante, los estudios de juventud, en relación con la escuela media, muestran que para la mayoría de los jóvenes la escuela es un lugar importante, está muy presente en sus vidas y tiene varios sentidos. Allí, se practica no sólo la relación con los pares generacionales, sino entre los géneros y con otras generaciones, clases y etnias.

A su vez, es la institución que porta el mandato de transmitir a las nuevas generaciones los modelos previos, y no sólo los previos recientes, sino los de hace largo tiempo: se enseña el conocimiento acumulado socialmente, es decir, lo producido por otras generaciones, lo que implica poner en tensión a las generaciones que se relacionan en su ámbito.

La escuela es una institución de relaciones intergeneracionales y les corresponde a los adultos tomar la responsabilidad de la transmisión en su función de docentes, función para lo cual es necesario sostener la ley, mostrando cómo se conoce, a qué normas estamos sometidos y de qué manera intervenimos en ellas como sujetos sociales; ser modelo de identificación. Esto es posible sólo si se descubren los saberes y los no saberes del docente, su placer por el conocimiento; y permitir a los otros fortalecer su identidad, construir nuevos lazos sociales y afianzar los vínculos afectivos. Sólo la convicción del valor social y cultural con que el docente invierte los conocimientos que transmite, transforma aquello que muchas veces, desde la perspectiva de los adolescentes y jóvenes, es un sin sentido en un sentido: la presente propuesta curricular se propone enseñar aquello a lo cual no podrían acceder de otra manera. Los y las docentes asumen la tarea de enseñar como un acto intencional, como decisión política y fundamentalmente ética.

Sobre el lenguaje y el conocimiento en la escuela

El lenguaje es la forma en que los sujetos sociales se expresan, conocen y se reconocen y construyen visiones de mundo.

En este sentido, la escuela incluye sujetos alumnos, docentes, padres, que se expresan a través de distintos lenguajes, propios de la diversidad de hablas, de grupos culturales que deben ser reconocidos en su singularidad y en relación con los demás grupos.

La escuela organiza la experiencia pedagógica a través de materias que recortan un conjunto de conocimientos que provienen de distintos campos: las ciencias, las artes, la educación física, la lengua nacional y las extranjeras. Y estos campos son modos de comprender y pensar el mundo y de constituir sujetos sociales. Las artes, la ciencia y la filosofía, entre otros, pueden de esta manera concebirse como lenguajes a través de los cuales se fortalecen las identidades.

Sin embargo, estos conocimientos que la escuela decide enseñar, legar a las nuevas generaciones requieren de una tarea específica para su transmisión sistemática, para lograr la apropiación de todos los alumnos que concurren a la escuela: esa tarea es la enseñanza.

En este sentido, el lenguaje de la enseñanza debe tener intención de provocar pensamiento ya que esta provocación es el camino de acceso al conocimiento. Cuando el lenguaje de la enseñanza no se entiende, se traza una línea que marca el adentro y el afuera, el "nosotros" y el "los otros".

Cuando el lenguaje de la enseñanza no tiene por intención provocar pensamiento, el acceso a los saberes se ve cercenado a aquellos que comparten ese lenguaje y los que quedan afuera se transforman en los diversos, en los que por hablar otros lenguajes no comprenden el de la escuela y muchas veces "fracasan".

Las diferencias de lenguajes están íntimamente ligadas a las diferencias culturales, pero estas diferencias no deben minimizarse. No basta con hacer un discurso de elogio a la diversidad cultural para asegurarse el éxito escolar de todos los sujetos.

La "formación escolar" –la que la Escuela pretende dar, la que se puede adquirir en ella– debe hacer entrar a las jóvenes generaciones en las obras de que se compone la sociedad. (Chevallard, 1996).

La creación de saberes es, casi siempre, cosa de unos pocos. Y la transposición de saberes es cosa de una sociedad, y no es una simple transferencia –como se hace con las mercancías – sino, cada vez, nueva creación. El aggiornamento de la Escuela requiere una movilización formidable de energías y competencias: por parte de los maestros, políticos, "sabios", didácticos, y también por parte de la gente que debe reunirse bajo un lema esencial: Saberes para la Escuela. (Chevallard, 1996).

En ese sentido, la historia de la escolaridad obligatoria, gratuita y pública de fines del siglo XIX hasta hoy, tuvo en nuestro país como principal tendencia equiparar igualdad y homogeneidad.

La negación de las diferencias buscaba la construcción de la identidad nacional, unificar el idioma frente a la inmigración, crear la "cultura nacional", poblar; todas cuestiones que formaban parte del

proyecto político de la Generación del 80. En ese momento la negación de las diferencias provino de la búsqueda de progreso. Por lo tanto, podría afirmarse que el ocultamiento de las diferencias no siempre estuvo al servicio de la desigualdad: la escuela de la Ley 1.420 logró, hacia mediados de siglo XX, uno de los niveles más altos de escolarización de Latinoamérica.

De la misma manera, el reconocimiento de las diferencias no siempre estuvo ligado a la justicia social. La historia y las condiciones socioculturales contextualizan las diferentes intencionalidades que, con respecto a la diversidad, la desigualdad y la diferencia, han tenido las sociedades humanas.

En este Diseño Curricular se define un recorte de saberes que permite a los docentes producir y comunicar ideas, pensamientos y experiencias para que los jóvenes también alcancen este tipo de producción y puedan expresarlo en la escuela.

Dicho recorte de saberes y conocimientos realizados –la síntesis cultural, tal como se mencionara anteriormente– se encuentra a su vez en tensión. Entre la obligación, como generación adulta, de elegir la herencia cultural que será obligatoria a través de la escuela y el reconocimiento de la diversidad de grupos culturales a los cuales realiza el legado. Esta tensión también puede expresarse entre la igualdad de acceso al patrimonio cultural de la humanidad y el respeto a la heterogeneidad de sujetos y grupos sociales y culturales y, a su vez, como tensión intergeneracional.

En el apartado que sigue se desarrollan las bases para el currículo del Ciclo Básico de la Secundaria y en una etapa próxima se hará respecto del Ciclo Superior. Es preciso dejar claro que esta división de la Escuela Secundaria en dos ciclos responde a la centralidad que se le otorga a los sujetos, los alumnos, antes que a aspectos meramente técnicos. La Escuela Secundaria está dividida en dos ciclos porque recibe niños que ingresan a la adolescencia y devuelve a la sociedad, seis años después, ciudadanos que deberán ejercer plenamente sus deberes y derechos. En el ingreso y en el egreso es necesario respetar rituales, sentimientos, representaciones de los adolescentes y jóvenes. Durante el transcurso de los dos ciclos de la Educación Secundaria se garantiza la continuidad curricular, a la vez que la diferenciación relativa de los objetivos de cada uno.

LA ORGANIZACIÓN TÉCNICA DEL DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

El Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Secundaria se orienta hacia la búsqueda y la propuesta de soluciones pedagógicas, institucionales y didácticas para la compleja relación de los adolescentes con el aprendizaje, en su pasaje de la infancia a la adolescencia, respecto a la función de los nuevos saberes en la búsqueda de su identidad juvenil. En ese marco, atender los problemas de la exclusión y el fracaso es la preocupación central y el objetivo prioritario. Esto implica dar cuenta, tanto en el enfoque de enseñanza como en los contenidos (su selección y enunciación), de aquello que debe suceder, de qué manera se va a utilizar lo que los adolescentes ya saben, aun cuando no sea lo esperable para un alumno que ingresa a 3° año de la ES, y el tipo de prácticas de enseñanza y evaluación que vayan en dirección al cumplimiento de la inclusión en una propuesta educativa exigente.

Hacer un diagnóstico de lo que no saben y confirmar o proponer sólo los cortes y rupturas que implican entrar a la ES, puede dar lugar a la ubicación de los alumnos/as en el lugar del fracaso si el diagnóstico es sólo dar cuenta de lo que no pueden. Trabajar desde lo que se sabe, y no desde lo que se ignora, propone una enseñanza que articule los saberes de los sujetos con los conocimientos y saberes que el Diseño Curricular prescribe como mínimos, pero no como límite.

Por su parte, la dimensión normativa del Diseño Curricular tiene valor de compromiso como lugar en donde se prescribe lo que hay que enseñar y cómo hay que hacerlo para garantizar los propósitos del ciclo y, por lo tanto, es el lugar al que debe volverse para controlar, garantizar, evaluar si se está cumpliendo y para realizar los ajustes necesarios para optimizar su implementación. El Diseño Curricular tiene valor de ley.

Este mismo compromiso y esta legalidad deben portar también su naturaleza efímera. La validez y la pertinencia científica, así como la social, exigen que se le ponga límite a la vigencia del Diseño. Los alumnos merecen acceder a una cultura siempre actualizada. En este caso, se ha decidido que esta

vigencia se ajuste y se renueve cada cinco años porque se espera que en ese lapso la propuesta sea superada porque los alumnos sepan más y mejores cosas que permitan o exijan la modificación del Diseño y porque acontezcan otras cuestiones en los campos del saber y de la cultura.

En otros términos, el Diseño Curricular es una propuesta de trabajo a futuro que prescribe un horizonte de llegada, no de partida, para lo cual es imprescindible realizar revisiones constantes en las prácticas institucionales de directores/as y docentes, en las prácticas de supervisión y de asesoramiento y en la conducción del sistema en el nivel central.

Principales criterios técnicos

Las decisiones técnicas sobre el Diseño surgen de la información relevada para producir el Prediseño Curricular, que incluyó el posterior monitoreo y la asistencia técnica para su implementación. En este proceso, también deben contemplarse el trabajo de escritura que realizaron los autores y el aporte de lectores expertos. Como es propio de este tipo de construcción, se produjeron tensiones entre lo que demandó cada uno de estos actores: qué se escribe, qué no se escribe, cuáles son los criterios correctos o deseables desde la disciplina a enseñar desde su didáctica, qué prácticas docentes caracterizan la enseñanza en el nivel educativo, cuál es el alejamiento que produce la lectura de "marcas de innovación" en el texto curricular, fueron preguntas que atravesaron el proceso de producción curricular. Así, las decisiones técnicas a las que se arribó son las siguientes:

- Las conceptualizaciones y los paradigmas, que en diseños anteriores constituían los ejes transversales, se presentan ahora como fundamentos para orientar los componentes que constituyen el Diseño Curricular. Son las líneas de pensamiento que comprometen la concepción de educación en su conjunto y que se encuentran en la orientación, el enfoque y la selección de los contenidos de cada una de las materias que componen el currículum.
- Las materias que componen el currículum de la ES están organizadas en disciplinas escolares. Esto quiere decir que son definiciones de temas, problemas, conocimientos que se agrupan y se prescriben con el propósito de ser enseñados en la escuela. Por fuera de este ámbito, dicho recorte, selección y organización, no existiría.
- Para algunas materias la denominación coincide con la denominación de una ciencia, de una disciplina científica, como es el caso de Matemática. En otras, las denominaciones no responden a ninguna denominación vinculada a la ciencia, sino a algún ámbito o campo de conocimiento como ocurre en Educación Física, Educación Artística e Inglés. En el caso de Prácticas del Lenguaje se parte de la lengua como ámbito o campo de conocimientos, pero se lo denomina a partir del enfoque para su enseñanza, es decir, el nombre de la materia responde a su organización escolar.
- La denominación "área" o "disciplina" no se considera para este Diseño Curricular, ya que la denominación disciplinar responde a motivos epistemológicos y la areal a motivos organizacionales y, por lo tanto, no constituyen una tensión real sobre la cual sea preciso tomar una decisión técnico-curricular. En ambos casos, se trata de materias (asignaturas) que expresan, a partir de su denominación, el recorte temático para su enseñanza realizado de la disciplina o las disciplinas que las componen.
- Al interior de cada materia aparecen diferentes componentes organizadores de contenidos.
 - Los ejes aparecen como organizadores que ordenan núcleos temáticos con criterios que se explicitan y que se vinculan con el enfoque que para la enseñanza se ha definido para cada materia.
 - Los núcleos temáticos aparecen como sintetizadores de grupos de contenidos que guardan relación entre sí.
- Para cada materia se definió una organización específica de acuerdo con el recorte temático en vinculación con la orientación didáctica, de manera tal que la definición de contenidos no sería la misma si se modificara el enfoque de la enseñanza. Como consecuencia de tal imbricación, cada materia definió su estructura, diferente de las otras ya que, desde este criterio, no podría homogeneizarse la manera de diseñar cada tránsito educativo.

- A nivel nacional se define como estructura curricular básica una matriz abierta que permite organizar y distribuir en el tiempo los contenidos a enseñar en un tramo del sistema educativo, de acuerdo con reglas comprensibles. Cabe señalarse que dicha estructura no agota el Diseño, sino que organiza parte del plan de estudios.
- Como estructura curricular de este Diseño se decidieron algunas categorías de organización para todas las materias, pero que no comprometen ni ejercen influencia para la definición de su estructura interna. Dichas categorías son:
 - La enseñanza de la materia en la Educación Secundaria Básica.
 - Expectativas de logro de la materia para 3° año.
 - Estructura de organización de los contenidos.
 - Orientaciones didácticas.
 - Orientaciones para la evaluación.
- Las expectativas de logro siguen siendo el componente que expresa los objetivos de aprendizaje. En este Diseño se definen para 3° año (ES) y por materia. Describen lo que debe aprender cada alumno/a alcanzando niveles de definición específicos, de manera tal que se vinculen claramente con los contenidos, las orientaciones didácticas y las orientaciones para la evaluación en cada materia.
- Las orientaciones didácticas sirven de base para la definición de logros de enseñanza que se vinculan con las expectativas con respecto a los aprendizajes, con el objeto de resaltar la relación de dependencia entre los desempeños de los docentes y de los alumnos.
- La vinculación entre los contenidos y las orientaciones didácticas se define a partir de conceptualizar que la manera de enunciar los primeros condiciona las segundas. Es decir, el modo en que se presentan los contenidos da cuenta de cómo deben ser enseñados. De esta manera, se ha buscado especificar el trabajo que se espera con cada bloque de contenidos para lo cual se ha decidido incluir ejemplos y propuestas.
- La vinculación de las orientaciones para la evaluación con las orientaciones didácticas y con las expectativas de logro (tanto de enseñanza como de aprendizaje) tiene por intención alcanzar precisión con respecto a la relación entre los alcances obtenidos por los alumnos durante el proceso de aprendizaje y los alcances de las propuestas realizadas por los docentes durante el proceso de enseñanza.
- La vinculación de las orientaciones para la evaluación con las expectativas de logro (tanto de enseñanza como de aprendizaje) y con los contenidos, también tiene por intención constituirse en instrumento para la conducción y la supervisión institucional, tanto de directores como de supervisores.
- Las decisiones que se tomaron para el diseño de cada materia, en cuanto a cada uno de sus componentes, especialmente para con los ejes, los núcleos temáticos y los contenidos se confrontan con el tiempo teórico disponible para la enseñanza, que se obtiene de la multiplicación de las horas semanales de cada materia por el total de semanas en nueve meses de clases. Dicha carga horaria total ideal/formal funcionó como otro parámetro de ajuste "cuali-cuantitativo" de la organización curricular de cada materia.
- El currículum diseñado se define como prescriptivo, paradigmático y relacional.
 - Prescriptivo, porque cada materia define los contenidos que deberán enseñarse en el año teniendo en cuenta la articulación conceptual definida como fundamento y dirección en el marco teórico inicial.
 - Paradigmático, porque como fundamento y toma de posición se definen categorías que orientan, articulan y dan dirección a las nociones y conceptos que se usan en todas y cada una de las materias y que se consideran definitorias para la propuesta educativa del nivel.
 - Relacional, porque las nociones elegidas guardan vínculos de pertinencia y coherencia entre sí.

MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 3º AÑO

EDUCACIÓN ARTÍSTICA DANZA – MÚSICA – PLÁSTICA -VISUAL - TEATRO	EJES	NÚCLEOS TEMÁTICOS POR DISCIPLINA			
		DANZA	MÚSICA	PLÁSTICA – VISUAL	TEATRO
LENGUAJE			Las músicas y sus contextos	El espacio y su organización	
PRODUCCIÓN		La valoración de la producción corporal	La interpretación musical: sujetos, escenarios y cultura	Los dispositivos y su configuración	
RECEPCIÓN		Los contextos de producción			Contexto situacional
CONTEXTO SOCIOCULTURAL					Teatro y Comunicación

ESTRUCTURA CURRICULAR

3º AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	
Educación Artística	2 módulos semanales

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

3º AÑO (ES)



LA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ES

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 Educación Artística como materia en la Educación Secundaria debe entenderse como el ámbito en el que los alumnos analizarán los elementos constitutivos de la producción y realizarán la síntesis de las relaciones de los diversos planos de lo artístico.

Como punto de partida es necesario efectuar algunas consideraciones sobre las implicancias que las definiciones sobre el arte y la cultura tienen para esta materia, considerando que esta última suele utilizarse socialmente sin asignarle una definición más allá de la dada por el hábito, es decir, como sinónimo de civilización o como saberes relacionados con el arte. 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 artísticas por encima de otras (a partir del criterio de su valoración tradicional, porque han sido validados por alguna elite), o en la creencia de que la materia debe "volver culto" al alumno, como si éste fuera un objeto inanimado y desprovisto de historia, contexto, subjetividad propios. Esta creencia puede llevar a que se ignore el marco de referencias, los saberes previos no escolares y los ámbitos de socialización de los estudiantes, por considerarlos inadecuados o faltos de valor para la materia. Por otra parte, estas prácticas parten de la idea de que existe una esfera delimitada que es "lo cultural" o "el mundo del arte" y que la misma se circunscribe a la producción artística occidental desde la antigüedad hasta el siglo XX. Esta idea implica una concepción ideológica, no sólo sobre el arte, sino sobre la Historia y la producción de conocimiento, que se basa en una noción eurocentrista y colonizada de la cultura. Esta perspectiva consagra un corpus de conocimientos que serían los válidos para que el alumno se forme. La idea de lo artístico como un conjunto consagrado de producciones excluye la posibilidad de entender al mundo contemporáneo como un espacio en disputa, signado por relaciones sociales, políticas y culturales complejas y heterogéneas.

Ninguna cultura es inmanente ni atemporal: intervienen en ella múltiples factores que las van constituyendo a través del tiempo. La cultura no es una realidad incuestionable e inmodificable, sino que se va replanteando por el accionar del hombre en un proceso continuo que trasciende la existencia individual. 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.

La segregación que históricamente ha padecido la educación artística respecto de otras instancias consideradas más relevantes en la formación de los sujetos, tiene su sostén en un recorte ideológico que proviene del Romanticismo europeo, un imaginario constituido a partir del Renacimiento y consagrado durante el siglo XIX. Este enfoque asigna a las artes una función particular, la de operar como espacio de expresión de lo sensible y lo emotivo. Así se está afirmando que no hay posibilidad de comprender críticamente el hecho estético: la creación se toma o se deja, y su comprensión no pa-

saría, desde esta concepción, 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 posibilita la construcción de 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 autoexclusión ("A mí no me salen esas cosas", "yo de eso no entiendo nada", etcétera).

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.¹

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 (arte como la adquisición de una técnica), 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 sujeto 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 (arte como espacio para adquirir destrezas que sirven como soporte de otras materias), la educación artística no es valorada por sí misma, sino por lo que puede aportarle a las materias que gozan de mayor consideración social. Este enfoque va en detrimento del arte como campo de conocimientos autónomo.

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

Por estas razones, la educación artística en la escuela secundaria debe favorecer que los alumnos puedan resignificar y reconstruir sus relaciones con las diferentes manifestaciones de lo estético que constituyen su contexto cotidiano. A partir del estudio de cualquiera de las disciplinas artísticas, se aspira a que los alumnos estén en condiciones de identificar las estructuras a partir de las cuales se opera con un lenguaje artístico, intervenir como productores, revisar su lugar como público espectador desde una posición activa y crítica, y considerar la incidencia decisiva del contexto en cada una de estas instancias.

¹ Para un mayor desarrollo conceptual se recomienda la lectura de Jiménez, José. *Imágenes del hombre. Fundamentos de estética*. Madrid, Tecnos, 1986 y de AA. VV. (Lander Edgardo comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires, CLACSO, 2005.

En el Diseño Curricular de 1º año se le dio preponderancia al conocimiento de los componentes y estructuras básicas en los que se basa una disciplina artística para transmitir sentido, es decir al Lenguaje en sí mismo.

A partir de esto, en 2º año se le dio prioridad al conocimiento de las formas de producción.

Para 3º año de la Educación Secundaria, el énfasis estará puesto en la interpretación por parte del público y la contextualización de la producción artística.

Interpretación y contexto son dos instancias que se encuentran estrechamente vinculadas en la comprensión del fenómeno artístico. Dado que el término *recepción*, dentro del esquema clásico de las teorías de la comunicación, connota cierta pasividad en el polo del receptor se ha optado por el concepto de *interpretación*, tal como puede observarse en los títulos de los Ejes (Eje de la recepción-interpretación). Es decir, que este Diseño Curricular adopta el paradigma hermenéutico, que valoriza la condición de sujeto activo para quien se encuentra ante una producción estética. Desde este punto de vista, no existe un significado objetivo y universal para una obra de arte, sino que la misma puede resignificarse de acuerdo con los contextos por los que circula y la subjetividad del público. Esto no quiere decir que una obra pueda cambiar su sentido arbitrariamente, sino que no existe una forma unívoca de interpretarla y que la verdad de la obra se vincula con la actividad interpretativa del sujeto. Por esta misma razón el contexto sociocultural no es un elemento accesorio ni externo a la obra, es una dimensión constitutiva de la misma, tan relevante en la producción como en la interpretación. Un artista pertenece a un espacio y un tiempo particulares, que serán determinantes para lo que vaya a realizar. Las transformaciones, continuidades y rupturas de esa dimensión espaciotemporal darán lugar a que la obra adquiera nuevos significados y origine diferentes experiencias para el público. Por ello, contexto es también el entorno y la experiencia personal de quien entra en contacto con una producción estética. El desplazamiento espacial y temporal que siempre existe en la circulación de una obra hace que para el público su propio entorno y su formación previa sean un elemento más que constituye a una producción artística. Este punto de vista no concibe a la obra de arte como algo atemporal, concluso y sagrado, sino como una entidad mutable que una vez que sale de la órbita del artista que la generó, es permanentemente resignificada por el público que entra en contacto con ella.²

ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

La materia Educación Artística abarca cuatro posibles 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. Estos núcleos son diferentes según el año, es decir que en la mayor parte de las disciplinas de Educación Artística los núcleos que se establecen para 3º año varían respecto de los de 1º y 2º.

Núcleos temáticos de Danza

- La valoración de la producción corporal
- Los contextos de producción

Núcleos temáticos de Música

- Las músicas y sus contextos
- La interpretación musical: sujetos, escenarios y cultura

² Para una revisión de la relación entre interpretación, contexto y reelaboración de obras se recomienda la lectura de Waisman, Sergio, *Borges y la traducción*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora, 2005.

Núcleos temáticos de Plástica-Visual

- El espacio y su organización
- Los dispositivos y su configuración

Núcleos temáticos de Teatro

- El Teatro y sus contextos de producción
- Teatro y comunicación

A su vez, todos los núcleos temáticos se organizan en 4 ejes (Lenguaje, Producción, Recepción-Interpretación y Contexto) que no separan contenidos por tema, sino que constituyen formas de aproximarse al contenido. Es decir, la mención de cada eje dentro del núcleo temático no es un orden de contenidos consecutivos, sino una forma de problematizar esos contenidos. Los ejes muestran que cada contenido de la disciplina artística está relacionado con un elemento del lenguaje, con las formas de producir (producción), con las formas en que se percibe y se interpreta (recepción), y con el entorno en que una manifestación estética circula (contexto sociocultural). Los ejes indican que se deben tener en cuenta en forma permanente estas cuatro dimensiones (Lenguaje, Producción, Recepción- Interpretación y Contexto), como maneras de abordar un contenido en la clase. Si bien estos cuatro aspectos están presentes en los tres años de la ES, en cada año se otorgará mayor importancia a uno o dos de ellos.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA • DANZA • MÚSICA • PLÁSTICA - VISUAL • TEATRO	EJES	NÚCLEOS TEMÁTICOS POR DISCIPLINA			
		DANZA	MÚSICA	PLÁSTICA-VISUAL	TEATRO
	LENGUAJE	La valoración de la producción corporal.	Las músicas y sus contextos.	El espacio y su organización.	El Teatro y sus contextos de producción.
	PRODUCCIÓN				
	RECEPCIÓN-INTERPRETACIÓN	Los contextos de producción.	La interpretación musical: sujetos, escenarios y cultura.	Los dispositivos y su configuración.	Teatro y comunicación.
	CONTEXTO SOCIO CULTURAL				

DANZA

LA ENSEÑANZA DE DANZA EN EL TERCER AÑO DE LA ES

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 de lo que generalmente hoy se aborda en el aula. El mismo se sustenta en algunas ideas centrales: que los jóvenes conozcan y bailen las danzas folclóricas argentinas, así como también las de otros países de Latinoamérica o de otras partes del mundo, que se reconozca, considere y aproveche 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 se propicie la reflexión en torno a los elementos presentes en cada danza, así como las formas y contextos de producción.

Este enfoque sobre la enseñanza de la danza en la Educación Secundaria, 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. Si bien esta consideración puede resultar importante en cualquier nivel de la enseñanza, teniendo en cuenta las edades implicadas en la educación secundaria, este aspecto adquiere particular relevancia. Para los adolescentes y los jóvenes resulta muy importante ser escuchados y poder comunicar sus ideas; en este sentido, abordar la danza desde este criterio abrirá la posibilidad de que cada alumno o grupo de alumnos tome decisiones sobre qué quiere decir y cómo quiere decirlo desde el lenguaje del movimiento. Por otra parte, 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 educación secundaria un plus de significación y de potencialidad muy importante.

La enseñanza de la danza en el 1° año, se orienta al reconocimiento de los elementos constitutivos del lenguaje corporal, desde aspectos productivos, conceptuales, analíticos y contextuales, permitiendo abrir nuevas vías de acceso para abordar las danzas del entorno, las propias y las de los otros.

En el 2° año se focaliza en la exploración y el desarrollo de diferentes procedimientos y procesos de interpretación y elaboración en el campo del movimiento, en los que los alumnos puedan ubicarse en diferentes roles: como intérprete, creador y público. Se buscará ampliar los recursos de movimiento y desarrollar las capacidades productivas del alumno en relación con el movimiento.

Finalmente, en el 3° año 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.

Nota Aclaratoria

En el caso de que el grupo de alumnos de 3° año no hubiese cursado en 1° año y 2° año de Educación Secundaria la materia Danza, el docente deberá trabajar con el Diseño Curricular de 1° año. Si el grupo de alumnos de 3° año hubiese cursado solamente un año de la materia

Danza, se deberá trabajar con el diseño curricular de 2° año. Luego, cada docente evaluará la posibilidad de incluir contenidos de los años siguientes de acuerdo con el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

EXPECTATIVAS DE LOGRO

Se espera que al finalizar el 3° año los alumnos estén en condiciones de:

- relacionar los elementos del lenguaje corporal en las producciones de danza, identificándolos y usándolos convenientemente en función del sentido del producto;
- realizar aproximaciones interpretativas acerca de las producciones del campo del movimiento a partir de consideraciones sintácticas, semánticas, pragmáticas y estéticas;
- manifestar capacidad para apreciar las producciones corporales, desarrollando y comprometiendo su propio juicio crítico;
- reflexionar críticamente en torno a las manifestaciones que comprometen al cuerpo y al movimiento según diferentes contextos sociales, culturales y políticos;
- interpretar adecuadamente las danzas folclóricas abordadas en el año y profundizar la investigación de las coreografías y del lenguaje corporal para desarrollar producciones propias a partir de la ampliación de los recursos técnicos, expresivos, analíticos y específicos del código folclórico.

Para acercar a los alumnos a estos logros se espera que el profesor de Danza enseñe los contenidos propuestos, a partir de:

- inferir si los alumnos conocen y comprenden cuáles son los elementos del lenguaje corporal a partir de considerar los elementos conceptuales que utilizan para explicar y fundamentar un trabajo o un proyecto;
- hacer propuestas que permitan a los alumnos relacionar e integrar sus conocimientos sobre el lenguaje, desde el hacer: ya sea bailando una danza, improvisando desde el cuerpo o componiendo un producto;
- brindar las herramientas necesarias para que los jóvenes logren seleccionar adecuadamente la forma en que combinan los elementos del lenguaje corporal en relación con determinada propuesta, proponiéndoles que fundamenten y justifiquen sus elecciones;
- propiciar momentos en que los alumnos analicen críticamente los productos de danza que abordan desde el hacer concreto o desde la apreciación en vivo o en formato audiovisual de alguna obra;
- intervenir con preguntas que lleven a los alumnos a reflexionar en torno a las dimensiones involucradas en las producciones corporales, con particular énfasis en los elementos del lenguaje, el contenido de la obra y su inscripción estética;
- ofrecer distintos instrumentos (orales y escritos) para que los alumnos puedan describir, analizar y apreciar una producción coreográfica determinada;
- provocar intercambios grupales en relación con las experiencias de visionado de improvisaciones, ensayos y obras, fomentando la enunciación de la opinión personal a partir de la argumentación, la confrontación de ideas y los debates en torno a los temas tratados;
- conducir con las intervenciones para posibilitar que todos los alumnos participen y expresen sus puntos de vista;
- ofrecer instrumentos para que los jóvenes puedan volcar por escrito sus valoraciones personales respecto de una determinada producción;
- desarrollar referencias vinculadas a la influencia del contexto en la producción coreográfica a partir de considerar ejemplos pertenecientes a diferentes ámbitos sociohistóricos;
- compartir materiales bibliográficos en relación con este aspecto, comentarlos y utilizarlos para analizar las diferentes danzas abordadas;

- ayudar a los alumnos a vincular las características principales de una obra con los marcos de producción de la misma;
- trabajar esta perspectiva de la materia preferiblemente asociada a la discusión de un determinado problema o tema y no a una secuenciación cronológica;
- elaborar estrategias para que los alumnos mejoren a lo largo del año en los aspectos técnicos e interpretativos, alentarlos en esta tarea, promover que se comprometan con el trabajo, estimularlos en sus logros y señalarles las dificultades que deben intentar superar;
- aplicar esta ampliación de los recursos en trabajos tanto de interpretación de danzas preestablecidas como de coreografías de invención personal;
- impulsar trabajos de producción donde los jóvenes puedan expresar sus propias ideas, sus gustos personales, los aspectos que los identifican como grupo, aprovechando el bagaje de recursos técnico-expresivos explorados en las clases.

ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos de la materia Danza en el 3° año de la Educación Secundaria se organizan a partir de los siguientes núcleos temáticos: *la valoración de la producción corporal y los contextos de producción.*

• La valoración de la producción corporal

Desde este núcleo se propone profundizar las capacidades relacionadas con la interpretación de los productos de danza propios o de los compañeros y desarrollar el análisis de los vínculos con las producciones del entorno próximo o lejano.

• Los contextos de producción

Este núcleo se centra en el tratamiento de los aspectos del contexto que determinan aspectos estructurales de las producciones del campo del movimiento. Se abordarán las influencias históricas, sociales y culturales que atraviesan estos discursos.

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

El **Contexto sociocultural** atiende a las particularidades del contexto social, cultural y político como factores condicionantes de las producciones coreográficas, permitiendo desarrollar la comprensión de las distintas formas de organización del lenguaje corporal.

La **Recepción / Interpretación** agudiza la mirada consciente y sensible sobre el cuerpo y el movimiento, en tanto instrumentos esenciales en la construcción del lenguaje específico y profundiza los procedimientos de análisis de los discursos corporales dirigidos a realizar lecturas críticas sobre las producciones propias, de los otros y del entorno.

El **Lenguaje corporal** implica la constante profundización y ampliación de los elementos que conforman el código específico del lenguaje del cuerpo, su identificación conceptual y su utilización en las producciones de movimiento.

La **Producción** propone la consideración de herramientas y procesos de organización del movimiento, en función del dominio de su aplicación en producciones coreográficas de elaboración personal o preestablecida.

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

Ejes	Núcleos Temáticos	
	La valoración de la producción corporal	Los contextos de producción
Contexto sociocultural	----->	
Recepción / Interpretación	----->	
Lenguaje	----->	
Producción	----->	----->

DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS

Núcleo temático: la valoración de la producción corporal

Contexto sociocultural: el contexto como productor de sentido. La danza en el contexto de la escuela y la danza fuera de la escuela. Las manifestaciones propias de los contextos juveniles. Apreciación de similitudes y diferencias, búsqueda de aproximaciones: relaciones y cruces.

La Recepción / Interpretación: las capacidades interpretativas propias de los distintos roles en la producción artística: como autor, intérprete y receptor de productos de movimiento. Los procedimientos de la percepción analítica: observación, comparación, discriminación, análisis, selección, síntesis. Aplicación en la práctica personal y en la objetivación de productos propios y ajenos. La valoración personal fundamentada, el desarrollo del juicio crítico.

El Lenguaje: la necesidad del entrenamiento corporal consciente y continuo para la danza. El desarrollo constante de las capacidades motrices asociadas al enriquecimiento perceptivo. Identificación de los códigos utilizados en las producciones coreográficas personales, de los otros, del entorno. El tratamiento de los elementos constitutivos del movimiento en cada danza abordada: consideración de la manera en que cuerpo, espacio, dinámica y comunicación se presentan y desarrollan en cada danza abordada. Crítica y correcciones, en función del avance en los desempeños personales.

La Producción: la producción y la realización como interpretación. Utilización de categorías de análisis en los procedimientos compositivos y realizativos. Ejercicios que amplíen las posibilidades técnico-expresivas y los registros analíticos respecto de producciones coreográficas. La valoración personal vinculada con el mejoramiento de la interpretación y la construcción de productos de danza.

Núcleo temático: los contextos de producción

El Contexto sociocultural: carácter funcional y social del lenguaje de la danza a través del tiempo. Aproximaciones analíticas a distintas manifestaciones del lenguaje corporal pertenecientes a ámbitos geográficos, sociales e históricos diversos. La danza escénica en Occidente: de la danza clásica a la danza moderna y contemporánea. La consideración de las diferentes técnicas, los procedimientos coreográficos, el tratamiento de la expresión y la representación. Manifestaciones coreográficas del siglo XX y las del siglo XXI. Las propuestas estéticas en la contemporaneidad: las tendencias de integración de lenguajes, alternativas de interpretación y realización. La danza en Latinoamérica y Argentina. Identidad cultural: abordaje de las tensiones "tradición-innovación" y "académico-popular". La danza como patrimonio cultural regional, nacional y universal. Las danzas de los pueblos originarios. Las danzas populares en general y las danzas folclóricas en particular. Danza y producción cultural.

Análisis crítico en torno a las manifestaciones del lenguaje corporal en los medios masivos de comunicación.

La Recepción / Interpretación: la recepción en el campo del movimiento. Aplicación de los procedimientos de la percepción analítica en la observación de producciones coreográficas del entorno cercano y lejano en tiempo y espacio. Análisis comparativo de producciones coreográficas, atendiendo a los contextos históricos y socioculturales de realización.

El Lenguaje: los elementos del lenguaje en las distintas manifestaciones consideradas, análisis de sus formas de organización. Manifestaciones del lenguaje del movimiento, pertenecientes a épocas y estilos diferentes: constantes, diferencias, propósitos, finalidades. Conocimiento e identificación de aspectos pragmáticos, sintácticos y semánticos, comunes y específicos.

La Producción: categorías analíticas en la producción: observación de los modos de producción de diversas coreografías, consideración de las herramientas y recursos empleados. Consideración de la intencionalidad de los discursos coreográficos. Los aspectos semánticos: discurso literal-discurso metafórico, lo denotado, lo connotado. La relación con los contextos de producción.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Es importante tener en cuenta que la propuesta que aquí se presenta está diseñada para alumnos y alumnas que ya han transitado la experiencia de esta materia durante dos años y que además pueden haber tenido otras aproximaciones al lenguaje de la danza tanto dentro como fuera del sistema educativo formal. De modo que se trata de alumnos que habrán de estar familiarizados con los elementos del lenguaje tanto en la dimensión procedimental como conceptual. Es de esperar que en términos generales, estos jóvenes manifiesten predisposición positiva para el trabajo corporal y para investigar en el campo del movimiento, demuestren capacidad para elaborar productos de síntesis, para interpretar una danza y para describir en rasgos generales, los elementos que están presentes en una obra coreográfica. Desde esta perspectiva, el 3º año se plantea como un espacio que posibilite profundizar el perfil analítico respecto del lenguaje corporal, a partir del desarrollo de capacidades que permitan realizar lecturas e interpretaciones críticas sobre la producción en danza y desde la vinculación de estos procedimientos con las producciones personales, como bailarines y como creadores.

Al igual que en los dos años anteriores de la Educación Secundaria, este Diseño Curricular propone a los docentes organizar sus clases en función de un recorrido didáctico que vincule núcleos de contenidos y ejes de abordaje. Esto supone una interpretación singular de los contenidos a partir de su organización en dos núcleos temáticos: *la valoración de la producción corporal y los contextos de producción* y su consideración desde distintos aspectos: *el eje del contexto sociocultural, el eje de la recepción / interpretación, el eje del lenguaje corporal y el eje de la producción*. En este sentido, así como los distintos contenidos se deben trabajar desde los cuatro ejes y éstos a su vez deben considerarse de forma interrelacionada, las orientaciones didácticas también se organizan desde los ejes mencionados.

El hecho de intentar profundizar en las categorías analíticas de la danza no supone un trabajo alejado de la producción; la propuesta implica continuar desarrollando las distintas capacidades para el movimiento y complejizar la reflexión y el análisis en torno al lenguaje, a partir del aporte de referencias del contexto sociohistórico, la función de la danza y los debates vinculados a las miradas de la sociedad sobre el cuerpo.

Orientaciones didácticas para el Contexto sociocultural

En los dos primeros años de la Educación Secundaria se propone tratar este eje a partir de lecturas globales y de la atención a los rasgos generales del contexto sociocultural en su relación con la danza. En el 3º año, se intentará profundizar estos aspectos, siempre desde la consideración de los mismos como marcos determinantes en la construcción de los discursos corporales.

No se trata de abocarse al estudio de la historia de la danza, sino de problematizar las producciones coreográficas desde la indagación de las circunstancias culturales que las atraviesan. Las referencias históricas o el tratamiento de los diferentes contextos de producción, no deben guardar necesaria relación con un orden cronológico consecutivo, resulta más apropiado que estén vinculados a problemas o a preguntas, como por ejemplo, el cuestionamiento en torno a las motivaciones que han tenido hombres y mujeres para bailar a lo largo de la historia. La pregunta, ¿por qué se baila? da lugar a sondear en la función de la danza a través del tiempo: las danzas iniciativas, religiosas, sagradas, mágicas, las danzas del pueblo y las danzas de las clases dominantes (en orden de mencionar algunos ejemplos) han tenido y en algunos casos aún mantienen funciones específicas que escapan o superan las de los productos artísticos. Esta vía de reflexión puede acercarse al análisis de aspectos más cercanos a los alumnos y alumnas de la educación secundaria: ¿por qué bailan los jóvenes hoy? ¿Qué bailan? ¿Qué relación hay entre contexto social y modalidades de danza preferidas? En esta indagación acerca de la función del lenguaje del movimiento, otras cuestiones a revisar pueden ser: las repercusiones de la danza en la sociedad, la consideración del grado de masividad de este lenguaje, la tensión que existe entre la danza como expresión popular y la danza académica, las diferentes representaciones del cuerpo según cada contexto y la valoración que han sostenido y sostienen distintas sociedades en torno al cuerpo y sus significados.

Otras posibles líneas de trabajo a desarrollar pueden atender a la relación de este lenguaje con los movimientos artísticos producto de distintas épocas históricas. Investigar acerca de las huellas que estos eventos han inscripto e inscriben hoy en los discursos del cuerpo, es un camino para nutrir y ampliar las capacidades de análisis e interpretación de las diferentes manifestaciones de la danza que los jóvenes conocen, bailan o consumen.

Todos estos debates pueden preceder o suceder a la enseñanza de una danza en particular, el visionado de un video, la asistencia a un espectáculo o ensayo, la creación de una coreografía personal, la lectura de algún material, la consideración de manifestaciones corporales en los medios de comunicación o en la calle, etc. En este punto, resulta oportuno recomendar la conveniencia de delimitar tres o cuatro ideas problematizadoras, que sirvan de guía a lo largo del año para entamar los distintos aspectos del trabajo. Las mismas habrán de surgir del lugar que haga el docente a los saberes de los alumnos, así como a sus intereses, necesidades y la consideración de las expectativas de logro establecidas para este año.

Orientaciones didácticas para la Recepción / Interpretación

Las capacidades receptivas acerca del lenguaje corporal, se van a ampliar con los aportes vinculados a la consideración del contexto. El entramado de estas dos perspectivas en el trabajo, posibilitará profundizar la reflexión estética, desarrollar aproximaciones interpretativas y apreciar las producciones del campo del movimiento, comprometiendo la valoración personal y el juicio crítico.

Desde esta perspectiva, la visualización de videos, la asistencia a espectáculos y ensayos, el análisis de la producción propia y de la producción de los compañeros, la crítica acerca de los desempeños propios y de los otros como intérpretes, suponen en el 3º año de Educación Secundaria, un grado de atención más puntual y un desarrollo más específico y fundamentado. Para este fin sería oportuno organizar fichas donde se identifiquen con claridad los elementos que deben tenerse en cuenta para llevar a cabo, tanto observaciones como producciones. Las mismas pueden ser aportadas por el docente o ser producto de una selección discutida con los alumnos. A partir de estas prácticas se puede avanzar hacia elaboraciones con mayor grado de autonomía por parte de los jóvenes, hasta arribar al desarrollo de críticas por escrito, donde cada alumno pueda volcar su apreciación personal con relación a una experiencia de movimiento determinada desde una argumentación debidamente explicitada.

A manera de ejemplo, se incluyen a continuación dos cuestionarios-fichas como posibles guías de análisis de producciones de danza (de cualquier modalidad). La primera, puede aportar al análisis de una obra a posteriori de haberla visto. La segunda, implica un trabajo de reflexión previa a la concreción de una producción de clase de tipo grupal. Son sólo ejemplos orientadores y en ningún caso

cubren todas las variantes posibles que se le presentarán al docente. La idea es que de acuerdo con el trabajo propuesto se confeccionen las fichas o cuestionarios ad- hoc.

Cuestionario para el análisis de un espectáculo de danza

1. La obra: indicar género, título, coreógrafo, grupo de danza, lugar y fecha de producción. ¿La viste en directo o por medio de otro soporte?
2. Contexto de producción: ¿podés hacer alguna referencia que sirva para contextualizar la obra? ¿Encontrás elementos en la misma que refieran a ese contexto? ¿Cuáles?
3. En caso de tratarse de una obra inscripta dentro de la danza clásica o folclórica: ¿mantiene sus características tradicionales o propone innovaciones? ¿Cuáles?
4. Idea central de la obra, ideas subyacentes: ¿resulta claro el planteo de la idea? ¿Es una propuesta literal o se apela a metáforas?
5. La composición coreográfica: Describir el tratamiento de los elementos del lenguaje, el uso del tiempo, del espacio y la dinámica. ¿Resultan adecuados en relación con el sentido del discurso coreográfico? ¿Hay momentos de clímax? ¿Encontrás formas compositivas tales como permanencia de una idea, repeticiones, variaciones, rupturas, *leit motiv*, unisonos, sucesiones? Otras.
6. Los recursos de escena: música, ideas de vestuario, iluminación, elementos escenográficos. Hacer una valoración de su selección y utilización en función de las ideas planteadas.
7. Comentarios y apreciación personal acerca de la obra.

Ficha para la concreción de una producción coreográfica

(Esta ficha se completa en este caso con un ejemplo imaginario)

Objetivo: producir, dirigir y poner en escena una obra breve de creación grupal relacionada con el abordaje de espacios no convencionales.

Idea general del proyecto: trabajo a partir de la utilización del espacio físico del patio de la escuela, utilización de puertas, ventanas, escaleras, etc como elementos significantes.

Duración aproximada: 4-5 minutos.

Tiempo estimado para la concreción del proyecto: un mes

Recursos humanos: el grupo, estableciendo división de tareas (bailarines, coordinadores, asistentes).

Recursos materiales:

- Música: aún sin definir, se propone que la música no defina un ritmo en particular, sino que establezca un cierto clima, una atmósfera.
- Objetos escenoplásticos: tal vez se agreguen algunas mesas y sillas.
- Ideas de vestuario: pantalón, remera y zapatillas de uso común. Colores a definir, según se opte por el contraste o el amalgamiento con el entorno.
- Ideas de iluminación: se hará de día.
- Espacio: pensar alternativas para que pueda adaptarse a otros espacios al aire libre de características similares.

Organización del trabajo: un encuentro/ensayo semanal, probar ideas ya configuradas, improvisar, seleccionar ideas, concertar.

Líneas básicas, ideas centrales: la idea central consiste en descubrir ideas de movimiento que partan de las características físicas de ese espacio novedoso como ámbito para la danza. El tamaño, las distancias, los recorridos, los huecos, las escaleras, las alturas, las paredes, las puertas y ventanas, el monumento. Después de una etapa de exploración se seleccionarán y organizarán las ideas más interesantes. Como idea subyacente se puede trabajar en relación a lo que el lugar connota para el grupo.

Títulos posibles: "Ocupación", "El otro patio".

Orientaciones didácticas para el Lenguaje corporal

Un aspecto que todo aquel que se dedica a la danza sabe, es que el entrenamiento corporal debe ser constante y continuo. Desde la perspectiva de entender el trabajo corporal no asociado a la repetición mecánica y externa, sino a un ejercicio consciente, desarrollado de manera detallada y discriminada, es posible pensar en un enriquecimiento perceptivo que amplíe permanentemente las diferentes capacidades y potencialidades del cuerpo. Esta concepción del trabajo corporal, debiera ser la guía para el desarrollo de cualidades, habilidades y destrezas corporales en cualquier modalidad de danza y en todo nivel de abordaje, desde la formación de un bailarín profesional hasta la experiencia de contacto con el lenguaje que puede tener un alumno en la escuela. En la danza, el cuerpo y el movimiento se constituyen en el material esencial del discurso y en la herramienta principal para plasmarlo, de modo que su dominio y despliegue resultan fundamentales. Si bien en los dos primeros años del Diseño Curricular se propone hacer foco en el abordaje de este aspecto, su trascendencia amerita que siempre se estén diseñando estrategias para su profundización. Desde la asociación que hace Patricia Stokoe de que el cuerpo es a la danza lo que el instrumento musical es a la música, se puede concluir que el dominio de un "instrumento" afinado otorgará mayores posibilidades técnico-expresivas al intérprete. Es también el momento de profundizar las críticas y correcciones necesarias para lograr un mayor avance en los desempeños personales.

Asimismo, es importante continuar con el desarrollo en la identificación de los códigos utilizados en las producciones coreográficas y el tratamiento de que son objeto en las mismas. La consideración de los aspectos sintácticos y semánticos de las distintas obras, vinculada con el conocimiento de rasgos determinados por los contextos de procedencia, permitirá apreciar las formas de organización de los elementos del lenguaje en cada una de ellas e inferir y analizar los elementos comunes y los específicos. Esta atención particular acerca de la manera en que cuerpo, espacio, dinámica y comunicación se presentan y desarrollan en cada danza abordada, unida a la experiencia personal y subjetiva de cada joven, es la que terminará de conferir sentido a la interpretación.

Orientaciones didácticas para la Producción

Desde este eje se subraya la idea, ya presente en el Diseño Curricular correspondiente a los dos años anteriores, de trabajar la producción en danza pensada como el acto de crear y también de llevar a cabo, de realizar, esto es, de ser "coreógrafo" y también "bailarín". En este 3º año la utilización de categorías analíticas vinculadas con la observación de los modos de producción de coreografías de diversa procedencia y la consideración de las herramientas y los recursos empleados, permitirá hacer transferencias y relaciones con la propia producción en función de ampliar y mejorar tanto la interpretación como la construcción de productos de danza. También se suma a esta línea de trabajo, la consideración de la intencionalidad de los discursos coreográficos. En orden de profundizar las miradas acerca de este aspecto, será importante impulsar trabajos de reflexión en torno a los aspectos semánticos de las obras coreográficas, que permitan analizar y diferenciar por ejemplo, discursos literales de discursos metafóricos, discursos unívocos de otros de significados múltiples. En estas indagaciones es posible proponerles a los alumnos que identifiquen elementos constructivos que denotan o connotan determinadas ideas en una obra coreográfica, que ponen de relieve la sustancia poética de la misma. Es importante que estas prácticas de análisis pormenorizadas y a la vez integradoras de las diferentes esferas que se ponen de manifiesto en una obra de danza, formen también parte de los procesos de producción y realización, esto quiere decir que a la hora de enfrentarse con el momento de creación, de puesta en marcha o de interpretación, se trabaje con los alumnos enfatizando los cuestionamientos acerca de lo que se quiere decir, evaluando las alternativas posibles sobre cómo decirlo y finalmente ayudándolos a tomar las decisiones más oportunas.

Un ejercicio posible, teniendo en cuenta que en este 3º año será muy importante la observación y consideración de distintas manifestaciones del campo del movimiento, puede ser tomar una moda-

lidad de danza en particular, alguna que sea de interés para el grupo de jóvenes, como la murga, y abordarla como referente para aprender el estilo, recrearla, tomar ideas, trabajar desde algunas particularidades de la misma (los pasos, los cantos, el ritmo) desde algún recurso (la ropa, el maquillaje, los personajes, los instrumentos de percusión) desde la intención del mensaje estético, etcétera.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Enfoque

La evaluación debe realizarse en función de las expectativas de logro de los alumnos estipuladas para el año en relación con lo que se espera de la enseñanza de los profesores.

Debe estar claro para el docente y los alumnos que para acreditar la materia Educación Artística-Danza tendrán que alcanzarse los logros previstos en el Diseño Curricular, por tanto es necesario comunicar al grupo las características de este aspecto del proceso de trabajo, al comienzo del ciclo lectivo. En este marco, se hace necesario establecer con claridad cuál será la modalidad de evaluación de la materia y dar a conocer las pautas para la acreditación, la calificación y la promoción, teniendo en cuenta las normas jurisdiccionales vigentes.

Desde el presente enfoque, se sostiene que la evaluación no puede quedar reducida solamente a la medición del rendimiento de cada alumno, sino que deberán también tenerse en cuenta los procesos de trabajo y los avances que cada alumno realiza. En el caso de Danza, como ya se dijo, tanto en el Diseño Curricular de 1° año como en el de 2°, se deben considerar que los puntos de partida en cada alumno difieren, hay aspectos del trabajo corporal que están supeditados a las posibilidades de movimiento de cada joven y en cada caso éstas son diferentes, ya sea 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. En la consideración de estos procesos individuales, el docente tendrá que explicitar a sus alumnos las dificultades detectadas, ofrecer alternativas para superarlas y comunicar los logros alcanzados. Asimismo, deberá evaluar su propia actuación, identificar los aciertos y errores en su tarea de acercar a los alumnos a la danza, sobre todo en lo que refiere a aquellos jóvenes que evidencian más dificultades y rechazos a la hora de bailar. Sin duda, uno de los desafíos para el profesor de danza en la escuela, es lograr considerar a todos los alumnos en sus potencialidades productivas y poder evaluar a cada uno teniendo en cuenta las mismas y cuánto hayan podido concretar de estas posibilidades.

Un dato importante de este Diseño es que a continuación de las expectativas de logro se establece lo que se espera que haga el docente para acercar a los alumnos a estos logros. La determinación de estas pautas tiene como objeto orientar con más claridad las distintas tareas que deben realizar los docentes a lo largo del año para lograr las expectativas propuestas y, al mismo tiempo, revisar las acciones que van llevando adelante con este fin.

En el 3° año se propone una ponderación de los ejes del Contexto sociocultural y de la Recepción / Interpretación lo que implica una focalización particular en el desarrollo de las capacidades de análisis crítico en torno al fenómeno artístico. No obstante, esta consideración igualmente debe atenderse al trabajo corporal, ya que esta propuesta curricular nunca deja de ver como un aspecto central el abordaje de la producción desde el campo del movimiento. Esta doble entrada del trabajo, señala un rasgo importante para orientar el proyecto evaluativo del 3° año de Danza: se considerarán y evaluarán las capacidades productivas tanto a nivel corporal como aquellas que se expresen a partir de la palabra hablada o escrita. Para estos procesos últimos, también el docente habrá de considerar los puntos de

partida de cada joven y las evoluciones que realicen a lo largo del año. La posibilidad que haya tenido cada uno de ser o no público de alguna modalidad de danza, de ver cine, de ir al teatro, de asistir a recitales o espectáculos de distinto tipo en diferentes ámbitos, otorgan un grado mayor o menor de experiencia que se evidencia claramente a la hora de apreciar y emitir un juicio crítico acerca de un producto artístico.

Criterios de evaluación

En la evaluación vinculada con la apropiación de estos saberes específicos se pueden establecer dos criterios de evaluación.

El primero está vinculado con la consideración del desarrollo del trabajo clase a clase. En este sentido se valorarán:

- la capacidad para describir los elementos que están presentes en una producción de movimiento y para hacer referencias y vinculaciones con los contextos de producción;
- la comprensión y atención a las consignas de clase en vinculación con el desarrollo de la comprensión conceptual de la disciplina;
- la disposición y el compromiso con el trabajo corporal;
- la aplicación de los aprendizajes en la concreción de productos de movimiento o en la interpretación coreográfica;
- el mejoramiento de las capacidades físicas necesarias para bailar;
- la predisposición para superar dificultades en ese sentido.

El segundo criterio refiere a la necesidad de establecer situaciones de evaluación preestablecidas con antelación que prevean la preparación, concreción y presentación de productos de movimiento o de producciones analíticas orales o escritas. Estas ejercitaciones permitirán observar el desarrollo de ciertos aspectos que se manifiestan y pueden evaluarse mejor en trabajos donde se le permite al alumno más tiempo para su elaboración, como por ejemplo:

- la claridad conceptual;
- la capacidad de expresión y el desarrollo de ideas propias;
- la fundamentación de las apreciaciones y elecciones;
- la configuración general de la presentación.

Criterios de evaluación por núcleo temático

Respecto al núcleo de *la valoración de la producción corporal* se evaluará si el alumno logra:

- profundizar la reflexión, el análisis y la conceptualización en torno a la producción desde el lenguaje corporal, en términos de:
 - la identificación de los elementos presentes en una danza (propia, de sus compañeros, del entorno) y el análisis de la forma en que son utilizados;
 - la apreciación y la opinión personal fundamentada sobre los productos coreográficos que se abordan en clase;
 - el dominio conceptual a la hora de producir desde el movimiento y de reflexionar sobre la producción.
 - El afianzamiento de los conocimientos específicos, el desarrollo de las capacidades corporales y la aplicación de estos avances en la producción individual y grupal.

Respecto al núcleo de *los contextos de producción* se evaluará si el alumno logra:

- reflexionar sobre el impacto del contexto sociocultural en la producción artística en general y la danza en particular, en términos de:
 - la consideración del contexto de construcción de un producto coreográfico y de la vinculación con el sentido del mismo;

- el conocimiento de apreciaciones globales en relación a la función social de la danza a través del tiempo;
- el análisis crítico de los contextos contemporáneos de producción en danza, de la presencia y las formas de circulación de las manifestaciones del lenguaje y de su repercusión en la sociedad.

Instrumentos de evaluación

Con relación a las técnicas y a los instrumentos de evaluación, se sugiere como en el año anterior, la observación directa y la utilización de dispositivos que permitan la elaboración de reflexiones desde la palabra hablada o escrita.

En el 3° año, se propone continuar con el desarrollo de productos de movimiento que permitan una valoración de los aprendizajes, de manera más directa e individualizada, impulsando actividades donde los alumnos y alumnas transiten roles de intérprete, coreógrafo y director.

Si bien el cumplimiento de estas actuaciones, implican de por sí un alto grado de comprensión del lenguaje, en el 3° año, se propone asimismo enfatizar y profundizar el desarrollo de la conceptualización en relación con la producción y desarrollar el afianzamiento de los jóvenes a la hora de emitir sus opiniones y sus juicios valorativos.

Con este objetivo, se sugiere en primera instancia emplear grillas, tablas o tests orientativos para completar y formular apreciaciones respecto de una danza y luego paulatinamente, se puede avanzar hacia la elaboración de análisis y juicios de manera más autónoma y personal.

Estas producciones orales o escritas, de ninguna manera sustituyen la consideración de la danza desde la concreción directa. Estos medios no deben utilizarse como una instancia evaluativa para que los alumnos describan los pasos, figuras y tiempos medidos de una danza que ellos conocen y bailan. Estos conocimientos se deberán evaluar a partir de la danza misma, tanto en la interpretación de una coreografía preestablecida, como en la creación o dirección de un producto. Son otros aspectos vinculados con la danza los que pueden expresarse a partir de estos instrumentos como, por ejemplo: el análisis de elementos constructivos sintácticos o semánticos y la reflexión relativa al contexto de producción. En el apartado Orientaciones didácticas para el eje de la Recepción / Interpretación, se dan algunas alternativas posibles para llevar adelante estas técnicas de evaluación.

Así como se propiciará el desarrollo de la valoración personal y el desarrollo del juicio crítico, en relación con obras de danza del entorno o en la apreciación de las producciones de los compañeros, estas capacidades pueden dirigirse también a la evaluación del propio desempeño. Los alumnos de 3° año ya cuentan con herramientas para reflexionar acerca de su propio rendimiento en clase, identificando logros, dificultades y estableciendo claramente las cuestiones a superar.

La evaluación de las prácticas docentes

A la hora de evaluar las capacidades y competencias descritas, el profesor de Danza deberá considerar si sus intervenciones han brindado las oportunidades necesarias para que estos aspectos se aprendieran y desarrollaran. Es necesario que el docente reflexione acerca de su propio desempeño, cuestionándose si su tarea ha sido lo suficientemente motivadora para los alumnos, si los ha estimulado en sus logros, si ha sido capaz de orientarlos en sus dificultades, si ha propiciado espacios para que manifiesten sus dudas tanto desde el trabajo corporal concreto como desde el soporte conceptual del mismo, si ha logrado ser claro en sus explicaciones y tratado de ser justo en sus apreciaciones y correcciones.

En definitiva, resulta fundamental que el docente tenga presente que la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos debe guardar estrecha relación con las condiciones didácticas en que éstos se produjeron.

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, *Danza educativa moderna*. Buenos Aires, Paidós, 1978.
- Humphrey, Doris, *El arte de crear danzas*. Buenos Aires, Eudeba, 1965.
- Alexander, Gerda, *La eutonía*. Buenos Aires, Paidós, 1979.
- Alexander, F. Matthias, *La resurrección del cuerpo*. Buenos Aires, Estaciones, 1988.
- Feldenkrais, Moshe, *Autoconciencia por el movimiento*. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- Feldenkrais, Moshe, *La dificultad de ver lo obvio*. Buenos Aires, Paidós 1991.
- Le Boulch, Jean, *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires, Paidós, 1979.
- Akoschy, Judith; Brandt, Ema; Calvo, Marta; Chapato, María Elsa; Harf, Ruth; Kalmar, Débora; Spravkin, Mariana; Terigi, Flavia y Wiskitski, Judith, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Paidós 1998.
- Kalmar, Deborah, *Qué es la Expresión Corporal. A partir de la corriente de Patricia Stokoe*. Buenos Aires, Lumen 2005.
- Ashead, Janet y otros, *Teoría y práctica del análisis coreográfico*. Valencia, Papallona, 1999.
- Pavis, Patrice, *El análisis de los espectáculos- teatro, mimo, danza, cine*. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- Tambutti, Susana e Isse Moyano, Marcelo, *Cuadernos de Danza. IUNA - Facultad de Filosofía y Letras (UBA)*, 1995.
- Bernard, Michel, *El cuerpo*. Buenos Aires, Paidós 1980.
- Aricó, Héctor, *Danzas Tradicionales Argentinas, una nueva propuesta*. Buenos Aires, 2004.
- Aricó, Héctor, Del Papa, Gustavo y Lafalce, Silvina, *Apuntes sobre bailes criollos (versiones coreográficas recopiladas por Domingo Lombardi)*. Buenos Aires, 2005.
- Vega, Carlos, *El origen de las danzas folklóricas*. Buenos Aires, Ricordi, 1957.
- Revista *Tiempo de Danza*, dirigida por Laura Falcoff, Del Bosque, 1997-1998.

RECURSOS AUDIOVISUALES

Billy Elliot, dirigida por Stephen Daldrey. Inglaterra

El baile, dirigida por Ettore Scola. Italia

Bodas de sangre, dirigida por Carlos Saura (coreografía de Antonio Gades). España

Carmen, dirigida por Carlos Saura (coreografía Antonio Gades). España

The Company, dirigida por Robert Altman. Estados Unidos

Amor sin barreras, dirigida por Robert Wise, coreografía Jerome Robbins. Estados Unidos.

Ritmo y seducción (Take the lead), dirigida por Liz Friedlander, Estados Unidos

Los registros audiovisuales de los espectáculos del *Cirque du Soleil*, *Stomp*, *Mayumaná*, y *las murgas uruguayas*.

Se pueden incluir registros de buena calidad con los que cuente el docente, pertenecientes a manifestaciones no incorporadas al circuito comercial.

RECURSOS DIGITALES

"La danza en el sistema educativo provincial" documento de trabajo de la Dirección de Educación Artística de la Provincia de Buenos Aires, 2000.

<http://www.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/artistica>.

<http://www.danzaria.org>

<http://www.filmandarts.com>

<http://www.videodanzaba.com.ar>

<http://www.funambulos.com.ar>

<http://www.hectorarico.com.ar>

<http://www.teatrosanmartin.com.ar>

<http://www.laspost.wordpress.com>

<http://www.elfolkloreargentino.com>

<http://www.movimiento.org>

<http://www.danzarevista.com>

<http://www.revistamalabia.com.ar>

<http://www.revistaD.C.O.com>

<http://www.postdance.com>

MÚSICA

LA ENSEÑANZA DE MÚSICA EN EL TERCER AÑO DE LA ES

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, configuradas en el desarrollo histórico. La metáfora, las diferentes significaciones y lecturas posibles de los hechos estéticos, así como las producciones culturales, introducen al campo de la interpretación del mundo. En este sentido, la música se transforma en una construcción portadora de significados en un contexto sociocultural 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 su estudio desde la aproximación que nos permiten distintas estéticas, tipos y manifestaciones musicales. Esto permite dejar de lado la idea de una educación musical que prioriza y parcela el estudio a determinados ámbitos de producción y difusión musical o bien privilegia como modelo estético a la música centroeuropea de los siglos XVII al XIX como paradigma cultural y desde ese lugar promueve acciones pedagógicas enraizadas en visiones universalistas, descontextualizadas y carentes de referencialidad para los jóvenes que son destinatarios. La pedagogía musical actual destaca la importancia de esta apertura a músicas de distintas culturas, estéticas y ámbitos de circulación, puesto que es necesario postular una mirada más amplia para la formación musical, que incluya las preferencias y las formas de vinculación con las manifestaciones culturales de los alumnos. En este sentido, la escuela debe ser un ámbito donde el alumno pueda conocerlas, comprenderlas y encontrar nuevos significados en la música.

La Música en la Educación Secundaria tiene por objeto la interpretación de los discursos musicales en el contexto sociocultural de referencia inmediato, hacia contextos espacio-temporales mediatos. Esto supone aproximarse a la música desde distintas prácticas específicas, desde el conocimiento del Lenguaje Musical en el 1º año, siguiendo por la Producción (composición y ejecución) en el 2º año de la Educación Secundaria, hasta la significación de los hechos estéticos considerados en 3º desde los Contextos.

En 3º año el estudio de la música, centrado en el Contexto, tiene estrecha vinculación con la interpretación musical. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la Música estará organizada en propuestas pedagógicas a partir de las cuales el alumno construya significados en relación con los roles diversos en los que se involucra en los hechos estéticos: como compositor, ejecutante y audiencia, donde las experiencias musicales cobran sentido en escenarios culturales particulares.

Nota Aclaratoria

En el caso de que el grupo de alumnos de 3º año no hubiese cursado en 1º año y 2º año de Educación Secundaria la materia Música, el docente deberá trabajar con el Diseño Curricular de 1º año. Si el grupo de alumnos de 3º año hubiese cursado solamente un año de la materia Música, se deberá trabajar con el diseño curricular de 2º año. Luego, cada docente evaluará la posibilidad de incluir contenidos de los años siguientes de acuerdo con el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

EXPECTATIVAS DE LOGRO

Se espera que al finalizar el 3° año los alumnos estén en condiciones de:

- reflexionar críticamente en torno a discursos estético-musicales, considerando el contexto social, político y cultural de su producción;
- analizar comparativamente, por audición y por lectura de grafismos de las estructuras musicales, obras de distinto repertorio y estilo estableciendo vínculos con el medio contextual de producción y de recepción del discurso;
- componer arreglos para propuestas autorales y para producciones propias, con ajustes estilísticos;
- comprender los procedimientos de análisis y los procesos de producción grupal e individual como herramientas de interpretación de la música.

Para poder acercar a los alumnos a estos logros se espera que el profesor de Música enseñe los contenidos propuestos, a partir de:

- indagar los conocimientos de los alumnos respecto a las relaciones que establecen entre las músicas que prefieren y las referencias estéticas, culturales, políticas y sociales que tienen las mismas;
- seleccionar un conjunto variado de recursos sonoros, audiovisuales y bibliográficos para el estudio de las temáticas de 3° año, acorde a los intereses de los alumnos, que permita aproximar a la comprensión de la diversidad de los contextos en Música;
- insertar las nuevas tecnologías en la música como herramientas de producción y analizar su influencia en las nuevas formas de comunicación y difusión artística;
- generar instancias de discusión y análisis crítico para comparar prácticas musicales actuales y pasadas, en el campo de la música académica y popular, a fin de comprender permanencias, rupturas y puntos de tensión de producciones particulares;
- proponer líneas de análisis respecto de los rasgos de las diversas tendencias de realización musical, de la influencia del mercado y de los medios de difusión en la masificación de las producciones a fin de construir una crítica argumentada;
- fomentar la contrastación de ideas, la argumentación, el respeto por las preferencias estéticas de otros y la comprensión de que las prácticas musicales son resultado de contextos diversos;
- seleccionar obras donde las estructuras musicales a estudiar constituyan criterios constructivos en sí mismas;
- indicar las pautas de lectura de los gráficos, relacionando los aspectos compositivos con las características de la ejecución a los efectos de interpretación de la música, vinculando con otras obras de rasgos similares (por autor, contexto, entre otros);
- dirigir el análisis hacia los vínculos entre los escenarios de producción y de recepción de las obras, relacionando las letras, el estilo musical, y las decisiones estéticas, con las prácticas de socialización en las culturas juveniles;
- intervenir en las discusiones y en los análisis dando lugar a la participación de todos, estimulando las opiniones personales fundamentadas;
- explicar pautas de composición para resolver los arreglos musicales, enfatizando los aspectos característicos de determinados estilos musicales, ejecutando ejemplos musicales o por medio de registros grabados;
- proponer alternativas de resolución en el transcurso de la composición de los arreglos, que permitan realizar una composición en estilo y una ejecución ajustada acorde a las posibilidades del grupo;
- orientar a los alumnos en la construcción de gráficos a modo de partitura y guía de ejecución a fin de registrar el arreglo, atendiendo a las características del lenguaje musical que deben destacarse en el gráfico;
- mostrar procedimientos flexibles de resolución de análisis y de producción: destacando verbalmente los pasos realizados después de resolver las propuestas, interviniendo en el transcurso de las producciones y de los análisis, focalizando en las características más importantes de la tarea, entre otras;

- generar espacios de reflexión para reconocer la interpretación como comprensión musical en el contexto de las realizaciones estéticas de la música, identificando y relacionando los componentes con el medio de producción y de recepción de la disciplina;
- fomentar la crítica argumentada, la exposición de puntos de vista personales, atendiendo a las vinculaciones entre los distintos aspectos que intervienen en las manifestaciones artísticas: estéticos, prácticas sociales de contextos específicos, características del lenguaje musical, intervención del mercado en la difusión de bandas y tipos de músicas diversas, entre otros.

ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos de la materia Música en el 3° año se organizan a partir de dos núcleos temáticos, *las músicas y sus contextos* y *la interpretación musical*: sujetos, escenarios y cultura.

• Las músicas y sus contextos

Este núcleo refiere a los tipos musicales y aproxima inicialmente a la comprensión de las posturas estéticas respecto de ellos, por lo tanto, hablamos de músicas y no sólo de "la música". Asimismo, da cuenta de su configuración desde la interrelación de los componentes, la manera en que estos son reconocidos como lenguaje musical, hacia la vinculación de los mismos en el contexto propio de producción y de escucha de la obra.

Las relaciones entre los sujetos, las obras y los contextos en la interpretación construyen el sentido de la música, entendiéndolo, a su vez, que la música adquiere significatividad social en tanto se comprende que es determinada por los contextos de los cuales surge y en los que es difundida.

• La interpretación musical: sujetos, escenarios y cultura

Refiere al contexto situacional y cultural, los ámbitos y los circuitos de difusión, a los productores de hechos estéticos y a las audiencias; se vincula a las distintas situaciones en que se produce la comunicación musical, no sólo a los usos del lenguaje musical, sino a las diversas prácticas musicales considerando los ámbitos y medios donde ese discurso musical se difunde, los cambios en las audiencias, las variantes en la significación que conllevan estos cambios, la influencia del mercado y de culturas externas (es decir, culturas distintas) a las que originaron determinadas formas de producción musical.

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

El **Contexto sociocultural** pone énfasis en la incidencia de las variables que influyen en la asignación de sentido a un hecho estético musical. El contexto implica situar al intérprete, en este caso el alumno, en las características del lenguaje musical, para que pueda atribuirle sentido a las particularidades del contexto social y cultural de referencia de la producción. La interpretación involucra al compositor, al ejecutante y a la audiencia como acto de comprensión.

La Recepción/ Interpretación se organiza en torno 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 posibilitan su estudio y su valoración. La interpretación implica una escucha atenta, activa y la elaboración de juicios críticos fundamentados.

El **Lenguaje musical** 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 con aspectos sintácticos, en principio, con énfasis en las características expresivas y en la intención comunicativa del discurso estético musical considerando el contexto de producción y de recepción.

La Producción se vincula a la realización de las músicas considerando el contexto discursivo particular del lenguaje musical, en función de las características del material compositivo, el contexto espacio temporal, social, cultural de la realización de la obra.

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

Ejes	Núcleos Temáticos	
	Las músicas y sus contextos	La interpretación musical: sujetos, escenarios, cultura
Contexto sociocultural	----->	----->
Recepción / Interpretación	----->	----->
Lenguaje Musical	----->	----->
Producción	----->	----->

DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS

Núcleo temático: las músicas y sus contextos

Contexto sociocultural: el contexto como productor de sentido. La interpretación de la música en función del contexto en los roles de compositor, ejecutante y/o audiencia. Continuidades y rupturas en los distintos tipos y estilos musicales. Contexto histórico, social y económico. Las tensiones entre Tradición e Innovación; Música Académica y Música Popular. La introducción de las nuevas tecnologías en la música. Influencia de la informática en las nuevas formas de composición, difusión y circulación en distintos ámbitos musicales. La música popular y la tecnología.

La Recepción / Interpretación: análisis de estructuras musicales para reconocer procedimientos compositivos característicos de los estilos. Niveles de organización del lenguaje musical: preponderancia de algún aspecto particular (grupos rítmicos, giros melódicos, forma musical, textura); aspectos característicos de los estilos. Análisis descriptivo y comparativo entre distintas versiones de obras. Arreglo y versión. Influencia del contexto en la producción.

El Lenguaje musical

- *Sonido:* el sonido como material compositivo incorporando las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías. Desplazamiento de la importancia del lenguaje musical hacia el sonido en el siglo XX. Digitalización del sonido. Incidencia en los diferentes estilos musicales (música popular/académica).
- *Fuentes sonoras:* La instrumentación propuesta desde las estéticas actuales combinada con fuentes convencionales, no convencionales, usos no convencionales de las fuentes, y la experimentación sonora. Nuevas tecnologías, producción, tratamiento electrónico y digital del sonido.
- *Forma:* La macro y la microforma en obras de música popular y académica. La canción en el contexto histórico y social.
- *Textura:* aspectos rítmicos y melódicos que influyen en la simultaneidad y en la jerarquía de las líneas. Tipos texturales tradicionales y las relaciones de interdependencia: integración/monodía, homofonía; subordinación /monodía acompañada (ostinato, bordón, acordes, arpeggios, etc.); complementariedad/polifonía-polifonía imitativa. Texturas de la contemporaneidad: masa, puntos, etcétera.
- *Ritmo:* Estructura métrica proporcional: relación metro-pie. Ritmos característicos. El campo rítmico y la temporalidad: desfasajes, irregularidad/regularidad, continuidad/discontinuidad. El ritmo con relación a la forma y a la textura.
- *Melodía:* relaciones de la melodía con el ritmo, la forma y la textura. Giros melódicos característicos.

La Producción: el estilo como pauta de organización de los materiales. Elaboración y ejecución de arreglos sencillos. Procedimientos constructivos y compositivos generales: repetición, imitación, va-

riación. Desarrollo de ideas. La improvisación como estrategia de producción de ideas. Organización de los elementos del lenguaje: interpretación global de la organización de la obra. Identificación de las estructuras musicales características; relación de los elementos. La ejecución concertada con ajustes vocales e instrumentales de acuerdo a las características estilísticas de la obra. Elaboración de propuestas que vinculen distintos lenguajes artísticos.

Núcleo temático: la interpretación musical, sujetos, escenarios y cultura

Contexto Sociocultural: Música y cultura. Los medios de difusión y comunicación, los espacios de realización musical, incidencia del mercado en la socialización y masificación de las producciones. Las músicas de los circuitos de socialización juvenil. Las tendencias estéticas de los jóvenes como rasgo identitario: músicas y prácticas sociales; prácticas musicales y contextos de circulación. Música y otros lenguajes artísticos: teatro, plástica, danza-expresión corporal; medios audiovisuales, literatura.

La Recepción / interpretación: Los destinatarios de las producciones musicales: formas típicas de construcción del discurso en función de los circuitos y formatos de difusión (programas de radio, las radio de internet / de los chats; conciertos, videoclips, MP3). La interpretación: elaboración de un juicio crítico fundamentado a partir de la comprensión de los componentes que intervienen en la producción artística. La asignación de sentido a los hechos estéticos en relación al contexto de la audiencia y al de producción de la obra.

El Lenguaje musical

- *Sonido:* el sonido como material compositivo incorporando las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías. Desplazamiento de la importancia del lenguaje musical hacia el sonido en el siglo XX. Digitalización del sonido. Incidencia en los diferentes estilos musicales (música popular/académica).
- *Fuentes sonoras:* La instrumentación propuesta desde las estéticas actuales combinada con fuentes convencionales, no convencionales, usos no convencionales de las fuentes, y la experimentación sonora. Nuevas tecnologías, producción, tratamiento electrónico y digital del sonido.
- *Forma:* La macro y la microforma en obras de música popular y académica. La canción en el contexto histórico y social.
- *Textura:* aspectos rítmicos y melódicos que influyen en la simultaneidad y en la jerarquía de las líneas. Tipos texturales tradicionales y las relaciones de interdependencia: integración/monodía, homofonía; subordinación /monodía acompañada (ostinato, bordón, acordes, arpeggios, etc.); complementariedad/polifonía –polifonía imitativa. Texturas de la contemporaneidad: masa, puntos, etc.
- *Ritmo:* Estructura métrica proporcional: relación metro – pie. Ritmos característicos. El campo rítmico y la temporalidad: desfasajes, irregularidad/ regularidad, continuidad /discontinuidad. El ritmo con relación a la forma y a la textura.
- *Melodía:* relaciones de la melodía con el ritmo, la forma y la textura. Giros melódicos característicos.

La Producción: el estilo como forma discursiva característica de contextos socioculturales y de movimientos históricos en lo popular y en lo académico.

Contextos como determinantes de las formas de composición, de ejecución y de percepción del discurso musical. Interpretación global de la organización de la obra, Identificación de las estructuras musicales en relación a los contextos de producción. Las formas de realización y difusión características de los contextos mediáticos. Elaboración de propuestas que vinculen distintos lenguajes artísticos.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

La enseñanza deberá estar centrada en los contextos y en la aproximación a las obras como unidad de sentido. Para esto, el docente deberá guiar al alumno para que pueda verbalizar el sentido que logró construir acerca de aquéllas.

La comprensión de las relaciones entre las músicas y los contextos de producción y de escucha intervienen en la construcción social y cultural de los significados. Para esto, el docente deberá seleccionar los materiales que permitan abordar el análisis y la reflexión de la música desde aspectos sociales, culturales, políticos, estéticos, económicos que influyen en la divulgación de obras, la socialización y el reconocimiento de las mismas. Asimismo, el docente deberá mostrar a los alumnos las distintas situaciones interpretativas vinculadas con la producción, la ejecución y la escucha musical y los aspectos tecnológicos implicados en la difusión de la música.

Es fundamental que el docente indague en las experiencias estéticas de los alumnos, las preferencias y los códigos juveniles a fin de problematizar los contextos y la interpretación musical en la actualidad.

En este punto, es conveniente aclarar que hay que deslindar la aproximación al contexto desde la única visión que aportó la historia de la música, la visión pedagógica que presentaba secuencias de datos y cronología. Es aconsejable que, si el docente toma el desarrollo histórico, lo vincule y compare con las características de las formas de comunicación musical en el presente. En este sentido, se recomienda la selección de una amplia gama de recursos para abordar las temáticas planteadas. La producción musical debe estar presente para la enseñanza y el aprendizaje de lo contextual.

En el momento de evaluar las propuestas de los alumnos, es necesario que el docente dé lugar a la apertura estética para no subvaluar los gustos y el contexto de los mismos, como tampoco imponer los intereses propios.

En este año es oportuno relacionar las formas de producción y recepción de los diferentes campos artísticos, destacando puntos de contacto y de contraposición.

Al igual que en los años anteriores, el 3º año de la Educación Secundaria propone el Diseño Curricular desde la vinculación de núcleos temáticos y de ejes ya presentados.

Orientaciones didácticas para el Contexto sociocultural

Este eje sitúa la labor del docente en la producción de sentido, en las significaciones que tiene la música para cada intérprete. En ese sentido, el docente deberá guiar al alumno en la identificación y vinculación de los componentes del lenguaje musical, analizando, descomponiendo en sus elementos principales y reconstruyendo la obra en un todo, en su globalidad, con el plus personal del intérprete, estableciendo relaciones entre esos componentes. Estos tienen un sentido en un contexto social, cultural, estético, político, económico en un tiempo y espacio determinados. Por tanto, el docente deberá buscar materiales que le permitan abordar la problemática del contexto en su complejidad: la música en relación con la producción y a la escucha en un tiempo y un espacio particulares.

El contexto se asocia a otro concepto: la interpretación. Concebida como un acto de comprensión de la praxis artística, el docente debe formular su enseñanza desde una visión que considere no sólo al ejecutante sino también al compositor y a la audiencia como intérpretes, quienes atribuyen significado a la producción. Esto implica identificar los modos en que el compositor interpela el material compositivo y construye con él un producto con intencionalidad comunicativa. También implica desandar el acto de ejecución comprendiendo que quien ejecuta hace una lectura posible, comprensiva de la obra, en una versión posible entre otras. Asimismo, se promueve introducir la idea que la audiencia también interpreta la obra, no pasivamente, sino que la obra es de naturaleza metafórica al involucrar rasgos emocionales, estructurales, estéticos, culturales que debe abordar con los alumnos desde el conocimiento del lenguaje musical y los procesos de producción contextualizados.

En este interjuego complejo intervienen distintos factores que el docente deberá tener en cuenta, puesto que atraviesan el contexto musical: las rupturas estilísticas en el planteo de la tradición contrapuesta a la innovación, en el vaivén de las permanencias y los cambios, la presencia de la música popular ante la música académica, cuáles han sido los aportes de una a otra a lo largo del tiempo; la incorporación de las nuevas tecnologías y el hallazgo de nuevas formas de producción y de difusión;

las tendencias —no sólo musicales— en los gustos y preferencias juveniles, los códigos identificatorios como grupo, como manifestaciones propias (vestimenta, maquillaje, vocabulario, música, comportamientos); los circuitos de comercialización y consumo del arte y de las producciones culturales.

Insistimos en que el docente deberá tener en cuenta las prácticas musicales y las características del grupo de alumnos a su cargo para registrar las particularidades del contexto inmediato de referencia de los alumnos (preferencias, actitudes), hacia otros más generales, de distintas posturas estéticas, comparando épocas y escenarios diversos.

Orientaciones didácticas para la Recepción / Interpretación

En tercer año la recepción/interpretación supone involucrar al alumno en la experiencia del análisis y la reflexión crítica, comprendiendo éstas como actos de interpretación.

El docente deberá orientar al alumno para que construya criterios de análisis para identificar los procedimientos compositivos característicos de los estilos musicales estudiados. Asimismo, el docente deberá guiar al alumno para vincular los distintos niveles de organización del lenguaje musical¹ a fin de lograr la comprensión de la obra como una unidad de sentido. Para esto —y como hemos mencionado anteriormente— es importante que el docente cuente con una batería de materiales suficiente, de distinto repertorio y estilo para abordar esta problemática, comparando versiones y arreglos diversos.

Se sugiere al docente que elabore una ficha para el volcado de datos a fin de organizar el análisis por categorías inclusoras. Es conveniente no construirla de manera tal que el alumno indique con una cruz o una palabra. Dicha ficha se sugiere como una posible herramienta de análisis (entre otras que puedan surgir) para que el alumno pueda identificar los materiales compositivos de la obra, su organización global y particular, así como también las características contextuales de la obra. Es necesario que el alumno aprenda a analizar las obras, explicando y estableciendo relaciones entre sus aspectos puntuales y globales, entendiendo la obra de modo integral. Por esto, se sugiere el empleo de diferentes estrategias y herramientas de análisis (representaciones gráficas, explicaciones comparativas vinculando aspectos del lenguaje y los contextos, entre otras).

Para la reflexión sobre el contexto, los escenarios, la cultura, los sujetos con relación a la comunicación musical, el docente deberá considerar a los destinatarios de las producciones musicales: las formas en que se construyen y estandarizan distintas músicas y objetos estéticos para difusión y consumo de los jóvenes, las tendencias que marca el mercado y las que los jóvenes adoptan, crean, producen desde la identificación con grupos sociales (culturales, políticos y artísticos), como así también los nuevos formatos y los circuitos en que se difunden distintas músicas.

El docente tiene la posibilidad de gestionar en las clases la indagación sobre temáticas que interesan de los alumnos, confrontadas a otras experiencias que han sido aportes en la cultura general, movimientos culturales, políticos, estéticos, sociales.

Orientaciones didácticas para el Lenguaje musical

El desarrollo de las clases en torno al lenguaje musical tendrá como finalidad el estudio de la música en los contextos socioculturales diversos, con énfasis en las producciones contemporáneas, donde la experimentación, la búsqueda de sonoridades, las formas de componer y configurar las obras han sido cuestiones importantes para comprender las estéticas actuales. Es necesario destacar que la enseñanza deberá atender particularmente a la selección de músicas del ámbito popular y urbano, dado que puede entenderse que, con la experimentación, referimos únicamente a las vanguardias del siglo XX. Se insiste en que la selección de recursos debe ser variada y rica a fin de que se ofrezcan diferentes posibilidades a los alumnos para comparar y reflexionar sobre las características musicales.

¹ Consultar estos aspectos en el diseño de 1° año de ES.

Las nuevas tecnologías tienen un rol fundamental en el estudio del Sonido y de las Fuentes Sonoras puesto que aquellas han permitido la aparición de nuevos materiales compositivos a partir de la digitalización sonora. Para esto, el docente deberá proporcionar a los alumnos la posibilidad de percibir, indagar, analizar, reflexionar sobre materiales musicales variados, en la música académica y en la popular, sacando conclusiones respecto a la conformación de nuevos estilos musicales y la incidencia sobre otros más tradicionales.

En cuanto al Ritmo y a la Melodía, el docente trabajará con los alumnos sobre la proporcionalidad, la métrica y los ajustes temporales, con configuraciones melódicas vinculadas a la forma, a la textura y al ritmo; grupos rítmicos y giros melódicos característicos de algunas especies musicales reconocidas en los estilos; con ejecuciones individuales y grupales sobre materiales sonoros que se disponga, atendiendo a las características del fraseo en el canto, en la ejecución instrumental, y en la interpretación que destaca el estilo de la obra.

En cuanto a la organización del lenguaje musical en la Forma y en la Textura, el docente guiará a los alumnos en la identificación y la construcción global y puntual de la obra, esto es, en la macro y en la microforma. Es pertinente tomar como recurso la forma estrófica, como canción, desde el recorrido y cambios operados en la misma en distintos contextos históricos y sociales. En este sentido, desde lo textural, es interesante llevar la atención de los alumnos hacia los aspectos constructivos, en los arreglos, en la resultante de las simultaneidades y las sucesiones, identificando tipos de relaciones entre los planos y las líneas sonoras.

Orientaciones didácticas para la Producción

La producción es objeto de interpretación a partir de la comprensión de los estilos compositivos y su correlato en la ejecución. El estilo reúne varios aspectos del lenguaje musical que requieren ser analizados y producidos desde una mirada contextualizada en músicas provenientes de medios populares como académicos.

El docente deberá tener en cuenta esto para la elaboración y la ejecución de arreglos sencillos en los que pueda sugerir acciones a los alumnos y también realizar correcciones en las propuestas de los mismos. En la composición, el docente deberá guiar a los alumnos en las pautas de desarrollo de ideas, las cuales pueden iniciarse desde la improvisación como estrategia de producción.

Al momento de realizar la ejecución, con ajustes, con concertación, el docente deberá atender sobre los aspectos de sincronía, respetando las pautas estilísticas, indicando a los alumnos estas cuestiones como componentes que ellos mismos deberán respetar y cuidar en la ejecución dado que constituyen criterios de valoración de las producciones, siendo asimismo aprendizajes.

Es de suma importancia que se lleven a cabo estrategias que permitan avanzar sobre la interpretación de la música donde no sólo el compositor y/ o el ejecutante son productores o quienes podrían iniciar un circuito de comunicación y donde las audiencias resultarían receptores posibles. La interpretación musical es algo más complejo que ese esquema tradicional de comunicación. La producción de sentido implica reconocer que las decisiones de composición, las de ejecución y la comprensión de la audiencia están vinculadas como actos de interpretación. En este sentido, el docente debe reconstruir junto a los alumnos el proceso de interpretación musical recorriendo cada uno de los aspectos de la obra desde los roles antes mencionados: compositor, ejecutante, audiencia. Se deben seleccionar obras y recursos diversos, proponer actividades de producción y de escucha que permitan comprender el contexto. Es necesario que el alumno entienda que la significación atribuida a las obras siempre conlleva un plus individual del sujeto que interpreta.

El docente debe conocer y tener en cuenta las manifestaciones estéticas propias de los adolescentes, los cuales son escenarios y conductas de producción misma: lugares a los que asisten para divertimento, vestimenta que adoptan, música que prefieren, modos gestuales y verbales de expresarse, etcétera.

Los aspectos señalados son parte de las prácticas sociales y estéticas de los jóvenes, forman parte de la cultura actual, por lo que el docente deberá proponer la reflexión y el análisis contextualizado de los mismos.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Enfoque

Los posicionamientos actuales sobre la evaluación en la educación musical² han planteado la necesidad de entenderla no sólo como una fase de la enseñanza, sino como una ampliación de misma, como una mirada 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 producción y la recepción, la contextualización de los saberes, el conocimiento del lenguaje musical en sus niveles de especificidad dados por los materiales y su organización.

En este 3º año de la Educación Secundaria es importante posicionarse en la concepción del contexto como un conocimiento globalizador, que enmarca la interpretación musical, atendiendo al proceso mismo de comunicación musical, donde los componentes deben comprenderse vinculados estrechamente: los procesos de producción y las decisiones del compositor y del ejecutante, el recorte del código, del lenguaje musical que se configura en una obra, los determinantes de época, estilo, sujetos que intervienen en la difusión de la producción musical, los espacios de difusión, las audiencias a las que se dirige, especialmente la producción y las audiencias que son receptoras de la misma.

Es fundamental que el docente pueda corregir y valorar los trabajos de los alumnos más allá de las decisiones o preferencias estéticas de estos, y sin que las propias incidan en las reformulaciones de las propuestas de sus estudiantes, involucrándose en las producciones con un sentido crítico, destacando aciertos y desaciertos con relación a los ajustes necesarios.

Un componente importante de este Diseño es que, a continuación de las expectativas de logro del alumno, se establece lo que se espera que haga el docente para acercar a los alumnos a estos logros. La determinación de esta organización tiene por objeto orientar con más claridad las distintas tareas que deben organizar y realizar los docentes a lo largo del año para que los alumnos alcancen los logros propuestos y, al mismo tiempo, revisar las acciones que van llevando adelante con este fin.

Criterios de evaluación

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.

El momento de la evaluación debería constituirse también en una situación de aprendizaje. En este punto, teniendo en cuenta los aspectos señalados en el marco de la materia, es imprescindible que el docente proyecte e implemente situaciones y dispositivos de evaluación que permitan valorar los aprendizajes de los núcleos temáticos en su confluencia con los ejes.

Criterios a tener en cuenta:

- los conceptos musicales utilizados por el alumno a comienzos del ciclo lectivo comparado a las vinculaciones conceptuales que establece, la denominación de configuraciones musicales al terminar 3º año de la Educación Secundaria, la utilización de procedimientos compositivos en el proceso de la construcción musical: la cohesión de la obra dada por las vinculaciones de los materiales constructivos en la configuración de la obra, variación de los materiales, etcétera;
- los niveles de análisis global y parcial de las obras, la mirada interpretativa que comprende la vinculación de los componentes de la comunicación musical contextualizada;

² Autores como Swanwick, Stublely y Webster, explicitan sus posicionamientos con respecto a la evaluación en la educación musical, desde un posicionamiento crítico, de análisis y de reflexión de las prácticas de enseñanza y de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

- el grado de elaboración y organización de las producciones musicales;
- la utilización de las denominaciones específicas en la identificación de materiales y organización del lenguaje musical;
- la explicación y descripción de las características de las obras musicales y de producciones audiovisuales;
- la fluidez de la ejecución, con continuidad, con cualidades expresivas, dando cuenta de los elementos estructurantes de la obra desde la composición;
- la participación en las muestras de trabajos de producciones diversas;
- la presentación de trabajos solicitados en tiempo y forma.

Criterios de evaluación por núcleo temático

Las músicas y sus contextos

El docente podrá verificar los aprendizajes en tanto los alumnos realicen prácticas como:

- relacionar los procesos de producción y de recepción;
- identificar los componentes que intervienen en las características de los hechos estéticos musicales desde las tensiones dadas por la tradición y la innovación, por las estéticas académicas y las populares;
- analizar la influencia de las nuevas tecnologías en las comunicaciones y en la producción artística;
- reflexionar sobre la incidencia de los medios de difusión en la socialización de pautas culturales, estéticas, comunicacionales, etcétera.

La interpretación musical: sujetos, escenarios y cultura

Para evaluar la interpretación musical, es necesario que el alumno se haya ejercitado en prácticas como:

- comprender los vínculos que se establecen entre el contexto situacional y cultural, los ámbitos y los circuitos de difusión, entre los productores de hechos estéticos y las audiencias;
- observar las relaciones entre las distintas situaciones en que se produce la comunicación musical, en los usos del lenguaje musical en distintos contextos y estilos musicales;
- reconocer las relaciones entre las diversas prácticas musicales y los ámbitos y medios donde ese discurso musical se difunde, los cambios en las audiencias en distintos tiempos y espacios, considerando la influencia del mercado y de otras culturas.

Instrumentos de evaluación

Las evaluaciones en música no deben ser siempre por escrito, ya que deben abordarse distintos modos de conocimiento musical relativos a la percepción, la composición y la ejecución, por lo tanto los instrumentos de evaluación tienen que relevar información respecto a los aprendizajes en estos modos.

En relación con las técnicas y los dispositivos o instrumentos de evaluación, se sugiere tener en cuenta aquellos que permiten la observación (directa, indirecta), los de encuesta, así como también los test, tales como:

- las acciones secuenciadas para resolver tareas grupales constituyen indicadores del proceso de 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 y de otros factores relacionados con los tiempos lectivos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bartók, Bela, *Escritos sobre música popular*. Madrid, Siglo XXI, 1997.
- Belinche, Daniel y Larrègle, María Elena, *Apuntes sobre Apreciación Musical*. La Plata, Edulp, 2006.
- Boulez, Pierre, *La escritura del gesto*. Barcelona, Gedisa, 2003.
- Bourdieu, Pierre. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Buenos Aires, Taurus- Alfaguara, 1998.
- Carli, Sandra (comp.), *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Buenos Aires, La Crujía, 2003.
- Chion, M., *La audiovisión*. Barcelona, Paidós, 1993.
- Delalande, François, *La música es un juego de niños*. Buenos Aires, Ricordi, 1995.
- Fischerman, Diego, *La música del Siglo XX*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- 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, 1994.
- García Canclini, Néstor, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós, 2002.
- García Canclini, Néstor. *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Gedisa, 2005.
- García Jiménez, Jesús, *Narrativa audiovisual*. Madrid, Cátedra, 1993.
- Kivy, Peter, *Nuevos ensayos sobre la comprensión musical*. Barcelona, Ricordi, 2005.
- López, Julio. *La música de la posmodernidad. Ensayo de hermenéutica cultural*. Barcelona, Anthropos, 1988.
- Parret, Herman. *De la semiótica a la estética*. Buenos Aires, Edicial, 1995.

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>
- Blanco Sarto, P., *Arte, verdad e interpretación en Luigi Pareyson*. En: <https://dspace.unav.es/retrieve/1971/blanco02.pdf>
- Cruces, F., 2002. *Niveles de coherencia musical. La aportación de la música a la construcción de mundos*. En: <http://www.sibetrans.com/trans/trans6/cruces.htm>
- Cruces, F., 2004. *Música y ciudad: definiciones, procesos y prospectivas*. En: <http://www.sibetrans.com/trans/trans8/cruces.htm>
- Nagore, M., 2004. *El análisis musical, entre el formalismo y la hermenéutica*. En: <http://www.eumus.edu.uy/revista/nro1/nagore.html>
- Subirats, M., 1999. *¿Es la música un rasgo de identidad de las llamadas tribus urbanas?* En: <http://tntee.umu.se/lisboa/papers/full-papers/pdf/g5-angels-fr.pdf>
- Urbaitel, P., *Adolescencia, tribus urbanas y cultura joven. Algunas reflexiones acerca de las características de los alumnos de nivel medio*. En: http://www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S_COLECCIONES_FIN/AUNR0419.PDF

OBRAS MUSICALES SUGERIDAS PARA ESCUCHAR Y ANALIZAR

- Barrionuevo, Raly, "Oye Marcos" en *Paisano vivo*, 2006.
- Casero, Alfredo, "Jacinto Chiclana" en *Hiperfinitis firulets*, 2005.
- Casero, Alfredo, "Je languis d'amere mort" (ancient version y early fusion version) en *Hiperfinitis firulets*, 2005.
- Pappo, "Desconfío (de la vida)" en *Pappo's Blues*.
- Rush, "Tom Sawyer" en *Chronicles*, CD2, 1990.
- Serú Girán, "Canción de Alicia en el país" en *Bicicleta*, 1980

Gershwin, George, "Promenade: Walking the dog" (Paseando al perro) from *¿Shall we dance?*

Les Luthiers, "Cardoso en Gulevandía, Ópera bilingüe Gulevache-Español de Johann Sebastian Mastropiero" en *Cardoso en Gulevandía*, 1991.

Penderecki, Krzysztof, "Cuarteto de Cuerdas N° 1", 1960.

Recursos didácticos en la red

Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical: <http://www.ucm.es/info/reciem/>

Educación musical: recursos en Internet:

<http://members.tripod.com/~Giraldez/EducacionMusical.html>

Archivos MIDI, MP3, descargables, con distintos tipos de música:

<http://www.ifni.com/top100/>

Archivos MP3, música académica y popular del mundo:

<http://3mp3.ru/es/>

Letras de canciones populares, con tablaturas y acordes para guitarra:

<http://lacuerda.net/>

Letras de canciones populares, con tablaturas y acordes para guitarra y bajo, incluye algunos archivos MIDI:

<http://www.e-chords.com/>

PLÁSTICA-VISUAL

LA ENSEÑANZA DE PLÁSTICA-VISUAL EN EL TERCER AÑO DE LA ES

El estudio de la percepción en general y, fundamentalmente, de las características singulares de la percepción estética, es el punto de partida para la enseñanza de Plástica-Visual.

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. Además, conlleva el reconocimiento del rol activo del sujeto que percibe, acción que 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.

El universo visual enseña a mirar y a mirarse y ayuda a los alumnos a construir representaciones sobre sí mismos y sobre el mundo. En este sentido, el Diseño Curricular 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. 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.

En 1º año de la Educación Secundaria se prevé comenzar por el conocimiento del lenguaje plástico visual y los componentes y procedimientos que hacen al trabajo básico con la bidimensión.

En 2º año se profundizará en los modos de producción atendiendo principalmente al proceso de reversibilidad entre lo bidimensional y lo tridimensional.

En 3º año el estudio de Plástica-Visual está centrado en los aspectos que involucran a la interpretación y a la producción de proyectos plásticos y visuales en estrecha vinculación con su contexto.

Nota Aclaratoria

En el caso de que el grupo de alumnos de 3º año no hubiese cursado en 1º año y 2º año de Educación Secundaria la materia Plástica-Visual, el docente deberá trabajar con el Diseño Curricular de 1º año. Si el grupo de alumnos de 3º año hubiese cursado solamente un año de la materia Plástica-Visual, se deberá trabajar con el Diseño Curricular de 2º año. Luego, cada docente evaluará la posibilidad de incluir contenidos de los años siguientes de acuerdo con el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

EXPECTATIVAS DE LOGRO

Se espera que al finalizar el 3º año los alumnos estén en condiciones de:

- visualizar las relaciones entre el espacio, los volúmenes y/u objetos para poder expresar, componer y diseñar en la tridimensión;
- realizar producciones plásticas y visuales atendiendo especialmente a la relación del contexto espacial y temporal;
- conocer los fundamentos de un proyecto plástico y visual: qué es un proyecto artístico, para quién se realiza y que partes debe incluir;

- proyectar, individual o grupal, los momentos de un proceso de realización plástica y visual;
- Analizar los contextos espacio-temporales pertinentes para adecuarlos a los objetivos que se pretenden conseguir;
- considerar las posibilidades de realización plásticas y visuales que ofrecen las diversas técnicas, evaluando los alcances que supone el proceso de exploración;
- dar cuenta de los proyectos argumentando de manera oral y escrita los diferentes períodos de un mismo proceso para la contextualización, interpretación y producción de proyectos plásticos y visuales;
- interpretar las correspondencias del lenguaje plástico y visual con otros lenguajes e indagar sobre el modo más adecuado para comunicar los encuentros logrados;
- reflexionar críticamente en torno a los discursos estéticos, plásticos y visuales, teniendo en cuenta el contexto social, político y cultural de su producción.

Para poder acercar a los alumnos a estos logros se espera que el profesor de Plástica-Visual enseñe los contenidos propuestos, a partir de:

- tener en cuenta los contenidos vistos en 2° año de Educación Secundaria acerca de la relación entre el espacio bidimensional y tridimensional para profundizar sobre estos conceptos;
- promover la descripción, mediante bocetos o croquis (analógicos o digitales, escritos, orales, etc.), sobre la observación y la exploración en el espacio de volúmenes, formas, objetos, luces y sombras, colores, etcétera;
- seleccionar recursos plásticos, visuales y bibliográficos para el estudio de las temáticas de 3° año, acorde a los intereses de los alumnos, que permita aproximar a la comprensión de la diversidad de los contextos de la materia;
- trabajar con el reconocimiento de los límites en el espacio, la orientación y la localización de puntos de referencia a través del desplazamiento físico del alumno/a-observador;
- proponer líneas de análisis para resolver, interpretar y reformular las dificultades que van surgiendo, con el fin de crear, expresar y/o modificar producciones plásticas y visuales;
- dar a conocer las diferentes fases del proceso de producción plástica y visual de proyectos, las herramientas y recursos disponibles, mediante material didáctico y estudio de ejemplos prácticos;
- incorporar criterios reflexivos sobre el trayecto que va desde la idea, observación, organización y resoluciones hasta la concreción del proceso;
- brindar estrategias para la elaboración de una síntesis escrita, en diferentes soportes analógicos o digitales, para los proyectos tanto realizativos como analíticos;
- promover la comprensión crítica sobre la producción, la recepción y la reproducción de las obras y prácticas de socialización en las culturas juveniles;
- procurar concebir el hecho artístico como fuente de goce estético y como parte integrante del contexto sociocultural contribuyendo activamente a su sostenimiento, divulgación y transformación.

ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

El docente podrá seleccionar grupos de contenidos, dispositivos y procedimientos. Cabe destacar que estos elementos, que se relacionan con las nuevas tecnologías (software y soportes) aplicados a la realización o proyección, quedan supeditados en su aspecto práctico a las condiciones materiales de la institución donde el docente se desempeña. No hay obligación ni requerimiento alguno que implique su aplicación si estas condiciones no estuviesen facilitadas. Quedan a elección del docente los aspectos referidos a las conceptualizaciones del universo de lo digital, lo virtual, etcétera, aplicados a los contenidos que a continuación se despliegan.

Los núcleos temáticos para el 3° año de Educación Secundaria son *el espacio y su organización y los dispositivos y su configuración*.

El espacio y su organización

El docente podrá realizar una selección de contenidos de acuerdo con los recursos de la institución y grupo de alumnos; relacionando contenidos de las agrupaciones a, b o c que a continuación se explicitan. El espacio es un elemento primordial donde el alumno realizador e intérprete puede construir sentido a partir de:

- La relación con el contexto físico;
- La relación entre el espacio, las formas, objetos y volúmenes;
- La interacción con la luz y el color.

Los dispositivos y su configuración

Para el desarrollo de este núcleo temático hacemos referencia a un proyecto plástico y visual, entendiendo por éste a la participación de un grupo de alumnos/as en una realización artística vinculada con el contexto, ya sea en espacios abiertos naturales o urbanos (plazas, calles, parque o cualquier lugar de la ciudad) como en espacios cerrados (interiores de edificaciones o conjuntos de éstas) ya sean instituciones sociales, privadas o estatales; y en diferentes escalas y soportes (maqueta, intervención, instalación, croquis analógicos o digitales, etcétera).

Pueden coexistir diferencias en el tratamiento y objetivos a lograr (conmemorar, mejorar el paisaje, identificar sitios, colaborar al incremento de una cultura estética y artística, etcétera) pero en todos los casos las intervenciones en esos espacios poseen en común el constituir parte de la cultura visual de los mismos y, por tanto, deben estar en correspondencia y en consonancia con los intereses del público y deben poseer además, un significado para el contexto sociocultural de pertenencia.

A su vez, los núcleos temáticos se encuentran atravesados por cuatro ejes:

- **El Contexto sociocultural:** pone énfasis en la incidencia de las variables que intervienen en la asignación de sentido de un hecho estético, plástico y visual. Esto implica situar y comprender, por parte del espectador-intérprete, las particularidades del contexto social y cultural de referencia.
- **La Recepción/ Interpretación:** se organiza en torno a la formación de procedimientos de análisis y de interpretación de los discursos plásticos y visuales, teniendo en cuenta los aportes de los marcos hermenéuticos de las manifestaciones artísticas en general, que posibilitan su estudio y su apreciación.
- **El Lenguaje plástico y visual:** se refiere a los componentes del lenguaje plástico y visual, organizado en diferentes niveles de complejidad en sus aspectos morfológicos, características expresivas y en la intención comunicativa del discurso estético plástico y visual, teniendo en cuenta, el contexto de producción y de recepción.
- **La Producción:** se vincula a la organización en el espacio físico, plástico y visual, en vinculación con las características de los dispositivos, la proyección de sentido y el contexto sociocultural.

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

Ejes	Núcleos temáticos	
	El espacio y su organización	Los dispositivos y su configuración
Contexto sociocultural	----->	
Recepción / Interpretación	----->	
Lenguaje Plástico - visual	----->	
Producción	----->	

DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS

Núcleo temático: el espacio y su organización

a. La relación con el contexto físico.

- Delimitación de los espacios interiores y exteriores (boceto a mano alzada, manejo de programas utilizados en el campo del diseño y la maqueta, etcétera). Forma y tamaño de cada uno de los espacios.
- Representación de las características más importantes de la circulación de un espacio (información relacional: calcular y comparar proporciones, distancias verticales y horizontales).
- Instalación: escenificar el espacio con diversidad de materiales y/o medios, desde materiales industriales, naturales, hasta los más nuevos medios de comunicación, tales como video, sonido, computadoras, etcétera.

b. La relación entre el espacio físico y/ o virtual, las formas, objetos y volúmenes.

- Estructuras de gran tamaño, diferentes tipos o grados de orden (desorden o caos), desde los más simples a los más complejos. Materiales no tradicionales.
- Estructuras en pequeños formatos: maquetas, cajas escenográficas. Conceptualización y uso de la escala.
- Concepto de esculturas de bulto, objetos y ensamblajes en espacios transitables. Análisis e intervención escultórica. Las vías públicas, lugar circunstancial y/o específico para la actuación escultórica. Concepción de la temporalidad por espacio recorrido físico y visual.
- Selección y/o acumulación de formas manufacturadas. Ready made, Ensamblaje o assemblage (equivalente tridimensional del collage), etcétera.

c. En relación con la luz y el color.

Desde la prioridad del eje del contexto y la recepción/interpretación, se trabajará el color y la luz como herramientas de comunicación: llamar la atención, establecer ilusiones ópticas, tener fuerza sugestiva. El color no es solo la forma, sino el espacio; el color, pues, crea también la noción de espacios. El color influenciado por otros colores de su entorno, por la dependencia con la iluminación ambiental, por el tipo de materia con la que se relacione y por la extensión y distancia desde la que se lo percibirá.

- Análisis diferencial de las asociaciones del color con las propiedades materiales de los objetos productos según la intencionalidad comunicativa.
- Color e ilusión cromática. Efectos visuales tales como movimiento aparente, vibración, movimiento y oscilación. Mutaciones cromáticas.
- Tipos básicos de interacción entre la luz y los objetos a través del brillo y/o la opacidad. Variantes y combinaciones. Experiencias cinético-lumínicas.

Núcleo temático: los dispositivos y su configuración

La elaboración de un proyecto artístico se articulará vinculando diferentes períodos, potenciando interrelaciones entre la imaginación, la invención y el concepto, tanto verbales como plásticos y visuales.

De una manera general, podríamos decir que el fin de todo proyecto artístico es el descubrimiento de una forma nueva, capaz de vehicular determinados significados. Por lo tanto, estos proyectos realizativos estarán enmarcados dentro del Núcleo temático El Espacio y su organización; desde la perspectiva prioritaria de los Ejes del Contexto y Recepción / Interpretación y las acciones orientadas a la observación tridimensional, el análisis diferencial y la comprensión relacional.

Se propone, además, dos tipos de proyectos, a elección del grupo de alumnos y docente, a saber:

- La presentación de un *proyecto realizativo*. Materialización del proyecto artístico en el espacio concertado, con los objetos y los volúmenes, la luz, el color, la pertinencia de lo temporal, etcétera.
- La presentación de un *proyecto de actividad analítica* sobre contenidos plásticos y visuales, preferentemente tridimensionales, recurrentes en toda la producción de un artista determinado, corriente artística y/o fenómeno estético-visual contemporáneo (que implique dispositivos, contexto de producción y recepción, etcétera).

Contenidos:

- Período de preparación. Exposición del/los tema/s. Comentarios Generales. Panorama general de las propuestas por parte del docente y los alumnos.
- Período organizativo. Conformación del grupo de trabajo; Descripción del proyecto. Dar forma material a un planteamiento artístico a través de bocetos, croquis a mano alzada o digitalizados, sondeo de materiales, necesidades técnicas, etcétera.
- Período de adecuación y selección de materiales. Actividades grupales en torno al trazado de: la realización, montaje y desmontaje, difusión, etcétera.
- Período de prácticas de campo: contextualización del proyecto. Visitas a exposiciones y museos; visionados en diferentes dispositivos analógico o digital (fotografías e imágenes, audiovisuales, revistas, catálogos, etc.); lecturas, charlas, entrevistas, etcétera.
- Período de producción y elaboración. Establecer un conjunto de tareas y actividades destinados a la ejecución propiamente dicha.
- Período de puesta en común. Reflexiones sobre lo realizado en todos sus aspectos: grupal, técnico, artístico, otros. Acciones correctivas.
- Período de producción y elaboración de una memoria escrita. Observaciones sobre elementos plásticos recurrentes en toda la producción. Elaboración conceptual del lenguaje técnico expresivo.
- Período de elaboración de una síntesis (diferentes procedimientos y soportes analógico o digital) para la presentación a la comunidad escolar y / o barrial del proyecto trabajado.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Cabe destacar que en cada Orientación Didáctica por Eje se amplían conceptos, contenidos, dispositivos y procesos que quedan supeditados en su aspecto práctico, a las condiciones materiales y temporales de la institución donde el docente se desempeña. El docente podrá seleccionar grupos de acciones y procedimientos expresados en las orientaciones didácticas por eje, combinándolos entre sí y/o con las estrategias a utilizar por Núcleo Temático. No hay obligación ni requerimiento alguno que implique su aplicación si estas condiciones no estuviesen facilitadas.

Orientaciones didácticas para el Contexto sociocultural

La enseñanza artística deberá propiciar que el alumno pueda desarrollar una mirada crítica, dispuesta para discernir y apreciar el objeto artístico. Este discernimiento no es una operación sencilla, ya que no estamos hablando del disfrute de ciertas cualidades formales, de cierta belleza enciclopédica, sino de la identificación de discursos culturales. En la mirada hay implícito un acto de valor, y por lo tanto una posición ideológica, y es desde donde se promueve el significado de la obra. El espectador-interpretar, como sujeto, establece la relación con la imagen, el objeto, etc. Esta relación está mediada por el contexto de distribución y comercialización, en el sentido de que éste predispone las formas de visibilidad del arte, del artista y del público. En la actualidad, se están ampliando y redefiniendo esos límites del arte. El artista trabaja también en la producción, por ejemplo, de diseños para la comunicación tanto editorial como industrial. Tener presentes estas cuestiones pone en vilo una enseñanza basada estrictamente en formalismos técnicos y/o históricos excediendo la estricta noción de la obra de arte concebida por el Renacimiento o por las vanguardias, dando lugar a la experimentación de

nuevas prácticas y relaciones, involucrándose en todo tipo de actuaciones y significados culturales, sin deslindar por ello, una aproximación al contexto desde el enfoque que aporta la historia del arte. Es aconsejable que si el docente recurre a los procesos históricos, los relacione y compare con referencias históricas que no guarden un orden cronológico *per se*, sino que resulten de la vinculación a problemáticas y cuestionamientos del presente.

Los docentes deben estar atentos a cómo el alumno, desde la propuesta de las orientaciones didácticas, significa determinadas obras y representaciones visuales. Se trata de vincular determinados temas y problemáticas relacionadas con la historia del arte (espacio, cuerpo, dispositivos, etc.), no desde una mirada estética universalista, sino desde su contexto de producción y recepción. Se propone desde la perspectiva de este eje enseñar a los alumnos no sólo el conocimiento formal, conceptual y práctico en relación con el arte, sino también, desde su comprensión como parte de un contexto sociocultural presente, desde su propia experiencia en relación con el arte, desde los temas o los problemas que se trabajan en el aula y fuera de ella. Por lo tanto, no habría que considerar sólo a los objetos y artistas estimados como canónicos, sino también, a lo que se produce en el presente (imágenes en internet, videoclip, publicidades, etc.), a lo que forma parte del acervo cultural no institucionalizado y a las realizaciones del docente y de los alumnos. Acercarse a todas las imágenes, sin limitarlas a un criterio de gusto ya oficializado y estudiar la capacidad de otras culturas presentes para conocer cómo afectan nuestras visiones sobre nosotros mismos y el entorno en el que estamos inmersos. Reconstruir cómo la versión canonizada es apropiada y fijada en la visión del público en general, nos ayudara a comprender, además, cómo estas representaciones han contribuido a la formación de nociones como identidad y valor cultural.

Orientaciones didácticas para la Recepción/Interpretación

Cada disciplina artística construye, en sentido epistemológico, un mundo propio de acuerdo con el sistema de códigos que utiliza para decir o para representar ese mundo. Son constructores del sentido, de la significación, del conocimiento que tenemos de la realidad. Y esto, que tiene un carácter epistemológico general, puede verse también aplicado al campo de las representaciones espaciales y visuales.

La observación tridimensional y la representación espacial son elementos básicos del conocimiento de las figuras de nuestro entorno, para trabajar procedimientos que den cuenta de la recepción, interpretación y comprensión de signos y símbolos visuales y/o audiovisuales como fenómenos de la cultura, como premisas ineludibles de la necesidad de conceptualización, simbolización, definición de relaciones sociales, existenciales y materiales (ejemplo: imágenes y/o volúmenes cinéticos en la vía pública; diseños gráficos con uso de indicadores espaciales sobre edificios, etcétera).

Por otra parte, a muchos alumnos les cuesta imaginarse mentalmente las posiciones y relaciones que los cuerpos u objetos ocupan en el espacio. Un punto de partida de la realización de estos nuevos aprendizajes sobre el espacio es la idea de sintonicidad corporal. El hecho de poder observar una misma construcción desde diferentes puntos de vista (cosa que se consigue cambiando la posición del observador con respecto a lo observado) es muy enriquecedor desde la comprensión de una perspectiva dinámica que compromete la relación obra-artista-espectador. Entre estas podemos mencionar las producciones de dos o tres dimensiones que están dotadas de movimiento real; otras que son estáticas pero que, con el movimiento del espectador, permiten más de una visualización; producciones que no tienen movimiento real pero que, mediante algún efecto óptico, dan la sensación de tenerlo. Por lo que se potencian prácticas espaciales para generar, retener y operar plástica y visualmente cuando:

- se trabaja con cuerpos y o volúmenes, acompañándolos a través de la observación tridimensional;
- se elabora toda indagación que se percibe de los cuerpos y el espacio en bocetos o croquis (analógicos o digitales, escritos, presentaciones orales en diversos dispositivos, etc.) en función de tener en cuenta nuevas formas de participación del espectador;
- se amplían las posibilidades de aprehensión sensorial motriz y de interacción espacial.

Orientaciones didácticas para la Producción

Partimos de un conciso análisis de diferentes planteamientos metodológicos sobre el trabajo con el espacio y los dispositivos plásticos y visuales. Se propone partir de la observación tridimensional, la proyección de ideas y su contextualización, la incorporación de materiales y técnicas y la intención de insertarse en el entorno por medio de:

- la construcción y representación del espacio: ensamblajes (como medio para explorar el concepto de espacio, para crear realidades ilógicas) e instalaciones (elementos individuales dispuestos dentro de un espacio dado puede verse como una obra única) con diversos materiales (cajas, desechos, bultos, telas, píxeles, luces, otros) y diferentes entornos (dentro del aula o afines, fuera de ella en entornos edilicios, plazas, etcétera);
- construcción de diferentes cuerpos geométricos (papel, cartón, píxeles, plástico, etc.) a partir de su estructura interna (alambre, cañas, hilos, etc.) técnicas posibles de utilizar en el aula: esculpido, modelado, vaciado, prensado, ensamblado (arte efímero hace referencia a los ensamblajes tridimensionales contruidos exclusivamente con desechos);
- representación gráfica del espacio: expresamos y comunicamos los objetos tridimensionales que percibimos mediante las representaciones planas y relaciones tridimensionales a modo de boceto o croquis. Dibujar (analógica o digitalmente) es la operación específica y apropiada para recuperar las imágenes visuales;
- representación virtual del espacio: se puede dar la ilusión de entrar en un nuevo tipo de espacio de propiedades arbitrarias. La realidad virtual consiste en la relación de la ilusión óptica y/o auditiva y corporal interactuando, de manera analógica y/o digital.

Orientaciones didácticas para el Lenguaje

Las actividades propuestas desde el eje del lenguaje contienen los procesos, operaciones y conceptualizaciones relacionadas con la presentación del espacio, los cuerpos y/u objetos en el espacio, el color, la luz. Se integra entonces a la experiencia perceptiva la cuarta dimensión: largo, ancho y alto, más la variable del tiempo. Podrían distinguirse cuatro posibles temáticas para que los alumnos puedan abordar el elemento tiempo en interrelación con el espacio. La primera se centra en el tratamiento específico del tiempo como metáfora del transcurrir, del acontecer (eludir todo soporte descriptivo directo y apelar a la potencia simbólica, representar el concepto mismo del tiempo como dimensión humana, por ejemplo: arte efímero, degradación de materiales, etcétera). La segunda, se refiere a las yuxtaposiciones, cambios y mixturas temporales tan características de nuestro entorno social y cultural. Se trabaja, por ejemplo, tomando segmentos de material pre-existente para combinarlo en nuevas formas (ejemplo: cultura remix, apropiacionismo, etcétera). La tercera, atiende a la relación de tiempo y memoria cultural. Las nuevas formas de la memoricidad representan una revisión de las prácticas instaladas, otro flujo en la memoria social empieza a producir encuentros, es decir, adquieren otras formas de visibilidad, potencialidades significativas de afirmación identitaria (ejemplo: "Arte y memoria: una mirada del pasado y del presente" material de la Dirección de Educación Artística). La cuarta temática, tiene en cuenta la forma básica de percepción del tiempo real a través de los ritmos cinéticos. De este modo, se proyectan y/o realizan obras de cuatro dimensiones donde el interés está abocado al movimiento real espacial que hace perceptible las modificaciones concretas de la obra; por ejemplo, las esculturas cinéticas, que se mueven por medio de motores o fuerzas naturales (viento); o utilizando luces para crear ilusiones, etcétera.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Enfoque

La evaluación deberá facilitar, proporcionar y suministrar acciones que provoquen en el alumno comprender y dominar condiciones sociales, físicas y culturales, posibilitando su autonomía intelectual y su capacidad crítica. Estará orientada a establecer junto con el alumno pautas y fundamentos basados en conceptos de interpretación, análisis y realizaciones técnico-expresivas; ampliando las posibilidades de percepción del contexto y conocimientos plásticos y visuales derivados de esa interacción.

Un componente importante de este Diseño es que, a continuación de las expectativas de logro, se establece lo que se espera que haga el docente para acercar a los alumnos a estos logros. La determinación de esta organización tiene por objeto orientar con más claridad las distintas tareas que deben organizar y realizar los docentes a lo largo del año para que los alumnos alcancen los logros propuestos y, al mismo tiempo, revisar las acciones que van llevando adelante con este fin.

Criterios de evaluación por núcleo temático

Para evaluar los aprendizajes en Plástica-Visual, como criterio general, el docente deberá diseñar las instancias de evaluación con una modalidad similar al tipo de planteo de las clases. En este punto, teniendo en cuenta los aspectos señalados en el marco de la materia, es imprescindible que el docente proyecte e implemente situaciones y dispositivos de evaluación que permitan valorar los aprendizajes de los núcleos temáticos en su confluencia con los ejes y las orientaciones didácticas presentadas para 3° año.

En la evaluación se sugiere tener en cuenta y explicitar a los alumnos qué criterios serán evaluados. Los mismos permiten la observación y reflexión sobre las expectativas de logro en relación con lo propuesto por parte del docente durante el año.

Se espera que en el transcurso del 3° año el profesor de Plástica-Visual evalúe tanto los procesos como las producciones realizadas en clase y los *proyectos*.

El espacio y su organización

Durante el desarrollo del trabajo se valorará, de acuerdo con los criterios por Núcleo temático, si los alumnos.

- Vinculan el contexto físico con la idea, la constitución del proyecto y la realización.
- Establecen relaciones de tamaño, proporciones y distancias entre el espacio, el/los volúmenes y la circulación.
- Dan cuenta de las variables formales ínter actantes: color, textura, tamaño, forma, etc., las cuales son afectadas por la influencia de unas sobre otras debido a las posiciones relativas de los objetos y las visuales del espectador participante en el espacio creado.
- Perciben los efectos lumínicos, cromáticos y visuales para diseñar diversas experiencias ópticas, cinéticas y/o táctiles.
- Interpretan la relación indisoluble color-luz-textura existente en todo momento en los objetos, con la relación figura-fondo, reforzando el mensaje estético que se pretende expresar.
- Incorporan el concepto de temporalidad a través del recorrido físico y visual en la materialización de una obra.
- Emplean nuevos procedimientos de composición a partir de creaciones más participativas.
- Analizan y reflexionan sobre su trabajo y/o el grupal.
- Generan procesos de autoevaluación y resultados finales.

Los dispositivos y su configuración

- Proponen temas y formas de presentarlos.
- Promueven y seleccionan materiales adecuándolos al proyecto y/o a la realización.
- Proyectan atendiendo a las especificidades y/o las demandas dentro de las posibilidades de contextualización, recepción e interpretación.
- Organizan de manera consciente las potencialidades significativas del material, de los dispositivos plásticos y visuales.
- Desarrollan una acción común de trabajo que de respuestas a la creación colectiva, sin que se pierda por ello la personalidad que cada cual pueda imprimir al proceso.
- Incorporan criterios reflexivos sobre el trayecto desde la idea hasta la concreción del proyecto integrador plástico y visual.
- Elaboran una síntesis de lo trabajado para ser comunicada a sus compañeros y comunidad educativa, desde los aspectos estéticos, técnicos y artísticos desarrollados.

Instrumentos de evaluación

Un instrumento propuesto para la evaluación se vincula con la presentación de ambos tipos de *proyectos*: el realizativo y/o el analítico.

Los instrumentos evaluativos, tanto grupales como individuales, constan de:

- Un *avance de proyecto*: pautas de presentación que se acordaran entre grupos de alumnos y el docente. Son puestas en común a lo largo del proceso por medio de explicaciones orales, escritas, etc., en variados soportes, sobre el estado del proyecto en cada una de sus períodos.
- Una *memoria-dossier final*: cada grupo de alumnos entregará una memoria (textos y/o imágenes en soporte analógico y/o digital) que compile los resultados sobre la base de la propuesta inicial según pautas establecidas en las clases. Un ejemplo sería la coordinación ejercida por cada una de las comisiones de trabajo en el montaje y desmontaje de la exposición, instalación, en el diseño y difusión; en la documentación y catálogo, entre otros.
- *Fichas de autoevaluación*: después de cada período del proyecto, cada alumno integrante de grupo cumplimentará una ficha de autoevaluación sobre los procesos, basados en el análisis diferencial y la comprensión relacional. El docente formulará desde su práctica las estrategias para implementarlas pudiendo establecerse de manera mínima: propósitos; planteamientos metodológicos sobre la realización y los recursos escogidos; procesos, operaciones y conceptualizaciones relacionadas con la presentación y la evaluación de cada período.

BIBLIOGRAFÍA

- Augé, M., *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona, Gedisa, 2001.
- Bachelard, Gaston, *La poética del espacio*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Denis, Michel, *Las Imágenes Mentales*, Madrid, Siglo XXI, 1989.
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la materia *Construcción de Ciudadanía* 1° a 3°.
- Eco, Umberto, *Los Límites de la Interpretación*. Barcelona, Lumen, 1992.
- Gardner, H., *Arte, mente, cerebro*. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Buenos Aires, Paidós, 1987.
- Gombrich, Ernst y otros, *Arte, percepción y realidad*, Buenos Aires, Paidós, 1983.
- Hernández, Fernando, *Educación y Cultura Visual*. Barcelona, Octaedro, 2000.
- Moles, A. A., *Teoría de los objetos*. Barcelona, Gustavo Gili, 1994.
- Prada, Juan Martín, *La apropiación posmoderna. Arte, práctica apropiacionista y teoría de la posmodernidad*. Madrid, Fundamentos, 2001.
- Paris, Jean, *El espacio y la mirada*. Madrid, Taurus, 1967.
- Paksa, Margarita, *Proyectos sobre el discurso de mí*. Buenos Aires, Fundación Espigas, 2003.

RECURSOS EN INTERNET

- <http://www.portaldearte.cl/terminos/>
- http://www.roalonso.net/es/arte_y_tec/primeros_anios.php
- <http://server2.fnartes.gov.ar>
- <http://www.proa.org/publicaciones>
- <http://www.taringa.net/posts/imagenes/103228/Cinetismo-I.html>
- <http://www.malba.org.ar>
- http://www.imageandart.com/tutoriales/historia_arte/cinetico.html
- <http://www.cuartoderecha.com>
- <http://www.analitica.com/va/arte/dossier>
- http://es.wikipedia.org/wiki/Instituto_Di_Tella
- <http://www.navasse.net>
- <http://www.artmongers.com/>

TEATRO

LA ENSEÑANZA DE TEATRO EN EL TERCER AÑO DE LA ES

En este Diseño se plantea 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, 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 dará por medio de prácticas sistemáticas y continuas de exploración, producción y apreciación, haciendo hincapié en la importancia de la comunicación y la elaboración grupal.

El vehículo transformador y creativo por medio del cual se construirá el conocimiento será la acción que el estudiante implementará en el marco organizativo de la estructura dramática. El lenguaje teatral constituye en sí mismo un objeto de conocimiento al que el alumno puede acceder mediante la construcción y el reconocimiento de la acción dramática, transitando aprendizajes estético expresivos. Esto le proporcionará 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, valores y pensamientos por medio de la acción.

A través del teatro se comunica accionando en un juego de ficción simbólica. La práctica teatral en la escuela estimula, en los jóvenes, el desarrollo de aspectos fundamentales concernientes a esta competencia comunicativa particular, tales como el ejercicio de la convivencia, la expresión de las dificultades, el acto de escuchar y de ponerse en el lugar del otro.

En la primera etapa de experimentación en la disciplina el alumno entrará en contacto con los elementos gramaticales propios de este lenguaje que le permitirán producir e interpretar a partir de los mismos, aplicando las técnicas de la improvisación teatral. A partir de ese tránsito podrá, luego, desarrollar el trabajo sobre la comprensión de la organización de los elementos de la estructura dramática hacia la producción teatral. En el devenir de este proceso, se propone como instancia de evolución en el acceso al código del lenguaje específico, la apropiación y el desarrollo por parte del alumno del juicio crítico acerca del discurso estético teatral. En 3° año, a partir del desarrollo de la producción y la recepción, siempre teniendo en cuenta los componentes históricos, socioculturales y la organicidad del cuerpo –voz-sentimiento-pensamiento hacia la comunicación, el alumno tiene la posibilidad de comprender y establecer un vínculo creativo con su contexto.

Nota Aclaratoria

En el caso de que el grupo de alumnos de 3° año no hubiese cursado en 1° año y 2° año de Educación Secundaria la materia Teatro, el docente deberá trabajar con el Diseño Curricular de 1° año. Si el grupo de alumnos de 3° año hubiese cursado solamente un año de la materia Teatro, se deberá trabajar con el Diseño Curricular de 2° año. Luego, cada docente evaluará la posibilidad de incluir contenidos de los años siguientes de acuerdo con el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

EXPECTATIVAS DE LOGRO

Se espera que al finalizar el 3° año los alumnos estén en condiciones de:

- desarrollar criterios propios de apreciación y valoración de las producciones teatrales mediante el análisis de los componentes estructurales, relacionándolos con su contexto de producción y recepción;
- comprender el texto escénico como un texto de síntesis en el que se interrelacionan el lenguaje visual, el verbal, el sonoro y el cinético;
- obtener productos teatrales originales, combinando los diferentes recursos verbales y no verbales, estableciendo relaciones entre lo que perciben, conocen, sienten y hacen y tomando decisiones estéticas y comunicativas;
- desarrollar su sensibilidad estética mediante el conocimiento de las principales técnicas de actuación y las tendencias teatrales en el devenir social e histórico.

Para acercar a los alumnos a estos logros se espera que el profesor de Teatro enseñe los contenidos propuestos, a partir de:

- proponer el análisis crítico de la apreciación de los hechos artísticos producidos o espectados, fomentando y respetando la autonomía y diversidad de criterios;
- ofrecer herramientas para la búsqueda autónoma y organizada sobre la historia y contexto de un proyecto o producto teatral;
- traer información, técnicas y el material didáctico necesario para la concreción del proyecto teatral;
- mostrar estrategias para un registro escrito del proceso creativo y su autoevaluación;
- buscar y proponer materiales que sean cercanos y faciliten el análisis y elección de un proyecto;
- promover el análisis de las distintas disciplinas artísticas intervinientes en el hecho teatral a través de obras espectadas y de la utilización de los diversos lenguajes artísticos en la producción;
- facilitar elementos de reflexión tal como: información histórico teatral, posturas estéticas y de producción teatral, imágenes (fotos, videos, cuadros); sobre los distintos procedimientos, técnicas y fuentes de partida (pre-textos) hacia el producto teatral;
- proponer trabajos de improvisación que permitan a los alumnos aplicar sus conocimientos estéticos teatrales con creatividad,
- ofrecer herramientas que permitan el análisis del producto teatral valorando los factores de comunicabilidad (ver obras de teatro en ámbitos teatrales diversos, reportajes a los productores teatrales, facilitar material sobre producción y gestión teatral, entre otras);
- fomentar el diálogo y análisis grupal de los trabajos, propiciando una escucha atenta de todos;
- facilitar el material bibliográfico para la investigación de las distintas técnicas y tendencias teatrales por medio de distintos soportes (libros, sitios web, filmaciones, registros de voz, noticias);
- elaborar estrategias para la apropiación de las técnicas teatrales priorizando la acción hacia la reflexión;
- ampliar la información sobre el entorno histórico y social del material a abordar y su relación con la actualidad del alumno.

ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos de la materia Teatro en el 3° año Educación secundaria se organizan a partir de los Núcleos temáticos *El teatro y sus contextos de producción* y *El teatro y la comunicación*.

El teatro y sus contextos de producción

El teatro como género discursivo o modelo semiótico se encuentra mediatizado por herramientas y signos, en consecuencia el camino didáctico es el resultado de una planificación, un recorrido o iti-

nerario que tiene en cuenta las características etarias propias del estudiante, su contexto personal y social, así como también las características de la institución en donde se desarrolla su formación, es decir, son las circunstancias, los contextos en los que se producen los mensajes o discursos teatrales los que influyen en sus significados. En todas las sociedades, las diversas formas que toma el espectáculo teatral han sido configuradas sobre la base de la satisfacción de una necesidad social específica y/o en oposición a los discursos dominantes, económica, política y/o estéticamente. Asimismo, el teatro como producto artístico busca no sólo producir un mensaje estético, sino también representar simbólicamente el dinamismo y las estructuras de una situación social que serán reinterpretadas en cada contexto según variables de época y presupuestos ideológicos de cada sociedad.

El teatro y la comunicación

Se refiere al aporte específico del lenguaje teatral en su evolución histórica, sus tendencias estéticas en la producción teatral y la utilización de diferentes recursos estilísticos para la comunicación, en donde actúan todos los elementos del complejo discurso teatral incluyendo el público. Interesa constatar que en cada una de las civilizaciones y culturas existieron y aún existen formas teatrales propias que satisfacen necesidades antropológicas básicas, porque a través de ellas se modelan y modulan los usos del cuerpo, las habilidades de representación y la utilización adecuada de los signos, códigos y sistemas simbólicos que regulan los intercambios entre los seres humanos y de éstos con la naturaleza (Schechner, 1997, p.p. 6-11). Por estas razones, el teatro es uno de los instrumentos más adecuados para el intercambio y la comprensión intercultural (P. Pavis, 1992).

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

- **La Producción:** atiende a los procesos de producción teatral considerando la selección y organización de los elementos del lenguaje teatral para la composición de discursos.
- **La Recepción/Interpretación:** se centra en la formación de procedimientos de análisis y de interpretación de los discursos teatrales, dirigidos estos, hacia la reflexión crítica de estas producciones identificando los recursos escénicos que posibiliten su valoración.
- **El Lenguaje teatral:** se refiere a la estructura dramática como organizador del discurso teatral relacionando aspectos conceptuales, con énfasis en las características expresivas y en el aspecto comunicativo del discurso estético teatral.
- **El Contexto sociocultural:** 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.

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

Ejes	Núcleos Temáticos	
	El Teatro y sus contextos de producción	El Teatro y la comunicación
Contexto sociocultural	----->	
Recepción / Interpretación	----->	
Lenguaje	----->	
Producción	----->	

DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS

Núcleo temático: el teatro y sus contextos de producción

Contexto sociocultural: el actor como esencia del teatro. Interrelación con el espectador: fenómeno de lo posible. Lo popular y lo académico en las artes escénicas. La interrelación de los materiales teatrales que se eligen, el contexto de pertenencia y su influencia en las producciones individuales y grupales.

La Recepción / Interpretación: relaciones entre lo conocido, lo percibido y lo representado. Elementos visuales, gramaticales, plásticos, musicales. Su reconocimiento en una producción escénica. El signo teatral. Movilidad y transformación. La figura y el fondo, el espacio y el tiempo. Su composición en el relato teatral. Su identificación. La función del receptor en la producción de sentido. La resignificación en contextos diversos.

El Lenguaje teatral: construcción del personaje, la máscara. Signos que configuran la identidad del personaje. Ensayo y revisión. Lo grupal. El teatro como producción colectiva: roles. Actor-espacio-luz: unidad básica constructiva. El rol del dramaturgo. El rol del director. El rol del actor. El rol de los diseñadores de escena (iluminación, vestuario, maquillaje y caracterización, escenografía, sonido). Construcción de la teatralidad desde la improvisación actoral. La teatralidad en situaciones cotidianas y la teatralidad como "construcción". Espectador en vivo. La lente de la cámara fotográfica y la lente del video como herramientas para la documentación.

La Producción: planificación de la producción. Planteamientos de objetivos o motivaciones para la realización de producciones teatrales específicas. Previsión de plazos y recursos necesarios (financieros-materiales-información). Elaboración de cronograma de acciones. Desarrollo de un espacio de integración con la comunidad. La selección del material y equipamiento necesarios para una muestra pública de ejercicios teatrales, creación colectiva o montaje de un texto dramático.

Núcleo temático: el teatro y la comunicación

Contexto sociocultural: el teatro en la propia cultura. Breve síntesis de la evolución histórica del hecho teatral. Referencias al teatro en Argentina y la producción actual. Distintas manifestaciones teatrales representativas del propio entorno, de distintas culturas y de distintas épocas. Su apreciación e identificación de rasgos distintivos.

El siglo XX.

- Las vanguardias artísticas y el teatro. Teatro argentino de los 80. Teatro performático. La teatralidad del siglo XXI
- Características de la producción teatral de fin de siglo.

El teatro: la concepción tradicional y la concepción contemporánea. El teatro como crítica social. Teatro y dramaturgia: texto y escena.

La Recepción / Interpretación: la perspectiva desde el público. La relación entre el público y la escena. Tendencias. Lo creíble y lo increíble en la construcción dramática. Evolución y transformación del espacio teatral. Lectura de las producciones en distintos contextos histórico sociales. Revisión de materiales de video.

El Lenguaje teatral: géneros y estilos en el material seleccionado. Formación física del actor: la voz y el cuerpo. Tendencias tradicionales y contemporáneas. Construcción del personaje, distintas técnicas. Investigación sobre algunos creadores de teatro como: Stanislavski, Meyerhold Grotowski, Artaud, Kantor, Barba y su influencia en el teatro argentino. Teatro tradicional y contemporáneo. La impronta tecnológica en el teatro contemporáneo.

Abordaje de alguna de las estéticas o estilos teatrales: el teatro épico, de la crueldad, del absurdo, el realismo, el naturalismo y formas alternativas de la teatralidad.

La Producción: el discurso en relación con los contextos de producción. Proyección del producto en el contexto sociocultural. La producción en distintos contextos teatrales: teatro independiente, comunitario, comercial.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Con respecto al abordaje de la experiencia educativa del 3° año, debe tenerse presente que se considera que los alumnos que la protagonicen han transitado dos años de trabajo en el lenguaje teatral y que eso, se espera, haya producido un interés particular que los ha vinculado con el hecho teatral más allá del ámbito escolar propiamente dicho. Partiendo de esa premisa, en la que el sujeto que aprende debería contar con la capacidad de producir e interpretar, de comunicar y decodificar a partir de conceptos y procedimientos específicos, resulta posible proponer un enfoque que acentúe el desarrollo de la capacidad analítica con respecto a producciones propias y ajenas, considerándose en el último caso, la amplia gama que va desde el subgrupo de compañeros hasta diversas manifestaciones del teatro.

Desde esa perspectiva, deberá profundizarse la comprensión de que la articulación de signos heterogéneos (verbales y no verbales) conforman una textualidad, entendiendo así la conformación de un *texto espectacular* compuesto por el cuerpo, la voz, la escenografía, la acción, el vestuario, los objetos ya que todo ello construye lo que se comunica y cómo se lo hace y que, además, se define por la necesaria presencia simultánea del espectador y el productor. Se propone tender a desarrollar la conciencia acerca de que este es un tipo de comunicación creativa que se basa, sobre todo, en dar vida a la ficción apelando a las posibilidades de creación artística del actor estudiante y a las capacidades interpretativas del espectador. En la lectura que se haga del evento teatral particular, todo lo que está en escena afecta, en primera instancia, a los sentidos y, más tarde, se transforma en elementos que se racionalizan y que pueden entenderse, según su funcionamiento en la escena, como símbolos, índices o íconos que conforman a la representación teatral como una metáfora general que se integra a su vez de acciones expresivas, relaciones metonímicas y metafóricas. La profundización de los contenidos ya trabajados en años anteriores, implica una etapa de investigación sobre el material acordado en el cual el docente deberá acercar referencias como películas, textos, audio, imágenes para arribar a una producción, sin olvidar que la acción teatral y los ensayos son esenciales para el abordaje didáctico teatral.

Orientaciones didácticas para el Contexto sociocultural

El eje del contexto sociocultural permite al docente aproximar a los alumnos a distintas maneras de realizar el hecho teatral, vinculándolos con los artistas y con las relaciones entre el arte, la cultura, la sociedad y la vida cotidiana. Es imprescindible tener en cuenta las prácticas socioculturales juveniles, tal es el caso de los cómics, videoclips, chat, teatro alternativo o "vanguardia", teatro físico, teatro danza, cine *underground*, los tatuajes, el malabarismo, teatro-circo y otras por aparecer del denso repertorio mediático, así como también del mundo de representaciones de identidades emergentes que nutren y le dan identidad a la producción teatral del grupo en la escuela. Es en el 3° año que este eje adquiere mayor relevancia, ya que las producciones teatrales tendrán directa relación con el entorno social e histórico y su influencia en el discurso teatral. La dinámica de la clase de teatro teniendo en cuenta la cultura juvenil, sus intereses y la exploración de elementos que permitan expresar las intenciones discursivas del espacio-mundo adolescente, requiere del docente un estado de atención en tanto autoconciencia, una tonicidad corporal y emotiva en el "aquí" y en el "ahora"; el estado de alerta, que corresponde a un acrecentamiento de la autopercepción corporal y el entorno que incluye la otredad del grupo en el espacio circundante.

Se contextualiza cuando, por ejemplo, ante un trabajo sobre máscaras se investigan los orígenes de estas en el teatro, desde el teatro griego, pasando por el teatro oriental, viendo videos o imágenes de las distintas máscaras y analizando sus razones sociales, históricas y sus implicancias actuales. Asimismo, dentro de este eje puede trabajarse sobre los distintos espacios teatrales (teatro callejero, el circo, el teatro de sala) y su evolución o influencia de la multimedia en lo teatral.

Orientaciones didácticas para la Recepción / Interpretación

La recepción es parte de un proceso cultural, vinculado a la época y al contexto histórico a través del cual se construyen percepciones, creencias, valores y conductas que son indispensables en la conformación de estructuras de pensamiento. En este sentido, lo que se busca es ampliar la capacidad de percibir las cosas, identificar sus significados culturales, personales y sociales, reflexionar en torno a éstos, comparar y sacar conclusiones. La percepción en las artes tiene relevancia para la escuela porque constituye una manera de explorar y conocer al mundo, porque dispara procesos mentales, como la clasificación y el análisis, a la vez que favorece el desarrollo del pensamiento crítico. Por supuesto, los procesos de percepción nos hacen conscientes a la vez que los conocimientos, las experiencias y las formas de pensamiento que se expresan y aprecian en las artes. El teatro como otros lenguajes, posee un mundo propio de acuerdo con el sistema de códigos que utiliza para decir o para representar ese mundo. El acercamiento del estudiante a la lectura y la comprensión de dichos códigos espectados o producidos, y el ejercicio de la comunicación y debate sobre estos, abrirá el campo de la percepción y la alfabetización teatral; por esto, es de suma importancia la asistencia a espectáculos y ensayos, visualizar videos y analizar las producciones propias y de los compañeros con guías específicas de acuerdo con lo que se recepcione, que orienten la observación de los múltiples signos teatrales.

Orientaciones didácticas para el Lenguaje teatral

Es en el 3º año que la dinámica del ensayo teatral, la búsqueda por medio de distintas técnicas y estéticas hacia la autonomía y apropiación de la acción teatral en el espacio-tiempo por parte del alumno, se profundiza. Los distintos caminos que amerita un material teatral acordado por el grupo implican una diversidad y riqueza en la búsqueda y en la investigación del cuerpo acción. Por lo tanto, todos los contenidos abordados en los dos anteriores años, su conceptualización e instrumentación son la base para esta etapa de profundización. El bagaje de conocimientos específicos y particulares del lenguaje oficiará de punto de partida para un desarrollo mucho más consciente en su aplicación analítica en función de la producción y la recepción haciendo hincapié en el contexto referencial.

Ensayo: la función de los ensayos en el teatro es limitar las elecciones o, al menos, poner en claro las reglas de la improvisación. Los ensayos funcionan para construir una partitura y esa partitura es un "ritual por contrato" es decir, una conducta fija que todo el mundo que participa está de acuerdo en hacer (Schechner). Lo que mas interesa como práctica "es la del ensayo como repetición de la improvisación", buscar una materialidad que después sea la escena; dar con la escritura, no sólo como texto, sino como acciones, como dinámica teatral, para después, capturarla mediante algún tipo de registro, volver a repetir y darle profundidad. La improvisación busca lo que no está escrito en los textos hasta establecer una forma.

Orientaciones didácticas para la Producción

La comunicación en el acontecimiento teatral, la toma de conciencia de esta dimensión por parte del alumno, será parte fundamental en los contenidos de este eje en el 3º año. La producción en el teatro se utilizará para profundizar las posibilidades de expresión y sobre todo de comunicación. En términos analíticos, los momentos comunicativos comprenden la adquisición de las habilidades teatrales disponibles en una sociedad, el conocimiento de las tradiciones teatrales, la lectura de textos o la escritura de los mismos, las interacciones en grupo, los ensayos, el entrenamiento, hasta llegar a la escenificación, donde pueden distinguirse:

- la comunicación del alumno actor consigo mismo, creando un espacio de introspección, concentración y preparación corporal;
- la comunicación con los compañeros en la escena. El intercambio creativo. La atención en la acción;
- la comunicación con el público como un destinatario imaginario que se encuentra en la escena y con el que se establece un contacto que puede ser indirecto o directo y consciente o inconsciente, pero mutuo;
- las elaboraciones interpretativas del público que van desde los comentarios orales a las reseñas críticas, la contextualización y el análisis semiótico o simbólico.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Enfoque

Asignar un valor a las acciones que se realizan se convierte en un medio indispensable para dotarlas de sentido. Toda evaluación tiene que ver con la comprensión profunda de aquello que se evalúa. La evaluación es una pregunta que se hace a los otros, a lo otro o a sí mismo para saber quién y cómo se es. Asignando valores a lo hecho, la evaluación orienta la acción teatral; posibilita y favorece la toma de decisiones respecto a las acciones próximas. Los procesos evaluativos se manifiestan como un medio para generar cambios dirigidos y conscientes; para construir y reconstruir continuamente las identidades personales y colectivas.

El proceso de asignar valor a una acción o a una situación concreta es también un proceso de creación, en tanto que genera una nueva visión de aquellas –y, en consecuencia, una nueva realidad– no existente hasta ese momento. Caracterizar la evaluación como un proceso de creación de nuevas realidades y como un medio para construir, supone relacionarla de forma inmediata con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La mirada que valora es una mirada que relaciona, contrasta, mide, interpreta y analiza. Solamente por el hecho de realizar estas acciones, produce cambios en el actor alumno y lo hace sujeto de los aprendizajes consiguientes.

Criterios de evaluación

Es importante que el docente evalúe tanto los procesos de trabajo en que intervienen los alumnos como sus producciones. En cuanto a los primeros, se puede observar de qué manera asimilan, organizan e interpretan los conocimientos, mientras que los productos ponen en evidencia la integración de lo aprendido.

Por ello, se sugiere que se evalúe en situaciones cotidianas del aula y en condiciones reales de trabajo, no mediante pruebas, exámenes escritos u otros instrumentos ajenos a la dinámica teatral.

El docente debe anticipar al alumno qué evidencias debe presentar para ser promovido, qué se espera de él. No sólo se trata de lo que debe lograr (expresado en expectativas de logro), sino de hacerle comprender qué saberes debe “mostrar” y los posibles modos. Esta anticipación forma parte del contrato inicial que se establece con el alumno y su familia; contrato y diálogo que se retoma en cada devolución e informe de evaluación, a través de la explicación de lo que logró y de lo que no alcanzó (y entonces, los caminos que se le ofrecen para aprender lo que falta). De este modo, se construirá un circuito comunicativo asociado al proceso de evaluación. Se pueden definir tres ámbitos susceptibles de evaluación.

- El referido a los conocimientos.
- El de las acciones.
- El de los comportamientos o conductas

Para evaluar, se tendrán en cuenta algunos referentes que se vinculan con los objetivos planteados en las secuencias de actividades o proyectos.

- El autoconocimiento, formación y desarrollo personal hacia la autonomía y la capacidad creativa.
- Las relaciones de autoorganización y de desarrollo grupal que atiende a la capacidad de autoorganización grupal y de realización de proyectos en grupo.
- Los procesos de intervención en cuanto a la adecuación de las técnicas y elementos teatrales utilizados a los objetivos propuestos, la relación comunicativa horizontal entre los protagonistas que facilite el logro del proyecto y la participación activa de los miembros del grupo en la toma de decisiones estéticas, ideológicas y artísticas.
- La comprensión de la propia realidad y la sensibilización respecto a la problemática contextual.

Criterios de evaluación por núcleo temático

El teatro y sus contextos de producción

En los procesos de evaluación desarrollados en forma grupal, la perspectiva del conjunto hace algo más que enriquecer la evaluación; se convierte en un elemento esencial e indispensable en su aplicación. El proceso evaluador se dota así de una nueva potencialidad: es un medio de comunicación y, como tal, posibilita contactos, mediaciones y compromisos entre los participantes. En este sentido, también, se puede hablar de la evaluación como un proceso emergente, en tanto que genera visiones colectivas compartidas sobre los objetos, las situaciones o los procesos evaluados. La mirada colectiva que evalúa reconoce y acepta en sí misma –dado que define su esencia y expresa lo que es– el diálogo, la diferencia, la discrepancia, el compromiso, la cooperación y el conflicto creativo. Todos ellos se constituyen en actitudes y procedimientos clave en el diseño y desarrollo de procesos de evaluación. Todos ellos son, por otra parte, elementos que configuran las identidades colectivas. La evaluación puede ser también un medio para el autoconocimiento, la reconstrucción o la resignificación de las identidades colectivas a través del trabajo y el proyecto grupal planteado en este 3º año. Toda evaluación es algo más que una mera descripción o un análisis. Es, en esencia, una comparación entre "lo que hay" y "lo que creemos que debería haber". La evaluación tiene un "porqué" y un "para qué" que contextualizan y condicionan el "qué", el "quién", el "cómo", el "cuándo" y el "dónde" de la misma.

El núcleo el teatro y la comunicación

La mirada que valora es una mirada que cuestiona. Esta es la razón por la que se producen sentimientos de vulnerabilidad e intranquilidad frente a ella. La dimensión crítica y la dimensión de la vulnerabilidad en la exposición se aúnan en este planteamiento. Ambas están relacionadas con lo que supondría normalizar la cultura de la evaluación. Es decir, estar dispuestos de forma cotidiana tanto a emitir como a aceptar críticas. Ambas, por otra parte, pueden quedar minimizadas, si no asumidas, en la perspectiva de evaluación colectiva que se plantea. Es la reciprocidad de los actores en la aceptación de la evaluación y la seguridad sobre el uso de los resultados, la que puede contribuir a equiparar y, en consecuencia, a aceptar los sentimientos particulares de vulnerabilidad generados frente a los procesos evaluativos, especialmente a partir de la exposición teatral. En una primera aproximación se podría definir el proceso de evaluación como el acopio y análisis sistemático de toda aquella información necesaria para determinar el valor o el mérito de las acciones realizadas o en proceso de realización. De lo que se trata es de emitir juicios de valor, de calibrar la asignación de sentido a las acciones, procesos, productos o realidades que pretendemos evaluar. Pero éste es solamente un paso del proceso. Durante muchos años la perspectiva de intervención dominante en la educación teatral hacía poco más que estimular el aprendizaje de destrezas y favorecer la expresión. Se sostenía que

las realizaciones artísticas eran resultado de un don que nos venía dado, por lo que la evaluación, de darse, se reducía a la constatación de lo que había en cada momento. En la actualidad, se considera al arte y, en concreto, a las prácticas artísticas, como un vehículo para la adquisición y producción de conocimiento y como una forma más, entre otras, de relacionarse e interactuar con el medio físico y sociocultural.

Instrumentos de evaluación

Como en los años anteriores, el docente podrá utilizar diversos procedimientos e instrumentos de evaluación que se adapten a las particularidades de la disciplina, teniendo en cuenta la observación en clase, el intercambio de opiniones por medio del diálogo y la escritura del proceso como instrumentos que permiten evaluar atendiendo a la dinámica de la acción teatral. Teniendo en cuenta el transcurso del grupo en la experiencia teatral de dos años, es que en este 3º año se supone que manejen los criterios evaluativos como para profundizar en el aspecto de la autoevaluación tanto individual como grupal, y en el intercambio de análisis y pareceres de los productos mostrados por sus compañeros, implicando al docente en el rol de coordinador y guía en la evaluación del proyecto elegido por el grupo. Entonces serán instrumentos a tener en cuenta:

- una evaluación inicial acotada a las tres primeras clases para identificar las posibilidades y limitaciones de los alumnos, por medio de la observación y una ficha de seguimiento individual con indicadores de las características de la relación grupal, dominio del cuerpo y el espacio, conocimientos anteriores, comunicabilidad, criterios estéticos;
- un registro (grabación, video) puede ser útil para que el docente observe con más detalle el trabajo de los alumnos en una puesta en escena o un ejercicio en el aula, y a su vez aporta elementos a los alumnos permitiéndoles apreciar su propio trabajo;
- la redacción del proceso de creación, tanto por parte del alumno como del docente, ya sea una improvisación o una producción teatral, como forma de objetivar y conceptualizar los elementos de la dinámica teatral;
- el debate grupal sobre las implicancias del contexto en la formación y transformación del discurso teatral que se está construyendo;
- la construcción de un listado de indicadores de logro y ficha de registro de observación elaborada en conjunto con los alumnos, así estos lograrán una clara información anticipada sobre lo que se evalúa;
- la devolución: es un espacio de diálogo en donde el docente con los alumnos realizan ajustes después de una improvisación o ejercicio y se aclaran los alcances del contenido que se está trabajando, verbalizando valores y conceptos;
- la autoevaluación en la que el alumno reflexiona sobre su propio proceso, revisando y valorando sus posibilidades expresivas y comunicativas;
- la evaluación como construcción grupal en la que se abre el debate sobre los roles, la dinámica grupal, los contenidos trabajados, la producción, etcétera;
- la presentación de situaciones teatrales elaboradas con pautas preestablecidas que permitan al docente observar y valorar los aprendizajes;
- el signo creado en la improvisación o puesta en escena será evaluado en referencia al grado de comunicabilidad o de producción de sentido;
- la elaboración por parte del alumno de una ficha con elementos de análisis y crítica de una obra espectralada.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, Theodor W. y otros. *El teatro y su crisis actual*. Caracas, Monte Ávila Editores, 1969.
- Aguilar, María José, *Técnicas de Animación Grupal*. Buenos Aires, Espacio Editorial, 1992.
- Akoschky, Judith y otros. *Artes y escuela*. Buenos Aires, Paidós, 2006.
- Angoloti, Carlos, *Cómics, Títeres y Teatro de Sombras, tres formas plásticas de contar historias*. Madrid, De La Torre, 1990.
- Bobes, María del Carmen. *Semiología de la obra dramática*. Madrid, Taurus, 1987.
- Botín, Graciela; Solís de Rofman, Sarah (comp.), *El Juego: necesidad, arte y derecho*. Buenos Aires, Bonum, 1996.
- Brook, Peter, *El Espacio vacío, arte y técnica del Teatro*. Barcelona, Nexos, 1990.
- De Alba, Alicia, *Currículo: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.
- De Marinis, Marco. *Comprender el Teatro* (trad. Cecilia Prenz). Buenos Aires, Galerna, 1997.
- Catalán, Alejandro, "Producción de sentido actoral", en *Teatro XXI*, año VII, N°12, 2001.
- 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*. Buenos Aires, Cincel-Kapelusz, 1991.
- Chapato, María Elsa, "El Teatro como Conocimiento Escolar", Panelista. Segundo Encuentro Red Nacional de Profesores de Teatro, Mendoza 2002. www.teatro.mendoza.edu.ar
- Elola, Hilda, *Teatro para Maestros. El juego dramático para la expresión creadora*. Buenos Aires, Marymar, 1999.
- Fischer-Lichte, Erika. *Semiótica del teatro* (trad. del alemán: Elisa Briega Villarrubia). Madrid, Arco/libros, 1999.
- García Huidobro, Verónica, "Posibilidades y límites en la integración de las Disciplinas de la Educación Artística", *Revista Educarte* N° 21, 2000 (p. 5-9)
- – –, *Pedagogía Teatral: Metodología Activa en El Aula*, 2005 Pontificia Universidad Católica de Chile.
- González de Díaz Araujo y otros, *Teatro, Adolescencia y Escuela. Fundamentos y práctica docente*. Buenos Aires, Aique, 1998.
- Helbo, André, *Teoría del espectáculo: El paradigma espectacular* (trad. Antonio Bonnano). Buenos Aires, Galerna, 1989.
- Hernández, Emilio, "La autoría y sus consecuencias" en *ADE teatro*, N° 74. Madrid, Enero/Marzo de 1999.
- Holovattuck-Astrosky, *Manual de juegos y ejercicios teatrales*. Instituto Nacional del Teatro, 2001.
- Jara, Jesús, *Los Juegos Teatrales del Clown, navegante de las emociones*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2003.
- Kowzan, Tadeusz, *El signo y el teatro*, Madrid, Arco, 1997.
- Meschke, Michael, *Una estética para el Teatro de Títeres*. Instituto Iberoamericano.
- Meyerhold, V, *Teoría Teatral*. Madrid, Fundamentos, 1982.
- Ordaz, Luis. *Historia del Teatro Argentino. Desde los orígenes hasta la actualidad*. Buenos Aires, Instituto Nacional del Teatro, 1999.
- Ortiz, Leticia. *La Producción Colectiva de lo Dramático, Taller de teatro para la Enseñanza Media*. Buenos Aires, Club de Estudio, 1994.
- Pavis, Patrice, *Diccionario del Teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Buenos Aires, Paidós, 2005.
- Serrano, Raúl, *Tesis sobre Stanislavski. En la educación del actor*. México, Escenología, 1996.
- – –, *Nuevas Tesis sobre Stanislavski, Fundamentos para una Teoría pedagógica*. Buenos Aires, Atuel, 2004.
- Sormani, Nora Lía, "El Niño Espectador" en *Los Rdbdomantes* n° 4, Publicación Periódica. Buenos Aires. USAL.
- Schechner, Richard, *Performance. Teoría y prácticas interculturales*. Buenos Aires, Libros del Rojas, 2000.
- Spregelburd, Rafael. "La función conjunta de autor y director" en *AAVV, II Foro de Dirección Teatral*. Córdoba, Ediciones del Festival Internacional de Teatro Mercosur, 2002.
- Tirri, Néstor, *Realismo y teatro argentino*. Buenos Aires, Ediciones La Bastilla, 1973.
- Trozzo, Ester y otros, *Didáctica del Teatro 1*. Buenos Aires, Inteatro, 2004.

- , *Didáctica del Teatro 2*. Buenos Aires, Inteatro, 2004.
- Ubersfeld, Anne, *Semiótica teatral*, Madrid, Cátedra, 1989.
- , *La escuela del espectador*. Madrid, ADE, 1997.
- Ure, Alberto, "Dejar hablar al texto sus propias voces" en N. Mazziotti (comp.) *Poder, deseo y marginación. Aproximaciones a la obra de Griselda Gambaro*. Buenos Aires, Puntosur, 1989.
- Valenzuela, José Luis, *Antropología Teatral y Acciones Físicas*. Buenos Aires, Instituto Nacional del Teatro, 2000.
- , *Las piedras jugosas: una aproximación al teatro de Paco Giménez*. Buenos Aires, Instituto Nacional del Teatro, 2004
- Vigotski, L., *Imaginación y arte en la infancia*. Madrid, Akal, 1983.
- Vega, Roberto, *El Teatro en la Educación*. Buenos Aires, Plus Ultra, 1981.
- Wigdorovitz de Camilloni, Alicia, "La Evaluación Formativa y Formadora". Ponencia 5º Congreso Nacional de Educación, *Acerca de Estrategias y Practicas Docentes*, Buenos Aires, 2006.

RECURSOS EN INTERNET

- <http://andamio.freeservers.com/dida.htm>
- http://www.arthist.lu.se/kultsem/semiotics/kult_sem_spb.html#Search
- <http://www.divulgamat.net/weborriak/Cultura/Teatro/Teatromate.asp>
- <http://www.clownplanet.com/home.htm>
- http://www.uv.es/RELIEVE/v6n1/RELIEVEv6n1_3.htm
- <http://www.bibliotecateatral.org.ar>
- <http://www.documentadramaticas.edu.ar/>
- <http://www.temakel.com/seccionteatro.htm>
- <http://www.territorioteatral.org.ar>
- www.telondefondo.org

AUTORIDADES

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

DN. DANIEL SCIOLI

DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

PROF. MARIO OPORTO

VICEPRESIDENTE 1° DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

PROF. DANIEL LAURÍA

JEFE DE GABINETE

LIC. GUSTAVO GRASSO

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

LIC. DANIEL BELINCHE

DIRECTOR PROVINCIAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

PROF. JORGE AMEAL

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

DR. NÉSTOR RIBET

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN INICIAL

MG. ELISA SPAKOWSKY

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

PROF. MARÍA DE LAS MERCEDES GÓNZALEZ

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

MG. CLAUDIA BRACCHI

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y CAPACITACIÓN EDUCATIVA

LIC. MARÍA VERÓNICA PIOVANI

DIRECTOR DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

PROF. SERGIO BALDERRABANO

DIRECTOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

PROF. ALEJANDRO RICCI

