



# Materiales Curriculares

Educación artística



Educación Secundaria -CICLO BÁSICO-  
**2011** *Versión Preliminar*

Subsecretaría de Cultura  
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN



GOBIERNO de LA PAMPA

## NÓMINA DE AUTORIDADES

### **Gobernador de la Provincia de La Pampa**

Cdor. Oscar Mario JORGE

### **Vicegobernador**

Cdor. Luis Alberto CAMPO

### **Ministro de Cultura y Educación**

Prof. Néstor Anselmo TORRES

### **Subsecretario de Educación**

Prof. Leopoldo Rodolfo ABOY

### **Subsecretaria de Coordinación**

Prof. Mónica DELL ACQUA

### **Subsecretario de Educación Técnico Profesional**

Prof. Jorge Alfredo MONTEAGUDO

### **Directora General de Educación Secundaria y Superior**

Ing. Marta Edit LLUCH

### **Directora General de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión**

Lic. Jacqueline Mohair EVANGELISTA

## EQUIPO DE TRABAJO

### Coordinación:

Arcuri, Susana  
Echeverría, Luis  
Molinelli, Lilian  
Weis, Adriana  
Moslares, María Angélica

### Espacio Curriculares:

---

#### *Lengua y Literatura*

Molinelli, Lilian  
Sánchez, Norberto  
Barón, Griselda  
**Colaboradores:**  
González, Adriana  
Togachinsky, Claudia

#### *Matemática*

Citzenmaier, Fany  
Zanín, Pablo  
**Colaboradores:**  
Castro, Nora  
Comerón, Alicia

#### *Biología*

Galotti, Lucía  
Andreoli, Nora  
Lambrecht, Carmen  
Iuliano, Carmen  
Sauré, Agustina

#### *Química y Física*

Galotti, Lucía  
Andreoli, Nora  
Lambrecht, Carmen  
Iuliano, Carmen  
Sauré, Agustina  
**Colaboradores:**  
Ferri, Gustavo

#### *Historia*

Feuerschvenger, Marcela  
Vermeulen, Silvia

#### *Geografía*

Varela, Liliana  
Leduc, Stella  
**Colaboradores:**  
Battaglia, María Amelia  
Martín, Elina

#### *Construcción de Ciudadanía*

Echeverría, Luis  
Feuerschvenger, Marcela  
Raiburn, Lorena  
**Colaboradores:**  
Rivas, Mabel

#### *Educación Artística*

Burke, Graciela  
Mansilla, Verónica  
Sotelo, Ana Lía  
Morán, Gabriela  
**Colaboradores:**  
Figueroa, Mónica

#### *Lengua Extranjera: Inglés*

Braun Estela  
Cabral Vanesa

***Educación Física***

Carral, María Fernanda  
Castel, Marcela  
Crespo, Patricia  
Doba, Alejandra  
Franco, Ma. Silvana  
Krivzov, Fabio  
Tejeda, Lilia  
Zabaleta, Marina  
**Colaboradores:**  
González, Stella  
López, Enrique  
Germán Libois  
Silvia Martinez

***Taller de Orientación y Estrategias de Aprendizaje***

Echeverría Luis  
Melich Analía  
Muñoz de Toro Alicia

**Espacio de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares**

Conde, Griselda Rosana  
Muñoz de Toro, Alicia  
Valle, Oscar Alberto  
**Colaboradores:**  
Mugabure, Adriana  
Rodríguez, Silvina

---

**Diseño de portada:**

Mazzaferro Marina

**Documentos Portables, Publicación Web y CD-ROM:**

Bagatto, Dante Ezequiel  
Fernández, Roberto Ángel  
Llomet, Silvina Andrea  
Mielgo, Valeria Liz  
Ortiz, Luciano Marcos Germán  
Vicens de León, Emiliano Darío

Estimados docentes:

Acercamos a ustedes la Versión Preliminar de los Materiales Curriculares para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria.

Dichos materiales han sido construidos a través de un proceso colaborativo que incluyó, en primera instancia, la elaboración de borradores de los espacios curriculares contemplados para este ciclo, por referentes del Área de Desarrollo Curricular.

Con posterioridad se habilitaron mesas curriculares para la discusión y validación de esos borradores. Participaron de este proceso colaborativo referentes de instituciones del ámbito público y privado: docentes de instituciones del actual 3º ciclo de la EGB y Nivel Polimodal de la jurisdicción, de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), de la Unión de Trabajadores de la Educación de La Pampa (UTELPA), del Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP), de la Asociación de Maestros de Escuelas Técnicas (AMET), de consejos profesionales y de los Institutos de Formación Docente (IFD).

Los materiales puestos a discusión fueron construidos teniendo como documento marco los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) reconocidos y aprobados por todos los ministros que conforman el Consejo Federal de Cultura y Educación, además de, contemplar los avances y definiciones logradas en la jurisdicción hasta el momento. Tal como se sostiene en los NAP (2006) “...los aprendizajes prioritarios actuarán como referentes y estructurantes de la tarea docente. Es en este sentido que se resignifica la enseñanza como la función específica de la escuela. Para que tan compleja tarea pueda cumplirse en la dirección que señalan las intenciones educativas, es preciso generar y sostener condiciones de trabajo que permitan asumir plenamente esa función. Se hace necesario reposicionar al docente como agente fundamental en la transmisión y recreación de la cultura, construyendo entre escuela y sociedad un nuevo contrato de legitimidad, con garantía del logro de aprendizajes socialmente válidos para nuestros alumnos...”

Es intención que la apropiación de estos materiales se efectivice gradualmente, a partir del ciclo lectivo 2010, acompañando la implementación del Ciclo Básico de la Educación Secundaria.

La recreación de estos materiales en las instituciones educativas, permitirá intervenciones oportunas y pertinentes. Al mismo tiempo, favorecerá su apropiación y la incorporación de

los aportes de los docentes, verdaderos promotores de cambios en los procesos de enseñanza.

Los materiales se presentan separados por espacio curricular. Todos incluyen: una fundamentación del espacio curricular, que da cuenta del enfoque propuesto y el marco teórico que lo avala; objetivos generales que explicitan las intencionalidades que se persiguen para el aprendizaje, de alumnos y alumnas; una justificación de cada uno de los ejes que se contemplan en el espacio curricular saberes a enseñar y aprender en cada uno de los años del Ciclo Básico Obligatorio orientaciones que guían al docente en relación con la toma de decisiones, al momento de enseñar.

Esperamos, de este modo, llegar a ustedes con un material cuyo principal objetivo será actuar al interior del sistema educativo provincial, dando cohesión, creando igualdad de acceso a los conocimientos que se construyan y condiciones equitativas que permitan “... una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, para el logro de la inclusión plena de todos/as los/as habitantes sin inequidades sociales ni desequilibrios regionales...” (Ley Provincial de Educación - Provincia de La Pampa N° 2511/09, Art 13. Capítulo II: Fines y Objetivos de la Política Educativa).

**MATERIALES CURRICULARES  
PARA EL PRIMER, SEGUNDO Y TERCER AÑO DEL  
CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

***EDUCACIÓN ARTÍSTICA  
MÚSICA, ARTES VISUALES y DANZA  
NIVEL I Y II***

<b>ÍNDICE</b>	<b>Página</b>
Nómina de Autoridades	i
Equipo de Trabajo	ii
Presentación	iv
Materiales Curriculares	vi
Fundamentación	3
Artes Visuales	7
Música	11
Danza	13
Objetivos generales	17
Ejes que estructuran los espacios curriculares	18
Artes Visuales	
Saberes seleccionados para el Nivel I	26
Saberes seleccionados para el Nivel II	31
Orientaciones didácticas de Artes Visuales	35
Música	
Saberes seleccionados para el Nivel I	40
Saberes seleccionados para el Nivel II	45
Orientaciones didácticas de Música	50
Danza	
Saberes seleccionados para el Nivel I	59
Saberes seleccionados para el Nivel II	64
Orientaciones didácticas de Danza	69
Bibliografía	78
Mesa de Validación	viii

## FUNDAMENTACIÓN

El medio real en el que nos movemos se organiza a través de objetos naturales y construcciones culturales que se manifiestan como índices, señales y símbolos de diferente naturaleza. El sujeto que interviene poniendo en juego saberes y capacidades para codificar y descodificar esas representaciones con el fin de conocer, interpretar y producir para transformar la realidad, es un sujeto alfabetizado.

Uno de los propósitos de la educación secundaria es lograr el desarrollo cognitivo que permite interpretar la realidad e intervenir creativa y productivamente en ella. La escolarización, como instancia fundamental de socialización, puede constituirse en una experiencia trascendente para los sujetos: *formarse como individuos alfabetizados*; sin embargo, en el caso específico de la Educación Artística, la enseñanza permanece atada a tradiciones históricas que le dieron sustento y sentido en otros marcos contextuales.

Sin desconocer el valor de los fundamentos tradicionales que habilitan la comprensión del carácter histórico de la educación artística, es imprescindible considerar el hacer educativo en artes, como una práctica localizada en un trayecto espacio-temporal concreto, y atravesada por las múltiples variables que caracterizan la realidad. Desde esta perspectiva, observamos que hoy la Educación Artística enfrenta problemas en torno a los procesos de alfabetización en los lenguajes icónicos, integrados, y tecnológicos con que se manifiesta la realidad cotidiana.

Proyectos de naturaleza transformadora, contruidos sobre la base de las tradiciones históricas, implican replantearse los modos de enseñar, las estrategias para aprender y las metodologías y enfoques pedagógicos que se desarrollan habitualmente en las instituciones educativas, poniendo en cuestión tanto los contenidos de orden exclusivamente enciclopédico, como las prácticas estructurantes que enraizadas en las aulas, configuran un único modelo de "clase". La escuela, como institución social, debe hacer que su cultura institucional pueda establecer y sostener un diálogo interactivo con la dinámica cultural del contexto. Así, la Educación Artística es un camino fértil para el desarrollo de intervenciones que permiten accionar en ese sentido, y los lenguajes de las disciplinas artísticas son un medio para la formación de lectores, intérpretes y comunicadores, en tanto productores culturales.

La Educación Artística permite comprender y transformar la realidad con un sentido estético. Forma actitudes específicas, desarrolla capacidades, conocimientos, hábitos

necesarios para percibir, comprender y producir el fenómeno cultural en sus más variadas manifestaciones y condiciones histórico-sociales.

Para que una manifestación estética sea percibida en su totalidad tienen que estar presentes: la producción, el autor y el público. La educación artística es la encargada de su formación. En otras palabras, la vía fundamental para lograr una educación estética es la Educación Artística. La primera es una resultante, la segunda es el medio más importante para alcanzarla.

La educación estética no debe considerarse solamente como un complemento de los aspectos que componen la formación integral del individuo, sino como una parte intrínseca, inseparable de cada una de las actividades que inciden directa o indirectamente en la formación del adolescente. El hombre desde que nace se relaciona con un ambiente estético determinado, y las instituciones educativas dan continuidad a esa relación, introduciendo nuevos elementos que permiten el desarrollo de un individuo capaz de comprender, crear y transformar con sentido estético la realidad.

En un mismo contexto espacio temporal, la sociedad produce y recrea manifestaciones culturales en las que la realidad aparece representada a través de la imagen visual, de la música, del cuerpo, de la informática, o de imágenes provenientes de una variada combinación de medios y lenguajes. Es decir, conviven formas de codificación y modelos simbólicos de diferente naturaleza que exigen, en términos educativos, la formación de lectores, intérpretes, comunicadores y productores, desde una perspectiva integradora.

Una mirada integradora debe ser en la escuela, una mirada que autorice el despliegue de nuevos desafíos, en términos de propuestas de enseñanza y de oportunidades de aprender.

Exige revisar las marcas que algunos enfoques pedagógicos han dejado en la Educación Artística, imponiendo cerradas y limitantes condiciones al pensar, hacer y sentir en este campo. En este sentido, resulta relevante la reflexión sobre las propias prácticas, para que sea posible tanto su recreación, como la gestión de otros modos de producción, así como la habilitación de nuevos espacios con sentido desde un enfoque no fragmentado. Esto permitirá multiplicar y enriquecer progresivamente las experiencias integradoras en las instituciones educativas.

Si se concibe la idea de aprendizaje significativo desde una interpretación constructivista, no alcanza con la consideración de los procesos cognoscitivos del alumno como elementos

mediadores de la enseñanza. Desde esta perspectiva, la construcción de significados implica al alumno en su totalidad, y no sólo en sus conocimientos previos o en su capacidad para establecer relaciones entre éstos y los nuevos saberes que se le presenten, o entre las diferentes partes del material de aprendizaje. Por eso, en el intento de evitar el reduccionismo de las teorías cognitivas que se proponían estimular el desarrollo de las estructuras cognitivas y afectivas, sin prestar atención a los contenidos culturales, se propone un abandono del enfoque individualista sobre el desarrollo del conocimiento, y en su lugar adoptar una *perspectiva culturalista*, es decir, un punto de vista psicológico que priorice la cultura y la comunicación.

Desde una perspectiva culturalista, resulta aceptable que son las formas culturales las que dan orientación a la atribución de sentidos y a la construcción de significados en el ámbito escolar, y que los procesos de aprendizaje se dan en un contexto de relación y de comunicación interpersonal que trasciende la dinámica interna de los procesos de pensamiento de los alumnos. En este sentido, en el marco de la perspectiva culturalista, *los enfoques integradores* permiten la construcción de propuestas o proyectos que incluyan las necesidades e intereses del conjunto de estudiantes, reconociendo además de la relevancia de los contenidos culturales artísticos, el valor de la interacción social, de los conflictos socio-cognitivos como motores del desarrollo, de la importancia de los ambientes socioculturales como espacios de creación colectiva, de la posibilidad de construir y reconstruir significados en torno al sentido de la inclusión y la pertenencia, y de las dimensiones afectivas que se implican en los proyectos de participación colaborativa.

La *experiencia productiva*, desde los lenguajes del arte, permite la conexión con la realidad, y ésta sirve para estimular el interés de los estudiantes que es el motor de la actividad constructiva. Los contenidos culturales que la escuela debe manejar necesitan mayor significatividad, y ésta se logra en una presentación de propuestas que permitan reconstruir en la escuela el *saber disciplinar*, sumado al *saber personal o experiencial y cultural de los alumnos*, y al *saber popular*, resultante de las acciones, interpretaciones y creencias promovidas por los medios masivos de comunicación. Es imprescindible incorporar a la enseñanza herramientas audiovisuales, para que la escuela no esté dissociada de la realidad, considerando además, que las imágenes como textos, abren series de relaciones múltiples con el campo artístico contemporáneo. Desde esta perspectiva, la transformación de las formas tradicionales de representación, en variadas formas de

producción estética reconfiguradas por el contexto histórico y social contemporáneo, es un propósito de la Educación Artística en la escuela.

Con la intención de evitar el desequilibrio con el que a veces parece proceder la Educación Artística, centrando el enfoque en ciertos modos de acción imitativos por antonomasia, es que *el énfasis de la propuesta se ubica principalmente en la producción*. Esto significa evitar una actitud reduccionista, imaginando que construimos la experiencia artística a partir de átomos rudimentarios y alejándonos inevitablemente de dos niveles de experiencia básicos para la significatividad de los aprendizajes de los alumnos: el placer y el goce por la actividad artística, y la producción de sentido necesaria para la valoración de dichos aprendizajes.

Las profundas transformaciones culturales inducidas por la irrupción de los medios de comunicación de masas basados en el sonido y la imagen, justifican por sí solas el abordaje de la música y de las artes visuales en la escuela, como parte del lenguaje y el conocimiento cotidiano que integran la cultura del adolescente. Hoy, dichos medios están presentes y condicionan la forma en que percibimos la realidad y en que conocemos, los niveles de percepción y atención, nuestro modo de vida, las costumbres diarias y los patrones de comportamiento social. También y paulatinamente, van ganando terreno como vías de transmisión de conocimientos humanísticos, científicos y técnicos.

Desde la Educación Artística es posible poner en ejercicio tanto el análisis y la práctica del proceso de comunicación en tanto elemento fundamental en la socialización, como también el uso crítico, racional y reflexivo de sus sistemas productores. ¿Cómo interpretar el diálogo socio-cultural sino es a partir del análisis del vínculo entre los procesos comunicacionales que hacen posible los lazos constitutivos de una sociedad, y las manifestaciones artísticas como productos culturales que definen e identifican sociedades?

## **ARTES VISUALES**

Convivimos en la era de la imagen. Un mismo transcurrir temporal en el que independientemente de las particularidades que caracterizan los contextos regionales, los adolescentes construyen sus identidades y los jóvenes comienzan a configurar sus proyectos de vida. Las tramas temporales y espaciales que circunscriben sus desarrollos vitales, en torno a procesos históricos, políticos, económicos, sociales y culturales particulares, evolucionan entrelazándose con los signos que caracterizan la realidad posmoderna, y condicionan los modos de acción y relación con otros. Las imágenes presiden este sistema de signos y provocan la emergencia de la comunicación visual como una necesidad manifiesta para crear, sostener y reforzar lazos de correspondencia recíproca con otros.

En este marco, no resulta difícil establecer un vínculo entre imagen y educación, en un mundo donde las imágenes visuales impregnan las comunicaciones, y ambas constituyen la esencia de cualquier situación educativa y socializadora. El despliegue de la imagen visual y la expansión de su predominio, han ido produciendo un nuevo sentido del tiempo, del espacio, y especialmente de los modos de sentir, pensar, hacer y comunicarse de las culturas juveniles, generado sobre todo por su uso masivo y popular.

En sus relaciones intra-generacionales cotidianas, adolescentes y jóvenes construyen proceso de recepción, creación y reproducción de imágenes, instituyendo sistemas simbólicos culturales compartidos al interior de los grupos de su generación. Sin embargo, estos modos relacionales constituyen formas de representación diferentes de las tradicionales, conocidas por los adultos y transmitidas en la escuela. Esta variedad heterogénea en los modos de construir, comprender y compartir significados entre culturas juveniles y adultas, profundiza grietas justo en los espacios que requieren la construcción de puentes, y dificulta cada vez más la posibilidad de crear redes que permitan sostener el diálogo intergeneracional.

En medio de este panorama, hoy la escuela enfrenta el desafío de reestablecer conexiones con los jóvenes, que permitan hacerlos partícipes de experiencias significativas compartidas. Debe fortalecer sus modos de construir la tarea educativa en forma cooperativa con ellos, enriqueciendo los lazos comunicacionales mediante la creación y recreación de los sistemas simbólicos que forman parte de su cultura experiencial. La educación visual, puede resultar una herramienta cultural facilitadora de esta tarea,

entendiendo que las imágenes visuales ya no son un producto exclusivo de los artistas y comunicadores, sino que se han transformado en signos de un lenguaje social y en una estrategia cultural de interrelación personal.

Las artes visuales en la escuela constituyen un sistema de códigos e instrumentos para ofrecer a los alumnos propuestas de trabajo que respondan a sus intereses y necesidades, sin dejar de tener en cuenta que éstos dependen de tramas socio-históricas concretas, y que están determinados social, cultural y generacionalmente. En este sentido, las artes visuales pueden resultar portadoras o generadoras de las condiciones óptimas para fundar prácticas capaces de poner en relieve el papel de la experiencia en el aprendizaje, en el cruce que permite el vínculo de las vivencias cotidianas con los saberes escolares.

Los tiempos y territorios educativos escolares destinados a la elucidación y la construcción de significados culturales, a través de la interpretación y producción de imágenes visuales, son portadores de espacios fértiles para que los estudiantes puedan atribuir sentido a sus tareas de aprendizaje y a sus modos de estar, sentir, ser y hacer en la escuela. Esta posibilidad se funda en las relaciones entre las experiencias y los conocimientos disciplinares específicos de artes visuales que la escuela tiene para ofrecer; los saberes cotidianos propios de las vivencias de los adolescentes en ámbitos extraescolares, las formas que adquieren las prácticas educativas teniendo en cuenta la variedad de aspectos que hacen a su complejidad y las condiciones reales que enmarcan cada situación de enseñanza y de aprendizaje. Los saberes propios de las disciplinas artísticas visuales adquieren sentido cuando se construyen en marcos que no desconocen el valor de la interacción social, de las oportunidades de pensamiento, acción y desarrollo que pueden gestar los conflictos socio-cognitivos, de la importancia de construir en la escuela ambientes socio-culturales, del trabajo experiencial racional, reflexivo y contextualizado, y de una adecuación relevante de los contenidos culturales.

Para John Dewey la escuela, desde su función educativa, debe emancipar y ampliar la experiencia. Jerome Bruner también refiere, de un modo semejante, a la necesidad de que en la escuela se aborden los tres sistemas para representar la realidad: la acción, las imágenes y los símbolos. Por otro lado, Elliot Eisner habla de la oferta escolar como herramienta cultural para cultivar *la diversidad cognoscitiva* considerando el rol de la cultura y de la escuela en este proceso. Las formas que usamos para representar lo que pensamos impactan en cómo pensamos y en sobre qué pensamos; por lo tanto, al concretar propuestas curriculares institucionales es importante destacar esta consideración. Si se

desatienden los modos básicos (entre ellos los lenguajes visuales) en que los humanos representan habitualmente lo pensado, sentido, imaginado, para comunicarse, comprender, construir y transmitir cultura, es imposible contribuir al proceso de formación de los adolescentes y jóvenes para su intervención en las dinámicas socio-culturales. Por eso es necesario hacer públicas sus ideas y sentimientos, utilizando las herramientas que le permitan interpretar la cultura, y fortaleciéndose en la construcción de su identidad y de su proyecto de vida. La escuela, como institución social tiene la tarea de proporcionar el acceso a esas formas y sistemas de representación culturales, fomentando su uso crítico entre los jóvenes.

Al decir de Eisner, las mentes se hacen, son logros culturales que se conforman significativamente a partir de las experiencias vivenciadas por las personas en el transcurso de su vida. En la conformación y capacidades de estas mentes influye lo que a los jóvenes se les da oportunidad de aprender. A su vez, el carácter de las mentes de los jóvenes educados, ayudará a dar forma a la cultura en la que vivimos con ellos. Si nos acoplamos a este pensamiento, es importante que consideremos la posibilidad de aprender a compartir con los adolescentes vivencias construidas desde su mundo, un mundo en el que para ellos las imágenes son importantes, significan, y adquieren valor y sentidos relevantes.

No podemos tener una idea visual si no podemos construir un pensamiento visual, o si no podemos pensar y representar visualmente lo que hemos pensado. No podemos entender una idea visual, si no conocemos las relaciones simbólicas que se establecen entre signos visuales, según este medio de representación cultural.

Es la escuela, como representante de la cultura, la que debe permitir el acceso de todos los estudiantes a estas formas. Es indudable la necesidad de realizar recortes curriculares, en todos los niveles de especificación curricular, dada la complejidad y extensión de los contenidos culturales, pero no podemos descuidar la reflexión acerca del rol que juegan las formas de representación en la construcción de las mentes, habilitando a los humanos para producir cultura. Cada producto cultural sintetiza las formas de pensamiento que conducen a su realización y da testimonio de lo que el grupo humano de pertenencia valora, comprende, y puede conseguir. Una manifestación cultural productiva representa afirmaciones referentes a la dimensión y posibilidades de la mente humana, y solo puede llegar a existir, enriqueciendo y recreando el patrimonio local, a través del conocimiento de las formas de representación valoradas y utilizadas en lo cotidiano de la realidad cultural.

Enseñar y aprender a ver, enseñar y aprender a leer imágenes, enseñar y aprender a interpretar mensajes visuales, enseñar y aprender a decir, enseñar y aprender a narrar mediante la expresión gráfica, a exteriorizar pensamientos e ideas, a leer lo explícito y a descubrir lo implícito en cada gráfica visual...

Se trata siempre de gestar posibilidades para producir algo diferente y con sentido, para crecer, enriquecer la experiencia y fundar espacios vitales para la construcción de significantes significados. Más o menos en ese rumbo y en ese orden, gira la existencia de espacios y tiempos destinados a las artes visuales en la escuela.

## MÚSICA

*Bruno tiene 14 años y es el menor de tres hermanos. En su familia el dinero no sobra, por lo tanto se dedica en sus ratos libres a cortar el césped en casas del barrio para poder solventar sus gastos personales. Su próximo objetivo es un CD de "Intoxicados" ahora que logró comprarse la guitarra.*

El caso de Bruno no es un caso aislado. La música, especialmente para los adolescentes, no sólo forma parte de sus vidas, sino que suele ser el centro de las mismas. Cabe preguntarse entonces, de qué modo influye la Educación Musical en la formación musical del adolescente y cuál es la función y el grado de responsabilidad que corresponde a la escuela.

La música es un arte social. Ha existido siempre a través de la historia aunque cumpliendo diversas funciones de acuerdo a necesidades y exigencias, muchas veces de carácter extramusical. Implica comprender el sistema integrado por los intérpretes, los compositores y el público; considerando a este último como grupo social congregado para escuchar música.

En la gran mayoría de los casos, la radio, la televisión, la Internet, etc., son quienes determinan, qué músicas corresponden a qué público, más allá de las tradiciones culturales y familiares. Los adolescentes necesitan herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico que les permita "*salir del gheto musical en que se encuentran*" (Penna, M. 1998). Esto no implica ignorar su realidad cultural sino tender puentes entre los modelos estéticos y culturales que les son afines, hacia nuevas propuestas de intervención cultural; razón fundamental por la cual impera la necesidad de continuar con el proceso de educación musical iniciado en las primeras etapas de la escolaridad.

En el período de la educación secundaria nos encontramos con un alumno cuya etapa de desarrollo debe contar con la especial atención y cuidado de los docentes, debido al grado de vulnerabilidad que lo caracteriza. El adolescente se aboca a la búsqueda de un rol y finalidades en la vida social y a la elaboración de su personalidad; la música, asociada a las modas y medios, influye y hasta a veces determina el rumbo de esta búsqueda y la escuela es co-responsable de acompañar este camino.

La educación musical tiene como objetivo específico promover procesos de musicalización en forma activa mediante la movilización integral de la persona, creando un vínculo positivo con el sonido y la música; y enriquecer y desarrollar su mundo sonoro interno, emergente directo de la interacción del sujeto con el entorno sonoro. De este modo, la conexión de las personas con la música supera géneros y estilos, modas y etiquetas.

Los docentes solemos invertir tiempo y energía tratando de familiarizarnos con el entorno sonoro-musical de nuestros alumnos y, sin embargo, a menudo no logramos generar un vínculo genuino con el grupo.

La tarea del docente es primero, atender al elemento sonoro y a la necesaria destreza para controlarlo, estimulando al mismo tiempo la percepción y la articulación del carácter expresivo y de las relaciones estructurales. La verdadera valoración de la música como modo de conocimiento se basa en estos elementos de la **experiencia musical**, colocando el énfasis en el principio básico de **hacer para conocer**. La participación activa e integral del alumno a través de la producción musical fomentará la reflexión y la toma de conciencia acerca de los elementos constitutivos del lenguaje musical y lo acercará a la producción de sentido, que le permitirá valorar el quehacer musical en tanto **arte y lenguaje**. (Hemsey de Gainza, 1997)

*"...la posición social, la edad, los antecedentes familiares, el círculo de amigos y la educación influyen en la valoración de la música. Nadie se libra totalmente de los postulados de valor que determinan no sólo qué música podemos oír, sino también cómo hemos de responder a ella."* (De Castro, 2004). Sin embargo, es la clase de música el ámbito en el cual el placer (que es inherente a la experiencia artística), acerca al alumno al conocimiento musical que es el único capaz de garantizarle la libertad estética y la posibilidad de dejar de ser un mero espectador frente al hecho artístico para intervenir creativamente en procesos de transformación cultural.

## **DANZA**

La Danza es una disciplina que utiliza al cuerpo como un instrumento de representación, expresión, comunicación y creación (Stokoe, 1990; Harf, 1986; Jaritonsky, 1978). Uno de los objetivos de la danza en la educación es ayudar al ser humano a que, por medio del baile desarrolle una integración física, psíquica y social. Esto, a su vez, contribuye a favorecer la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico y divergente, la apropiación de significados y valores culturales y la interpretación de mensajes significativos.

En este marco, la danza es una disciplina que está al alcance de todos y conectada con la educación porque imprime con un máximo de intensidad la relación del ser humano con la naturaleza, con la sociedad, con sus creencias, su subjetividad y aún con sus aspiraciones para el futuro.

Herbert Read (1991) plantea que no hay que hacer de todos los individuos artistas sino acercarles una disciplina que les permita nuevos y distintos modos de comunicación y expresión. De este modo se potencia el desarrollo de las competencias individuales en relación con lo social a través de la percepción, la experimentación, la imaginación y la creatividad. Por lo tanto, el tránsito por el lenguaje corporal en el ámbito educativo no busca formar bailarines, sino personas que bailen sus propias danzas, con placer y disfrute por esa producción. Además ofrece un contexto de aprendizaje donde los alumnos pueden imaginar y producir los movimientos que les pertenecen, que son únicos, auténticos e irrepetibles.

La danza forma parte de las competencias comunicativas, es un lenguaje no verbal que implica la conducta gestual espontánea inherente a todo ser humano, evidenciada en gestos, actitudes, posturas, movimientos funcionales, etc. Desde él debemos partir, transformándolo poco a poco, para arribar a la Danza que supone la adquisición de un código corporal propio basado en un proceso cinético, que permita la representación-creación de imágenes tanto del mundo externo como interno, con un sentido estético-comunicativo (Ros, 2007).

Mediante el movimiento se establece una manera de comunicar estados de ánimo, sensaciones, ideas y emociones. La conexión de quien baila con sus imágenes y sus sensaciones produce un texto particular, que cobra sentido en un contexto

comunicacional. En el lenguaje corporal el producto, *lo que se baila*, cobra existencia durante su ejecución.

De este modo, la escuela es la encargada de ofrecer a los jóvenes la experiencia de conocer y aprender la disciplina corporal, y estimular experiencias que les permitan crecer en autonomía. En esta etapa del desarrollo, los estudiantes comienzan a transitar por los cambios físicos y psíquicos, características propias de la adolescencia. En los comienzos de esta transición, abordar la danza como lenguaje, y como medio para la construcción de sentido, permite a los estudiantes abrir una vía de comunicación a través de la que puedan canalizar intereses y necesidades cambiantes. Además este lenguaje se construye, por eso permite la formación de sujetos más sensibles, dispuestos y abiertos a las diversas formas de expresión; de esta manera contribuye al desarrollo de la percepción de sí mismos, de los otros y del mundo. El objetivo, tal como señala Laban (1975), es el efecto benéfico de la actividad creadora del baile sobre la personalidad.

El campo imaginativo, la emoción, la percepción, la exploración creativa de los movimientos corporales, la improvisación son las características singulares de la disciplina corporal. Es importante que los estudiantes reconozcan, experimenten, reinterpreten y utilicen los componentes del lenguaje de la danza, porque implican la aproximación a los procedimientos que se utilizan en la organización del movimiento para la producción de discursos corporales. Dicho de otro modo, es importante que en el proceso de adquisición de la disciplina los estudiantes puedan apropiarse de recursos para generar imágenes poéticas y construir sentido desde el cuerpo y el movimiento.

Por lo tanto, es recomendable que los saberes no se desarrollen desde una técnica sino que el docente los trabaje con la finalidad de lograr un mejor uso del cuerpo. Así se propiciará la incorporación de habilidades que favorezcan la exploración de matices en el movimiento. También, cabe destacar que el movimiento no implica la búsqueda de un ideal, sino el enriquecimiento de las formas de movimientos que ayuden a adquirir mayor comodidad y confianza corporal.

En tal sentido el docente orientará su trabajo sobre la base del respeto y la valoración de la diversidad, generando un ámbito de enseñanza que promueva la aceptación y la valoración del propio cuerpo. Esta perspectiva implica una mirada diferente que permita problematizar la concepción del cuerpo y de la belleza.

Así, el aprendizaje de la danza en las escuelas de nivel secundario, no quedaría reducido a que los estudiantes conozcan una determinada coreografía, sus diferentes

argumentos y caracteres, y los contextos socio-culturales en que se insertan, sino también que relacionen danza con lenguaje corporal. Es indispensable sostener que esta disciplina permite un mejor contacto y vínculo de unas personas con otras. Esto es así porque permite lograr el dominio de los movimientos en el espacio y en el tiempo, y pone en palabras las imágenes, sentimientos y metáforas sobre el mundo. La identificación y utilización de los elementos de este lenguaje deben contribuir fundamentalmente al desarrollo de la capacidad de abstracción y al pensamiento crítico. Este enfoque, no solo aporta saberes sobre lenguajes específicos de la Danza, sino también una vinculación más estrecha sobre el espacio curricular, los intereses, necesidades y conocimientos previos de los estudiantes. De este mismo modo, permite configurar la estructura cognitiva de los sujetos, porque como sostiene Ausubel (1997) facilitará las relaciones entre los contenidos previos y los nuevos.

Según Vigotsky el desarrollo de los sujetos está siempre mediado por importantes condicionamientos culturales. La elaboración y construcción personal de la información que el sujeto recibe del medio social será su aprendizaje más válido. Por ello, la figura del educador es fundamental ya que es el mediador entre ese mundo cultural y el sujeto que aprende. En tan sentido la ayuda del adulto orientador del aprendizaje permite el desenvolvimiento de la zona de desarrollo potencial, entendida, como el conjunto de saberes que quien aprende es capaz de poner en acto con ayuda de alguien que le enseñe.

Dicho de otra manera, se aprende a través de un proceso asistido, donde el lenguaje es el elemento principal de esta asistencia. De este modo, es a partir de allí donde el aprendizaje de la danza debería comprender la lectura, la escritura y la oralidad como herramientas elementales para la conceptualización de los componentes del lenguaje propio. Para ello, se sugiere que el docente ponga el acento en la utilización de los procedimientos de la disciplina, el análisis de textos sobre el lenguaje de la Danza, y que solicite a los estudiantes que fundamenten en forma oral y escrita sus producciones. Al decir de Ausubel (1997) esta forma de producción viabilizará la construcción intelectual del sujeto en función del uso de los conceptos como organizadores de la nueva información, con el propósito de desarrollar la estructura cognitiva ya existente.

En tal sentido, se deberá orientar a los estudiantes para que puedan reconocer los tipos de textos y géneros discursivos involucrados en los cuerpos teóricos de la danza y organizar en forma escrita y oral la información recabada. Además, es necesario generar el espacio para que se analicen las producciones coreográficas que se realicen en clase, con el objeto de estimular la reflexión sobre las prácticas del lenguaje y su ejercicio activo.

Esto implicará sin duda, una *praxis* enriquecedora ya que teoría y práctica se retroalimentarán.

## OBJETIVOS GENERALES PARA EL CICLO BÁSICO

- ✓ Identificar fuentes espaciales, culturales y materiales provenientes del medio natural y social próximos, y relacionarlas con saberes de diferentes campos científicos, artísticos, tecnológicos y técnicos, para producir o recrear fenómenos culturales con sentido estético, de innovación y transformación creativa.
- ✓ Conocer los códigos básicos de la Educación Artística y sus relaciones estructurales, poniéndolos en acción mediante procesos de observación, interpretación, imaginación, producción creativa, y análisis reflexivo sobre las producciones realizadas.
- ✓ Significar y valorar los lenguajes artísticos y sus posibilidades expresivas, comunicacionales y técnicas, como oportunidades para el desarrollo cultural y social de una comunidad.
- ✓ Comprender el saber artístico como un conocimiento de carácter histórico social, problemático, procesual e inacabado, en permanente transformación, recreación y renovación, para construir la experiencia artística desde la producción de sentido.
- ✓ Reconocer y valorar productos del patrimonio cultural, partiendo de manifestaciones locales, identificando actores involucrados y relacionándolos con las posibilidades de intervención que ofrecen los lenguajes artísticos.
- ✓ Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje para reconocer saberes adquiridos.
- ✓ Implicarse en propuestas pedagógicas colectivas desde un rol activo y protagónico.

## EJES QUE ESTRUCTURAN EL ESPACIO CURRICULAR

Con el propósito de presentar los saberes<sup>1</sup> a enseñar y aprender en este ciclo, se han establecido ejes que permiten agrupar, organizar y secuenciar anualmente esos saberes, atendiendo a un proceso de diferenciación e integración progresivas y a la necesaria flexibilidad dentro del ciclo.

Además, se tomaron en cuenta, en las instancias de enunciación de los saberes, los criterios de progresividad, coherencia y articulación al interior del ciclo, y con el nivel anterior.

“Proponer una secuencia anual no implica perder de vista la importancia de observar con atención, y ayudar a construir los niveles de profundización crecientes que articularán los aprendizajes de año a año en el ciclo” (CFCE-MECyTN, 2006: 13).

En este marco, reconociendo la heterogeneidad de nuestras realidades como un elemento enriquecedor, el Estado provincial se propone la concreción de una política educativa orientada a desarrollar acciones específicas con el objeto de asegurar la calidad, equidad e igualdad de aprendizajes, y en consecuencia, garantiza que todos los alumnos alcancen saberes equivalentes, con independencia de su ubicación social y territorial. De este modo, la jurisdicción aporta a la concreción de la unidad del Sistema Educativo Nacional.

En el campo de la Educación Artística no se cuenta hasta el momento, para este tramo del Sistema Educativo, con NAP que actúen como referentes para la elaboración del presente documento curricular.

Los saberes propuestos en el espacio curricular Educación Artística, se agrupan siguiendo una estructura basada en ejes. Estos ejes constituyen una presentación que trata de superar el desglose de contenidos en listados de conceptos, que limitan posibilidades de conocimiento, intercambio y acción. Con las mismas intenciones, se presentan como un conjunto de saberes vinculados a modos de pensar, sentir y hacer, ampliando posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que dan relevancia a los diferentes modos de vivenciar los encuentros con la cultura y permiten aprender recreándolos.

---

<sup>1</sup> Saberes: conjunto de procedimientos y conceptos que mediados por intervenciones didácticas en el ámbito escolar, permiten al sujeto, individual o colectivo, relacionarse, comprender y transformar el mundo natural y sociocultural.

En el espacio curricular de Educación Artística, para el ciclo básico de la educación secundaria se establecen dos niveles en cada disciplina.

Para el Nivel I de Educación Artística del ciclo básico de la educación secundaria se definieron los siguientes ejes:

- ✓ Sensibilidad Espacio-temporal y Percepción: Enseñar y Aprender a Percibir
- ✓ La especificidad de los Lenguajes: Enseñar y Aprender a Interpretar
- ✓ Sistemas de Producción Cultural: Enseñar y Aprender a Crear
- ✓ Saberes Artísticos y Procesos de Integración: Enseñar y Aprender a Interactuar

Para el Nivel II de Educación Artística del ciclo básico de la Educación Secundaria se definieron los siguientes ejes:

- ✓ Sensibilidad Espacio-Temporal y Percepción II
- ✓ La Especificidad de los Lenguajes II
- ✓ Sistemas de Producción Cultural II
- ✓ Saberes Artísticos y Procesos de Integración II

Si bien el orden en que se exponen los ejes y los saberes en el interior de cada uno de ellos indica una posible secuencia, los mismos deben ser considerados estructuras abiertas y móviles y pueden ser abordados durante el ciclo, en espacios y tiempos acordes a los proyectos institucionales.

Las prácticas exploratorias y experimentales se presentan como componentes básicos de indagación e intervención en todos los ejes. Estas experiencias se caracterizan por su natural fuerza de desarrollo práctico, no obstante *la totalidad de los ejes requiere de la recuperación de los conocimientos artísticos (de música y artes visuales) construidos en los tramos educativos anteriores.*

Partir de los saberes previos en torno a la Educación Artística, permitirá poner en marcha un proceso gradual de profundización cualitativa y cuantitativa del saber y el saber hacer artísticos. Implica plantear desafíos socio-cognitivos adecuados a las edades y posibilidades

de los estudiantes y enriquecer el conocimiento y las experiencias artísticas en un marco que evite la reiteración de propuestas en torno a los mismos contenidos, año a año.

Aunque es esperable que los espacios para la integración de lenguajes artísticos y la articulación con otros campos del saber cobren fuerza protagónica en forma progresiva, es importante que desde el primer año de este tramo educativo, se puedan habilitar todas las experiencias posibles que permitan el desarrollo del saber, pensar, hacer y sentir estéticos, estableciendo vínculos con otras áreas de conocimiento.

## **EJE: SENSIBILIDAD ESPACIO-TEMPORAL Y PERCEPCIÓN**

### **Enseñar y Aprender a Percibir**

El mundo, más precisamente el medio vital, es una realidad sensible que en la propuesta de este eje se hace objeto de conocimiento y fuente de ideas, recreación y transformación.

Su abordaje implica acceder al conocimiento artístico mediante una propuesta que amplíe el universo perceptivo, a través de la exploración sensorial del contexto espacio temporal. Se trata de profundizar, en el caso de las artes visuales, en observaciones y registros del medio natural y social para habilitar posibilidades de intervención estética en el mismo y/o a partir de él; y en el caso de música, en el abordaje de la audio-percepción como ejercicio del pensamiento, básico y primordial para la producción de sentido que legitima los procesos creativos.

La propuesta es iniciar un trayecto de experiencias educativas conducentes a entender la **percepción como un proceso cognitivo**, y no como una condición psicológica, o como respuesta instintiva resultante de una predisposición natural. Tanto en las estrategias de enseñanza, como en los procesos de construcción del aprendizaje, será necesario articular distintos tipos de saberes (sistemáticos y asistemáticos, teóricos y prácticos) para actuar creativamente en situaciones concretas y contextos reales.

## EJE: LA ESPECIFICIDAD DE LOS LENGUAJES

### Enseñar y Aprender a Interpretar

El campo artístico se constituye de conocimientos provenientes de diversas disciplinas con lenguajes específicos. **Cada uno de estos lenguajes posee sus propias estructuras semánticas, sintácticas y pragmáticas**, sistemas conceptuales, modos de producción, formas en que se percibe y se interpreta, fines y medios para manifestarse estableciendo vínculos con el entorno sociocultural. Estos variados componentes se integran en totalidades perceptuales, de modo que cada vez que tomamos posición frente a una producción o un hecho artístico, percibimos una unidad que interpretamos como singular; sin embargo esta unidad manifiesta, es la síntesis que resulta de un sistema específico de relaciones entre los diversos planos de lo artístico. En este sentido, es importante resaltar en el planteo de este eje, una concepción básica que fundamenta su inclusión:

**Enseñar y aprender a interpretar:** Comprender un hecho estético no pasa por sensibilidades personales, sino por capacidades para establecer relaciones interpretativas entre lenguajes, códigos, sistemas conceptuales, formas de producción, medios de manifestación y nexos vinculares con el entorno sociocultural. Los espacios de arte no deben estar destinados a la exclusiva "admiración" de producciones estéticas, sino a su análisis interpretativo para una comprensión crítica.

Este eje se presenta entonces, como una instancia para establecer relaciones interpretativas, recuperando la disciplinariedad, los elementos fundamentales para su comprensión a través de la experimentación creativa, la lectura e interpretación de obras y la contextualización, que permiten descubrir la función y el sentido de la producción artística.

La propuesta es poner en marcha procesos intelectuales que permitan estructurar y desestructurar en torno a las posibilidades de cada lenguaje, profundizando en lo específico mediante prácticas de construcción y prácticas des-constructivas. Los/las alumnos/as podrán desintegrar cada lenguaje, analizar sus elementos constitutivos, conocer los sistemas conceptuales, de composición y de producción específicos, aprender recreándolos en el ensayo de nuevos órdenes compositivos, y vivenciando desde un lugar protagónico la creación del hecho artístico.

Si nos detenemos en el análisis de una producción artística podemos detectar el modo en que la misma denota y/o connota aspectos que dan cuenta de su carácter comunicacional; por otro lado, si nos posicionamos en el análisis de un producto mass-mediático, reconocemos la presencia de un contenido estético que se manifiesta a través de códigos propios de los lenguajes artísticos. Esto implica reconocer que existen condicionantes vinculados al orden de la funcionalidad, que determinan procesos de interacción entre el arte y la comunicación.

El tránsito por este eje permite realizar trabajos de búsqueda e interpretación, destinadas a identificar los mecanismos y valores estéticos, con los que las tecnologías y medios de comunicación de masas intervienen en los procesos de socialización del individuo y repercuten en las manifestaciones culturales.

## **EJE: SISTEMAS DE PRODUCCIÓN CULTURAL**

### **Enseñar y Aprender a Crear**

Cuando se habla de la "sensibilidad estética" como una disposición que viene dada por naturaleza en cada sujeto, o cuando se vincula la educación artística con el ámbito para la "libre expresión", se están descartando las posibilidades de comprensión del hecho estético desde el análisis crítico, y de construcción creativa de una imagen estética, como resultado de un proceso de integración y síntesis de saberes intelectuales y prácticos específicos. Es decir, se da a entender que quien no tiene una sensibilidad particular para lo estético, o una habilidad especial para lo artístico, no puede comprender manifestaciones estéticas o producir creativamente. En este sentido, es importante resaltar en el planteo de este eje, dos concepciones básicas:

**Enseñar y aprender la creatividad:** La creatividad no es una cualidad innata, y la creación no es una acción descartable, que se toma o se deja. **La creatividad se enseña y se aprende, se desarrolla, se practica y se estimula.** Las oportunidades de creación deben ser facilitadas y cualquier creación artística debe ser valorada desde la variable "creatividad", entre otras.

**Enseñar y aprender a producir:** Para poder construir una mirada particular sobre las producciones estéticas, es necesario en primera instancia, **conocer los sistemas de producción.** En cada lenguaje, hay técnicas específicas que intervienen como medios para

concretar lo que se quiere manifestar. Las técnicas son instrumentos para comunicar y crear, no son incuestionables, irremplazables o inmodificables, y deben ser seleccionadas por quien tiene en sus manos el trabajo de producción. A medida que los alumnos van accionando, en el marco de instancias productivas, se establecen relaciones dinámicas entre lo nuevo y lo viejo, rupturas y transformaciones, que implican interesantes oportunidades de aprendizaje, innovación y creación.

Los estudiantes se encuentran en una etapa de desarrollo evolutivo caracterizada por inseguridades y prejuicios en cuanto a sus modos de manifestación, autoexclusión o ubicación en lugares de pasividad, autocrítica, temores a los juicios de sus pares y de los adultos. Los docentes no podemos esperar que los estudiantes ingresen al aula sabiendo representar, dibujar, cantar, interpretar, etc.; en todo caso, es esperable que desde su ingreso al aula, trabajemos para estimular su curiosidad y sus ganas de aprender a representar, dibujar, cantar, interpretar, etc.

Además resulta importante retomar en este eje, el sentido comunicacional de la producción artística, el acercamiento a la "*educación por la imagen*" (Aparici, 1989), es un medio estratégico para el logro de la alfabetización audiovisual, ya que permite desarrollar capacidades comunicativas y audiovisuales, potenciando habilidades interpretativas, y concibiendo la expresividad y la producción creativa, como puentes de comunión y participación activa en la sociedad.

## **EJE: SABERES ARTÍSTICOS Y PROCESOS DE INTEGRACIÓN**

### **Enseñar y Aprender a Interactuar**

Los estudiantes arriban a los saberes propuestos por este eje temático con nuevos conocimientos, ideas, experiencias, imágenes y sensaciones. Durante el desarrollo de los tres ejes anteriores fueron explorando desde la vivencia estético-perceptiva, experimentando y profundizando, tanto desde una interpretación teórica de los temas, como también mediante un abordaje facilitador de una comprobación práctica, empírica, desde el hacer.

En este cuarto eje, referido concretamente a la producción artística con una función predominantemente pragmática, se requiere la adopción de una postura frente a cada

cuestión abordada previamente, que permita la puesta en obra de una realización colectiva.

La propuesta consiste en el desarrollo de un proyecto de integración e interacción creativas sobre la base de los saberes artísticos construidos hasta el momento.

Al trabajar en el diseño del proyecto y en la planificación de las tareas de enseñanza y aprendizaje, será necesario poner en práctica dos miradas integradoras:

Una mirada intra-disciplinaria: Implica la revisión y recuperación de las cuestiones artísticas de orden sintáctico, semántico y pragmático que resulten relevantes a los efectos de la nueva propuesta. Se trata de seleccionar los saberes disciplinares específicos que resultan de mayor significatividad y de revisar sus posibilidades de relación interactiva con otros.

Una mirada inter-disciplinaria: Implica el desarrollo de experiencias sobre los puntos de encuentro con otros lenguajes artísticos, científicos, comunicacionales y técnicos, a fin de analizar, reflexionar y producir en relación con ellos.

En este sentido, es importante resaltar en el planteo de este eje, dos concepciones que requieren ser diferenciadas:

La mirada intra-disciplinaria supone también una mirada integradora al interior de la disciplina. Integración significa unidad de partes en un todo. Cada parte tomada se transforma en una nueva configuración total. Una suma o agrupación no crea un todo integrado. Existe una idea, tema o supra-asignatura que dirige la relación entre las diversas partes. Si la integración es entre disciplinas, ninguna asignatura es dominante, y ninguna disciplina se subordina a otra, sino que todas se subordinan a una idea central integradora.

La Interdisciplinaria refiere a la interrelación de diferentes campos de conocimiento con finalidades de investigación o de solución de problemas. Es un trabajo de colaboración entre las disciplinas donde no se ven afectadas las estructuras particulares de cada disciplina y donde no se origina una nueva estructura de conocimiento.

Los proyectos curriculares integrados crean las condiciones necesarias para favorecer la motivación por el aprendizaje, al tener mayor libertad para seleccionar problemas de estudio que resultan de interés de los alumnos. La integración favorece una visión de la

realidad en la que las personas aparecen como sujetos de la historia, estimula el compromiso de los alumnos con su realidad y los obliga a una participación más activa, responsable y crítica con ella.

En la presentación de este espacio curricular decíamos que *“la perspectiva integradora permiten la construcción de propuestas o proyectos que incluyan las necesidades e intereses del conjunto de estudiantes, reconociendo además de la relevancia de los contenidos culturales artísticos, el valor de la interacción social, de los conflictos sociocognitivos como motores del desarrollo, de la importancia de los ambientes socioculturales como espacios de creación colectiva, de la posibilidad de construir y reconstruir significados en torno al sentido de la inclusión y la pertenencia, y de las dimensiones afectivas que se implican en los **proyectos de participación colaborativa.**”* Es precisamente, en el marco del eje “Saberes Artísticos y procesos de integración”, donde pueden generarse los ambientes socioculturales destinados a la enseñanza, el aprendizaje y el ejercicio de la interacción creativa.

## SABERES SELECCIONADOS PARA EL NIVEL I DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA DEL CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

### *ARTES VISUALES*

#### **EJE: SENSIBILIDAD ESPACIO-TEMPORAL Y PERCEPCIÓN**

##### **Enseñar y Aprender a Percibir**

- ✓ Exploración del contexto espacio-temporal a partir de procedimientos que permitan observar, descubrir, localizar y seleccionar espacios naturales y sociales (una laguna, un barrio, una plaza, una avenida, una fábrica, un edificio) para identificar en ellos sus componentes (recursos naturales, recursos artificiales, construcciones, objetos, ruidos, sonidos, materiales) y realizar registros en diferentes formatos (gráficos, planos, mapas, notas, grabaciones, fotografías, filmaciones).
- ✓ Elaboración e interpretación de documentos provenientes del contexto explorado (registros en imágenes, escritos, grabaciones, etc.), recurriendo a los saberes artísticos en interacción y/o articulación con otros campos disciplinares, para establecer relaciones con aspectos históricos y culturales y comprender el carácter histórico-social de la producción artística.
- ✓ La producción de trabajos de experimentación en el lenguaje visual que permitan imaginar, idear, recrear, proyectar y construir, habilitando miradas creativas que posibiliten avanzar desde preceptos hacia ideas de transformación estética, productiva y pragmática.

#### **EJE: LA ESPECIFICIDAD DE LOS LENGUAJES**

##### **Enseñar y Aprender a Interpretar**

- ✓ La experiencia perceptiva y reflexiva a partir de la selección, lectura e interpretación de manifestaciones en lenguajes visual, a través de la participación en proyectos áulicos referidos al discurso audiovisual.

- ✓ Codificación a partir de los sentidos y la experiencia, y decodificación a través de la puesta en marcha de los procesos de recepción de una imagen (procesos de percepción, apreciación, interpretación, resignificación).
- ✓ Indagación, interpretación y reflexión sobre temas vinculados a la producción artística y su contenido comunicacional, abordando los niveles de lectura denotativo y connotativo de las imágenes y respondiendo a interrogantes como: ¿Qué entendemos por imagen? ¿Qué nos dicen las imágenes? ¿Cómo se relacionan las imágenes visuales con el sonido y con las palabras explícitas o implícitas?<sup>2</sup>
  - Proponer visitas a exposiciones, eventos artísticos y/o audiovisuales locales, para comprender la función comunicacional de la obra artística y analizar su participación en procesos culturales.
  - Recopilar láminas, fotos, libros, que contengan reproducciones de pinturas, dibujos, esculturas, y luego de leer las imágenes, realizar un trabajo de sonorización de las mismas.
  - Invitar a artistas locales (pintores, escultores, músicos), para realizar una muestra en la escuela con sus producciones. En este caso, se pueden aprovechar oportunidades para entrevistar a los artistas e indagar sobre el contenido comunicacional en sus obras, además de realizar junto con ellos, lecturas e interpretaciones de imágenes.
- ✓ Indagación, interpretación y reflexión sobre temas vinculados a los procesos comunicacionales y sus relaciones con los lenguajes artísticos, abordando los niveles de lectura denotativo y connotativo y respondiendo a interrogantes como: ¿Qué diferencias encontramos entre una publicidad y una propaganda? ¿Y entre un mural y un graffiti? ¿Qué elementos artísticos podemos encontrar en un programa de TV? ¿Qué función cumplen los lenguajes artísticos en los medios de comunicación (TV, radio, prensa gráfica, internet)?

---

<sup>2</sup> Con relación a los saberes vinculados a los nexos entre el lenguaje visual y la comunicación, se sugieren diferentes alternativas de abordaje. Los docentes podrán seleccionar algunas, o tomar de cada una de ellas aspectos que resulten significativos para recrearlos en una propuesta diferente, de acuerdo a las características del grupo de aprendizaje, los recursos disponibles y los espacios y tiempos que destine a la acción.

- Recopilar producciones comunicacionales gráficas en diferentes formatos; por ejemplo, afiches, folletos, carteles, volantes, pancartas, avisos periodísticos de diarios, publicidades de revistas, etc., para luego analizarlos en el marco de tareas áulicas.
- Analizar y comparar grabaciones de programas, publicidades y propagandas de radio y/o de TV (de acuerdo a las preferencias y posibilidades de los alumnos y según el equipamiento disponible en la institución educativa).
- Localizar en el barrio o en la localidad en general, diferentes murales y pinturas graffiti, y realizar un registro de los mismos (en dibujos, fotos o filmaciones de acuerdo a los recursos disponibles), a los efectos de analizarlos y compararlos en clase.

## EJE: PROCESOS DE PRODUCCIÓN CULTURAL

### Enseñar y Aprender a Crear

- ✓ Exploración de los principios que hacen de cada micro-lenguaje (estructura espacial, estructura formal, estructura lumínica, estructura tonal) la esencia de un discurso estético.
- ✓ Construcción de significados en torno a las principales nociones conceptuales y procedimentales que intervienen en cada una de las estructuras del lenguaje visual. En este apartado temático se sugiere seleccionar técnicas de laboratorio y prácticas de taller que permitan dar significatividad a las experiencias.
- ✓ Producción de imágenes visuales integrando estructuras, a través del cruce de conceptos, sistemas de composición, medios de representación y formas de producción, realizando recorridos teóricos y prácticos por los fundamentos visuales, e identificando los puntos de encuentro e integración entre las estructuras visuales.
- ✓ Producción a partir de la inserción de materiales, instrumentos, herramientas y soportes no convencionales que permitan recrear los vínculos medio - sujeto - obra, estableciendo relaciones entre el medio, con sus componentes naturales y artificiales, el sujeto que habita, explora, conoce, produce y transforma, y el producto, con aplicación de modelos naturales a conceptos técnico-artísticos y viceversa.

## **EJE: SABERES ARTÍSTICOS Y PROCESOS DE INTEGRACIÓN**

### **Enseñar y Aprender a Interactuar**

Para el desarrollo de este eje se sugiere el **diseño y ejecución de un proyecto de integración e interacción creativas, sobre la base de los saberes artísticos construidos hasta el momento, y con intervención de diferentes disciplinas.** Es esperable que otras áreas o campos de conocimiento puedan unirse a la propuesta elaborada por el espacio de Educación Artística a los efectos de ampliar sus posibilidades para generar aprendizajes que resulten relevantes a los diferentes grupos de estudiantes.

En principio se requiere la adopción de una postura frente a cada cuestión abordada previamente en el marco de la disciplina artística, que permita la puesta en obra de una realización colectiva.

Los docentes, junto con sus alumnos, y la colaboración de todos los agentes institucionales interesados deberán determinar el eje o idea central integradora. Ésta podrá ser una temática transversal, una situación social, institucional o comunitaria que forme parte de la experiencia cotidiana de los adolescentes y resulte de su interés o preocupación.

Es esperable que durante el diseño, desarrollo y ejecución de este proyecto, se generen instancias para:

- ✓ Reflexionar sobre los saberes construidos y sus relaciones. Organizar los temas abordados y los trabajos anteriores realizados. Elaborar conclusiones con respecto a las cuestiones tratadas.
- ✓ Aplicar, transferir y/o reconstruir modelos para interpretar e intervenir en distintas situaciones, utilizando conocimientos propios de las disciplinas artísticas, de la cultura escolar y de la cultura experiencial de los estudiantes y profesores.
- ✓ Construir modos de pensar, sentir y hacer, reflexionando sobre situaciones generadas por las intervenciones de los diferentes actores sociales e institucionales, a fin de ir realizando una elección conforme a ello, para que tome forma en una o varias producciones artísticas grupales o colectivas.
- ✓ Producir y comunicar mensajes en diferentes formatos y con estructuras propias de las disciplinas artísticas, utilizando los lenguajes de acuerdo a la intencionalidad, el contexto y el público o la audiencia.

- ✓ Asumir compromisos éticos, interactuando cooperativa y solidariamente e incorporando mecanismos de participación democráticos.
- ✓ Es importante que cada propuesta tenga su tiempo de exposición institucional, frente al grupo y frente a otros grupos, a fin de socializar tanto las experiencias y el camino recorrido por el grupo de clase, como el resultado de lo producido.

## SABERES SELECCIONADOS PARA EL NIVEL II DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA DEL CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

### *ARTES VISUALES*

#### **EJE: SENSIBILIDAD ESPACIO-TEMPORAL Y PERCEPCIÓN II**

- ✓ Resignificación de los valores estéticos del ambiente cotidiano, mediante la identificación de fenómenos visuales, el reconocimiento de las implicancias del lenguaje visual en el entorno, su valor simbólico y sus modos de integración con otros para la construcción de significados culturales, atendiendo a las dimensiones espaciales y temporales que ordenan las formas y el ritmo de las producciones visuales, como manifestaciones artísticas de una comunidad.
- ✓ Discriminación de fragmentos de la realidad visual, poniendo en marcha procesos de percepción, resignificación, y habilitación de miradas creativas para poder avanzar desde los preceptos, que autorizan la construcción de nuevos y diferentes modos de ver, imaginar e idear, hacia los proyectos de creación y representación ficcional en el lenguaje visual, permitiendo el desarrollo de procesos de atribución de sentidos.
- ✓ Exploración de los principios sintácticos propios de las artes visuales, ensayando prácticas de codificación a partir de los sentidos y la experiencia, que impliquen estudios en las diferentes dimensiones estructurales de espacio, tiempo, forma, luz y color.
- ✓ Desarrollo de procedimientos de experimentación visual y experiencias perceptivas, mediante la selección de técnicas de laboratorio y prácticas de taller que permitan generar el conflicto cognitivo, en el cruce entre los saberes cotidianos, el sentido común y los resultados de la comprobación empírica, para la construcción de significados en torno a las principales nociones conceptuales y procedimentales propias de los fundamentos visual.
- ✓ Uso de los lenguajes visuales, enfatizando procesos provenientes de la percepción, la memoria, la experiencia, la imaginación, la fantasía y la creatividad, para la producción de imágenes en las que cada uno construye sus propios modos de expresión y representación simbólica, desde la doble perspectiva de un perceptor activo que

interpreta fenómenos reales, y de un realizador creativo que produce fenómenos ficticiales.

### **EJE: LA ESPECIFICIDAD DE LOS LENGUAJES II**

- ✓ Planificación y ejecución de producciones que impliquen profundización en la sintaxis del lenguaje visual y en el conocimiento de la organización de los elementos y la práctica de representación visual, para comprender la multiplicidad y heterogeneidad de los signos participantes en las imágenes visuales, y la complejidad de sus modos relacionales para la producción de significados.
- ✓ La experiencia analítica y reflexiva a partir de la selección, lectura e interpretación de manifestaciones del lenguaje visual, realizando recorridos teóricos y prácticos por movimientos artísticos visuales propios de la contemporaneidad, para comprender el saber y el hacer en artes visuales como un conocimiento de carácter histórico, social, procesual, problemático, e inacabado, en permanente transformación y renovación.
- ✓ Descodificación visual a través de la puesta en marcha de los procesos de recepción de una secuencia de imágenes, teniendo en cuenta variables analíticas como sincronía y diacronía, procesos y rupturas, cambios y continuidades, en torno a las transformaciones en los modos de representación de las imágenes visuales.
- ✓ Identificación de actores y grupos sociales que protagonizaron y protagonizan movimientos artísticos transformadores en las culturas socio-históricas del presente, analizando sus producciones para reconocer las intenciones que marcan los fines sociales del arte, en relación con las ideas (políticas, económicas, científicas, estéticas y tecnológicas) en vigencia.

### **EJE: PROCESOS DE PRODUCCIÓN CULTURAL II**

- ✓ Creación del hecho artístico a partir del reconocimiento de elementos simbólicos básicos del lenguaje visual, materiales, soportes y herramientas convencionales, sistemas compositivos de representación visual, sistemas conceptuales específicos y formas de organización de los mismos, para elaborar sus propias propuestas visuales comprendiendo los componentes que están implicados en la construcción.

- ✓ Producción de imágenes visuales a partir de la inserción de materiales, instrumentos, herramientas y soportes no convencionales que permitan recrear los vínculos medio - sujeto - obra, estableciendo relaciones entre el medio natural, social y cultural, el sujeto que habita, explora, conoce, produce y transforma, y la obra como producto simbólico que materializa en una representación de orden cultural.
- ✓ Integración de las dimensiones sintáctica, semántica y pragmática de las artes visuales, mediante la participación en proyectos áulicos que impliquen producción creativa de discursos visuales con una función de orden social (arte como transmisor de ideas), contruidos sobre fundamentos explicativos visuales, utilizando elementos de los sistemas de representación visual, y evidenciando los procedimientos implicados en el proceso de creación artística.
- ✓ Exploración en torno a la intervención de los códigos básicos de la imagen visual fija en la producción de imágenes visuales que incorporan movimiento. Experimentación creativa mediante la selección y combinación de recursos materiales y técnicos que permitan la construcción de imágenes visuales en movimiento, teniendo en cuenta componentes como: espacios, tiempos, encuadre, iluminación, efectos visuales, planificación de la producción y reproducción, fases del proceso de realización, recursos humanos con sus roles y funciones, destinatarios.

## **EJE: SABERES ARTÍSTICOS Y PROCESOS DE INTEGRACIÓN II**

Para el desarrollo de este eje se sugiere el **diseño y ejecución de un proyecto de integración e interacción creativas, sobre la base de los saberes artísticos contruidos hasta el momento, y con intervención de diferentes disciplinas.** Es esperable que otras áreas o campos de conocimiento puedan unirse a la propuesta elaborada por el espacio de Educación Artística a los efectos de ampliar sus posibilidades para generar aprendizajes que resulten relevantes a los diferentes grupos de estudiantes.

En principio se requiere la adopción de una postura frente a cada cuestión abordada previamente en el marco de la disciplina artística, que permita la puesta en obra de una realización colectiva.

Los docentes, junto con sus alumnos, y la colaboración de todos los agentes institucionales interesados deberán determinar el eje o idea central integradora. Ésta podrá ser una

temática transversal, una situación social, institucional o comunitaria que forme parte de la experiencia cotidiana de los adolescentes y resulte de su interés o preocupación.

Es esperable que durante el diseño, desarrollo y ejecución de este proyecto, se generen instancias para:

- Reflexionar sobre los saberes construidos y sus relaciones. Organizar los temas abordados y los trabajos anteriores realizados. Elaborar conclusiones con respecto a las cuestiones tratadas.
- Aplicar, transferir y/o reconstruir modelos para interpretar e intervenir en distintas situaciones, utilizando conocimientos propios de las disciplinas artísticas, de la cultura escolar y de la cultura experiencial de los estudiantes y profesores.
- Construir modos de pensar, sentir y hacer, reflexionando sobre situaciones generadas por las intervenciones de los diferentes actores sociales e institucionales, a fin de ir realizando una elección conforme a ello, para que tome forma en una o varias producciones artísticas grupales o colectivas.
- Producir y comunicar mensajes en diferentes formatos y con estructuras propias de las disciplinas artísticas, utilizando los lenguajes de acuerdo a la intencionalidad, el contexto y el público o la audiencia.
- Asumir compromisos éticos, interactuando cooperativa y solidariamente e incorporando mecanismos de participación democráticos.

Es importante que cada propuesta tenga su tiempo de exposición institucional, frente al grupo y frente a otros grupos, a fin de socializar tanto las experiencias y el camino recorrido por el grupo de clase, como el resultado de lo producido.

## ORIENTACIONES DIDÁCTICAS DE ARTES VISUALES

### Sobre esta propuesta...

Aunque la necesidad de plantear fundamentos teóricos para sostener las posturas y enfoques desde los cuales exhibir argumentos y explicaciones, se presenta como un emergente de orden ético, este material no pretende ser un planteo exclusivamente teórico, ni un dictado de normas para realizar la acción pedagógica. Se trata mejor de un conjunto de ideas para construir esa acción, analizarla y reflexionar sobre ella. De ningún modo debe interpretarse como un punto de partida, y tampoco como una línea de llegada. El origen de cada acción de enseñanza de las artes visuales es nada más y nada menos que el conjunto de los saberes pedagógicos y disciplinares específicos, vigentes en el haber de cada docente, que siempre se suman a los saberes de la experiencia acumulada, tanto en la propia trayectoria profesional, como en la trayectoria contextualizada de las artes visuales como disciplina pedagógica.

Es posible ilustrar este modo de pensar diciendo que *la acción* es la base de toda cognición, primero material y concreta, y recién después, posible de ser transformada en idea interiorizada.

### Las Artes Visuales: Un campo de Saber Disciplinar

#### Los saberes

Las artes visuales en el territorio educativo, configuradas por el espacio curricular destinado a la "Educación Artística", constituyen un campo de saber disciplinar en el que es posible identificar:

- Una estructura semántica, conformada por saberes de índole conceptual.
- Una estructura sintáctica, que incluye el conjunto de saberes procedimentales.
- Una estructura pragmática, que se concreta en el orden de la praxis, a través de saberes de transferencias experienciales.

Es esperable que todos estos saberes, con independencia de su categoría o del orden estructural de pertenencia, constituyan un cuerpo integrado de intenciones educativas, vinculándose entre sí de acuerdo a lógicas disciplinares propias de las artes visuales.

### La conceptualización<sup>3</sup>

Las Artes visuales, como todos los campos disciplinares, comprenden, controlan y manejan un conjunto de códigos particulares que las definen, explican y significan, y que constituyen aquello que comúnmente llamamos “vocabulario técnico específico” de las artes visuales. Algunos de estos códigos, los que presentan mayor nivel de generalidad, son compartidos por el universo terminológico artístico en general, y en ese sentido resultan comunes a las diferentes disciplinas artísticas. Otros, son referentes o indicadores de aspectos y componentes propios de las artes visuales en particular, contribuyendo de un modo específico a su conocimiento, comprensión y aprehensión. La conceptualización, en el marco de la conformación del lenguaje propio de las artes visuales, permite la construcción de categorías que clasifican elementos, objetos, sistemas, fenómenos, cualidades, hechos. Las personas usamos los conceptos en la construcción, transmisión y recreación cultural de lenguajes que nos permiten comunicarnos, pensar, leer, escribir, interactuar, construir, crear... Los conceptos identifican “clases” de “cosas” o entidades que tienen rasgos comunes o comparten una particularidad. No surgen de la naturaleza, ni de las ciencias, ni forman parte del sentido común. Son los hombres quienes inventan formas de agrupar objetos, fenómenos y hechos en el mundo, para facilitar su comprensión y apropiación. Bruner sostiene que en las “cosas” no vienen dadas las “clases” que permiten identificarlas, definir las y clasificarlas, por eso el hombre inventa categorías que le permiten manejar el enorme repertorio de casos particulares, haciéndolos parte comprensiva de una misma clase.

La conceptualización entonces, es resultado de la invención humana, su ejercicio implica una operación intelectual básica para la vida en sociedad, y en este sentido resulta necesario promover su aprendizaje. Ejercitar la conceptualización no es un proceso técnico. Lejos de memorizar términos específicos o de definir conceptos

---

<sup>3</sup> Este apartado contiene fragmentos extraídos del Documento “*La conceptualización en las Artes Visuales y su encuadre desde la psicología del aprendizaje*”. Elaborado en el marco de la cátedra Perspectiva Pedagógico Didáctica del ISESS. Burke, Graciela. 2008.

automáticamente, esta operación implica un proceso de construcción que puede tener diferente nivel de complejidad de acuerdo a los marcos referenciales que se empleen.

Por ejemplo, si en el *Eje de Sistemas de Producción Cultural* abordamos los componentes de la *estructura tonal* como principios organizadores de una imagen, resulta oportuno establecer clasificaciones de paletas predominantes, secundarias, y ausentes u omitidas, de acuerdo a las intenciones del discurso estético a construir. Así, es posible distinguir paletas de acromáticos, primarios, secundarios, terciarios, complementarios, adyacentes. De este modo, lo que hacemos es identificar una clase: *paletas*. En esta clase las categorías tienen una característica común, todas ellas son agrupaciones de colores. No obstante, todas ellas tienen atributos que las diferencian, de acuerdo a los cuales se pueden establecer nuevas y diferentes clasificaciones, según la ubicación de los colores en el círculo cromático, y según los efectos que su agrupación produce en la imagen.

En este mismo orden, podemos también construir significados en torno a nociones conceptuales como *armonía tonal* o *temperatura del color*, así como abordar conceptualmente las variables del color: tinte, saturación, neutralización, valor. Retornando al marco que plantea las implicancias de la conceptualización, en este caso las *variables del color* conforman una *clase* en la que todos los estímulos que la integran comparten un atributo común: determinar la intensidad cromática y lumínica de la imagen que los contiene. Sin embargo, las categorías conceptuales que son parte comprensiva de esta clase, también conservan atributos no compartidos que permiten su diferenciación en nuevas clasificaciones: tinte, valor, saturación y neutralización.

La categorización, cuyo propósito es clasificar nociones o estímulos. Nos permite significar cada categoría, y al hacerlo estamos identificando y construyendo conceptos. Al clasificar categorizamos y al categorizar conceptualizamos. Las prácticas del proceso de categorización reducen la complejidad de la realidad en la enseñanza y en el aprendizaje del lenguaje propio de las artes visuales.

Cuando una categoría se constituye en un concepto aprendido, surge la posibilidad de que este concepto pueda ser utilizado como tal siempre que resulte necesario. Además, es permisible también establecer generalizaciones, es decir, extender su comprensión y aplicación a otros casos, sin necesidad de nuevos aprendizajes. Por ejemplo, si fue dable la comprensión de la categoría "*paleta*" como concepto, también será posible reconocer fácilmente nuevos casos o tipos de paletas.

### Sobre la selección y la profundización de saberes

Al planificar, resulta significativo definir una propuesta que contenga diferentes niveles de jerarquización de saberes, a los efectos de facilitar la discriminación de aquellos sobre los que será posible desarrollar un proceso de profundización. En el momento de concretar una selección curricular que nos permita poner en orden o ponderar algunos saberes sobre otros, puede resultar de utilidad tener en cuenta las siguientes ideas:

Tanto en el Eje *Sensibilidad espacio-temporal y percepción*, basado en la enseñanza y el aprendizaje perceptivo, como en el Eje *La especificidad de los lenguajes*, basado en la enseñanza y el aprendizaje de procesos de Interpretación, es importante destacar los componentes sociales y culturales de la producción artística:

- Los códigos que permiten la construcción de significados.
- La construcción y el funcionamiento de los sistemas perceptivos.
- Los modos de representación de imágenes que permiten la expresión del mundo interno y del mundo externo del sujeto social.
- Los productos de la cultura humana.
- La significación como rito social.

Así también, en relación con la interpretación de productos artísticos, resulta relevante tener en cuenta la importancia notable de poder planear trabajos de profundización eminentemente procedimental. Por ejemplo, mediante ejercicios que permitan descubrir la resonancia de la historia de la cultura del ser humano, implícita en el hecho artístico, así como analizar e interpretar producciones de los grupos en los que el sujeto de aprendizaje se desarrolla, en relación con la historia y la identidad cultural de su comunidad.

En las propuestas de exploración y experimentación en profundidad, se deben tener en cuenta todas las oportunidades posibles en torno al abordaje del conocimiento sobre el que se espera profundizar.

Pensemos, por ejemplo, en el siguiente caso:

Supongamos que el conocimiento a profundizar refiere a los **códigos básicos del lenguaje visual**, y que dentro de estos códigos, deseamos indagar acerca de todos los aspectos que permitan una mejor percepción y comprensión del **color**, como elemento esencial de comunicación visual y significación cultural.

Podemos entonces, generar estrategias para abordar en profundidad las cualidades y los alcances de las **variables cromáticas** en torno a la interpretación y la representación de imágenes personales, grupales, colectivas, sociales y universales.

Al planificar un trabajo de profundización independientemente del contenido o los saberes sobre los que se desea indagar, siempre es posible optar por diferentes recorridos. Por ejemplo, en nuestro caso podemos pensar en la elaboración del color a partir de:

- La observación, descripción y clasificación de tintes básicos.
- La cantidad de luz que emite cada color.
- Sus variaciones en base a diferentes combinaciones y contrastes.
- Las posibilidades de transformación del color en sus diferentes matices o grados de saturación.
- Los efectos de la presencia o ausencia de neutralidad.

En relación con el Eje *Procesos de producción cultural* sería substancial tener en cuenta que *“la creatividad no es una condición sino una capacidad humana que se aprende mediante el desarrollo de procesos creativos. En ese sentido, los procedimientos y técnicas implicados en las propuestas de enseñanza de la producción artística, no deben constituirse en fines en sí mismos sino en instrumentos o recursos de mediación que los alumnos podrán seleccionar, adecuar, transformar, combinar, para la puesta en marcha de procesos de aprendizaje creativos.”*<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Cita extraída del Documento *“Cuando la creatividad se duerme”*. Burke, Graciela. 2008.

## SABERES SELECCIONADOS PARA EL NIVEL I DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA DEL CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

### *MÚSICA*

#### EJE: SENSIBILIDAD ESPACIO-TEMPORAL Y PERCEPCIÓN

##### Enseñar y Aprender a Percibir

La tarea de construcción de los aprendizajes musicales conlleva la realización de producciones que impliquen la exploración, manipulación, conocimiento, reconocimiento, distinción, diferenciación y discriminación del sonido y sus posibilidades como materia prima en función de la producción con sentido.

##### Esto supone:

- Seleccionar fuentes sonoras atendiendo a las características del sonido.
- Comprender la relación entre las características del sonido y los elementos del código, y su empleo como recurso para el desarrollo de la autonomía en las diversas producciones (altura: notas, pentagrama, claves; timbre, intensidad, duración: figuras y silencios).
- Experimentar creativamente con diferentes relaciones.
- Conocer las posibilidades de la propia voz a través del desarrollo de recursos técnico-vocales para su uso expresivo (voz hablada y cantada, inflexiones, articulación, expresión, respiración; registro; comparación de tesituras; localización y dosificación del aire y del apoyo).
- Desarrollar propuestas de producción vocal que favorezcan la toma de decisiones de manera autónoma y la audición crítica y reflexiva para efectuar las modificaciones necesarias en función un modelo estético determinado y del sentido del arreglo (canto individual y grupal con y sin acompañamiento instrumental, coro).

- Producir obras seleccionando diferentes recursos sonoros a partir del análisis e interpretación del discurso musical (percusión corporal, voz hablada y cantada, instrumentos musicales, materiales sonoros no convencionales).
- Comprender y valorar la importancia de la audición crítica y reflexiva para promover modificaciones en función de las intenciones expresivo-comunicativas (percepción global y parcial, autopercepción).

## EJE: LA ESPECIFICIDAD DE LOS LENGUAJES

### Enseñar y Aprender a Interpretar

La comprensión del lenguaje musical implica la recuperación de sus elementos constitutivos y su empleo reflexivo a través de tareas que contribuyan a la construcción de criterios para la elaboración de arreglos con un sentido e intención expresivo-comunicativas (experimentación creativa, lectura, escritura, reconocimiento auditivo e interpretación de obras).

### Esto supone:

- Desarrollar la regularidad temporal por medio de prácticas musicales partiendo del trabajo corporal.
- Comprender la división del tiempo, binaria y ternaria, mediante la creación, ejecución, lectura, escritura y reconocimiento de ritmos en compás binario y ternario.
- Ejecutar ritmos de complejidad progresiva utilizando patrones rítmicos de creación propia, e incorporando ritmos del folklore argentino, latinoamericano y universal.
- Comprender los conceptos de escala, tono y semitono; nociones de tónica y dominante; modos mayor, menor y pentatónico, para su aplicación en la creación y ejecución de sencillas melodías.

- Experimentar en forma vocal y/o instrumental superposiciones sonoras que permitan inferir deducciones acerca de: acordes, funciones armónicas (tónica y dominante), bajos armónicos, ostinatos.
- Conocer y comprender, a partir de ideas como "frase", "antecedente", "consecuente", "permanencia", "cambio", "retorno", "variación", la estructura formal de una obra como recurso de composición e interpretación en función de un modelo estético determinado.
- Conocer y comprender las diversas relaciones texturales como recurso para la creación e interpretación de obras en función de un modelo estético determinado (relación figura-fondo, planos sonoros, unísono, monodía, polifonía, contrapunto, simultaneidad, sucesión, jerarquías: solistas-conjuntos).
- Interpretar, desde el doble sentido del término (ver orientaciones didácticas), de obras vocales e instrumentales de diferentes épocas y estilos considerando: tempo lento, moderado y rápido, fluctuaciones; expresividad, dinámica, articulación, fraseo.
- Interpretar obras de diferentes épocas y estilos construyendo criterios para elaboración de arreglos con un sentido e intención expresivo-comunicativa.

## EJE: PROCESOS DE PRODUCCIÓN CULTURAL

### Enseñar y Aprender a Crear

La obra musical y los procesos creativos han sufrido cambios significativos en relación con el momento socio-histórico y las posibilidades tecnológicas. La construcción de los aprendizajes en este sentido, **implica la comprensión de los marcos contextuales participando en proyectos de producción musical en los que se experimenten diversos modos de creación y se analicen reflexivamente los resultados.**

#### Por lo tanto se propone:

- Experimentar creativamente con los diferentes elementos del lenguaje para la creación de obras y arreglos individuales y de conjunto.

- Comprender y valorar la improvisación como recurso sistemático para la creación de obras vocales e instrumentales (forma ausente, inducida, pre-establecida; improvisación con consignas más o menos abiertas; improvisación libre; investigación; descripción; imitación; correspondencias; juego con reglas).
- Contextualizar cada una de las obras abordadas con el objeto de comprender y reproducir, o no, las características de estilo según el criterio e intención expresivo-comunicativa.
- Comprender y valorar la música como producción social.
- Conocer, comprender y valorar la música como patrimonio cultural de los pueblos a través de la escucha e interpretación, reconocimiento y análisis de obras musicales de diversos autores, épocas, géneros y estilos, priorizando las producciones locales.
- Conocer, comprender, compartir y valorar la música que constituye el entorno sonoro de los alumnos y alumnas en la cotidianeidad.
- Comprender, conocer y valorar la música aplicada a los medios audiovisuales (cine, televisión, publicidad, etc.).
- Deconstruir el discurso audiovisual para su análisis.
- Elaborar producciones musicales para su aplicación en los medios audiovisuales (jingles, cortos, radio, etc.)

## EJE: LOS LENGUAJES INTEGRADOS

### Enseñar y Aprender a Interactuar

Para el desarrollo de este eje se sugiere el **diseño y ejecución de un proyecto de integración e interacción creativas, sobre la base de los saberes artísticos construidos hasta el momento, y con intervención de diferentes disciplinas.** Es esperable que otras áreas o campos de conocimiento puedan unirse a la propuesta elaborada por el espacio de Educación Artística a los efectos de ampliar sus posibilidades para generar aprendizajes que resulten relevantes a los diferentes grupos de estudiantes.

En principio se requiere la adopción de una postura frente a cada cuestión abordada previamente en el marco de la disciplina artística, que permita la puesta en obra de una realización colectiva.

Los docentes, junto con sus alumnos, y la colaboración de todos los agentes institucionales interesados deberán determinar el eje o idea central integradora. Ésta podrá ser una temática transversal, una situación social, institucional o comunitaria que forme parte de la experiencia cotidiana de los adolescentes y resulte de su interés o preocupación.

Es esperable que durante el diseño, desarrollo y ejecución de este proyecto, se generen instancias para:

- Reflexionar sobre los saberes construidos y sus relaciones. Organizar los temas abordados y los trabajos anteriores realizados. Elaborar conclusiones con respecto a las cuestiones tratadas.
- Aplicar, transferir y/o reconstruir modelos para interpretar e intervenir en distintas situaciones, utilizando conocimientos propios de las disciplinas artísticas, de la cultura escolar y de la cultura experiencial de los estudiantes y profesores.
- Construir modos de pensar, sentir y hacer, reflexionando sobre situaciones generadas por las intervenciones de los diferentes actores sociales e institucionales, a fin de ir realizando una elección conforme a ello, para que tome forma en una o varias producciones artísticas grupales o colectivas.
- Producir y comunicar mensajes en diferentes formatos y con estructuras propias de las disciplinas artísticas, utilizando los lenguajes de acuerdo a la intencionalidad, el contexto y el público o la audiencia.
- Asumir compromisos éticos, interactuando cooperativa y solidariamente e incorporando mecanismos de participación democráticos.
- Es importante que cada propuesta tenga su tiempo de exposición institucional, frente al grupo y frente a otros grupos, a fin de socializar tanto las experiencias y el camino recorrido por el grupo de clase, como el resultado de lo producido.

## SABERES SELECCIONADOS PARA EL NIVEL II DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA DEL CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

### *MÚSICA*

Durante todo el itinerario formativo de la Educación Musical en los distintos niveles, la obra musical (ya sea una canción infantil o popular como una obra instrumental europea del siglo XIX, o cualquier otro tipo de expresión musical), ha sido pensada como un recurso pedagógico-didáctico para el abordaje de los contenidos. Considerando esta instancia del trayecto formativo y reflexionando acerca del perfil que pretendemos para los/as alumnos/as del Nivel II de Educación Artística-Música, es que proponemos valorar la obra musical como un fin en sí mismo. Esto no implica dejar de abordar contenidos específicos del lenguaje musical, sino poner el énfasis en la **producción de obras musicales con un valor estético determinado que derive de las decisiones tomadas por los alumnos con la orientación del docente**, promoviendo el trabajo en conjunto en el proceso de construcción del arreglo. (Ver orientaciones didácticas).

#### **EJE: SENSIBILIDAD ESPACIO-TEMPORAL Y PERCEPCIÓN II**

El valor estético de una obra está determinado, en parte, tanto por la intención expresivo-comunicativa, como por el trayecto recorrido desde la idea inicial hasta el producto al que finalmente se llega. Esto implica **la comprensión de las posibilidades de los diversos recursos sonoros, ya sean voces o instrumentos, con el objeto de seleccionar los que resulten más apropiados en función del producto estético al que se desea arribar.**

Esto supone:

- Conocer y comprender las posibilidades de la propia voz a través del desarrollo de recursos técnico-vocales para su uso expresivo (respiración, colocación y resonancia).
- Comprender la importancia del uso de técnicas vocales adecuadas para el cuidado de la voz, incorporando rutinas de ejercicios de relajación y vocalización.

- Seleccionar técnicas y recursos vocales para su aplicación en función de las características propias del estilo y/o de las intenciones expresivo-comunicativas.
- Desarrollar propuestas de producción musical que favorezcan la toma de decisiones de manera autónoma y la audición crítica y reflexiva para efectuar las modificaciones necesarias en función un modelo estético determinado, analizando, comprendiendo e interpretando el discurso musical para la producción de sentido (canto individual y grupal con y sin acompañamiento instrumental, coro, música instrumental).

## EJE: LA ESPECIFICIDAD DE LOS LENGUAJES II

La comprensión del lenguaje musical implica la **recuperación de sus elementos constitutivos** y su empleo reflexivo a través de tareas que contribuyan al desarrollo de la autonomía y a la construcción de criterios para la elaboración de arreglos con un sentido e intención expresivo-comunicativas (experimentación creativa, lectura, escritura, reconocimiento auditivo e interpretación de obras).

Esto supone:

- Desarrollar la regularidad temporal por medio de prácticas musicales partiendo del trabajo corporal.
- Comprender la división del tiempo, binaria y ternaria, mediante la creación, ejecución, lectura, escritura y reconocimiento de ritmos en compás binario y ternario.
- Ejecutar ritmos de complejidad progresiva utilizando patrones rítmicos de creación propia, e incorporando ritmos del folklora argentino, latinoamericano y universal.
- Comprender los conceptos de escala, tono y semitono; nociones de tónica y dominante; modos mayor, menor y pentatónico, para su aplicación en la creación y ejecución de sencillas melodías.
- Experimentar en forma vocal y/o instrumental superposiciones sonoras que permitan inferir deducciones acerca de: acordes, funciones armónicas (tónica y dominante), bajos armónicos, ostinatos.

- Comprender la estructura formal de una obra como recurso de composición e interpretación en función de un modelo estético determinado.
- Comprender las diversas relaciones texturales como recurso para la creación e interpretación de obras en función de un modelo estético determinado (relación figura-fondo, planos sonoros, unísono, monodía, polifonía, contrapunto, simultaneidad, sucesión, jerarquías: solistas-conjuntos).
- Interpretar obras de diferentes épocas y estilos construyendo criterios para la elaboración de arreglos con un sentido e intención expresivo-comunicativa.

#### EJE: PROCESOS DE PRODUCCIÓN CULTURAL II

La obra musical y los procesos creativos han sufrido cambios significativos en relación con el momento socio-histórico y las posibilidades tecnológicas. La construcción de los aprendizajes en este sentido, implica **la comprensión de los marcos contextuales participando en proyectos de producción musical en los que se experimenten diversos modos de creación y se analicen reflexivamente los resultados.**

Por lo tanto se propone:

- Experimentar creativamente con los diferentes elementos del lenguaje para la creación de obras y arreglos individuales y de conjunto.
- Comprender y valorar la improvisación como recurso sistemático para la creación de obras vocales e instrumentales (forma ausente, inducida, pre-establecida; improvisación con consignas más o menos abiertas; improvisación libre; investigación; descripción; imitación; correspondencias; juego con reglas).
- Contextualizar cada una de las obras abordadas con el objeto de comprender y reproducir, o no, las características de estilo según el criterio e intención expresivo-comunicativa.
- Comprender y valorar la música como producción social.
- Conocer, comprender y valorar la música como patrimonio cultural de los pueblos a través de la escucha e interpretación, reconocimiento y análisis de obras musicales de diversos autores, épocas, géneros y estilos, priorizando las producciones locales.

- Conocer, comprender, compartir y valorar la música que constituye el entorno sonoro de los alumnos y alumnas en la cotidianeidad.
- Comprender, conocer y valorar la música aplicada a los medios audiovisuales (cine, televisión, publicidad, etc.).
- Deconstruir el discurso audiovisual para su análisis.
- Elaborar producciones musicales para su aplicación en los medios audiovisuales.

## EJE: SABERES ARTÍSTICOS Y PROCESOS DE INTEGRACIÓN II

Para el desarrollo de este eje se sugiere el diseño y ejecución de un proyecto de integración e interacción creativas, **sobre la base de los saberes artísticos construidos hasta el momento**, y con intervención de diferentes disciplinas. Es esperable que otras áreas o campos de conocimiento puedan unirse a la propuesta elaborada por el espacio de Educación Artística a los efectos de ampliar sus posibilidades para generar aprendizajes que resulten relevantes a los diferentes grupos de estudiantes.

En principio **se requiere la adopción de una postura frente a cada cuestión abordada previamente en el marco de la disciplina artística**, que permita la puesta en obra de una realización colectiva.

Los docentes, junto con sus alumnos, y la colaboración de todos los agentes institucionales interesados deberán determinar el eje o idea central integradora. Ésta podrá ser una temática transversal, una situación social, institucional o comunitaria que forme parte de la experiencia cotidiana de los adolescentes y resulte de su interés o preocupación.

Es esperable que durante el diseño, desarrollo y ejecución de este proyecto, se generen instancias para:

- Reflexionar sobre los saberes construidos y sus relaciones. Organizar los temas abordados y los trabajos anteriores realizados. Elaborar conclusiones con respecto a las cuestiones tratadas.
- Aplicar, transferir y/o reconstruir modelos para interpretar e intervenir en distintas situaciones, utilizando conocimientos propios de las disciplinas artísticas, de la cultura escolar y de la cultura experiencial de los estudiantes y profesores.

- Construir modos de pensar, sentir y hacer, reflexionando sobre situaciones generadas por las intervenciones de los diferentes actores sociales e institucionales, a fin de ir realizando una elección conforme a ello, para que tome forma en una o varias producciones artísticas grupales o colectivas.
- Producir y comunicar mensajes en diferentes formatos y con estructuras propias de las disciplinas artísticas, utilizando los lenguajes de acuerdo a la intencionalidad, el contexto y el público o la audiencia.
- Asumir compromisos éticos, interactuando cooperativa y solidariamente e incorporando mecanismos de participación democráticos.

Es importante que cada propuesta tenga su tiempo de exposición institucional, frente al grupo y frente a otros grupos, a fin de socializar tanto las experiencias y el camino recorrido por el grupo de clase, como el resultado de lo producido.

## ORIENTACIONES DIDÁCTICAS DE MÚSICA

*“Así como el lenguaje no es una suma de palabras sueltas, la música no es la suma de los ingredientes que la componen sino una unidad que tiene sentido. Una estructura organizada en el tiempo.*

*La mayoría de los estudiantes conocen los “ingredientes” de la música de vista, otros los conocen también de oído, pero muy pocos pueden integrarlos dentro de una obra musical, y es entonces cuando el verdadero lenguaje no logra ser comprendido” (Prime, Lea; Noli, Zulema; 2005. *Música en construcción. Músicos del siglo XX para los jóvenes del siglo XXI.* Buenos Aires.)*

En el aula de música solemos ver (a grandes rasgos) tres tipos de práctica educativa: una en la que predomina el modelo teórico- expositivo (se escucha música y se habla de música pero pocas veces se hace música); una en la que predomina la musicalidad (focalizando la propuesta pedagógica en el “hacer musical”), y una tercera, **hacia la cual se orienta el presente documento**, en la que se integran los procesos de musicalización en equilibrio con los de conceptualización con el objeto de producir sentido y producir con sentido. Esta última refiere tanto a la importancia de la “acción musical” (tocando, cantando, improvisando, ejercitando) como a la “reflexión musical” (saber, conocer, explorar, anotar, escribir, leer, observar, comparar, etc.). De modo que el aprendizaje se promueve desde lo actitudinal (la motivación, el sentimiento), lo procedimental (las propuestas de acción), o lo conceptual (las coordenadas específicas del lenguaje musical). (Hemsey de Gainza V. 1997)

**Con el objetivo de ofrecer mayor claridad respecto del enfoque que define la propuesta, se ofrece a continuación un listado de “palabras clave” para facilitar su comprensión.**

**Musicalidad:** capacidad de respuesta y/o producción musical que se desarrolla a partir de la experiencia de musicalización (proceso bidireccional -música/sujeto- de desarrollo individual que surge a partir del hacer musical). **Toda propuesta musical siempre suena primero**, después teorizamos, comparamos, escribimos, ejercitamos, etc.

**Creatividad:** entendida como la posibilidad de componer e improvisar, poniendo tanto énfasis en producir cosas novedosas, como en modificar, combinar, completar y agregar, recreando a partir de lo que ya existe.

**Interpretación:** en el doble sentido del término; atendiendo tanto a la integración entre la ejecución y el propio proceso creativo, como a la decodificación y comprensión del discurso musical.

**Audición activa:** audición consciente y analítica, en la que se procesa lo que se escucha a partir de la actividad del oyente.

**Conceptualización:** proceso por el que una persona va organizando una idea como un todo significativo, donde los elementos se van interrelacionando entre sí. (Prime L.; 1994)

**Apreciación musical:** podríamos decir que apreciación musical es “la capacidad o habilidad para escuchar, comprender y gozar de la música a partir de la audición de obras” (2000; Raspo, E.); sin embargo, vale aclarar que la presente propuesta tiende al desarrollo de la audición a partir de la **producción** de obras de diferentes épocas y estilos. (Belinche, D.; 1997)

En la audición/producción de una obra musical debemos tener en cuenta cómo actúan dos principios: *el principio de estructuración* (lo espacial está relacionado con la forma), y *el principio de evolución* (el desarrollo de la misma en el tiempo).

A partir del reconocimiento de diversos aspectos de las producciones musicales: fuentes sonoras, intensidades, partes de la obra (instrumentales, vocales, lentas, rápidas, etc.), velocidades, carácter, se espera lograr progresivamente en los alumnos mayor concentración en la escucha y sobre todo la capacidad de decidir cuáles de estos elementos seleccionarán en función de las intenciones interpretativas, expresivas y comunicativas de la misma.

La apreciación musical no sólo se logra por medio de la escucha atenta e “inteligente” de obras musicales sino también de toda la actividad musical. Otras maneras serán por medio de intervenciones mediante el movimiento corporal (el trabajo con el cuerpo debería continuarse y profundizarse en la etapa adolescente), interpretaciones vocales, instrumentales, etc., y a partir de la audición de grabaciones de las propias producciones musicales, lo que generará espacios para el análisis y la autocrítica. (Raspo, E. et al.; 2000)

**Contextualización:** cada obra musical es un producto de determinado momento histórico, geográfico y social, y tiene para cada oyente significados diferentes, según sea más lejano o cercano a la cultura a la que pertenece.

(Todo docente debería poseer la capacidad de favorecer el acercamiento de los alumnos a productos culturales muy diversos.)

A veces, la educación musical escolar se centra en objetivos ajenos, o por lo menos poco sustanciales al quehacer musical. La historia de la música como una descripción escrita o verbal, sin audición o ejecución no constituye para los alumnos un aprendizaje significativo y genera prejuicios y reticencia en torno a formas musicales y estilos propios de diversas épocas.

Para el adolescente, el centro de su aprendizaje es la metacognición, es decir, se hace consciente de lo que aprende y hace. De modo que, conocer los fenómenos socio-políticos y culturales en los que se ha gestado una obra o un movimiento artístico, o el modo por el cual la historia y los movimientos sociales se ven reflejados en una obra musical deberían ser un tipo de actividad común del quehacer cotidiano en la clase de música.

**Improvisación:** la improvisación es, al decir de Violeta de Gainza (1983), toda ejecución musical instantánea producida por un individuo o grupo. Este término designa tanto a la actividad misma como a su producto.

Es un recurso más que útil para el desarrollo de la creatividad. Sin embargo es bastante infructuoso improvisar sin consignas claras. En una verdadera improvisación, el director como tal no existe, pero sí existen pautas claras de intervención respetadas por todos. Es un estilo de trabajo altamente democrático, pero que exige una enorme disciplina y estricto respeto hacia los acuerdos. Quizás sea por eso que resulta un claro ejemplo de ejercicio de convivencia: en la ejecución grupal (acuerdos en cuanto a entradas, manejo de intensidad, ubicación en el espacio del que disponemos, finales al unísono, etc.) está el límite de la improvisación individual.

Coordinar una improvisación grupal siempre exige autodominio, respeto por las producciones propias y ajenas, espíritu solidario, paciencia y buen humor en cantidades generosas.

Algunas ideas y/o sugerencias:

#### Improvisación rítmica

- Sobre una rima, proponer algún ostinato en base a una palabra.
- Variar distintas frases rítmicas.

- Improvisar preguntas y respuestas vocales, instrumentales o de percusión corporal.
- Combinar ritmos con forma rondó usando un ostinato como estribillo.
- Crear un acompañamiento rítmico a una melodía.

#### Improvisación melódica

- Musicalizar una rima.
- Variar frases melódicas.
- Improvisar preguntas y respuestas melódicas.
- Crear ostinatos melódicos con voz o placas para acompañar obras cantadas o instrumentales.
- Improvisar melodías sobre una base armónica dada.
- Improvisar frases a partir de un intervalo determinado (acorde perfecto mayor o escala pentatónica menor, por ejemplo).
- Improvisar sobre un bordón. (Heguy, G.; 2003)

**Arreglos:** en el transcurso del documento el lector podrá encontrarse en repetidas oportunidades con la idea de producción a través del *arreglo*, lo cual no implica intentar reproducir modelos estéticos determinados sino crear y recrear una obra con los recursos con los que se dispone y con intenciones propias.

Para la realización de arreglos es conveniente tener en cuenta las siguientes pautas:

- ❖ Realizar un análisis de la obra que queremos trabajar con el grupo.
- ❖ Tener en cuenta origen, estilo, carácter, forma, movimiento, características rítmicas, melódicas y armónicas (no necesariamente para reproducirlas sino para modificarlas/resignificarlas con una intención determinada).
- ❖ Determinar sus partes.

- ❖ Prever que podemos, en nuestro arreglo, reelaborar esta forma. Se puede pensar, por ejemplo, en una introducción (si no la hubiere), en partes que pueden ser repetidas, en la repetición de toda la obra incorporando un interludio, una coda, etc.
- ❖ Ya definida formalmente, pensar la obra musical simultáneamente en su desarrollo tanto horizontal como vertical, es decir, su transcurrir rítmico-melódico y su organización armónica.
- ❖ Dentro de esa trama podemos adjudicar partes a cada voz o instrumento según sus características sonoras.
- ❖ Hay instrumentos con posibilidades de ejecución melódica, que pueden llegar a utilizarse en ejecuciones a varias voces, por ejemplo: flautas, placas, melódicas, teclados, etc. (el piano o teclado no suele tenerse en cuenta para ser ejecutado por los alumnos, no es necesario ser pianista para ejecutar un bajo sencillo, o tal vez un acorde).
- ❖ Hay instrumentos que permiten destacar aspectos rítmicos de las obras, y otros que pueden enriquecer aspectos tímbricos.
- ❖ Es importante no destinar varios timbres para superponer una misma melodía sino, por el contrario, adjudicar a cada timbre trozos de melodías, a modo de preguntas y respuestas, por ejemplo, canto y contra-canto, superposición de melodías con diferente compás y pie métrico, con resultados polirrítmicos interesantes, siempre respetando en los desplazamientos las coincidencias armónicas. (Raspo, E.; et al. 2000)

**Intención expresivo-comunicativa:** teniendo en cuenta que la música es un lenguaje, que como tal se organiza a través de ideas y que la organización de estas ideas posee una intención comunicativa, deberíamos tener en claro, para poder seleccionar los elementos que constituyen el arreglo, qué queremos decir y cómo pretendemos que nuestro mensaje llegue al oyente.

**Actos escolares (entre el deber y el poder):** “me toca el acto del 25 de mayo, justo ahora que estaba encaminando el trabajo...además son chicos grandes... ¿qué hago? ¡No se me ocurre nada!”

Es sabido que las efemérides han sufrido de pérdida de sentido, han pasado a ser pensadas más que como fechas conmemorativas cargadas de significatividad histórica y social, como fines de semana largos y oportunidades para el turismo y el esparcimiento.

Al parecer, a los docentes de Música “nos tocan” los actos escolares. Esto no sólo es desgastante, frustrante y estresante tanto para los docentes como para los alumnos, sino que además es una falacia ya que esta tarea corresponde a la comunidad educativa en su conjunto.

Si bien los actos escolares **constituyen una parte más** de la tarea en el ámbito escolar, se basan en ciertas tradiciones institucionales que son cada vez más difíciles de sostener. Por lo tanto se propone un nuevo posicionamiento que nos conduzca a integrarlos a la vida escolar como parte de ella y no como ajenos e invasivos de la práctica cotidiana.

*“Con relación a la enseñanza escolar de las artes, Flavia Terigi considera que la escuela impone rutinas y prácticas desarticuladas de las ciencias y de las prácticas sociales de fuera de ella misma, que se presentan como artificiales y con valor solamente dentro del ámbito escolar, y las llama “artefectos”. Éstos no son más que una serie de actividades que, desconectadas de sus campos de referencia, distraen y confunden la tarea de los docentes de arte.*

*“Numerosas prácticas de las que tiñen la enseñanza cotidiana de las artes pueden ser analizadas como artefactos. (...) éstas han generado objetos y objetivos para las asignaturas llamadas artísticas, que los mismos docentes de éstas disciplinas dudan en reconocer como propios, y atribuyen a las condiciones que la escuela impone a la enseñanza del área.”*

Por los que podemos concluir que, cuando el acto patrio se transforma en un espectáculo, cuando **se prepara** para lucir ese día una canción o una danza descontextualizada del quehacer cotidiano, estamos frente a un **artefacto**. Cuando los maestros de Música deben suspender sus clases para dedicarse a prepararlo, hablamos de un **artefacto**. (...) Cuando, para que todo salga perfecto, los repetidos ensayos del coro, de las danzas y canciones cansan y fastidian a maestros y alumnos, hablamos de **artefectos**. Cuando se abandona y

se interrumpe el proceso natural de enseñar y aprender, para dedicarse a la preparación de un acto patrio, se trata de **artefactos**. Cuando los chicos no entienden qué significan las representaciones escénicas a que se los somete -porque éstas no se ligan con lo que ellos ya saben ni con lo que están aprendiendo-, también hablamos de **artefactos**.

(...) Llegados a este punto, es válido preguntarse cómo hacer y cómo lograr la vivificación de las efemérides, cómo lograr que estas conmemoraciones y celebraciones se hagan realmente creíbles. Para esto no hay recetas, pero sí se pueden elaborar algunas consideraciones a tener en cuenta, entendiendo que **los actos patrios no son**:

- ❖ un ritual artificial desconectado de la realidad con el que hay que cumplir para satisfacer los requerimientos de la superioridad y pronto terminar con ellos;
- ❖ algo ajeno que interrumpe el desarrollo habitual del proceso de aprendizaje;
- ❖ el festejo o la celebración de algo que pasó hace mucho con lo que hoy no tenemos nada que ver;
- ❖ una responsabilidad exclusiva de los maestros del área artística;
- ❖ un espectáculo para el lucimiento artístico de algunos alumnos donde todo tiene que estar a punto, todo previsto y sin lugar para las improvisaciones.

A la vez es deseable **que los actos patrios sean**:

- ❖ una continuación del aula, un aula abierta en la que se pueda ver, oír, participar, preguntar; puede ser también una muestra o síntesis de lo que aconteció en clase, manteniendo siempre la sencillez, frescura y espontaneidad de la vida cotidiana de los chicos;
- ❖ una instancia de aprendizaje y no de "preparación para"; sino que requiere planearse más allá de lo efímero de un día concibiéndolos como un proceso para aprender conceptos, valores, sentimientos y actitudes que tienen un antes, un durante y un después del día del acto;
- ❖ una oportunidad particularmente apta para la interdisciplinariedad, de manera que las diversas disciplinas se integren en un proyecto para su preparación y realización. Lengua, ciencias sociales, música, artes visuales, teatro, etc. pueden

conjugarse aportando cada una elementos conceptuales y prácticos para su comprensión y significación;

- ❖ una oportunidad que, sustentada sobre la narración histórica aliente el contacto con las danzas y canciones, con las pinturas y esculturas, los cuentos y las leyendas, las comidas y las costumbres del folclore argentino y latinoamericano, lo que favorecerá el reencuentro con nuestros propios orígenes. (...) (Noli, Z. y Monk, S.; 2008)

Es importante destacar que para otorgar significación a **los actos, deben formar parte de la planificación del docente**, y no necesariamente ser estrictamente referenciales; un minué ejecutado en flautas, sin ser tan referencial puede ser más significativo desde su valor pedagógico como musical que una “canción de San Martín”, y permitirnos al mismo tiempo comprender, conocer y valorar las expresiones musicales de la época.

En tanto y en cuanto las producciones musicales constituyan el centro de nuestra práctica docente, podremos pensar en los actos escolares como la oportunidad para proyectarnos extramuros y compartir con la comunidad toda el placer que deviene del logro de una producción artística colectiva.

A modo de cierre...

Una clara problemática de la Educación Musical en la actualidad consiste en la reiteración, año tras año, no sólo de los mismos contenidos sino de las mismas estrategias e incluso con el mismo nivel de complejidad.

Desde una mirada didáctica de la música encontramos postulados que prescriben la tarea de enseñar, de modo que una adecuada secuenciación y profundización de los saberes, depende en gran medida del compromiso, la responsabilidad y la convicción con que asumimos nuestra tarea en el aula.

Dice Violeta de Gainza en su libro *Construyendo con sonidos*: (...) “En el segundo y tercer ciclo irán, **progresivamente**, ganando terreno los **aspectos reflexivos del aprendizaje**, siempre que los alumnos sean capaces de percibir los problemas esenciales que vinculan el

concepto con la situación musical a la cual alude sin perder de vista que **el hecho sonoro es, innegablemente, el disparador y origen de toda inquietud reflexiva orientada a la construcción de conceptos musicales.** El conocimiento y manejo elemental de la notación musical tradicional aportará a los alumnos mayor fluidez e independencia en la realización de proyectos de acción musical tendientes a consolidar su autonomía expresiva." Este párrafo constituye una clara síntesis de la intencionalidad de esta propuesta, de todos modos ninguna frase nos ha resultado tan clara y apropiada como la que ofrecemos a continuación y con la cual esperamos el lector se sienta tan movilizado como nosotros:

*"Esto no es música. Música es cuando suena. Si no suena, no está viva."*

Rocío, de 4 años al mirar una partitura. (Del libro Educación Musical en Movimiento, (2003), Heguy, G.)

## SABERES SELECCIONADOS PARA EL NIVEL I DEL CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

### DANZA

#### EJE: SENSIBILIDAD ESPACIO- TEMPORAL Y PERCEPCIÓN

##### Enseñar y aprender a percibir

*El descubrimiento de la disciplina corporal supone la indispensable vinculación de la unidad bio-psico-social, su valoración y su atención en una tarea integrada con el desarrollo de la personalidad. De este modo, la tarea de construcción de los aprendizajes de la danza conlleva al conocimiento de diferentes estrategias de disponibilidad corporal para ingresar al movimiento a través de los elementos sensorperceptivos.*

Esto supone:

- ✓ Indagar sobre las diferentes estrategias de disponibilidad corporal a través de los procedimientos exteroceptivos (tacto, vista, oído, gusto, olfato) y propioceptivos (noción de peso corporal, de presión de apoyos, de espacios corporales interiores, de la tensión y relajación neuromuscular, entre otros)
- ✓ Conocer las múltiples formas del cuerpo y sus expresiones para que cada cuerpo encuentre su propio balance, ritmo, tensión, relajación y su propio lugar en el espacio. Entrar en el ritmo propio y conocerlo nos invita también a conocer y aceptar los ritmos del grupo de pares.
- ✓ Desarrollar la conciencia corporal como imagen dinámica de las diferentes partes del cuerpo, sus distintas posiciones, desplazamientos y todo el potencial de actividades mediante el conocimiento y registro del propio cuerpo.
- ✓ Comprender que la conciencia sobre el propio cuerpo implica desarrollar la percepción de los sentidos y la armonización del tono neuromuscular para alcanzar el despliegue máximo de los potenciales de cada estudiante desde su imagen corporal.

## EJE: LA ESPECIFICIDAD DE LOS LENGUAJES

### Enseñar y aprender a interpretar

*La recuperación de los procedimientos sensorceptivos y su empleo reflexivo a través de la comprensión de elementos constitutivos y la construcción para la elaboración de diferentes danzas con un sentido e intención expresivo-comunicativo (experimentación creativa, lectura, escritura e interpretación de la danza)*

Esto supone:

- ✓ Experimentar los procedimientos sensorceptivos a través del registro de las distintas partes del cuerpo y de la totalidad del mismo, la percepción de la estructura osteo-articular y muscular, la utilización y el desarrollo del tacto y contacto, el empleo de objetos, entre otros. Esto admite recurrir a estrategias de disponibilidad corporal para ingresar al movimiento.
- ✓ Desarrollar la memoria corporal (huellas, imágenes, motivos) desde las múltiples relaciones entre el todo y cada una de sus partes. De este modo se investigan las particularidades de los apoyos internos y externos del cuerpo integrando los aspectos generales (volumen, peso, forma, etc) y estructurales del mismo.
- ✓ Explorar las posibilidades del movimiento en el espacio para lograr una síntesis entre los factores perceptivos, cognitivos y afectivos. Esto implica el descubrimiento de distintas formas de movimientos danzados en el espacio, en relación al trabajo individual, en pareja, grupal y colectivo.
- ✓ Analizar desde el movimiento y la danza las relaciones espaciales (ámbitos, nociones y elementos espaciales), con el propósito de estimular las funciones ejecutivas tales como la atención y concentración hacia determinado centro de interés u objetos del mundo real o imaginario. Es decir considerar el espacio como un elemento generador de sentidos en la producción en danza: espacio poético.

- ✓ Interpretar que todo movimiento y danza se constituyen con calidades de esfuerzos que tienen un carácter de síntesis integradora ya que combinan de manera particular cuatro factores inseparables: tiempo, espacio, peso y fluidez.
- ✓ Comprender los fenómenos socio-políticos y culturales como configuradores del contexto en que se han generado las diversas manifestaciones dancadas, relacionando características estilísticas y formales con circunstancias socio-políticas, históricas y culturales.

## EJE: PROCESOS DE PRODUCCIÓN CULTURAL

### Enseñar y aprender a crear

*La construcción de los aprendizajes desde los procesos creativos implica la comprensión de los marcos contextuales participando en proyectos de producción de la danza.*

Esto supone:

- ✓ Reconstruir las diferentes etapas del proceso creativo a partir de la ampliación del repertorio de movimientos y de las herramientas compositivas para recrear los vínculos espectador - sujeto - obra.
- ✓ Analizar las producciones de danza de coreógrafos locales, regionales, nacionales e internacionales.
- ✓ Componer enfatizando la elaboración y ejecución propias tanto como la modificación y combinación de lo ya existente. Esto implica utilizar los componentes del lenguaje de la danza en la creación de imágenes poéticas a través del cuerpo.
- ✓ Valorar la danza como un proceso social y la obra como un producto simbólico que se materializa en una representación de orden cultural.
- ✓ Contextualizar cada una de las obras dancadas con el objeto de comprender y recrear el espesor sociocultural e histórico- político como fuente de sentidos de la acción y características de estilo según el criterio e intención expresivo-comunicativo.

- ✓ Comprender las producciones coreográficas en función de su intención expresiva-comunicativa.
- ✓ Interpretar el sentido ritual y comunicacional de la danza popular y su resignificación con el mundo contemporáneo.
- ✓ Construir composiciones coreográficas, orientadas hacia la producción de sentidos, a través de la disposición lógica y sensible de los elementos registrados y percibidos.

## EJE: SABERES ARTÍSTICOS Y PROCESOS DE INTEGRACIÓN

### Enseñar y aprender a interactuar

*Para el desarrollo de este eje se sugiere el diseño y ejecución de un proyecto de integración e interacción creativa, sobre la base de los saberes artísticos construidos hasta el momento y con intervención de diferentes disciplinas.*

*Es esperable que otras áreas o campos de conocimiento puedan unirse a la propuesta elaborada por el espacio de Educación Artística a los efectos de ampliar sus posibilidades para generar aprendizajes que resulten relevantes a los diferentes grupos de estudiantes.*

En el marco de la disciplina artística es necesaria la puesta en obra de una realización colectiva.

Los docentes, junto a los estudiantes, y en colaboración con los agentes institucionales interesados deberán determinar el eje o idea central, integradora. Ésta podrá ser una temática transversal, una situación social, institucional o comunitaria que forme parte de la experiencia cotidiana de los adolescentes y resulte de interés o preocupación.

Es esperable que durante el diseño, desarrollo y ejecución de este proyecto, se generen instancias para:

- ✓ Reflexionar sobre los saberes construidos y sus relaciones.
- ✓ Organizar los temas abordados y los trabajos anteriores realizados.

- ✓ Elaborar conclusiones con respecto a las cuestiones tratadas.
- ✓ Aplicar, transferir y construir modelos para interpretar e intervenir en distintas situaciones, utilizando conocimientos propios de las disciplinas artísticas, de la cultura escolar y de la cultura experiencial de los estudiantes y profesores.
- ✓ Construir modos de pensar, sentir y hacer, reflexionando sobre situaciones generadas por las intervenciones de los diferentes actores sociales e institucionales, a fin de ir realizando una elección conforme a ello, para que tome forma en una o varias producciones artísticas grupales o colectivas.
- ✓ Producir y comunicar mensajes en diferentes formatos y con estructuras propias de las disciplinas artísticas, utilizando los lenguajes de acuerdo a la intencionalidad, el contexto y el público o la audiencia.
- ✓ Asumir compromisos éticos, interactuando cooperativa y solidariamente e incorporando mecanismos de participación democráticos.
- ✓ Respetar el tiempo de exposición institucional, frente al grupo y frente a otros grupos, a fin de socializar tanto las experiencias y el camino recorrido por el grupo de clase, como el resultado de lo producido.

## SABERES SELECCIONADOS PARA EL NIVEL II DEL CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

### DANZA

#### EJE: SENSIBILIDAD ESPACIO- TEMPORAL Y PERCEPCIÓN II

*Cada persona construye una relación única entre los distintos procedimientos sensorperceptivos, lo que permite el conocimiento de diferentes estrategias de disponibilidad corporal y el descubrimiento de patrones de movimientos. El objetivo de este proceso de aprendizaje implica la comprensión del movimiento desde cualidades y tiempos diferentes.*

Esto supone:

- ✓ Explorar los factores del movimiento en la relación espacio, tiempo, peso y flujo, los cuales se corresponden con cualidades tensionales, funciones cognitivas, afectivas y sociales.
- ✓ Analizar las cualidades del movimiento en relación con la cantidad de energía que despliega el cuerpo para realizar un esfuerzo que se cumple en un tiempo y espacio particular. Su combinación dará como resultante movimientos básicos de locomoción, movimientos articulares, diseños espaciales, entre otros y sus diversas posibilidades.
- ✓ Experimentar los cambios en la dinámica del movimiento a través de la relación entre energía, tiempo y espacio. Esto implica considerar las ocho acciones básicas con las siguientes características: golpear (fuerte-rápido-directo) latiguar (fuerte-rápido-indirecto) presionar (fuerte- lento-directo) torcer (fuerte-lento-indirecto) palpar (suave- rápido-directo) deslizar (suave-lento-directo) sacudir (suave-rápido-indirecto) y flotar (suave-lento-indirecto).
- ✓ Comprender que el movimiento genera una multiplicidad de relaciones espaciales tridimensionales y simbólicas que pueden ser integradas a través de la exploración del espacio parcial, total, personal y social.

## EJE: LA ESPECIFICIDAD DE LOS LENGUAJES II

*La comprensión de los elementos constitutivos de la danza implica la recuperación de los procedimientos sensorperceptivos y su empleo reflexivo a través de las tareas que contribuyan a la construcción de criterios para la elaboración de diferentes danzas con un sentido e intención expresivo-comunicativo (experimentación creativa, lectura, escritura e interpretación de la danza)*

Esto supone:

- ✓ Desarrollar la improvisación estructurada, planteando fases previstas en función de una totalidad y generando para cada una de éstas una resolución espontánea; y libre, reaccionando a los diversos estímulos y experimentando a través de la imaginación, la fantasía y la intuición.
- ✓ Comprender las diversas actitudes que pueden desarrollar los individuos hacia cada uno de los factores temporales, espaciales, de peso y fluidez, de acuerdo a sus características personales, la situación en la cual están inmersos, la interacción con el entorno físico y sociocultural.
- ✓ Ampliar el repertorio de movimientos a través de diferentes secuencias y procedimientos exploratorios tales como el equilibrio, giros, saltos, caídas, entre otros.
- ✓ Desarrollar la memoria kinética a través de la retención de diferentes secuencias sencillas de movimientos.
- ✓ Interpretar movimientos corporales y danzados de diferentes épocas y estilos construyendo criterios para la elaboración de coreografías con un sentido e intencionalidad expresiva-comunicativa.

- ✓ Comparar las diferentes expresiones del lenguaje de la danza desde las múltiples secuencias de movimientos.
- ✓ Interpretar diferentes matices en el movimiento desde la improvisación y composición.
- ✓ Desarrollar la reflexión crítica sobre creaciones propias y del grupo de pares.

### **EJE: PROCESOS DE PRODUCCIÓN CULTURAL II**

*La construcción de los aprendizajes en la danza desde los procesos creativos implica la comprensión de los marcos contextuales participando en proyectos de producción de la danza en los que se experimenten diversos modos de creación y se analicen reflexivamente.*

Esto supone:

- ✓ Elaborar coreografías relacionadas al contexto sociocultural al que pertenecen los sujetos.
- ✓ Construir producciones danzadas para encontrar nuevas formas de ser y de estar en el mundo, nuevas maneras de relacionarse con el entorno y con los seres humanos que nos rodean en el ámbito social.
- ✓ Valorar la improvisación como recurso sistemático para la creación de danzas grupales e individuales de diferentes géneros y estilos.
- ✓ Interpretar el sentido ritual y comunicacional en la matriz original de la danza popular. Esto conduce a narrar memorias históricas, sus posibles resignificaciones en el cruce con el mundo contemporáneo.
- ✓ Analizar la danza como manifestación de identidad cultural.

- ✓ Desarrollar diferentes propuestas de producción de la danza que favorezcan la expresión crítica y reflexiva del movimiento.
- ✓ Producir diferentes coreografías que permitan imaginar, idear, recrear, proyectar y construir, habilitando la capacidad de los movimientos creativos desde lo personal y grupal.

## EJE: SABERES ARTÍSTICOS Y PROCESOS DE INTEGRACIÓN II

### Enseñar y aprender a interactuar

*Para el desarrollo de este eje se sugiere el diseño y ejecución de un proyecto de integración e interacción creativa, sobre la base de los saberes artísticos construidos hasta el momento, y con intervención de diferentes disciplinas. Es esperable que otras áreas o campos de conocimiento puedan unirse a la propuesta elaborada por el Espacio de educación Artística a los efectos de ampliar sus posibilidades para generar aprendizajes que resulten relevantes a los diferentes grupos de estudiantes.*

En el marco de la disciplina artística es necesaria la puesta en obra de una realización colectiva.

Los docentes, junto a los estudiantes, y en colaboración con los agentes institucionales interesados deberán determinar el eje o idea central integradora. Ésta podrá ser una temática transversal, una situación social, institucional o comunitaria que forme parte de la experiencia cotidiana de los adolescentes y resulte de interés o preocupación.

Es esperable que durante el diseño, desarrollo y ejecución de este proyecto, se generen instancias para:

- ✓ Reflexionar sobre los saberes construidos y sus relaciones.
- ✓ Organizar los temas abordados y los trabajos anteriores realizados.
- ✓ Elaborar conclusiones con respecto a las cuestiones tratadas.

- ✓ Aplicar, transferir y construir modelos para interpretar e intervenir en distintas situaciones, utilizando conocimientos propios de las disciplinas artísticas, de la cultura escolar y de la cultura experiencial de los estudiantes y profesores.
- ✓ Construir modos de pensar, sentir y hacer, reflexionando sobre situaciones generadas por las intervenciones de los diferentes actores sociales e institucionales, a fin de ir realizando una elección conforme a ello, para que tome forma en una o varias producciones artísticas grupales o colectivas.
- ✓ Producir y comunicar mensajes en diferentes formatos y con estructuras propias de las disciplinas artísticas, utilizando los lenguajes de acuerdo a la intencionalidad, el contexto y el público o la audiencia.
- ✓ Asumir compromisos éticos, interactuando cooperativa y solidariamente e incorporando mecanismos de participación democráticos.
- ✓ Respetar el tiempo de exposición institucional, frente al grupo y frente a otros grupos, a fin de socializar tanto las experiencias y el camino recorrido por el grupo de clase, como el resultado de lo producido.

## ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

### Sobre esta propuesta

Para comprender y analizar la propuesta se requiere un enfoque multirreferencial. Esto supone plantear fundamentos teóricos para sostener las posturas y enfoques desde los cuales exhibir argumentos y explicaciones, pero no pretende ser un planteo exclusivamente teórico, ni un dictado de normas para realizar la acción pedagógica. Se trata de un conjunto de ideas para pensar dicha acción, analizarla y reflexionar sobre ella. La acción es la base de toda cognición, primero material y concreta, y recién después, posible de ser transformada en idea interiorizada.

Desde esta perspectiva, la enseñanza *es un acto social, histórico y cultural que se orienta a valores y en el que se involucran sujetos* (Souto, 2010). El origen de cada acción de enseñanza de la danza es nada más y nada menos que el conjunto de los saberes pedagógicos y disciplinares específicos, vigentes en el haber de cada docente, que siempre se suman a los saberes de la experiencia, tanto en la propia trayectoria profesional, como en la trayectoria contextualizada de la danza como disciplina pedagógica. Esto implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan (Edelstein, 2010).

El presente documento pretende ser un instrumento o herramienta capaz de sumarse a lo que cada docente ya posee, con el objeto de compartir algunas reflexiones desde las cuales mirarnos de modo diferente y nos permitan seguir de cerca cada proceso de construcción de experiencias educativas. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones del mundo) incide en las formas de vinculación con el conocimiento que se propone y, por tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica. "La enseñanza implica la recuperación de la ética y los valores en la práctica de la enseñanza. Se trata de valores inherentes a la condición humana, pero desde su condición social, en los contextos y en el marco de las contradictorias relaciones de los actores en los ámbitos escolares" (Litwin, 1998 pág: 95)

La danza en el ámbito educativo, configurada por el espacio curricular destinado a la "Educación Artística", constituye un campo de saber disciplinar en donde la construcción metodológica, así significada, no es absoluta, sino relativa. De esta manera se conforma a partir de:

- Una estructura semántica conformada por saberes de índole conceptual.
- Una estructura sintáctica que incluye el conjunto de saberes procedimentales.
- Una estructura cognitiva de los sujetos.
- Una estructura pragmática que se concreta en el orden de la praxis a través de saberes de transferencias experienciales. Es decir, se construye en relación con el contexto áulico, institucional, social y cultural.

Es esperable que todos estos saberes, con independencia de su categoría o del orden estructural de pertenencia, constituyan un cuerpo integrado de intenciones educativas, vinculándose entre sí de acuerdo a lógicas disciplinares propias de la danza.

Desde esta perspectiva el docente deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para devenir en sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia (Remedi, 1985). Asimismo, el docente se compromete a facilitar el diálogo permanente entre él y el grupo y entre el mismo grupo para que la comunicación favorezca el clima de confianza. Se trata de considerar la empatía kinestésica como uno de los elementos fundamentales del saber disciplinar de la danza. La comprensión del significado del movimiento danzado y su función y de la importancia expresiva que conlleva para el ser humano.

El presente documento propone reflexionar sobre la matriz reproductiva que ha marcado a la enseñanza de la danza. Esto implica transformar nuestro enfoque didáctico, desplegando modos más democráticos de construcción de conocimiento, reconociendo, valorando y habilitando la palabra como así también las posibilidades de movimiento de cada estudiante.

La condición de esta propuesta es el respeto por la diversidad de cada cuerpo. Este tipo de trabajo requiere de un encuadre claro y planificaciones flexibles que permitan

ahondar en la construcción del conocimiento disciplinar de la danza. Esto es, dar elementos para trabajar y, cuando es necesario, intervenir ante un obstáculo con el fin de enriquecer y potenciar el proceso.

Sabemos que el hacer no es de por sí una situación de tarea sino que ésta implica una praxis enriquecedora, donde teoría y práctica se retroalimentan. De esta manera, lo más operativo es apoyar y consolidar los pequeños cambios tratando de hacer crecer los aspectos positivos, y sin apurar los procesos individuales de aprendizaje.

Es en el campo de lo grupal donde se articulan lo individual, lo institucional, lo social, lo ideológico, entre otros. Dichas articulaciones dan carácter singular a cada clase escolar y a los sucesos o eventos que en ella se producen. Por ello la necesidad de desarrollar una orientación didáctica que descubra las peculiaridades y las analice, que atribuya significado y sentido a la realidad del aula desde múltiples referencias teóricas y que dé lugar a formas de operación en la práctica acordes a los significados encontrados (Souto, 2010).

#### Sobre la selección y la profundización de saberes

Al planificar resulta significativo definir una propuesta que contenga diferentes niveles de jerarquización de saberes a los efectos de facilitar la comprensión y profundización. Estos saberes parten de una intencionalidad emancipadora, al decir de Habermas (1986), ya que promueven la autonomía y la responsabilidad de personas y grupos respecto a sus propias vidas. De esta manera, para que la enseñanza sea comprensiva, entendemos que debería favorecer el desarrollo de procesos reflexivos, el reconocimiento de analogías y contradicciones y permanentemente recurrir al nivel del análisis epistemológico.

Es importante plantearnos qué situaciones de enseñanza ofrece la escuela a sus estudiantes, en relación a:

- Las estrategias de disponibilidad corporal,
- La improvisación,
- La observación y análisis del movimiento,
- La producción de coreografías.

### **En relación con las estrategias de disponibilidad corporal**

Tanto en el Eje *Sensibilidad espacio-temporal y percepción*, basado en la enseñanza y el aprendizaje perceptivo, como en el Eje *La especificidad de los lenguajes*, basado en la enseñanza y el aprendizaje de procesos de Interpretación, es importante destacar los componentes sociales y culturales de la producción artística.

Toda actividad se organiza partiendo de la idea de que la exploración, el reconocimiento y la valoración del cuerpo es una construcción que se da individualmente, en un grupo y contexto determinado. Los estudiantes van ingresando al movimiento a través de diferentes elementos exteroceptivos y propioceptivos (estrategias de disponibilidad corporal) integrando cada una de las partes de su cuerpo y analizando sus posibilidades de movimiento. Esto implica considerar el repertorio de movimientos con los que cuenta cada uno de los estudiantes (saberes previos). Asimismo, todas las actividades están organizadas en esta línea que va de lo individual (interno-externo) a lo grupal para desarrollar los procesos perceptivos y la interpretación de los mismos. De esta manera, percibir desde el movimiento es tanto como estar a la escucha de uno mismo y del entorno. Supone la disponibilidad del individuo de dejarse impregnar por los estímulos del entorno físico y humano y permitir que surjan las imágenes que éstos inducen. La percepción consiste en desplegar todos los sentidos para captar los estímulos del exterior y dirigir la mirada hacia el mundo interior. Esto implica una integración cognitiva, motriz y afectiva donde el sujeto debe dejarse impresionar por los estímulos del medio, estar abierto a todo lo que le rodea y tratar de tomar contacto consigo mismo.

Desde el punto de vista de la enseñanza, la tarea del profesor, durante esta fase consiste en crear un clima de confianza, de escucha y mirada activa. De esta forma ayudará a desarrollar un amplio abanico de experiencias sensoriales para lograr un mayor conocimiento de sí mismo (inteligencia intrapersonal) y de la realidad exterior (inteligencia interpersonal).

Los ejercicios y actividades de relajación, de concentración, de percepción sensorial, de observación se incluyen dentro de este momento didáctico. De esta manera, el principal objetivo es que los estudiantes ganen confianza en sí mismos y en su posibilidad del movimiento, así como una mayor conciencia kinestésica. Es importante que los estudiantes puedan vivenciar el movimiento a través de los diferentes sentidos exteroceptivos. Así para abordar el desarrollo de la percepción se pueden proponer

actividades que den cuenta de la observación del lugar de trabajo, de los compañeros, diferenciar colores, formas, mirar desde distintos ángulos y niveles espaciales. También escuchar ruidos y sonidos del ambiente, del propio cuerpo, diferenciar altura, intensidad, timbre y su relación con el movimiento. Asimismo, es interesante reconocer formas, texturas, determinadas temperaturas del propio cuerpo y del compañero, estimular la piel a través de distintos contactos. Además, registrar olores de objetos, esencias, perfumes; trabajar distancias en relación con los olores, compartir actividades a partir de imágenes gustativas, relacionar sabores con distintas variables del movimiento.

Estos abordajes se pueden realizar de una manera combinada ya que la relación para la unidad corporal se realiza a través de varias vías sensitivas. En algunos momentos necesitaremos proponer actividades que den cuenta de la segmentación (desarrollo sensorial) pero siempre será necesario integrarlo en una unidad para desplegar el aprendizaje perceptivo de estas sensaciones.

Por otra parte, el aprendizaje del sentido kinestésico (modalidad sensorial propioceptiva) posibilita la percepción del movimiento a través de la información de la longitud de los músculos, de su tensión, de la posición de huesos y articulaciones, de la orientación en el espacio, el equilibrio y la postura, entre otros. Dicha información se da tanto a nivel consciente como inconsciente; de esta forma, todas las personas tenemos una memoria motriz (movimientos previos) que es importante recuperar a partir del sentido kinestésico. Por lo tanto, se pueden considerar actividades que impliquen los registros de tamaño, ubicación y forma de los huesos, controles de la postura; registro de tensiones musculares y de movimientos desde las diferentes zonas articulares; registro de distancias internas y consideración del volumen; trabajos espaciales: cambios de niveles, líneas, direcciones, sentidos, giros, saltos, entre otros.

Este sentir a través de lo kinestésico es pensamiento corporal, es decir, el pensamiento que tiene lugar a través de las sensaciones y la conciencia de nuestros nervios, músculos y piel. Son muchas las personas que antes de encontrar las palabras o las formas adecuadas para expresarse experimentan la emergencia de las ideas en forma de sensaciones corporales, movimientos musculares y emociones que actúan a modo de vehiculizadores que permiten acceder a una modalidad más formal del pensamiento.

Este planteo también nos obliga a reconocer que las estrategias de disponibilidad corporal nos deben permitir un momento de relajación. La misma favorece la distensión

muscular, provoca bienestar físico, produce una buena respiración, favorece la toma de conciencia corporal y la concentración. Las actividades de relajación pueden tomar diferentes formas: masaje y automasaje, ejercicios respiratorios, relajación progresiva (tensión-distensión), relajación por concentración autógena, relajación por movimiento pasivo, etc.

### **En relación a la improvisación**

*"Improvisar significa hacer algo de pronto, sin preparación, es un acto voluntario que parte de cada uno".* (Grondona, 1999: 41). A través del movimiento, una persona puede entrar en contacto con las partes menos conocidas de su cuerpo. La improvisación nos ayuda a conocernos, tanto física como emocionalmente, de forma individual y colectiva. Además se aprende una forma que permite crear movimientos de manera grupal; se trabaja la fluidez, la disponibilidad corporal y el desarrollo de la creatividad.

El docente, mediante una acción planificada inducirá al trabajo creativo, posibilitando el surgimiento de los movimientos sin censuras, fortaleciendo el trabajo individual y colectivo, realizando las sugerencias para el momento de la reflexión y puesta en común con el grupo.

Dentro de las actividades de improvisación se pueden citar improvisaciones estructuradas o libres, individual o colectiva, más o menos enmarcadas y en función de diferentes estímulos (musicales, poéticos o plásticos).

En síntesis, son actividades sobre los instrumentos y materiales con los que se articula el lenguaje no verbal, los movimientos expresivos y se centran en trabajos realizados individualmente, por parejas o en grupos.

### **En relación con la observación y análisis del movimiento**

Los esfuerzos primarios son importantes para considerar y combinar diferentes cualidades de los cambios en el movimiento y la posibilidad de adaptarse al espacio. Esto permite, además, integrar el espacio en el cual el cuerpo se mueve para ampliar el

repertorio de movimientos como recurso para la composición de coreografías relacionadas al:

- Flujo: que forma parte de los sentimientos, principalmente las emociones, el control del impulso y la respiración. Éste puede ser libre o conducido.
- Espacio: considera el pensamiento porque está vinculado con la atención focalizada y sostenida. Puede ser directo o indirecto.
- Peso: aborda las sensaciones, específicamente la intención y la percepción. Puede ser liviano o firme.
- Tiempo: incurre en la intuición en el desarrollo del movimiento. Éste puede ser sostenido o súbito.

Es conveniente que al trabajar con todos estos elementos de la unidad corporal del movimiento se consideren las actividades específicas que se desprenden con cada uno de los esfuerzos. De esta manera, desde el *peso* (la fuerza de acción de la gravedad sobre los cuerpos) se trabaja desde la mayor o menor tensión muscular favoreciendo la percepción del peso, ya sea de nuestro propio cuerpo como de otros cuerpos (objetos o personas). Las actividades pueden ser: registro y exploración del peso del cuerpo sobre el piso (acostados, parados, sentados), trabajos de entrega del peso en parejas, trabajo a partir de imágenes (pesado-liviano). En relación con este saber también se pueden utilizar los *apoyos* (zona del cuerpo donde se percibe la acción de la gravedad) considerando los registros de apoyos sobre distintos elementos: piso, paredes, sillas, entre otros; cambios de apoyos, trabajo de apoyos en pareja, etc.

En cuanto al espacio, se podrían pensar diferentes tipos de estrategias: *espacio personal* (trabajar a través de la exploración de diversas formas que logra adquirir el cuerpo y sus segmentos, registrar la asimetría y simetría corporales, el volumen del propio cuerpo y de sus partes), *parcial* (transitar niveles altos, medios y bajos, trabajos a partir de imágenes: esfera, caja, telas, etc), *total* (aquí se incluyen todos los tipos de desplazamientos: líneas rectas, curvas, sus variantes y combinaciones, cambios de dirección y sentido, construcción de figuras y formas, etc) y *social* (diseños espaciales compartidos en dúos, tríos, secuencias de movimientos grupales, trabajos a partir de imágenes en relación con otros).

Desde el tiempo se pueden incluir tareas que permitan la ejecución de un movimiento, de varios movimientos y de movimientos grupales en intervalos de un tiempo determinado.

También se puede proponer diferentes adecuaciones del movimiento a la duración de frases musicales, trabajos de imitación simultánea o diferida, ordenar sucesivamente movimientos variando las distintas partes del cuerpo (primero la cabeza, luego los brazos y después las piernas), trabajos en opuestos (tiempo rápido -lento), variaciones del movimiento (sostenido y súbito), actividades de planteamientos de movimientos simultáneos con diferentes segmentos corporales (coordinación brazos- piernas, cabeza-manos), entre otros.

Es importante utilizar instrumentos para registrar, desde la observación individual y grupal los esfuerzos que integran el movimiento. El objetivo de esta tarea consiste en el desarrollo de los movimientos para ser integrados en una producción coreográfica. Como así también, es un elemento facilitador para interpretar y analizar diferentes estilos de danza y producciones coreográficas existentes. De esta manera es necesario contar con un registro de observación que oficie como instrumento para orientar la tarea de los estudiantes.

Este trabajo también requiere del espacio de reflexión donde el docente promueva la puesta en común y la producción oral y escrita de las conclusiones a las que se arriba.

### **En relación con la producción coreográfica**

En lo que respecta a la interpretación de productos artísticos desde la danza, resulta relevante tener en cuenta la importancia de planear trabajos de profundización eminentemente procedimental. Por ejemplo, mediante diferentes producciones coreográficas analizar la resonancia de la historia de la cultura del ser humano implícita en el hecho artístico. Asimismo interpretar producciones de los grupos en los que el sujeto de aprendizaje se desarrolla, en relación con la historia y la identidad cultural de su comunidad.

En las propuestas de producción coreográfica se integran todos los saberes abordados desde las estrategias de disponibilidad corporal, la improvisación y la observación y el análisis del movimiento. Así pues, en las propuestas didácticas de exploración y experimentación en profundidad, se deben tener en cuenta todas las oportunidades posibles en torno al abordaje del conocimiento sobre el que se espera profundizar.

Asimismo, es necesario ofrecerles a los estudiantes no sólo la posibilidad de conocer y analizar diferentes estilos de danzas preexistentes, sino también que a través de ellas puedan desarrollar su propio estilo de movimiento, de expresar y comunicar su propia identidad cultural. El objetivo de la llamada danza creativa no es formar bailarines sino volver a la esencia misma del arte, espacio donde se crean y se comparten las reacciones y las emociones estéticas y donde se establece la comunicación sensorial. Al estudiante se le ofrece, en este tipo de danza, la posibilidad de desarrollar su propio estilo de movimiento, de expresar y comunicar sus propias imágenes interiores en relación a su identidad cultural. La función de la danza creativa es, ante todo, la de crear movimientos y no tanto la de interpretar formas de movimientos ya existentes. Y gracias a los procesos de transformación de la danza, el que baila podrá interpretar por medio de sus propios movimientos las ideas de otro creador.

Se trata de partir de los movimientos previos de cada estudiante para introducir gradualmente los principios de organización interna y estructural del mismo que constituyen el lenguaje de la danza (flujo, espacio, tiempo, peso y su interrelación). De este modo, se podrán realizar producciones coreográficas que permitan rescatar la historia y la identidad cultural de su comunidad.

Asimismo, es sustancial tener en cuenta que “la creatividad no es una condición sino una capacidad humana que se aprende mediante el desarrollo de procesos creativos. En ese sentido, los procedimientos y técnicas implicados en las propuestas de enseñanza de la producción artística, no deben constituirse en fines en sí mismos sino en instrumentos o recursos de mediación que los alumnos podrán seleccionar, adecuar, transformar, combinar, para la puesta en marcha de procesos de aprendizaje creativos.” (Burke, 2008).

## BIBLIOGRAFÍA

- Akoschky, Judith. Brand, Ema. y otros (1998). *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires. Paidós
- Álvarez, Virginia (1997). *La orquesta de la escuela*. Buenos Aires. Ricordi.
- Amigo, R. Ferro, F. Heras, F. y otros (2001). *Culturas y estéticas contemporáneas*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Anzorena, Horacio (1998). *Ver para comprender. Educación desde el arte*. Buenos Aires. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Aparici, Roberto y García Matilla, A. (1989). *Lectura de imágenes*. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Argañaras, Olga. y Del Valle Darsie, A. (1998). *Portales abiertos. Un camino hacia lo estético. Propuestas metodológicas de relación*. Buenos Aires. Editorial Guadalupe.
- Barreiro, Telma (1992). *Trabajos en grupo. Hacia una coordinación facilitadora del grupo sano*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.
- Bender, Nora (2007). *Arte en la escuela*. Clase 15, Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto, FLACSO, en: <http://virtual.flacso.org.ar>
- Borthwick, Graciela (1993). *Los espacios creativos en la educación*. Buenos Aires. Editorial Bonum
- Burke, Graciela (2008). "Cuando la creatividad se duerme" en: Documento elaborado en el marco de la cátedra Perspectiva Pedagógico Didáctica, ISESS. Santa Rosa.
- Burke, Graciela (2008). "La conceptualización en las Artes Visuales y su encuadre desde la psicología del aprendizaje" en: Documento elaborado en el marco de la cátedra Psicología Educativa II, ISESS. Santa Rosa.
- Calvo, Marta (1998). "La educación por el arte", en: *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Akoschky, J. Brand, E. y otros. Buenos Aires. Paidós
- Camilloni, A. y Otros (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*, Bs. As., Paidós.
- Camilloni, Alicia y Otros (2007). *El saber didáctico*, Bs. As., Paidós.

- Crespi, Irene y Ferrario, Jorge (1999). *Léxico técnico de las Artes Plásticas*. Buenos Aires. Eudeba
- De Castro, Ricardo. (2004). *Sonido, música, acción. La música en el ámbito educativo y terapéutico*. Jorge Baudino Ediciones. Buenos Aires.
- De Castro, Ricardo. (2007). *Las formas musicales a través de la historia. Lenguajes Artísticos*. Buenos Aires. Ediciones del Aula Taller.
- Driver, R. (1986). "Psicología cognitiva y esquemas conceptuales de los alumnos". Universidad de Leeds, Inglaterra, en: En Documento de la cátedra Didáctica (2008), UNLPam. Santa Rosa
- Eisner, Elliot. W. (1998). "Cognición y representación: Persiguiendo un sueño", en: *Revista Enfoques Educativos*. Vol.1 N°1. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Ferla, J. y Groisman, M. (1998). *El medio es el diseño*. Buenos Aires. Eudeba
- Ferreras, Cristina. Labastía, Alejandro y Nicolini, Cecilia (2003). *Culturas y estéticas contemporáneas*. Buenos Aires. Puerto de Palos
- Gagliardi Ricardo (2000). *Culturas y Estéticas Contemporáneas*. Buenos Aires. Ediciones del Aula Taller
- Grondona, L. y Otros (1999). *Expresión corporal. Su enfoque didáctico*. Editorial del Nuevo Extremo.
- Hargreaves, D. J. (1991): *Infancia y educación Artística*. Madrid, Morata.
- Hargreaves, David J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid. Editorial Morata.
- Heguy, Graciela (2003). *Educación Musical en Movimiento*, Buenos Aires. Ediciones Pluma y papel
- Hemsey de Gainza, Violeta (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires. Ricordi
- Hemsey de Gainza, Violeta (1996). (Compiladora) *Música y educación hoy*. Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM). Buenos Aires. Paidós.
- Hemsey de Gainza, Violeta (2003). *Pedagogía Musical: dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires. Lumen

- Hemsey de Gainza, Violeta y García, Sergio (1997). *Construyendo con sonidos*. Buenos Aires. Proyecto educativo Lápiz y papel
- Hesselman, S. (1990) *El pensamiento corporal*. Bs. As. Paidós.
- Jurjo Torres, Santomé (1994a). *El currículum oculto*. Madrid. Ediciones Morata
- Jurjo Torres, Santomé (1994b). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid. Ediciones Morata
- Jurjo Torres, Santomé (2009). "Sin muros en las aulas: el currículum integrado", (pdf, 3.1 MB), en Aula Intercultural. FETE. UGT (2003 - 2009). <http://www.aulaintercultural.org>
- Laban, R. (1987) *El dominio del movimiento*. Bs. As. Paidós.
- Laban, R. (1994) *Danza Educativa Moderna*. Bs. As. Paidós.
- Lancaster, J. (1990). *Las artes en la educación primaria*. Buenos Aires. Morata
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2007). *Núcleos de aprendizaje prioritarios de Educación Artística. Música. Para 1º ciclo de Educación Primaria*. Acuerdo federal. Buenos Aires
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2007). *Núcleos de aprendizaje prioritarios de Educación Artística. Artes Visuales. Para 1º ciclo de Educación Primaria*. Acuerdo federal. Buenos Aires
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2008). *Núcleos de aprendizaje prioritarios de Educación Artística. Música. Para 2º ciclo de Educación Primaria y Séptimo año de Educación Primaria / Secundaria*. Documento preliminar para la discusión federal. Buenos Aires
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2008). *Núcleos de aprendizaje prioritarios de Educación Artística. Artes Visuales. Para 2º ciclo de Educación Primaria y Séptimo año de Educación Primaria / Secundaria*. Documento preliminar para la discusión federal. Buenos Aires
- Penchansky, (1998) *Datos para una historia de la expresión corporal*
- Pichon Rivière, Enrique (2008). "El grupo operativo", en: *Apuntes de la Cátedra Didáctica*, UNLPam. Santa Rosa

- Pruzzo, Vilma (1997). *Biografía del fracaso escolar*. Buenos Aires. Editorial Espacio
- Pruzzo, Vilma (1999). *Evaluación Curricular: Evaluación para el aprendizaje*. Buenos Aires. Editorial Espacio
- Raspo, Edith (Coordinadora). Capurro, Delia y otros (2000). *Canciones, juegos y actividades con corcheas. Organización de grupos, bandas y coros*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas
- Read, H. (1991): *Educación por el Arte*. Buenos Aires, Paidós Educador.
- Ros Nora (2007). *Expresión corporal en educación. Aportes para la formación docente*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Sala Plana, J. Vallés Villanueva, J. y Juanola Terradellas, R. (1998). *Formas 2. Educación Secundaria Primer Ciclo*. Barcelona. Vicens Vives.
- Spravkin, Mariana (1998). "Enseñar plástica en la escuela: Conceptos, supuestos y cuestiones", en: *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Akoschky, J. Brand, E. y otros. Buenos Aires. Paidós
- Stokoe, P. (1990): *Arte, Salud y Educación*. Buenos Aires, Humanitas.
- Stokoe, P y Harf, R (1986). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Swanwick, Keith (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid. Morata.
- Terigi, Flavia otros (1998). "Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar". En *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Akoschky, J. Brand, E. y otros. Buenos Aires. Paidós
- Vygotski, L.S. (1997): *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. México, Fontamara.

## MESA DE VALIDACIÓN

Docentes participantes en las mesas de validación curricular para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, realizadas en la ciudad de Santa Rosa y en la ciudad de General Pico durante el mes de agosto de 2010.

Acri, Judit Raquel	Sardi, Carlos
Aguirre, Marcela	Smijosky, Cinthia
Aguirrezabala, María Fernanda	Torres, Débora
Aimar, Sergio	Villalba, Gladis
Alazia, Alberto Adrián	Andreoli, Nora
Alberti, Graciela Mabel	Anerot, Corina D.
Alcaraz, M. de las Mercedes	Angelicci, Marta
Ale, Adriana Hebe	Arcuri, Ilda Amalia
Alvarez, Emilce	Arcuri, Ricardo Andrés
Alvarez, Mónica Adriana	Arcuri, Susana Cristina
Alvarez, Susana	Arroyo, María Elisa
Andrada, Aldo	Arturo, Jorge
Arraras, María Julia	Asquini, Silvina Paula
De Diego, María Laura	Ataún, María Marcela
Del Rio, Liliana	Badagnani, Mariana Yudith
Dieguez, María Elena	Baez, Adriana
Echenique, Belén	Baiardi, Eliana Elisabet
Fernández, Daniel	Balauo, Mariela Evangelina
Ferrero, Marcela	Balduzzi, Noemí
García, Alomar Lis	Baraybar, María Alejandra
Gauna, Luis	Barón, Griselda Nancy
Gigena, Magali	Barreix, Sonia Matilde
González Fernández, Oscar	Battaglia Lorda, María A.
Hondere, Gabriela Lis	Baumann, Luciana
Macedo, Celeste	Bazán, María Rosa
Maidana, Ana María	Bazán, Paola Edit
Maidana, Claudia	Becerril, Liliana
Martínez, Diego	Bejar, Liliana Edit
Mercado, Lorena	Belliardo, Pedro
Mercado, Noelia	Beneítez, Cintia
Miranda, Gabriela	Benito, Marta Irene
Mondino, Teresa	Berón, Paula
Nocetti, Juliana	Bertone, Pablo
Olivero, Mariela	Bessolo, Adela
Orozco, María Victoria	Bessoni, Verónica
Piccini, Virginia	Bistolfi, Selva
Pordomingo, Analía	Blanco, Ricardo Demetrio
Quinteros, Lucas	Boidi, Gabriela
Ratto, Ana	Bollo, Horacio
Ruggieri, Pablo	Bonjour, Patricia Clara

Bosco, Ernesto Alfredo  
Bossie, Virginia Luisa  
Botta Gioda, Rosana Gabriela  
Braun, Estela Nélide  
Braun, Luciano Ariel  
Brost, Noelia  
Burke, Elsa Graciela  
Bustillo, María Rita  
Bustos De Urquiza, María  
Cabral, Vanesa Beatriz  
Cajigal Cánepa, Ivana  
Calderón, Claudia Edith  
Campo, María  
Campo, Mario  
Canderle, Luis  
Cantera, Carmen  
Carini, Marcela  
Carola, María Eugenia  
Carral, María Fernanda  
Castro, Silvia Noemí  
Cazenave, M. Lucía  
Cervellini, M. Inés  
Cheme Arriaga, Romina  
Cilario, Daniel  
Citizenmaier, Fanny Cristina  
Ciufetti, Gladys  
Claverie, María Bibiana  
Córdoba, Raquel  
Corignoni, Marina  
Cornelis, Stella Maris  
Corral, Griselda  
Costianovsky, María Laura  
D' Ambrosio, Darío Héctor  
Daratha, Alfredo Tomás  
Decarli, Luis Roberto  
Delsol, Natalia  
Di Franco, Pablo Marcelo  
Díaz, Laura Gabriela  
Dietrich, Paula Andrea  
Dima, Gilda Noemí  
Diz, María Cecilia  
Domke, Silvia Raquel  
Dos Santos Sismeiro, Adriana E  
Duarte, Verónica  
Eberhardt, Bárbara Carolina  
Eberle, Verónica A.  
Echeverría, Luis Alberto  
Ejea, Damián  
Escobar, María Daniela  
Escudero, María Marcela  
Favre, Cecilia Luján  
Fayard, Patricia Adriana  
Feliú, Pablo Aníbal  
Fernández, Graciela  
Fernández, José María  
Fernández, Norma Analía  
Ferrari, Bibiana  
Ferrari, Gabriela Fabiana  
Ferreyra, Nora Claudia  
Feuerschvenger, Marcela Claudia  
Fiandrino, Esteban  
Fontana, Silvia Mariana  
Fornerón, Lorena  
Forte, María Julia  
Funes, Lorena  
Gaiara, María Cristina  
Galletti, Mariana Cecilia  
Gallo, Matías Daniel  
Galotti, Lucía Dina  
Gandrup, Beatriz  
Garayo, Adriana Beatriz  
García Boreste, Karina  
García Cachau, Mariela  
García Pérez, María Paula  
García, Alicia Edith  
García, Daniela  
García, Leticia Nora  
García, Mabel  
García, Patricia  
Garciaarena, M. Paula  
Gareis, Daniela Gabriela  
Gebel, Elba Ivana  
Giacomelli, Osvaldo  
Gioia, Estela  
Giorgis, Alberto  
Gismondi, Miriam Patricia  
Giuliano, Griselda Noemí  
Gómez, Alicia Elba  
Gómez, Laura Silvana  
Gondean, Angélica  
González, Adriana  
González, Dora

González, Guillermo  
Gonzalez, Marcela  
González, María Silvina  
González, Stella  
González, Susana Mercedes  
Greco, Graciela Laura  
Gugliara, Rosana  
Gugliara, Rosana  
Guido, Leandra  
Hernandez, M. de los Angeles  
Herner, María Teresa  
Herrera, Ana  
Herrera, Ana Isabel  
Hierro, María Silvina  
Hilgert, Analía  
Hormaeche, Lisandro David  
Huss, Dardo  
Ianzito, Claudia Beatriz  
Ibáñez, María Gabriela  
Iglesias, Griselda Beatriz  
Iuliano, Carmen  
Jeaton, Verónica Mariana  
Jure, Marta  
Kedack, Marina Alejandra  
Krivzou, Fabio Alejandro  
Kruzliac, Lucía Azucena  
Kruzliak, Lucía  
Lafitte, Elizabet María  
Lambrecht, Carmen Edit  
Lara, Celia Natalia  
Lasa, Patricia Marcela  
Leduc, Stella Maris  
Leinecker, Mirtha  
Leturia, Leandra María  
Lher, Elsa Verónica  
Lodeiro, María Cristina  
López, Ángela Rosaura  
López, Enrique A.  
Luchese, Mario  
Luurch, Lorena Mabel  
Machado, Susana Beatriz  
Machicote, Silvia Beatriz  
Mansilla, Verónica  
Marchant, Jorgelina  
Marinangelis, María Daniela  
Marsal, Mónica Lilian  
Martín, Elina  
Martín, Pablo  
Martinengo, María Juana  
Maxenti, Diana  
Mayoral, Gabriela  
Mazzuchelli, Nidia Hebe  
Médici, Ana Livia  
Melich, Analía Ester  
Mesuraca, Vanesa  
Moiraghi, Fernando  
Molinelli, Edelma Lilian  
Monge, María Pía  
Monserrat, Liliana  
Montone, Ana María  
Morales, José Pablo  
Moreno, Claudia  
Moreno, Silvana  
Moslares, María Angélica  
Moyano, Valeria Elisabet  
Mulatero, Leandro  
Muñoz, Laura María  
Nin, María Cristina  
Nosei, María Cristina  
Olivares, Adriana  
Olivi, Susana Mabel  
Olivito, Susana  
Ortiz, Marcela  
Pascual, Raquel  
Pelissero, Nora Daniela  
Pérez, Guillermo César  
Perlo, Rosana Carina  
Perrota, Teresa  
Pineda, Marcelo Gerardo  
Ponce, María Estela  
Pordomingo, Analía  
Pregno, Griselda Raquel  
Quinteros, Mónica  
Quirán, Estela  
Raiburn, Valeria Lorena  
Ramborger, Marisa  
Ramos, Cristina Silvia  
Rath, Natalia Romina  
Reynoso, Savio  
Rinaudi, Carina  
Rivas, Nelly Mabel  
Rocha, Alejandra

Rodríguez, Claudia Rosana  
Rodríguez, Lorenzo  
Roig, Norma Beatriz  
Rojas, Daniela Teresa  
Rollan, María Concepción  
Román, Ricardo  
Rosso, Cecilia Celeste  
Rueda, María Elsa  
Rueda, Roxana Elizabeth  
Ruiz, Norma Ester  
Saavedra, Silvana  
Sad, Nancy Edith  
Salim, Mariángeles  
Salim, Rosana  
Sanchez, Graciela  
Sánchez, Norberto Aníbal  
Sánchez, Silvia Carina  
Sancho, Gerardo Norberto  
Santillán, Alicia Julia  
Sastre, Matías Andrés  
Satragno, Vanesa  
Sauré, Agostina  
Scarimbolo, María Daniela  
Scheffer, Ángeles  
Schwaab, Ivana Vanina  
Serenó, Abel Domingo  
Serjan, Adriana  
Serrano, Gustavo Daniel  
Sierra, Carolina  
Silieta, Marta  
Sombra, Sandra Mónica  
Somovilla, María Marta  
Sosa, Facundo  
Standing, Silvia

Standingo, Silvia  
Strani, Jesús Orlando  
Suárez, Marina Anabel  
Tabbia, Griselda  
Taboada, Fernando  
Tabuada, Fernanda  
Taja, Myriam  
Tassone, María Elena  
Thomas, Lucía  
Torres, Verónica  
Trivigno, Julio  
Ullian, A. Laura  
Valderrey, Hugo  
Valentini, Eduardo Ángel  
Valinotti, Silvana Mariela  
Varela, Liliana Olinda  
Vazquez, Gabriela  
Vermeulen, Silvia Teresa  
Vesprini, Silvina  
Vidoret, Estela Elsa  
Villalba, Silvio Daniel  
Vivier, Verónica  
Vota, María del Carmen  
Wiggenhauser, Carlos  
Zambruno, Marta  
Zanín, Pablo Alberto  
Zanoli, Paula Beatriz  
Zeballos, Fabio  
Ziaurriz, Gimena  
Zickert, Miguel  
Zorzi, Hugo Néstor  
Zuazo, Marcela Viviana  
Zubeldía, Jorge

***Ministerio de Cultura y Educación***

***Subsecretaría de Coordinación***

***Dirección General de Evaluación y Control de Gestión***

***Área Desarrollo Curricular***

***C.I.C.E. (Documentos portables, Publicación Web y CD-ROM)***

***Diseño Gráfico (Diseño de portada)***

***Subsecretaría de Educación***

***Dirección General de Educación Polimodal y Superior***

***Equipo Técnico***

Santa Rosa - La Pampa

Febrero 2011

[www.lapampa.edu.ar](http://www.lapampa.edu.ar) - [www.lapampa.gov.ar](http://www.lapampa.gov.ar)