

5
S
E

DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

ARTE



5° AÑO



200 AÑOS
BICENTENARIO
ARGENTINO

Dirección General de
Cultura y Educación

Buenos Aires
LA PROVINCIA

Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5° año: Arte / Coordinado por Claudia Bracchi y Marina Paulozzo -1ra ed.- La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2011.

52 p.; 28x20 cm.

ISBN 978-987-676-030-0

1. Diseño Curricular. 2. Educación Secundaria. 3. Arte. I. Bracchi, Claudia, coord. II. Paulozzo, Marina, coord. III. Título.

CDD 707.12

■ Equipo de especialistas

Coordinación Mg. Claudia Bracchi | Lic. Marina Paulozzo

Música: Prof. Carmen Fernández

Lectura crítica: Prof. María Elena Larrègle

Danza: Prof. Mariana Estévez

Lectura crítica: Florencia Olivieri

Teatro: Prof. Paula Sigismondo

Lectura crítica: Prof. Marcelo De Marchi

Artes Visuales: Prof. Flavia Tersigni

Lectura crítica: Prof. Mariel Cifardo

Colaboradora: Prof. Graciela Fernández Troiano

© 2010, Dirección General de Cultura y Educación

Subsecretaría de Educación

Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata

Provincia de Buenos Aires

ISBN 978-987-676-030-0

Dirección de Producción de Contenidos

Coordinación Área editorial de Bibiana Maresca

Edición Lic. Georgina Fiori

Diseño María Correa

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

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

dir_contenidos@ed.gba.gov.ar

ÍNDICE

Presentación.....	5
Estructura de las publicaciones	7
Arte y su enseñanza en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria	8
Artes Visuales. Producción y análisis de la imagen	9
Producción y análisis de la imagen y su enseñanza en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria.....	9
Mapa curricular.....	11
Carga horaria	11
Objetivos de enseñanza	11
Objetivos de aprendizaje	11
Contenidos.....	12
Núcleos temáticos.....	12
Orientaciones didácticas.....	13
Lectura, escritura y oralidad	14
Orientaciones para la evaluación	16
Bibliografía	18
para trabajar con los alumnos.....	18
para que problematice el docente	18
para consulta del docente con relación a la práctica de la enseñanza.....	18
Recursos en Internet	18
Danza. Lenguaje de la danza	21
Lenguaje de la danza y su enseñanza en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria.....	21
Mapa curricular.....	22
Carga horaria	22
Objetivos de enseñanza	22
Objetivos de aprendizaje	22
Contenidos	23
Núcleos temáticos	23
Orientaciones didácticas	24
Lectura, escritura y oralidad	25
Orientaciones para la evaluación	26
Criterios de evaluación.....	26

Bibliografía	27
Otros materiales	27
Películas	27
Recursos en Internet.....	27
Música. Lenguaje Musical	29
Lenguaje Musical y su enseñanza en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria	29
Mapa curricular.....	31
Carga horaria	31
Objetivos de enseñanza	31
Objetivos de aprendizaje.....	31
Contenidos	32
Núcleos temáticos	32
Orientaciones didácticas.....	33
Lectura, escritura y oralidad	35
Orientaciones para la evaluación	36
Bibliografía	39
Teatro. Actuación	41
Actuación y su enseñanza en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria	41
Mapa curricular	42
Carga horaria	42
Objetivos de enseñanza	42
Objetivos de aprendizaje.....	43
Contenidos.....	43
Núcleos temáticos	43
Orientaciones didácticas.....	44
Lectura, escritura y oralidad	46
Orientaciones para la evaluación	46
Bibliografía.....	48
Recursos en Internet.....	48

PRESENTACIÓN

"La Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa".¹

La Escuela Secundaria obligatoria de seis años cumple con la prolongación de la educación común y, como se señala en el Marco General del Ciclo Básico de Educación Secundaria, representa el espacio fundamental para la educación de los adolescentes y los jóvenes de la provincia de Buenos Aires; es un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles con sentido formativo y las incluye en propuestas pedagógicas que posibiliten construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural construido por la humanidad, para lo cual los adultos de la escuela ocupan su lugar como responsables de transmitir la cultura a las nuevas generaciones.²

En este marco, la Educación Secundaria tiene en el centro de sus preocupaciones el desafío de lograr la *inclusión* y la *permanencia* para que todos los jóvenes de la Provincia finalicen la educación obligatoria, asegurando los conocimientos y las herramientas necesarias para dar cabal cumplimiento a los tres fines de este nivel de enseñanza: *la formación de ciudadanos y ciudadanas, la preparación para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios superiores.*

Una Escuela Secundaria inclusiva apela a una visión de los jóvenes y los adolescentes como sujetos de acción y de derechos, antes que privilegiar visiones idealizadoras, románticas, que nieguen las situaciones de conflicto, pobreza o vulnerabilidad. Esto hará posible avanzar en la constitución de sujetos cada vez más autónomos y solidarios, que analicen críticamente tanto el acervo cultural que las generaciones anteriores construyeron, como los contextos en que están inmersos, que puedan ampliar sus horizontes de expectativas, su visión de mundo y ser propositivos frente a las problemáticas o las situaciones que quieran transformar.

Tener en cuenta los distintos contextos en los que cada escuela secundaria se ha desarrollado, las condiciones en las que los docentes enseñan, las particularidades de esta enseñanza y las diversas historias personales y biografías escolares de los estudiantes, permitirá que la toma de decisiones organizacionales y curriculares promueva una escuela para todos.

Este trabajo fue socializado en diferentes instancias de consulta durante todo el 2009. Cabe destacar que la consulta se considera como instancia para pensar juntos, construir colectivamente, tomar decisiones, consolidar algunas definiciones y repensar otras.

Una escuela secundaria que requiere ser revisada, para incorporar cambios y recuperar algunas de sus buenas tradiciones, implica necesariamente ser pensada con otros. Por ello, esta escuela es el resultado del trabajo de la Dirección Provincial de Educación Secundaria y recoge los aportes efectuados por inspectores, directivos, docentes de las diferentes modalidades, estudiantes, especialistas, representantes gremiales, universidades, consejos de educación privada, partidos políticos, entre otros.

¹ Ley de Educación Provincial N° 13.688, artículo 5.

² DGCyE, *Marco General de la Educación Secundaria. Diseño Curricular de Educación Secundaria*. La Plata, DGCyE, 2006.

EL PROCESO DE DISEÑO CURRICULAR

El proceso de diseño curricular se inició en el año 2005, con una consulta a docentes en la cual se valoraron las disciplinas y su enseñanza; continuó en 2006 con la implementación de los prediseños curriculares como experiencia piloto en 75 escuelas de la Provincia. A partir de 2007, todas las escuelas secundarias básicas implementaron el Diseño Curricular para el 1° año (ex 7° ESB); durante 2008 se implementó el Diseño Curricular para el 2° año (ex 8° ESB) y en 2009 se implementó el correspondiente al 3° año (ex 9° ESB).³

Se organizó de este modo el Ciclo Básico completo, con materias correspondientes a la *formación común*. El Ciclo Superior Orientado, por su parte, se organiza en dos campos: el de la *formación común* y el de la *formación específica*. El primero incluye los saberes que los estudiantes secundarios aprenderán en su tránsito por el nivel, sea cual fuere la modalidad u orientación, y que son considerados como los más significativos e indispensables.⁴ El segundo incorpora materias específicas de distintos campos del saber, según la orientación.

En este sentido, la organización del Ciclo Básico y su desarrollo, tanto en el Marco General como en los diseños curriculares de cada una de las materias, decidieron cuestiones importantes que se continúan en los diseños curriculares para el Ciclo Superior. Se resolvió su diseño de manera completa porque se estructura en orientaciones que debieron pensarse para aprovechar los espacios disponibles de los tres años.

Finalmente, estos diseños curriculares necesitan que los docentes participen y co-construyan con los jóvenes ritos que *hagan marca*, es decir que den cuenta de la impronta particular de cada escuela. Esto implica el reconocimiento y la integración a las rutinas escolares de los modos de comunicación y expresión de los jóvenes: programas de radio, blogs, publicaciones, espacios de expresión artística, entre otras alternativas.

La propuesta de una escuela secundaria pública, en tanto espacio de concreción del derecho social a la educación para los adolescentes y los jóvenes, toma en sus manos la responsabilidad de formar a la generación que debe ser protagonista en la construcción del destino colectivo.

ESTRUCTURA DE LAS PUBLICACIONES

El Diseño Curricular del Ciclo Superior para la Educación Secundaria de 5° año se presenta en tres tipos de publicaciones.

- Marco General del Ciclo Superior para la Escuela Secundaria.
- Materias comunes que corresponden a 5° año de todas las orientaciones.
- Orientaciones.

El siguiente cuadro representa cada una de las publicaciones con sus contenidos.

³ Las resoluciones de aprobación de los diseños curriculares correspondientes al Ciclo Básico de la Secundaria son: para 1° año Res. N° 3233/06; para 2° año 2495/07; para 3° año 0317/07; para Construcción de Ciudadanía Res. 2496/07 y Res. de Consejo Federal N° 84/09.

⁴ En los lineamientos federales, este campo de la formación común se denomina Formación General.

ESTRUCTURA DE LAS PUBLICACIONES

Marco General para el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria

Arte (solo para Ciencias Naturales)	Ciencias Naturales	Marco General de la Orientación Fundamentos de Química Física Ciencias de la Tierra Biología
Historia	Ciencias Sociales	Marco General de la Orientación Comunicación, cultura y sociedad Economía política Sociología
Educación Física	Lenguas Extranjeras	Marco General de la Orientación Estudios interculturales en inglés I Italiano II Francés II Portugués II
Literatura	Arte	Marco General de la Orientación Artes Visuales Imagen y nuevos medios Imagen y procedimientos constructivos
Política y Ciudadanía		Danza Análisis Coreográfico Improvisación y composición coreográfica
Matemática - Ciclo Superior		Literatura Seminario de investigación literaria Taller de Escritura
		Música Análisis y producción en música Prácticas de conjuntos vocales e instrumentales
Introducción a la Química		Teatro Actuación y procedimientos constructivos en teatro Análisis del lenguaje teatral
		Educación Física
Inglés	Economía y Administración	Marco General de la Orientación Derecho Elementos de micro y macroeconomía Gestión Organizacional Sistemas de información contable
Geografía	Comunicación	Marco General de la Orientación Comunicación y culturas del consumo Observatorio de comunicación, cultura y sociedad Observatorio de Medios

 Contenidos correspondientes al Ciclo Superior.

 Contenidos correspondientes a 5º año.

ARTE Y SU ENSEÑANZA EN EL CICLO SUPERIOR DE LA ESCUELA SECUNDARIA

La materia Arte es un espacio de formación presente en todas las Orientaciones. Forma parte de 5º año en la Orientación en Ciencias Naturales y de 6º año en el resto de las Orientaciones.

Años en los que se cursa	5º año	6º año
Orientación	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales Economía y Administración Educación Física Lenguas Extranjeras Comunicación Arte

En general, la formación artística durante los primeros años de la secundaria tiene lugar en materias como Plástica-Visual y Música; en menor medida, Danza y Teatro forman parte de la oferta curricular de algunas escuelas. En razón de este recorrido tan desigual, se propone que el estudiante tenga oportunidad de acercarse a la mayor cantidad de lenguajes artísticos para enriquecer sus conocimientos en el campo del arte y realizar experiencias que sólo pueden proporcionar las miradas particulares de cada lenguaje o disciplina artística. La escuela tendrá que optar por alguno de los lenguajes artísticos que los estudiantes no hayan aprendido en el Ciclo Básico.

En el caso de la Orientación Arte, la materia seleccionada funcionará como lenguaje complementario al que la institución haya determinado como oferta educativa, y en el 6º año, el lenguaje elegido deberá ser diferente al del año anterior.

A continuación, se desarrollan cada una de las materias correspondientes a los lenguajes entre los que la institución deberá elegir para implementar como la materia Arte en el Ciclo Superior: Artes Visuales, Danza, Música y Teatro. No se incluye Literatura pues se dicta durante los tres años del Ciclo Superior.

PRODUCCIÓN Y ANÁLISIS DE LA IMAGEN

PRODUCCIÓN Y ANÁLISIS DE LA IMAGEN Y SU ENSEÑANZA EN EL CICLO SUPERIOR DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Esta materia fue pensada como una materia introductoria que, por un lado, articule los saberes construidos por los estudiantes en la materia Plástica-visual del Ciclo Básico y, por otro, los profundice. Se debe tener presente que no todos los estudiantes han cursado la materia Plástica-visual en los años anteriores ya que la enseñanza de la Educación Artística se presenta alternada entre Plástica-visual, Danza o Música o Teatro. Es por ello que al pensar una materia para el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria, esta variable debe tenerse presente para abordarla desde una perspectiva introductoria respecto al enfoque y los contenidos. Por lo dicho, esta materia se presenta como una asignatura que integra los núcleos temáticos de los tres años de la formación básica.

El estudiante tendrá la posibilidad de trabajar aspectos vinculados tanto a la bidimensión como a la tridimensión y a los componentes formales de una imagen que permitan analizar la construcción de sentido, las condiciones de producción y las de reconocimiento. En este sentido, desde la noción de *dispositivo*, los componentes formales no son elementos que funcionan aisladamente del contexto de significación de la imagen, sino que la misma materialidad y los criterios de composición son portadores del sentido propio que construye la imagen. De este modo, se superan las propuestas de análisis de las imágenes desde la separación entre forma y contenido y se desarrolla una matriz analítica que permite entender la imagen como una totalidad discursiva.

Cabe aclarar que a los fines del estudio se focalizarán cada uno de los componentes del lenguaje visual por separado; no obstante, el análisis de la imagen adquiere su verdadera significación cuando se considera como una totalidad. Se intentará reflexionar sobre el sentido que construyen las imágenes. Ese sentido será siempre social; su funcionamiento, operaciones, legitimación y circulación podrán ser motivo de estudio.

Uno de los propósitos de esta materia es que el estudiante aprenda a analizar y producir imágenes según criterios que los interpelen en la construcción de ideas propias. De este modo, las imágenes puestas en comparación y analizadas desde diferentes categorías permiten a los alumnos estudiar cómo ellos y otros resolvieron problemas y trabajar la idea de que las producciones visuales no se agotan en sí mismas sino que entre ellas se reinventan, se marcan, se alejan o acercan.

Siguiendo a Eduardo Grüner,¹ los diferentes análisis que se hicieron sobre las producciones visuales condicionan las interpretaciones actuales. Esas interpretaciones se han incorporado a la obra, su contexto de recepción y el conjunto de representaciones imaginarias o simbólicas. Los textos artísticos nunca son del todo fenómenos puramente estéticos; o, mejor: su estética es inseparable de su ética y su política en el sentido preciso de un *Ethos* cultural que se inscribe (conciente o no) en la obra.

Por lo antes dicho, las imágenes se aprenden, tanto a producirlas como a analizarlas, cuando los conceptos se van apropiando, ampliando, construyendo. La producción en imagen es, entonces, una instancia de constitución y materialización de ideas, que habilita espacios para seguir investigando en conceptos, resoluciones técnicas y la lectura de otros discursos.

Esta propuesta presenta un marco teórico que permite pensar el lenguaje visual desde un lugar distante de concepciones academicistas, expresivistas y visualistas (o formalistas o perceptualistas). Cabe aclarar que cuando se refiere a *lenguaje visual* no se pone el acento en la estructura lingüística que deviene del análisis de la producción comunicativa, sino en un lenguaje distinto de otros de los cuales se vale el hombre para conceptualizar y construir la realidad, con la especificidad que lo caracteriza: los componentes del orden de lo visual, distintos de los componentes de otros lenguajes artísticos (danza, música, teatro) y los procedimientos de los que se vale para materializarse. Este es un aspecto central en el enfoque que intenta superar las translaciones forzadas de las ciencias del lenguaje.

El principal objetivo es que el estudiante produzca y analice imágenes apropiándose de los procedimientos, componentes formales, entendiendo las condiciones de producción de las mismas, en vinculación con la intencionalidad de la propuesta. Abordar desde el inicio la imagen en vinculación con su contexto histórico y cultural, los postulados teóricos de las diferentes épocas, como así también los condicionamientos culturales en las instancias de producción y reconocimiento, brindan al alumno la posibilidad de continuar construyendo su pensamiento estético, desde marcos teóricos revisados y renovados, estableciendo un equilibrio entre la producción y la reflexión. Así, los estudiantes aprenderán a desarrollar la capacidad de construir sentido por medio de las imágenes, reconocer las preexistentes y proponer nuevas metáforas, dando cuenta de los rasgos que las definen. Podrán producir manifestaciones visuales siendo partícipes de todos los momentos: desde el planteamiento de la idea, la selección de materiales, soportes y herramientas, la elección de los criterios compositivos, la revisión de la producción para la exhibición hasta las pautas de montaje.²

¹ Ver en Prólogo de Eduardo Güner: "Foucault: Una política de la interpretación" en Foucault, Michel, *Nietzsche, Freud, Marx*. Buenos Aires, El Cielo por Asalto, 1995.

² Para ampliar estas nociones sobre el lenguaje visual, ver Ciafardo, Mariel "¿Cuáles son nuestra sirenas? Aportes para la enseñanza del lenguaje Visual" en *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en <http://www.rieoei.org/3568.htm>.

MAPA CURRICULAR

La materia Producción y análisis de la imagen se encuentra en el 5° o 6° año de la Escuela Secundaria en todas las orientaciones del Ciclo Superior (con excepción de la Orientación en Arte, en la cual varía su ubicación y carga horaria). Reviste un nivel introductorio para los alumnos que no han transitado por el lenguaje, y relacional en lo referente a los contenidos que ya han sido abordados en la formación básica: el trabajo con los dispositivos correspondientes a la bidimensión y la tridimensión y la realización de proyectos plásticos-visuales. Se organiza en cuatro núcleos temáticos.

Producción y análisis de la imagen	Núcleos temáticos			
	La imagen visual en perspectiva histórica.	Organización del campo de la imagen.	El problema de la luz.	El color.

CARGA HORARIA

Su carga horaria es de 72 horas totales; si se implementa como materia anual su frecuencia será de dos horas semanales.

OBJETIVOS DE ENSEÑANZA

- Contribuir a la formación de una mirada crítica y reflexiva desde el contexto actual para posibilitar el reconocimiento, uso y organización de los componentes del lenguaje visual, entendiendo las configuraciones visuales como discursos totales, sociales, históricos y culturales.
- Brindar a los estudiantes bibliografía actualizada, para que puedan compararla y analizarla a la luz de otros textos y otras imágenes.
- Facilitar un tipo de producción que considere los aprendizajes previos de los estudiantes, tanto en los aspectos conceptuales como técnicos, provocando gradualmente mayores niveles de complejidad.
- Introducir relaciones conceptuales que permitan a los estudiantes ir construyendo el vocabulario específico del lenguaje visual.
- Proponer el análisis crítico de textos e imágenes que permita a los estudiantes problematizar la utilización de estereotipos y clichés.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Construir y analizar producciones visuales desde los componentes del lenguaje visual, entendiéndolos como partes constitutivas de una totalidad que operan mediados por las condiciones de circulación, producción y reconocimiento propias de un momento histórico.
- Producir obras bi y tridimensionales teniendo en cuenta categorías teóricas que permitan fundamentar las opciones elegidas.
- Producir discursos visuales problematizando y superando el uso que cotidianamente se hace de los nuevos medios.
- Apropiarse del vocabulario específico justificando las decisiones tomadas en cada propuesta de producción.
- Problematizar la utilización de estereotipos y clichés en la construcción y elaboración de los trabajos de producción.

CONTENIDOS

Los contenidos atenderán particularmente al reconocimiento, el análisis y la conceptualización de los componentes del lenguaje visual, en vinculación con las categorías sociohistóricas que le han dado origen. Se definen cuatro núcleos temáticos que establecen un ordenamiento que va de lo general a lo particular permitiendo un abordaje de creciente profundización.

Núcleos temáticos

La imagen visual en perspectiva histórica

La historia de la mirada. La imagen moderna y la imagen posmoderna. Los enfoques de la cultura visual. La imagen en el mundo actual. Resignificaciones. Imagen fija: secuenciada, temporalizada. El estereotipo visual.

Organización del campo de la imagen

Campo visual y campo plástico: diferencias. Soportes; tipos, límites y formatos: geométricos, orgánicos, regulares e irregulares. Relación de la composición con los tipos de soportes y formatos de campo. La materialidad; criterios de selección. Encuadre. Modos de encuadre: tradicional, desencuadre, sobreencuadre, reencuadre. Tamaños de plano. Puntos de vista. El fuera de marco. Funciones del marco. El *espacio y la forma*: características del espacio bidimensional y tridimensional. Organización espacial. Campo y figura: relación figura y fondo. Variaciones posicionales y direccionales. Relaciones de tamaño. Equilibrio y desequilibrio. Tensiones. Direcciones. Proporciones. Escalas. Profundidad de campo; ilusión de tridimensionalidad: indicadores espaciales. Características sociohistóricas de la representación espacial: construcción y destrucción del espacio plástico bidimensional. La forma bidimensional y tridimensional: figuración y abstracción. La forma y su materialidad. Relación con el color, la línea, la textura y el valor o iluminación. Formas planas, volumétricas, geométricas, orgánicas. Relieve. Volumen. Textura: textura y materialidad como relación indisociable. Problematización de las clasificaciones tradicionales. La línea como abstracción cognitiva. La línea como huella de una herramienta de contorno o abstracta.

El problema de la luz

Los conceptos de iluminar y alumbrar. El clima lumínico. Fuentes y tipos de iluminación: difusa, contraluz, frontal, rasante lateral, candileja (de abajo), cenital. La luz en el ambiente, la luz representada. El valor lumínico y climas.

El color

El color y su relación con la materia. Modulación y modelación del color. Plenos. Análisis del color en perspectiva histórica: relación entre figura y fondo, como uso simbólico, como señal, netamente expresivo, psicológico, connotativo; problematización de dichas categorías. Color e iluminación. Enfoques culturales del color.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

La enseñanza de esta materia tiene como principal objetivo articular las dimensiones de la producción y el análisis. Por lo tanto, el docente se encontrará con una serie de contenidos organizados en núcleos temáticos, que les permitirán evaluar los saberes previos de los estudiantes; de este modo, podrá decidir el tipo de planificación (herramienta de trabajo para el docente, que anticipa y regula, entre otras cosas, tanto acciones como tiempos).

Se sugiere comenzar problematizando la vinculación entre la percepción y el contexto de producción de las imágenes ya que esta instancia será de suma importancia para abordar la noción de *mirada* en tanto construcción cultural.

Al abordar cada núcleo temático, es recomendable que el docente comience explicitando el enfoque didáctico desde el cual se presentará el contenido a tratar. Por ejemplo, si se trabaja *el espacio* como contenido del núcleo *Organización del campo de la imagen* podrá proponerse el análisis de imágenes que pongan en evidencia cómo esta categoría se ha ido construyendo en el transcurso de la historia. No es lo mismo analizar el espacio plástico construido en la pintura renacentista que analizarlo en una obra dadaísta o en un diseño textil. De esta manera, el docente estará poniendo en juego distintas resoluciones espaciales que se corresponden con el pensamiento de época y que hoy pueden resignificarse y analizarse desde la producción de los estudiantes.

Es aconsejable que el docente pueda establecer vínculos entre los distintos núcleos temáticos y no considerarlos como unidades cerradas, evitando de este modo ejercitaciones centradas en la técnica y el adiestramiento (círculos cromáticos y escala de valores, tabla de isovalencias, etc.). Así, se propone poner en cuestión los enfoques universalistas comprendiendo que las formas de percibir, interpretar y significar están atravesadas por numerosas tensiones y que las formas del arte no han sido ni serán siempre las mismas.

Se recomienda que el docente construya una evaluación inicial que le permita reconocer los saberes previos de los estudiantes. Puede tomar como punto de partida la proyección o muestra de imágenes de distintos periodos históricos, a partir de la cual se puedan conceptualizar y poner en palabras las nociones anteriormente construidas.

Por lo antes dicho se sugieren clases teórico-prácticas en las que el estudiante pueda investigar acerca del contenido trabajado; buscar imágenes, seleccionar bibliografía, contrastar postulados teóricos de un mismo tema, revisar sus opiniones fundadas desde el sentido común, realizar un trabajo de producción en el que elija los materiales con los cuales trabajará.

Se recomienda no recurrir a la carpeta como único espacio para la producción. Por el contrario, se propicia que el estudiante, al abordar un contenido, pueda decidir respecto de la conveniencia de trabajar sobre el espacio bidimensional o tridimensional (es decir, con qué materiales y soportes, en qué escala) y, a su vez, pueda fundamentar en forma escrita u oral las decisiones tomadas.

En cada instancia, el docente podrá proponer trabajos individuales, en pequeños grupos, en grupos más numerosos, teniendo en cuenta las características del curso. En los trabajos grupales es conveniente que los estudiantes integren diversos grupos. Esta alternancia favorecerá la variedad en la asignación de roles. Por otra parte, se sugiere evitar la modelización en las

propuestas; los recursos didácticos que el docente presente deben promover que el estudiante construya nuevas ideas e imágenes y no ser objeto de imitación.

A continuación se propone un ejemplo para el tratamiento de un contenido. No se intenta proporcionar un modelo, sino solo una orientación entre las tantas posibles que el docente puede seleccionar.

Se propone al estudiante que investigue sobre un tema específico: *el encuadre*. En primer lugar, se recomienda la lectura de algunos autores o la búsqueda de información en Internet. Se comparte en la clase el material hallado, tanto los textos como las imágenes, y se incentiva a que encuentren diferencias y similitudes entre las distintas posibilidades de encuadre, pensando en el futuro trabajo de producción.

Cada propuesta de producción debe presentar más de un modo de encuadre (tradicional, sobreencuadre, desencuadre, reencuadre), teniendo en cuenta el punto de vista y el tamaño de plano. Los materiales, formatos y soportes serán decisiones del estudiante en función de la intencionalidad.

Se pedirá que fundamenten por escrito los pasos realizados. En cada producción se tendrá en cuenta el lugar del montaje, el espacio, la luz, etc. El modo de evaluación de cada propuesta puede realizarse por medio de exposiciones orales o trabajos escritos que argumenten el proceso de trabajo: desde la investigación del tema, la búsqueda de ejemplos en imágenes, hasta la materialización de la obra.

Cada grupo de alumnos puede fotografiar los trabajos de producción para ser analizados, luego, con el resto de los compañeros. Podrán trabajarse nuevos tipos de encuadre y puntos de vista arrojados por la nueva puesta en cuadro dada por la toma fotográfica.

Lectura, escritura y oralidad

La inclusión de este apartado tiene como objeto explicitar que, de acuerdo con los fines de la Educación Secundaria, las prácticas de lectura, oralidad y escritura están presentes en cualquier espacio curricular, por lo tanto, es pertinente incentivarlas.

Situaciones de lectura

- *Leer una diversidad de textos*: se propone la lectura de textos disciplinares de diversos autores y tipos (artículos de revistas, tanto académicos como de divulgación; ponencias en congresos; reportajes; catálogos, entre otros). Es oportuno recordar que esta materia pone énfasis en la producción visual de los alumnos, para lo cual la frecuentación de una bibliografía variada, cuya selección tenga en cuenta la pertenencia de los estudiantes a este Ciclo de la Educación Secundaria, favorecerá no sólo conocer el debate acerca de la disciplina, sino también comenzar a construir su propio pensamiento estético.
- *Intercambiar puntos de vista*: las situaciones de lectura se enriquecen cuando los estudiantes intercambian diferentes puntos de vista respecto de lo que leen, y consideran el texto como referencia para argumentar una u otra postura. La confrontación de interpretaciones respecto de un mismo texto propicia la relectura y permite que los estudiantes reparen en conceptos, ideas y relaciones que no advirtieron antes. El docente vinculará los conceptos abordados en cada caso, como así también incentivará el análisis del uso del lenguaje que se hace en uno y en otro caso, preguntará a qué públicos apuntan, cómo

puede relacionarse con los otros temas abordados. El docente deberá prever estas y otras circunstancias para organizar la clase y anticipar sus posibles intervenciones.

- *Trabajar sobre la especificidad de la terminología del Lenguaje Visual*: las situaciones de lectura son también propicias para trabajar sobre la especificidad del Lenguaje Visual. Los estudiantes necesitan conocer la terminología para poder comunicarse en este campo. Sin embargo, no basta con que conozcan la definición de las palabras, es indispensable que comprendan la red conceptual en la que dichos términos están inmersos y a partir de la cual cobran sentido.

Situaciones de escritura

Son muchas las instancias en las que los estudiantes deben elaborar producciones escritas: escriben para comunicar a otros lo que aprendieron, describir un procedimiento, presentar un plan de trabajo en el que explicitan su proyecto y justificar las decisiones que han tomado respecto de los materiales, los soportes, las herramientas, las técnicas, la escala, la iluminación; para realizar informes, plantear un punto de vista propio y sostenerlo con argumentos o explicar hechos y observaciones utilizando las categorías estudiadas. En cada caso, la escritura adopta formas diferentes según qué es lo que se quiere comunicar. Los textos que los estudiantes leen actúan como referencia y podrán recurrir a ellos cuando escriben como forma de controlar su propia escritura. Por eso es importante que el docente ofrezca a los estudiantes textos con propósitos diferentes y los analice con ellos de manera de acordar criterios comunes respecto de lo que se espera que los alumnos produzcan en forma escrita.

Situaciones de oralidad

En las situaciones de lectura y escritura también se ponen en juego situaciones de oralidad cuando se formulan preguntas entre estudiantes o al profesor, en el marco de una clase o en el interior de un grupo de estudio. La formulación de preguntas es el principal motor en la construcción de conocimiento, posibilita el intercambio de opiniones y el diálogo intercultural e intergeneracional que debe producirse en la relación pedagógica. Para provocar dicha situación es necesario que el docente:

- posibilite el intercambio en el que puedan aparecer controversias y contradicciones, repreguntando, aclarando y argumentando;
- lea textos que generen debate y presenten controversias con otros textos;
- permita fundamentar posturas contrarias a lo que el mismo piensa, cuestionando y ofreciendo nueva bibliografía;
- favorezca la problematización de nociones y representaciones instaladas desde el sentido común, desde una mirada crítica que atienda a las particularidades de cada grupo;
- construya un espacio de genuina escucha donde la oralidad sea realmente un vehículo de conocimiento.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

La evaluación en Artes Visuales es uno de los aspectos más problemáticos de la Educación Artística, por diferentes razones. En la mayoría de los casos, obedece a cuestiones vinculadas con concepciones e influencias que pueden resumirse en dos grandes grupos: los que creen que el arte es un asunto que no puede enseñarse por cuanto es innato y el aprendizaje tiene un resultado limitado de acuerdo con el talento del sujeto que aprende, por lo tanto, se vuelve difícil de objetivar y de evaluar, y los que piensan que pertenece al ámbito del desarrollo de destrezas técnicas, evaluando objetivos y resultados observables sobre el producto realizado. Estas concepciones conducen a acciones sobre la evaluación poco claras y contradictorias. En el primer caso, se centra en la aplicación de criterios de evaluación basados en la creatividad y la expresión; en el segundo, en la consideración del producto considerado exclusivamente desde los aspectos técnicos y la resolución acabada de la imagen.

Superadas estas representaciones y entendiendo que en Artes Visuales se construye conocimiento, se enseña y aprende, se hace necesario repensar la evaluación en el área, integrada como parte del proceso de aprendizaje y no como actividades independientes. La evaluación debe tener en cuenta dos dimensiones.

La productiva: corresponde a la producción de imágenes (pinturas, dibujos, videos, objetos, artefactos, instalaciones). Aquí podrá evaluarse: la utilización de materiales y técnicas, la elección de los mismos en la construcción de sentido, la justificación que el estudiante hace sobre las elecciones tomadas, la búsqueda de soluciones ante una dificultad. La preparación, planificación, realización y montaje de trabajos y producciones diversas.

La crítica y conceptual: se corresponde al ámbito de las teorías del arte y de la terminología específica. También, a la capacidad del estudiante de construir conceptos y ponerlos en diálogo con su cultura, su historia y su sociedad. Se evalúa el cambio conceptual producido desde los conocimientos previos hasta las nuevas conceptualizaciones. La fundamentación oral o escrita refiere a las posibilidades de lectura crítica y cuestionamiento que realiza el estudiante frente a un mismo hecho o acontecimiento, como así también a la interpretación de sus producciones, las de sus pares y las imágenes de distintas épocas y culturas.

Cabe aclarar que dichas dimensiones no son transitadas por el estudiante en forma aislada, sino que son parte constitutiva del mismo proceso de aprendizaje y serán tenidas en cuenta por el docente en la planificación de sus clases.

Las instancias de evaluación serán parte del proceso de aprendizaje. El docente explicitará desde el inicio cuáles serán los criterios con los que evaluará a los estudiantes. Se sugieren los siguientes:

- la disposición para leer e investigar textos que permitan abordar las problemáticas correspondientes a cada tema;
- la disposición para el trabajo en equipo y la participación en las actividades propuestas;
- la claridad para expresar ideas, de manera oral u escrita, sobre los procedimientos, componentes, materiales y decisiones tomadas;
- la utilización de vocabulario específico;
- la argumentación a partir del análisis de sus producciones, la de sus pares y otras imágenes de la historia del arte, del entorno cotidiano, la gráfica o el diseño;

- la vinculación de los componentes formales en cada una de las propuestas, desde la imagen fija a la imagen en movimiento;
- el reconocimiento de los procesos de construcción de un proyecto, desde las primeras ideas hasta la obra concluida;
- la adecuada utilización de materiales, herramientas, procedimientos para cada producción.

BIBLIOGRAFÍA

PARA TRABAJAR CON LOS ALUMNOS

- Aumont, Jacques, *La imagen*. Barcelona, Paidós, 1992.
- Ciafardo, Mariel; Belinche, Daniel, "Los estereotipos: un problema de la educación artística. Los artistas son de Piscis", en *La Puerta*, Publicación Internacional de Arte y Diseño, Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.
- , "¿Cuáles son nuestra sirenas? Aportes para la enseñanza del lenguaje Visual" en *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en <http://www.rieoei.org/3568.htm>.
- Furió, Vicent, *Ideas y formas en la representación pictórica*. Barcelona, Anthropos, 1967.
- Joly, Martine, *Introducción al análisis de la imagen*. Buenos Aires, La Marca, 1999.
- , *La imagen fija*. Buenos Aires, La Marca, 2003.

PARA QUE PROBLEMATICE EL DOCENTE

- Crespi, Irene; Ferrario, Jorge, *Léxico técnico de las artes plásticas*. Buenos Aires, Eudeba, 1989.
- Dondis, Donis, *La sintaxis de la imagen, introducción alfabeto visual*. Barcelona, Gustavo Gilli, 1973.
- Kandinsky, Vassily, *Punto y línea sobre el plano*. Barcelona, Seix Barral, 1988.
- Güner, Eduardo, *El sitio de la mirada. Secretos de la imagen y silencios del arte*. Buenos Aires, Norma, 2001.
- Giunta, Andrea, *Poscrisis, Arte argentino después del 2001*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2009.
- Entel, Alicia, *Dialéctica de lo sensible. Imágenes entre Leonardo y Walter Benjamin*. Buenos Aires, Aidos editores, 2008.
- Indij, Guido, *Hasta la victoria stencil!* Buenos Aires, La Marca, 2004.
- Záthonyi, Marta, *Arte y Creación. Los caminos de la estética*. Buenos Aires, Capital Intelectual, 2007.

PARA CONSULTA DEL DOCENTE CON RELACIÓN A LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA

- Agirre Arriaga, Imanol, *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Navarra, Octaedro, 2005.
- Akoschky, Judith y otros, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Hernández, Fernando, "Los estudios de Cultura Visual" en *Revista Científica de Arte e Investigación*, Año 2, Nº 2, Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, 2007.
- , *Educación y Cultura Visual*. Barcelona, Octaedro, 2003.
- , *La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual*. Congreso Ibérico de Arte-Educación. Porto, Portugal, 2001.

RECURSOS EN INTERNET

- Ethos, de la Dra. Marta Zatoryi, <http://www.ethosestudio.com>
- Asociación civil Arte sin techo, <http://www.artesintecho.org.ar/>
- Babel, Consultoría de Arte, <http://b-artecontemporaneo.com/>
- Blog El arte del encuentro, <http://www.el-artedelencuentro.blogspot.com>

<http://www.youtube.com/watch?v=0ev7inRAkkg>
Leslie's Art Gallery, http://www.lesliesartgallery.eu/digital_art.html
Museo de Arte Contemporáneo La Plata, <http://www.macla.laplata.gov.ar/>
Cursos de fotografía, Diplomatura, Master y Curso de foto digital, Escuela TAI, Madrid,
<http://www.proa.org.ar/>
Contenidos para Arte Contemporáneo, <http://www.wokitoki.org/tag/65>
Sitio Index Arte, <http://www.indexarte.com.ar/>
Revista Iberoamericana de Educación, <http://www.rieoei.org/presentar.php>
Arte Latinoamericano, <http://artelatinoamericano.com/>
Fondo virtual de imágenes y mensajes de Latinoamérica, <http://www.artecorreolatinoamericano.com/>
Arte callejero, <http://arteycallejero.blogspot.com/>
Arte/vandalismo callejero latinoamericano, <http://www.smnr.com.ar/latinoamerica/>
Escombros, <http://www.grupoescombros.com.ar/expo-2004.htm>
Cholonautas, <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Benjamin1.pdf>

DANZA

LENGUAJE DE LA DANZA

LENGUAJE DE LA DANZA Y SU ENSEÑANZA EN EL CICLO SUPERIOR DE LA ESCUELA SECUNDARIA

La formación artística de los estudiantes en la Educación Primaria y en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria se presenta de forma alternada entre los distintos lenguajes que conforman el área, con predominio de Plástica-Visual y de Música. Debido a esto, es probable que esta materia sea la primera en esta disciplina y, por lo tanto, sus contenidos son de carácter introductorio. Cada docente deberá evaluar las posibilidades de profundizarlos según la formación previa del grupo.

En esta materia se enseñan tanto los aspectos técnicos del movimiento como los componentes y los procedimientos del lenguaje de la danza. Su objetivo es que los estudiantes se formen en la disciplina danza y amplíen sus posibilidades de movimiento.

Al abordar aspectos técnicos del movimiento es importante remarcar que no se busca llegar a un ideal, sino enriquecer las formas de moverse apostando a alcanzar mayor comodidad y confianza corporal. La adquisición de habilidades y destrezas debe enmarcarse en una búsqueda que priorice el trabajo orgánico de músculos y articulaciones, evitando priorizar el virtuosismo sobre el trabajo consciente. Además, se debe aclarar que al hablar de aspectos técnicos, no se propone como metodología exclusiva la copia y la repetición, sino también la exploración. Es recomendable que los contenidos no se desarrollen desde una única técnica sino que el docente los trabaje en función de lograr un mejor uso del cuerpo viabilizando la incorporación de habilidades que permitan la aparición de matices en el movimiento.

La asignatura pretende que los estudiantes reconozcan, experimenten, reinterpreten y utilicen los componentes del lenguaje de la danza. Esto implica también la aproximación a los procedimientos que se utilizan en la organización del movimiento para la producción de discursos corporales; esto es, que los estudiantes puedan adquirir recursos para generar imágenes poéticas y construir sentido desde el cuerpo y el movimiento.

Que la asignatura se estructure a partir de la experimentación corporal, no significa, sin embargo, que no se trabaje la conceptualización. La propuesta es abordar los contenidos conjuntamente desde la experimentación práctica y la fundamentación conceptual.

Es importante remarcar que el docente deberá orientar su trabajo sobre la base del respeto y la valoración de la diversidad, generando un ámbito de enseñanza que promueva que los estudiantes logren sentirse cómodos con su cuerpo. Esto implica poner en cuestión los ideales sobre el cuerpo existentes tanto en la danza como en la sociedad.

MAPA CURRICULAR

La materia Lenguaje de la danza se encuentra en el 5° o 6° año de la Escuela Secundaria en todas las orientaciones del Ciclo Superior (con excepción de la Orientación en Arte, en la cual varía su ubicación y carga horaria). Se propone como introductoria y sus núcleos temáticos son:

Lenguaje de la danza	Núcleos temáticos					
	Conciencia corporal.	Tiempo.	Espacio.	Cualidades de movimiento.	Comunicación.	Organización del movimiento.

CARGA HORARIA

Su carga horaria es de 72 horas totales; si se implementa como materia anual, su frecuencia será de dos horas semanales.

OBJETIVOS DE ENSEÑANZA

- Generar un espacio de trabajo basado en el respeto y la valoración por la diversidad de cuerpos.
- Trabajar diferentes técnicas que permitan la ampliación de las posibilidades de movimientos de los estudiantes partiendo de las particularidades de cada cuerpo.
- Enseñar las herramientas para que los estudiantes puedan utilizar su cuerpo como generador de movimientos apostando a generar matices y diversidad.
- Propiciar la conceptualización, la experimentación y el análisis sobre los componentes del lenguaje.
- Generar pautas de trabajo que permitan la exploración e investigación con los componentes del lenguaje.
- Proponer pautas de trabajo que generen nuevos desafíos en la forma de moverse y en la interacción con el otro.
- Posibilitar el uso de la terminología específica de la Danza.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Ampliar las posibilidades de movimiento.
- Adquirir mayor comodidad corporal para el trabajo con el movimiento.
- Adquirir habilidades y destrezas que permitan la incorporación de matices en el movimiento.
- Conceptualizar y utilizar los componentes del lenguaje.
- Experimentar corporalmente con los elementos de la música, ampliar las posibilidades de variaciones de dinámicas del movimiento, reconocer y utilizar las múltiples posibilidades del cuerpo en el espacio.
- Mejorar la capacidad de escucha y de respuesta en el movimiento a partir de la improvisación.
- Utilizar la terminología precisa de la danza.

CONTENIDOS

Núcleos temáticos

Conciencia corporal

- Alineación y postura. Ejes internos: relación columna-cuello-cabeza. Eje vertical respecto de las cinturas pélvica y escapular.
- Esquema óseo: articulaciones, columna vertebral. Hábitos posturales.
- Proyección y direccionalidad del cuerpo hacia el espacio.
- Centro del cuerpo como motor principal del movimiento.
- El cuerpo como unidad: conexión y disociación de las distintas partes del cuerpo.
- Coordinación, localización, independencia, segmentación de las partes del cuerpo.
- Tono muscular: tensión-relajación, contrastes, matices.
- Equilibrio corporal. Ejes. Giros.
- Apoyos del cuerpo, su registro perceptivo: flexibilización, sensibilidad de los pies y su relación con el piso. Investigación de distintos tipos de apoyos.
- Peso: descarga de peso en diferentes tipos de apoyo.
- Descarga del propio peso a tierra.
- Descarga del peso en el otro.
- Peso de cada parte del cuerpo.
- Caída y recuperación: caídas en el eje y fuera del eje, elementos de la caída (respiración y dinámica), suspensión. Habilidades para adaptar el cuerpo a las variables de distancia, posición y dirección.

Tiempo

- Relación con la música. Corporización de elementos de la música: pulso, acento, ritmo, frase y semifrase. La utilización del unísono, la sucesión y el canon.
- Organización espacio-temporal: velocidad, duración.

Espacio

- Espacio personal, parcial, total, social y escénico.
- Elementos espaciales básicos: puntos, líneas, trayectorias, diseños, planos, niveles, frentes.
- Nociones espaciales: distancia, proximidad, equilibrio espacial, simetría, asimetría, centro, periferia, otras.

Calidades de movimiento

- Dinámicas de movimiento que se generan a partir de la variedad en la combinación de los factores básicos del movimiento (tiempo, espacio, peso, flujo energético). Contrastes, matices.

Comunicación

- Formas específicas de la comunicación en función del trabajo expresivo y creativo. Imitación: simultánea y diferida, contraste, oposición, complementación, conducción, inducción.

Organización del movimiento

- Formas básicas de composición coreográfica: unísonos, solo y grupo, canon, sucesión, sumatoria, pregunta y respuesta.
- La estructura formal en la danza (permanencia de una idea, ruptura, variación y recurrencia, otras).
- La composición en danza, vinculación de contenidos abordados.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

En la implementación y la planificación de esta materia se debe tener en cuenta que el objetivo central es que los estudiantes logren una formación en el lenguaje de la danza y una mayor comodidad corporal que permita la ampliación de sus posibilidades de movimiento. Para ello, el docente deberá proponer pautas de trabajo que habiliten la exploración y conceptualización de los componentes del lenguaje, el desarrollo de habilidades corporales y la elaboración de discursos coreográficos propios, generando un espacio de formación que propicie la búsqueda de nuevas formas de moverse y producir en danza.

Es importante remarcar que este planteo deja de lado todas aquellas prácticas que se centran en la búsqueda de un ideal técnico y promueve otras cuyas metas son el enriquecimiento de las posibilidades de movimiento de cada cuerpo. Asimismo, se debe subrayar que en la danza el instrumento de trabajo es el propio cuerpo y esto demanda un extremo cuidado por parte del docente. Por esto, la premisa de esta propuesta es el respeto por la diversidad de cada cuerpo.

A continuación, de acuerdo con esta perspectiva, se presentan dos ejemplos que se pueden desarrollar en clase; estos ejemplos, no pretenden ser modelos a copiar sino propuestas didácticas que señalen algunas líneas de trabajo posibles.

Se trabaja en la búsqueda de la corporización de elementos de la música. Para esto, se realizan ejercitaciones sobre el compás musical.

Elegir una música cuyo compás musical sea accesible para abordar desde el movimiento. Por ejemplo, podría trabajarse sobre un compás de cinco tiempos con el clásico tema de jazz "Toma 5" (del compositor Paul Desmond, integrante del Dave Brubeck Quartet).

Otra alternativa musical es el tema "Seven days", de Sting, en el álbum de 1997, *The very best of Sting and The Police*.

- Palmear el tiempo fuerte del compás.
- Utilizar otros sonidos corporales para su acentuación.
- Buscar movimientos focalizados que permitan marcar esta acentuación.
- Utilizar movimientos globales que puedan tener un mínimo desplazamiento. Hacerlo en grupos e intentar interactuar con el resto (acercarse, alejarse, imitarse, oponerse, etcétera).
- Realizar un movimiento desde los brazos que utilice los cinco tiempos, jugar con la idea de entregar el compás a alguien que va a iniciar su movimiento con la misma duración. Luego, hacerlo utilizando movimientos que involucren al resto del cuerpo.
- En parejas: uno propone un movimiento que utilice los cinco tiempos, el otro lo imita en el compás siguiente. Cambiar de roles.

- En parejas: proponer el mismo trabajo pero sin utilizar la imitación sino trabajar sobre la pregunta y la respuesta.
- Armar una secuencia sencilla de movimiento: cinco tiempos para caminar, cinco para mirar para atrás en el lugar, cinco para bajar el nivel, cinco para girar, cinco para desplazarse con saltitos. A continuación, reproducirla todos juntos intentando relacionarse con los demás.
- Complejizar el trabajo utilizando la repetición, el cambio de orden de la secuencia y la detención, siempre manteniendo el fraseo en cinco.
- Sobre la misma secuencia realizar un canon en grupos de cinco.
- Cada uno arma su propia secuencia de movimiento utilizando cinco compases; reunirse en grupos y organizar un trabajo donde utilicen como material de movimiento las secuencias de movimiento de cada uno para seleccionar y sintetizar en una propuesta coreográfica. Podrán utilizarse como recursos la repetición, la detención, el unísono o el canon.

Para trabajar aspectos técnicos del movimiento se desarrollarán contenidos relacionados con el peso corporal y la alineación de la columna.

- Trabajar sobre concientización de la descarga de peso y su relación con la colocación de la columna. Parados, descargar el peso hacia el piso para poder proyectar la tapa de la cabeza hacia el techo, desarmar la alineación de la columna por el peso de la cabeza. Lo mismo, sentados descargando peso hacia los isquiones.
- Improvisar sobre la idea de darle peso a diferentes partes del cuerpo provocando salir de la alineación corporal.
- Trabajar sobre la idea de darle peso a alguna parte del cuerpo hasta llegar al piso y alivianar otra para recuperarse.
- En parejas: uno desarma la alineación corporal dándole peso a alguna parte del cuerpo, el compañero lo vuelve a alinear.
- En tríos: dos personas se ubican espacialmente lejos del que está solo, éste empieza a desarmarse, los otros tendrán que alternarse para acercarse y volverlo a su alineación.
- En grupos: jugar con la idea de desarmar y entregar peso a otro provocando una desalineación en cadena.
- En grupos: armar un pequeño trabajo sobre armar y desarmar la alineación corporal.

Lectura, escritura y oralidad

Las prácticas del lenguaje son un componente ineludible de todo campo de conocimiento. Por ello, cada una de las materias deberá abordar aspectos de las prácticas del lenguaje reorganizándolos en función de sus características y necesidades.

En el caso de Lenguaje de la danza, el proceso de aprendizaje deberá comprender la lectura, la escritura y la oralidad como herramientas elementales para la conceptualización de los componentes del lenguaje de la danza. Para ello, se sugiere que el docente ponga el acento en la utilización de la terminología correcta, 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 de danza.

El docente deberá orientar al estudiante para que pueda, de manera crecientemente autónoma, buscar, leer y seleccionar información pertinente, reconocer los tipos de textos y géneros

discursivos involucrados en los cuerpos teóricos de esta materia, organizar en forma escrita y oral la información recabada.

Además, deberá generar el espacio necesario 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.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

La evaluación de la materia debe estar vinculada con los objetivos propuestos pero no puede estar circunscripta exclusivamente al rendimiento del alumno, sino que debe entenderse como un proceso que involucra a docentes y estudiantes. Además, es fundamental considerar que los puntos de partida de cada estudiante difieren y que esto determina la imposibilidad de estipular a priori un fin común al que llegar.

Es importante considerar que las diferencias entre los estudiantes no dependen de su voluntad sino que se relacionan con cualidades físicas particulares, historias corporales y disposiciones subjetivas. De este análisis se desprende que la evaluación de estas materias no puede quedar reducida a la valoración exclusiva de la adquisición de habilidades; en este sentido, debe contemplar todo el proceso de aprendizaje que incluye, además de los avances en las respuestas corporales, el desarrollo conceptual tanto en la capacidad de entender las consignas de trabajo como en el reconocimiento de los elementos involucrados en las mismas, la capacidad de escucha y de respuesta en el movimiento y la actitud frente al trabajo.

La observación directa es una herramienta fundamental para la evaluación de estos aspectos diversos, pero además es aconsejable que se instrumenten dispositivos que permitan la elaboración de reflexiones individuales vinculadas a la conceptualización de aspectos del lenguaje de la danza a partir de la utilización de la terminología adecuada.

También es recomendable propiciar la realización de trabajos que requieran un tiempo de elaboración por fuera del contexto de la clase. Esta modalidad permite evaluar el compromiso con la actividad, la capacidad resolutoria fuera del marco de la clase y la mirada del docente, la capacidad de autogestión y de trabajo en grupo por medio del consenso y el acuerdo.

Criterios de evaluación

- La incorporación de conceptos pertinentes al lenguaje de la Danza.
- La capacidad de respuestas corporales.
- Los progresos en las habilidades físicas para encarar el trabajo corporal.
- El compromiso frente al trabajo diario en clase.
- La incorporación y utilización de la terminología precisa.
- La comprensión de las consignas y las capacidades de respuesta.
- Las mejoras cotidianas en relación con las cuestiones técnicas del movimiento y la experimentación y conceptualización de los componentes del lenguaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Akoschy, Judith y otros, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Araiz, Oscar y otros, *Creación Coreográfica*. Buenos Aires, Libros del Rojas, 2007.
- Aricó, Héctor; Del Papa, Gustavo; Lafalce, Silvina, *Apuntes sobre bailes criollos (versiones coreográficas recopiladas por Domingo Lombardi)*. Buenos Aires, Folklore-IUNA, 2007.
- – –, *Danzas Tradicionales Argentinas, una nueva propuesta*. Buenos Aires, Edición del autor, 2008.
- Ashead, Janet y otros, *Teoría y práctica del análisis coreográfico*. Valencia, Papallona, 1999.
- Bernard, Michel, *El cuerpo*. Buenos Aires, Paidós, 1980.
- Falcoff, Laura, *¿Bailamos? Experiencias integradas de música y movimiento para la escuela*. Buenos Aires, Ricordi, 1995.
- Humphrey, Doris, *El arte de crear danzas*. Buenos Aires, Eudeba, 1965.
- Kalmar, Deborah, *Qué es la Expresión Corporal. A partir de la corriente de Patricia Stokoe*. Buenos Aires, Lumen, 2005.
- Laban, Rudolf, *Danza educativa moderna*. Buenos Aires, Paidós, 1978.
- Isse Moyano, Marcelo (comp.), *La Danza Argentina cuenta su Historia*. Buenos Aires, Ediciones Artes del Sur, 2006.
- Pavis, Patrice, *El análisis de los espectáculos: teatro, mimo, danza, cine*. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- Stokoe, Patricia y Sirkin, Alicia, *El proceso de la creación en arte*. Buenos Aires, Almagesto, 1994.
- – –, *Expresión Corporal y el adolescente*. Buenos Aires, Ricordi, 1975.
- – –, *Expresión Corporal, guía didáctica para el docente*. Buenos Aires, Ricordi, 1978.
- Szuchmacher, Rubén, *Archivo Itelman, textos de Ana Itelman*. Buenos Aires, Eudeba, 2003.
- Tambutti, Susana e Isse Moyano, Marcelo, *Cuadernos de Danza*. IUNA. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), 1995.
- Vega, Carlos, *El origen de las danzas folklóricas*. Buenos Aires, Ricordi, 1957.
- Zátonyi, Marta, *Arte y Creación. Los caminos de la estética*, Buenos Aires, Capital Intelectual, 2007.

OTROS MATERIALES

Revista *Tiempo de Danza*, dirigida por Laura Falcoff. Buenos Aires, Del Bosque Editora, 1995-1999.

Películas

Billy Elliot, dirigida por Stephen Daldry, Inglaterra.

El baile, dirigida por Ettore Scola, Italia.

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

The Company, dirigida por Robert Altman, Estados Unidos.

Los registros audiovisuales de los espectáculos del *Cirque du Soleil*; *Stomp*; *Majumaná* y *las murgas uruguayas*. Se pueden incluir registros de buena calidad con los que cuente el docente, pertenecientes a manifestaciones no incorporadas al circuito comercial.

RECURSOS EN INTERNET

“La danza en el sistema educativo provincial”, documento de trabajo de la Dirección de Educación Artística, 2000, <http://www.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/artistica>

Asociación Cultural Danzaria, <http://www.danzaria.org>

Film and Arts, <http://www.filmandarts.tv>
Festival Internacional Video Danza BA, <http://www.videodanzaba.com.ar>
Héctor Aricó, Danzas tradicionales argentinas, <http://www.hectorarico.com.ar>
Teatro San Martín, <http://www.teatrosanmartin.com.ar>
Cyber Cuerpo, <http://laspost.wordpress.com>
El Folklore Argentino, <http://www.elfolkloreargentino.com>

■ LENGUAJE MUSICAL

LENGUAJE MUSICAL Y SU ENSEÑANZA EN EL CICLO SUPERIOR DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Durante el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, la formación artística de los estudiantes consiste en un recorrido en el que se alternan distintas materias, muchas veces de manera discontinuada, con predominio de Plástica-Visual y Música. En el transcurso de los tres primeros años del Ciclo Básico es infrecuente que cursen un único lenguaje artístico.¹

En razón de esta discontinuidad, se introduce al alumno en la problematización del lenguaje desde prácticas que relacionan la audición,² el análisis, la composición y la ejecución en instancias de trabajo grupal e individual. Considerando que la frecuentación de la materia será de una vez por semana, se propone el estudio del Lenguaje Musical con una mirada abarcadora de distintos procesos musicales.

De esta forma, se define el campo del Lenguaje Musical: la vinculación de los componentes musicales en su articulación discursiva;³ esto es, en la relación y particularidades que guardan con las prácticas musicales antes mencionadas.

Este Diseño Curricular propone así esta problematización de los componentes del lenguaje musical en relación con los procesos perceptivos y de producción, en contextos musicales atinentes a géneros populares latinoamericanos y argentinos.

Si bien se aborda la enseñanza de la escritura y la lectura musicales, este Diseño no privilegia el análisis o reconocimiento de componentes como ejercicio técnico, o la decodificación simbólica con criterios de fluidez y continuidad. En todo caso, el énfasis está puesto en los procesos de recepción/ interpretación y producción estudiados en obras y repertorio provenientes de la música popular latinoamericana y argentina. Este enfoque implica atender no sólo a los procesos perceptivos en general, sino también a los aspectos en que el lenguaje interviene y permite llevar a cabo los procesos de producción musical. Podrían plantearse algunas de las particularidades que presenta la escritura: por ejemplo, la información que debe constar en la partitura, estableciendo relaciones en la interpretación por lectura musical que se traduce en ejecución; asimismo, puede problematizarse la lectura y poner en consideración los significados del texto musical para que el alumno pueda representar internamente la música como una unidad, donde los componentes se encuentran interrelacionados.

¹ Se hace referencia aquí a las materias Danza, Teatro, Música y Plástica-Visual del Ciclo Básico.

² En general, se referirá a los procesos perceptivos en términos de *escucha*.

³ No se profundiza sobre el lenguaje como categoría signica. En todo caso, en lo que concierne al campo del sentido y significación musical, se da por sentado que está incluido en el campo de las prácticas dado que las realizan sujetos inmersos en alguna forma cultural (de pertenencia y referencia).

Ineludiblemente, la mayoría de los procesos perceptivos son interpretativos, dado que intervienen distintos aspectos tales como la memoria, la posibilidad de simbolizar, la comprensión del discurso como totalidad y sus formas de representación. Todos estos plantean matices en su tratamiento, en función de otras temáticas que deben incluirse en la enseñanza del lenguaje musical; estas son, por ejemplo, la intervención de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en la escritura musical desde el momento en que proporcionan nuevos recursos y materiales sonoros para la composición, modificando las formas tradicionales de representación (la partitura no está armada desde los sistemas en un pentagrama sino que se construye en un archivo de software).

Otras cuestiones involucradas son las estrategias y procedimientos de composición y su correlato en la realización musical que deviene en la ejecución (vocal, instrumental o con las fuentes que se determine pertinentes a la intención musical). Esto es, la interpretación que resulta de la creación de la obra: el ejecutante comprende la obra cuando logra ejecutar con claridad y cohesión las vinculaciones entre las configuraciones musicales, sus desarrollos y transformaciones en el transcurso de la obra. Por esto se considera que la ejecución es interpretativa, y no una mera "traducción del papel al sonido".

En razón de lo expuesto, es claro que este enfoque del lenguaje musical supone la elaboración e implementación de estrategias de enseñanza superadoras de aquellas que incluyen como práctica habitual la discriminación aislada del lenguaje musical, descontextualizadas del hacer musical. El estudio de los componentes del lenguaje siempre debe estar situado en una obra particular, compararse con otras, tomando obras musicales o segmentos de ellas provenientes de géneros musicales populares, por hallarse más cercanos a las elecciones estéticas de las actuales culturas juveniles.

Se requiere un trabajo de construcción y participación por parte de los estudiantes en el cual el docente pueda ser el guía del proceso. En este sentido, el docente debe dejar de lado las clases magistrales,⁴ en las cuales la totalidad del encuentro se lleva a cabo en una relación expositor-audiencia, y dar lugar a estrategias donde los estudiantes puedan interactuar, explorar, seleccionar, organizar y transformar los materiales musicales.

Las clases de lenguaje musical tampoco deben centrarse únicamente en el análisis de obras. La producción musical, donde estén presentes la composición y la ejecución, debe ser una de las formas de trabajo más relevantes y vinculada con las prácticas musicales juveniles.

⁴ No se desalienta la estrategia de enseñanza con clases expositivas, ya que muchas veces son necesarias para esclarecer algunos conceptos. En todo caso, se señala la necesidad de planearlas de forma tal que los estudiantes tengan la posibilidad de intervenir de alguna manera: desde el diálogo, la contrapropuesta, la ejemplificación musical concreta, etcétera.

MAPA CURRICULAR

La materia Lenguaje Musical se encuentra en el 5º o 6º año de la Escuela Secundaria en todas las orientaciones del Ciclo Superior (con excepción de la Orientación en Arte, en la cual varía su ubicación y carga horaria). Reviste un nivel introductorio en lo que refiere a las prácticas musicales en las cuales intervienen distintas formas de registro para la lectura y la escritura musical. Su organización en núcleos temáticos es la siguiente.

Lenguaje Musical	Núcleos temáticos	
	Las formas de organización del lenguaje en el proceso de producción e interpretación.	Los procesos compositivos con relación a los nuevos medios y las formas de representación musical.

CARGA HORARIA

Su carga horaria es de 72 horas totales; si se implementa como materia anual, su frecuencia será de dos horas semanales.

OBJETIVOS DE ENSEÑANZA

- Proporcionar ejemplos musicales, en registro grabado o escrito, con diferentes problemáticas de escritura y lectura musicales.
- Guiar en la formulación de estrategias de análisis y producción que propicien la comprensión del lenguaje musical.
- Orientar en las formas de producción e intervención más frecuentes en la música popular.
- Explicar y proporcionar pautas para la escritura musical, considerando la información necesaria en la partitura a los fines de la interpretación.
- Orientar a los estudiantes en el proceso de composición y escritura de las obras, por medio de preguntas y replanteos de las propuestas.
- Proporcionar pautas para la ejecución de las obras, atendiendo los ajustes necesarios para la interpretación.
- Dirigir la atención de los estudiantes hacia la reflexión crítica de los aspectos que se destacan en los medios de comunicación en cuanto a los tipos de músicas más frecuentes, las formas de divulgación, las prácticas musicales, los modelos que se socializan, confrontando con la cultura juvenil a la que adhieren.
- Producir y organizar materiales con componentes característicos de los géneros estudiados, secuenciados en dificultad y complejidad.
- Dirigir el análisis y las comparaciones hacia los puntos del lenguaje musical que son propios del género, comparando con otros similares.
- Informar a los estudiantes respecto a las formas de evaluación de las prácticas que se valoran en el aprendizaje del Lenguaje Musical.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Reconocer componentes del lenguaje musical que permiten comprender y relacionar los procesos de escritura y de lectura musicales.
- Describir, analizar y comparar los componentes característicos que intervienen en las obras musicales que permiten identificarlas en su género.

- Participar en producciones musicales en distintos roles, vinculados con las formas de intervención en los géneros populares.
- Registrar la música utilizando formas de representación habituales en los géneros musicales.
- Componer y ejecutar obras propias destacando los componentes constructivos en la interpretación.
- Reflexionar acerca de las características de las producciones populares en relación con las estructuras musicales que se arraigan socialmente en los gustos estéticos.

CONTENIDOS

Los contenidos de Lenguaje Musical atenderán particularmente a la relación entre los aspectos de la escucha musical y la producción en géneros populares.

Este grupo de contenidos aborda, en forma introductoria, las organizaciones musicales en el tiempo; los principios organizativos de la música en la superposición y en la sucesión; la percepción de los estratos simultáneos, focalizando en los componentes rítmicos relacionados con la presencia o ausencia de métrica; la organización de las alturas en sucesión y en simultaneidad; las diversas tramas que se generan en las texturas musicales y las configuraciones formales que dan lugar. Esto implica tomar en cuenta las diferentes relaciones jerárquicas entre planos sonoros en relación con el eje temporal; las relaciones entre diferentes formas de concebir el tiempo permiten entender nociones diversas (por ejemplo, procesos acentuales, desvíos) en la organización de los sonidos en la sucesión y las resultantes rítmicas que se generan en la simultaneidad.

A su vez, se problematizará sobre los procesos compositivos en relación con la escritura y la lectura musical y las formas de representación musical que aportan las nuevas tecnologías atendiendo a la interpretación. En este sentido, es necesario indagar en las diversas formas de escritura, y modos de representación y producción de sonido que posibilita el uso de software musical, dado que implican el uso de otros procedimientos de composición y ejecución musical diferentes a los tradicionales.

Núcleos temáticos

Las formas de organización del lenguaje en el proceso de producción e interpretación

- *Ritmo*. Los agrupamientos de los sonidos en el tiempo; relación entre pulso, metro y tempo. La métrica: constitución de estructuras, compás simple y compuesto. La organización temporal fuera de la medida regulada por una pulsación (ritmo no medido, cambios de tempo, súbitos o progresivos con aceleraciones o desaceleraciones). Procesos acentuales en géneros populares. Ritmos característicos de la música popular.
- *La organización de las alturas en sucesión y en simultaneidad*. Relación entre la armonía y la melodía. Registro, rango. Diferentes estrategias de construcción de melodías. Simetría, secuencia, proporcionalidad y organicidad de la curva melódica. Conceptos introductorios a la armonía tonal y a las relaciones de las alturas en las superposiciones sonoras. Escalas mayores y menores. Relaciones de dominante, tónica y subdominante. Giros melódicos característicos de los géneros y enlaces armónicos frecuentes. Enlaces armónicos característicos de cierre de frase (en las suspensivas y en las conclusivas).

- *Textura*. La organización musical en la sucesión y en la simultaneidad. Densidad sonora. Diferentes tipologías en torno a la vinculación de las configuraciones texturales. Texturas más frecuentes en la música popular. Acompañamientos rítmicos, melódicos, armónicos característicos en los géneros populares.
- *La forma musical*. La forma como resultante de las relaciones entre las configuraciones en el espacio y el tiempo. Configuraciones características en los géneros de la música popular. Criterios de segmentación y relación entre las diferentes secciones de una obra. La forma canción en los géneros de la música popular. La relación entre texto y música. Construcción rítmico-melódica en relación con las acentuaciones del texto y características de las unidades del texto (estrofas, número de versos). Diferentes posibilidades rítmicas, texturales y armónicas en función de la necesidad de resaltar u ocultar el sentido del texto.

Los procesos compositivos en relación con las nuevas tecnologías y las formas de representación musical

- *La escritura musical y la lectura musical en su dimensión interpretativa*. El código como síntesis de información: la interpretación desde la ejecución por lectura y desde la escucha comprensiva para la escritura. Organización de la escritura con el código simbólico tradicional. Los cifrados en los géneros de la música popular. Las estrategias de lectura relacionadas con la ejecución (análisis de la obra, comprensión de las configuraciones y su repetición, imitación o variación, etcétera).
- *Las diferentes formas de construcción musical a partir de las nuevas tecnologías*. Las formas de representación y escritura musical a partir del uso de software musical. La ejecución de la obra a partir de las nuevas tecnologías, distintas combinaciones con ejecutantes en vivo y una sobreganda de música. La interpretación musical, la escucha comprensiva de las nuevas estéticas que se configuran con las nuevas tecnologías.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Los contenidos están organizados por grupos conceptuales generales que permiten al docente evaluar los saberes previos de sus estudiantes y decidir la complejidad y dificultad de los contenidos específicos para organizar su planificación en una secuencia acorde a los tiempos de aprendizaje de los estudiantes. Por esto, el docente notará que no se especifican cuestiones como negra y dos corcheas, compás de 3/4, ciclo de quintas, sino que se enuncian con grupos conceptuales inclusivos.

En cuanto a la implementación, y a los fines de dar continuidad a las orientaciones generales que se proponen en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, se sostiene la idea de que es importante dar lugar a prácticas tales como "sacar de oído" melodías, improvisar cantando y/o ejecutando un instrumento, realizar producciones de conjunto con la posibilidad de que se resuelvan arreglos musicales en los cuales –por momentos– no esté presente el problema de la escritura. En estos casos, donde la escritura y la lectura no son ejes de trabajo, los estudiantes deberán explicar la selección y organización de los componentes del lenguaje para componer sus propuestas musicales. Para ello, se sugiere grabar las producciones como forma de registro que permita el análisis descriptivo y relacional de lo actuado. Posteriormente, y según el aspecto que se esté problematizando, la escritura de lo producido puede encararse como aspecto a resolver.

Este enfoque implica, también, la realización de prácticas de producción en las cuales el docente pueda proponer arreglos musicales. Es necesario advertir que éstos no deben transformarse

en modelos para ser imitados o copiados. Los arreglos aportados por el docente pueden ser ejecutados por los estudiantes a partir de la lectura, estudiando los componentes involucrados, los procesos compositivos puestos en práctica para la construcción del arreglo, la información de la partitura para los ejecutantes.

Las prácticas de lectura deben incluir propuestas donde el alumno pueda cantar y ejecutar distintas fuentes sonoras, en forma individual o en conjuntos (dúos, tríos, grupos) y es importante que la producción, no sólo por el placer que genera el logro de una ejecución musical coordinada, conlleve un resultado estético que atienda a los ajustes de la realización (aun cuando intervienen pocos componentes).

Las lecturas individuales deben posibilitar, en forma progresiva, la ejecución de dos acciones distintas tales como cantar y acompañarse instrumentalmente (en general, en el nivel introductorio predominan los acompañamientos rítmicos).

Si se realizan prácticas de dictado de discursos melódicos y rítmicos, que los estudiantes deben memorizar primero para después transcribir las partes, es importante que el docente atienda a ese proceso orientando en el análisis de la música a memorizar y a escribir, aplicando estrategias para que el alumno pueda verbalizar lo escuchado y proceder, después, a la escritura. Para esto, se sugiere que el alumno pueda utilizar algún instrumento que le facilite el proceso de trabajo dado que el objetivo es la escritura y no la memorización; ésta, en todo caso, es una herramienta más para representar mentalmente la totalidad del ejemplo musical. Esto es porque en este primer nivel del lenguaje específico, es importante que el alumno pueda construir interiormente la noción de centro tonal, las relaciones sonoras en el ámbito de una tonalidad, la presencia de constantes métricas con niveles jerárquicos, la noción de proporcionalidad rítmica, etcétera.

La inclusión de software musical introduce en la noción del sonido como componente constructivo y en las nuevas formas de representación que aportan las nuevas tecnologías. El gráfico que surge como resultado de la apertura de un archivo "wav", por ejemplo, da cuenta de la complejidad del sonido como objeto y permite el estudio de las alturas, el sostén en el tiempo, la intensidad, el perfil dinámico, entre otros. Permite trabajar procesos de producción (precisamente, procesos de composición) no relacionados con la escritura tradicional, en los cuales intervienen nociones relativas a la temporalidad, la sucesión y la simultaneidad relacionados con la forma y la textura. Se sugiere que el software tenga pocos comandos, que permita su utilización inmediata para la producción musical.⁵

El énfasis puesto en los géneros musicales populares tiene por función no sólo la atención a los intereses de los estudiantes, sino, también, la superación de posibles distanciamientos entre las prácticas socializadas y las que se realizan en la escuela. Por esta razón, el docente debe seleccionar y organizar distintos recursos musicales, en función de las características del lenguaje musical y las posibilidades de producción y realización que presenten. En este sentido, se propone la utilización de músicas del tipo guajiras, vidalas, bagualas, huaynos, rock (particularmente por su base rítmica). Se recomienda la provisión de diferentes formas de registro en distintos soportes: CD, reproductor de mp3 o mp4, videos, para reproducir en equipos electrónicos tales como grabador, televisión o PC, entre otros.

⁵ Por ejemplo, el Audacity es un software gratuito, multipistas, que permite una instalación rápida en la PC y el acceso a los comandos no resulta complejo, y permite la configuración en idioma español. No obstante, el docente puede optar por otros que le parezcan pertinentes a los objetivos de enseñanza y aprendizaje.

Para conducir la clase atendiendo a los procesos de escucha, el docente deberá orientar la atención de los estudiantes partiendo de una escucha total de la obra, mencionando las primeras impresiones acerca de los componentes que son más importantes, para luego dirigir la atención a los puntos del discurso musical que se relacionan específicamente con el contenido a tratar. Siempre es aconsejable la utilización de obras completas; no obstante, al priorizar la capacidad de atención sostenida del alumno, recomendamos abordar –al comienzo– segmentos u obras de corta duración para que la atención se logre en forma progresiva.

A continuación, se ofrece un ejemplo para orientar el tratamiento de un contenido. El mismo, no intenta instaurar un modelo de trabajo sino sugerir el tratamiento de los contenidos del lenguaje musical, donde se correlacionen las diferentes prácticas musicales.

Presentar al alumno al menos tres ejemplos a partir de los cuales se pueda escuchar la combinación de grupos rítmicos en compás simple y pie binario. Solicitar que reconozcan las fuentes sonoras de producción y que reproduzcan por imitación los ritmos que realizan. Pedir que mencionen, antes de escribirla, la organización rítmica. Para esta propuesta, se pueden utilizar canciones que presentan una dificultad similar a las siguientes:

- "Estaría mejor", por Karamelo Santo, *La gente arriba*, Platinos y Redoblante, 2006.
- "Nada fue un error", por Coti Sorokin, *Esta mañana y otros cuentos*, Platinos y redoblante, 2005.

A continuación, se puede solicitar que improvisen algunos ritmos combinando los grupos estudiados y que, en forma grupal, elaboren un arreglo instrumental de una estrofa y del estribillo de alguna de las canciones (hasta tres instrumentos de percusión) para cantarla y ejecutarla. Finalmente, proponer la escritura del breve arreglo rítmico.

La complejidad de un contenido debe tratarse implementando distintas formas de trabajo. Se sugiere comparar ejemplos musicales con características claramente contrastables entre sí, a partir de los cuales el estudiante pueda reconocer y explicar las formas particulares en que el compositor logró resolver la elaboración y la organización de una configuración musical compleja. Otra posibilidad, es segmentar los ejemplos, proponiéndole al estudiante que cante o que ejecute las partes.

Lectura, escritura y oralidad

El enfoque del lenguaje musical que se ha presentado hasta aquí, pone énfasis en la mirada abarcadora de las prácticas musicales y en el acercamiento entre las que se producen en el campo social y las que se realizan en la escuela. En este sentido, el estudio del lenguaje no se agota en su análisis y en el estudio de los componentes. Una aproximación activa a las prácticas musicales y culturales concretas que resultan de interés para los estudiantes puede derivarse también de la lectura de textos diversos donde diferentes músicos relaten sus experiencias de trabajo. A los fines de organizar el estudio sistemático a partir de textos de corte teórico, el docente será quien aporte los materiales de lectura en los que se expliciten, por ejemplo:

- marcos conceptuales de los componentes del lenguaje;
- formas particulares de composición en las cuales se analicen los medios y recursos utilizados;
- explicaciones acerca de las estrategias que desarrollan los grupos musicales para ensayar las obras;

- relatos de procesos de trabajo de las bandas cuando graban sus canciones en estudio (proceso de grabación, equalización de las pistas, etcétera).

En cuanto a la escritura, el docente tendrá en cuenta que, además de la verbalización de los procesos implicados en el estudio del lenguaje musical, puede solicitar a los estudiantes la explicitación de los mismos por escrito, teniendo en cuenta la claridad de las reflexiones.

Una de las tareas del docente de Lenguaje Musical que se puede destacar es orientar a los alumnos en las formas de estudiar la materia. El estudio del lenguaje musical conlleva el conocimiento de sus componentes, las relaciones posibles entre los mismos, las prácticas de escucha, análisis, composición, ejecución, en el recorte de la música popular latinoamericana y argentina. En este caso, la idea no es que los estudiantes produzcan textos, sino que puedan pensar estrategias de análisis y de aproximación a las obras musicales y que *logren explicarlas* utilizando el vocabulario específico para denominar las configuraciones musicales. De la misma forma, se puede solicitar a los estudiantes que relacionen y expliquen las otras prácticas musicales. Esta información puede volcarse por escrito hacia el final del proceso, a los fines de compartirla con los compañeros y dejar un registro de la comprensión de los trabajos realizados. La escritura debería permitir manifestar esta comprensión de la música como un conocimiento relacional.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

La evaluación forma parte de la enseñanza y del aprendizaje y debe plantarse de modo tal que el alumno reconozca en esta instancia la coherencia en la progresión de las clases.⁶ Es necesario señalar algunas situaciones en las que los estudiantes pueden ser evaluados:

- en las clases, atendiendo etapas de diagnóstico, proceso y cierre de una etapa;
- en muestras de trabajos, internas y socializadas a la comunidad, atendiendo a la planificación y organización de la presentación, con explicaciones por parte de los estudiantes de los procesos de trabajo implicados y la forma de resolverlos de acuerdo con el contenido que pone en juego cada obra.

En la materia, el docente es quien predomina como sujeto evaluador, valorando los logros de los estudiantes y de la propuesta de enseñanza, con el fin de realizar cambios y ajustes en el proceso de trabajo. Considerando las edades de los estudiantes, es sumamente valioso incluir prácticas de autoevaluación, en las que el alumno pueda elaborar juicios de valor acerca de su desempeño. Para lograrlas, el docente debe elaborar con el alumno los criterios con que el aprendizaje será sometido a análisis. Para construir el instrumento de evaluación pueden tomarse los contenidos, los niveles de comprensión y los procesos musicales que se implementaron en las clases.

Los criterios de valoración a utilizar en las clases de Lenguaje Musical se relacionan con aspectos puntuales y prácticas como:

⁶ Para lograr esto el docente debe explicitar el contrato didáctico al comenzar el año. Además, debe anunciarle a los estudiantes los criterios con los que evalúa y realizar la devolución pertinente de los resultados de evaluación para efectivizar la relación entre la enseñanza y el aprendizaje.

- la identificación de los niveles de organización de los materiales del lenguaje musical utilizando las denominaciones específicas;
- la utilización de conceptos para explicar las configuraciones musicales. El docente tendrá en cuenta el cambio conceptual producido durante el transcurso del año;
- la comprensión del lenguaje musical en su dimensión relacional de distintos procesos musicales;
- el grado de elaboración y organización de la escritura de las producciones musicales, la claridad de la información en la partitura;
- la elaboración de estrategias de lectura y escritura, proponiendo modificaciones y adecuaciones en las pautas a seguir acordes a las características de los ejemplos;
- el grado de resolución de la lectura y la ejecución, con cualidades dinámicas expresivas que den cuenta de los componentes que estructuran las obras;
- el compromiso y organización para las muestras de trabajos de producciones en el marco de trabajo de la materia;
- la presentación de trabajos solicitados en tiempo y forma.

En relación con las técnicas, instrumentos y/o dispositivos más recomendables para la materia se pueden considerar:⁷

- la técnica de observación puede implementarse para sistematizar instrumentos como listas de cotejo y escalas de calificación. En forma no sistemática, particularmente en el desarrollo de las clases y en función del tipo de información a relevar, puede utilizarse un registro anecdótico (especialmente cuando quieren observarse formas de interacción de los estudiantes y estrategias de resolución adicionales a las que suelen pautarse);
- la técnica anterior puede combinarse con la de las producciones de estudiantes, especialmente con trabajos prácticos de rutina, eventualmente utilizando pruebas de ejecución. Algunos de ellos, según el tiempo de elaboración, pueden resolverse parcialmente en forma domiciliaria y completarse en la clase.

A continuación, se presenta un instrumento posible a utilizar mientras se observa y escucha una ejecución vocal realizada por lectura de partes. En este caso, los estudiantes deberán cantar una melodía breve, con letra, a dos voces:

Categorías musicales/ Logro	Sí	No	A veces	Observaciones
Afina				
Introduce respiraciones que destacan el fraseo				
Utiliza estrategias para resolver las interrupciones y errores en la ejecución				
Incorpora la letra				
Mantiene el centro tonal				
Canta "rítmicamente"				
Logra expresividad en la ejecución				
Fluidez y continuidad				
Concerta la ejecución con el compañero				

⁷ Se toman las categorías aportadas por Bionvecchio y Maggioni (2006).

Las observaciones cumplen la función de permitirle al docente sistematizar la evaluación de las ejecuciones mediante estos instrumentos, a fin de poder realizar una devolución más detallada de aquellos aspectos particulares que podrían presentarse en desempeños de ejecución menos ajustados por parte de los estudiantes. De esta forma, podrá suministrarle información que proviene de un análisis más detallado de las causas puntuales que de las categorías evaluadas, los niveles de logro y las características musicales del ejemplo musical –asimismo, la dificultad y complejidad– que los estudiantes deban resolver.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, María del Carmen, *Folklore para armar*. Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas, 1991.
- – –, "Escuchar, escribir, leer, componer" en *Orpheotron* n° 1, Alchourron, Rodolfo, *Composición y arreglos*. Buenos Aires, Ricordi, 1991.
- Becerra Schmidt, Gustavo, "Crisis de la enseñanza de la composición en Occidente" en *Revista Musical Chilena*, N° 58, 1958.
- Belinche, Daniel y Larrègle, María Elena, *Apuntes sobre Apreciación Musical*. La Plata, Edulp, 2006.
- Berry, Wallace, "Estructura musical y ejecución", *Orpheotron*, n° 3
- Cruces, Francisco, "Niveles de coherencia musical. La aportación de la música a la construcción de mundos" en *Revista Transcultural de Música*, n° 1, Junio 2002
- Delalande, François, *La música es un juego de niños*. Buenos Aires, Ricordi, 1995.
- Etkin, Mariano, "Acerca de la composición y su enseñanza" en *Arte e investigación. Revista científica de la Facultad de Bellas Artes*. La Plata, Facultad de Bellas Artes, UNLP, 1999.
- Fernández, Carmen, "La composición musical en la formación musical especializada. Una aproximación metodológica" en Furnó, Silvia y Arturi, Marcelo (comp.), *Actas del Eniad: Encuentro de Investigación en Arte y Diseño*. La Plata, Facultad de Bellas Artes, UNLP, 2003.
- Fubini, Enrico, *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Madrid, Alianza, 1994.
- Kivy, Peter, *Nuevos ensayos sobre la comprensión musical*. Barcelona, Ricordi, 2005.
- Larue, Jean, *Análisis del estilo musical*. Barcelona, Labor, 1993.
- Madoery, Diego, "El arreglo en la música popular" en *Arte e investigación. Revista Científica de la Facultad de Bellas Artes*, La Plata.
- Nancy, Jean Luc, *A la escucha*. Buenos Aires, Amorrortu, 2007.
- Powers, Christopher, "La composición en el aula" en *Aula de Innovación Educativa* n° 145. Barcelona, 2005.
- Rusinek, Gabriel, "Estrategias organizativas para la composición grupal en el aula" en *Aula de Innovación Educativa* n° 145, Barcelona, 2005.
- Szendy, Peter, *Escucha. Una historia del oído melómano*. Barcelona, Paidós, 2003.



ACTUACIÓN Y SU ENSEÑANZA EN EL CICLO SUPERIOR DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Tanto en la Educación Primaria como en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria, los recorridos de los jóvenes en el campo de formación en arte se enseñan en forma alternada en distintas materias, con predominio de Plástica-Visual y Música. Es por ello que esta materia se presenta, en muchas ocasiones, como el primer acercamiento a la disciplina en la totalidad de la formación de los estudiantes. En consecuencia, los contenidos a abordar son, en muchos casos, introductorios, y será tarea del docente evaluar la situación particular del grupo para establecer el punto de partida del trabajo.

El teatro como disciplina pone en juego la multiplicidad de lenguajes que se involucran en ella. Por medio del quehacer teatral, los estudiantes profundizarán en el registro de su cuerpo, en articulación con su voz, para la construcción de ficciones que permitan conocer, construir e interpretar la realidad y el mundo circundante desde su subjetividad y dialécticamente.

Desde este enfoque, se relacionarán con la producción teatral a partir de una mirada totalizadora del objeto y de las vinculaciones que se establecen entre sus componentes, realizando conceptualizaciones acerca de éstos y de los procesos que están implícitos en la producción.

En esta materia se propone un trabajo orientado hacia la creación de universos ficcionales que construyan miradas e interpretaciones diversas de la realidad. Para ello, se partirá de la improvisación como un modo de apropiación de las formas de producción de la conducta en escena. En este sentido, se reflexionará acerca de la utilización de clichés y estereotipos tanto en la elaboración de los roles, como en el planteo y resolución de conflictos.

Se pondrá el acento en el desarrollo de una mirada crítica que les permita establecer un punto de vista y una opinión personal susceptible de ser argumentada y sostenida. Durante la formación en esta materia, se hará hincapié en la apropiación de los componentes del lenguaje y en la articulación del cuerpo y la voz como parte constitutiva del trabajo escénico.

MAPA CURRICULAR

La materia Actuación se encuentra en el 5° o 6° año de la Escuela Secundaria en todas las orientaciones del Ciclo Superior (con excepción de la Orientación en Arte, en la cual varía su ubicación y carga horaria).

Se propone como introductoria y la disposición de los contenidos que a continuación se desarrollan está estructurada por núcleos. Esto significa que, por un lado, pautan una cierta continuidad cronológica y, por otro, se encuentran agrupados bajo la premisa de que el accionar del sujeto actuante sobre el espacio y sus objetos condiciona y construye la conducta en acto.

Actuación	Núcleos temáticos			
	El cuerpo y la voz.	El cuerpo en el espacio.	El cuerpo y los objetos.	Los sujetos de la acción.

CARGA HORARIA

Su carga horaria es de 72 horas totales; si se implementa como materia anual, su frecuencia será de dos horas semanales.

OBJETIVOS DE ENSEÑANZA

- Reflexionar junto con los estudiantes acerca de sus aprendizajes previos en la disciplina, tanto en los aspectos conceptuales como técnicos.
- Establecer rutinas de preparación corporal y vocal para el abordaje del trabajo escénico.
- Orientar en la implementación de técnicas de improvisación libre, pautada, y a partir de estímulos.
- Brindar conceptualizaciones para la comprensión de la estructura dramática y sus componentes, tanto como herramienta para la apropiación y estructuración del trabajo escénico, como instrumento de análisis de la producción realizada.
- Generar instancias de discusión y reflexión acerca de las decisiones estéticas que incluyen estereotipos y clichés en la producción teatral.
- Seleccionar textos teóricos que permitan estudiar problemáticas referidas a la actuación, la estructura dramática, la improvisación, las técnicas teatrales, los componentes del lenguaje y los criterios compositivos.
- Favorecer el debate fundamentado en conceptos específicos de la disciplina tendientes a buscar las estrategias para evaluar y corregir las producciones propias y del grupo de pares.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Aprender prácticas de preparación corporal y vocal para el abordaje del trabajo escénico.
- Improvisar a partir de estímulos como modo de producción de ficciones en teatro.
- Producir composiciones teatrales con organicidad de los componentes que estructuran la escena.
- Elaborar los roles y construir relatos de ficción, haciendo un uso crítico de los estereotipos y clichés.
- Abordar cada uno de los componentes de la estructura dramática tanto para la producción de escenas como para el análisis y la crítica de las producciones propias y de los compañeros.
- Producir conceptualizaciones tanto escritas como orales de los componentes y las estrategias que se ponen en juego en las producciones elaboradas en el espacio de la materia.
- Reflexionar y analizar críticamente las problemáticas específicas del teatro a los fines de mejorar la producción.

CONTENIDOS

Núcleos temáticos

El cuerpo y la voz

Registro corporal conciente. Ampliación de los recursos de movimiento y vocales. Niveles de desplazamiento. Desarrollo de la atención, la disponibilidad corporal y la reacción rápida. Entrenamiento corporal y vocal previo. Su importancia y adquisición como rutina de trabajo.

El cuerpo en el espacio

El espacio. Espacio físico y ficcional. Espacios abiertos y cerrados.

El conflicto. Definición. Su finalidad e importancia. Conflicto con el entorno. Alcances y posibilidades.

La acción. Definición. Su relación con el conflicto y el entorno. Distinción entre acción dramática y movimiento. La acción como transformadora del entorno y los objetos.

El cuerpo y los objetos

Los objetos. Objeto real. Objeto imaginario. Objeto transformado.

El conflicto. Definición. Su relación con los otros componentes de la estructura dramática. Objetivos. Su finalidad e importancia. Tipología del conflicto. Conflicto con el otro. Gradaciones y exposición. Conflicto consigo mismo. Rivalidad entre "animalidad" y "deber ser".

La acción. Tipología de la acción. Acción ejecutada. Su gradación. Acción reprimida. Su relación con los distintos tipos de conflictos. Acción sublimada. Aplicaciones.

Los sujetos de la acción

Sujeto de la acción: roles cercanos y lejanos. Opuestos y complementarios. El trabajo con los objetos. Objeto real, imaginario y transformado.

Presencia escénica. El cuerpo en situación escénica. La organicidad del relato y el rol en escena.

La improvisación. La improvisación libre, pautada y a partir de estímulos, imágenes, sonidos.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

En esta materia se propone abordar el tiempo de las producciones de la siguiente manera: en la primera parte, los trabajos –improvisaciones– deberían comenzar y terminar en el espacio de la clase. Luego, se requerirá tomar la improvisación como una escena, la cual deberá ser presentada y corregida en varias oportunidades; esto implica la realización de ensayos fuera del espacio de la clase. Se sugiere que se profundice en este sentido, construyendo con los estudiantes la introducción a nociones de puesta en escena.

Cuando se habla de estas prácticas, de ningún modo se está apuntando a un ejercicio mecánico para el aprendizaje de una destreza, sino que se propone tomar la noción de ensayo como una herramienta para la profundización, construcción y reconstrucción de la propuesta.

Esta profundización creciente en el abordaje del material permitirá al joven ahondar en la exploración de los componentes del lenguaje, como así también adquirir una rutina de trabajo. Se insiste, en este sentido, en la búsqueda estética que resulta de la cristalización de la coherencia interna de la obra y la exploración y materialización de otros elementos que hacen a la esencia del teatro como disciplina, por ejemplo: vestuario, iluminación, música, construcción del espacio escénico, el lugar del espectador, etcétera.

Como se sostuvo en apartados anteriores, esta materia propone un trabajo orientado hacia la creación de universos ficcionales que construyan miradas e interpretaciones nuevas de la realidad. Es por ello que se desalienta la utilización de textos dramáticos que modelicen la práctica escénica, conduzcan al cliché y la estereotipia y refuercen el desdoblamiento del sujeto. Un ejemplo de esas prácticas son aquellas clases en donde el docente selecciona una obra de literatura dramática, por ejemplo, *Rosaura a las Diez*, reparte los personajes según el *physique du rôle* o el interés de los estudiantes y pide que memoricen el parlamento; finalmente, arma una puesta en escena. En esta práctica no se ponen en juego los contenidos que la materia aborda, sino que se reproduce aquello que fue creado por otros, se refuerzan los estereotipos y se requiere que sepan de antemano aquello que no se les ha enseñado, es decir, que actúen imitando a los profesionales.

En este sentido, es importante que el docente seleccione ejercicios de trabajo corporal a fin de que se logre organicidad y confianza en el otro, como así la exploración de sus propios recursos para el enriquecimiento de la escena. Asimismo, deberá organizar las acciones de producción vocal y corporal, reorientando las formas de ejecución y señalando los ajustes necesarios para evitar estereotipos.

Para el inicio de clases, se sugieren rutinas de entrenamiento y preparación en función de mejorar el desarrollo de la escena que abarquen ejercicios de movimiento y voz para lograr la

concentración, y situarse en la propuesta de la clase. Puede continuarse con improvisaciones que permitan esbozar, por subgrupos, la idea de escena. Estas improvisaciones pueden partir de imágenes, textos emergidos de sus propias creaciones, sonidos, temáticas propuestas y acordadas por el grupo. En estas, como en cualquier otro proceso de producción, el docente debe orientar en la selección de los recursos y el señalamiento de la importancia que estos recursos tienen en la conformación del lenguaje teatral.

Entre otras cuestiones, el docente debe evaluar el momento en el cual el grupo está preparado para distinguir entre el rol del sujeto de la acción y el del espectador. Asimismo, se propone organizar dramatizaciones como primera aproximación a la disciplina en las cuales se jerarquice el trabajo de cada componente de la estructura dramática. En esta organización, se facilita la adquisición y reconocimiento de los conceptos específicos de la disciplina.

La reflexión de los procesos de trabajo debe estar siempre presente. Por esto, el docente dará lugar a la conformación de espacios de discusión, análisis y producción espontánea en los cuales puedan intervenir los aportes y los intereses de los estudiantes, estableciendo relaciones con los temas abordados.

A continuación, se propone una planificación de contenidos que no pretende ser modélica, sino una muestra de cuáles son los aspectos que se ponen en juego en este enfoque de la enseñanza.

Se aborda el contenido conflicto y se trabajan improvisaciones colectivas.

En primera instancia, se ahonda en el conflicto con el entorno. Se propone que los alumnos comiencen a caminar por el espacio libremente y se les enuncian diversas situaciones de conflicto: las paredes o el techo del lugar pueden comenzar a achicarse, hace frío, el piso es pegajoso, etcétera. La consigna se centra en el objetivo de cada uno, es decir, qué se les opondrá y cómo resuelven la situación.

En segunda instancia se ahonda en el conflicto con el otro. Se trabaja grupalmente a partir de un entorno y una situación conflictiva dada, por ejemplo, una asamblea barrial en donde se discute el problema de la basura; una familia eligiendo qué programa de televisión ver; un grupo de amigos decidiendo cuál va a ser la salida, etc. El docente pedirá a los jóvenes que la improvisen y busquen llegar a una solución. En esta instancia deberá evaluar si estas situaciones deben repetirse con la finalidad de que el conflicto se produzca efectivamente. Si el conflicto no ocurre tendrá que intervenir para reflexionar acerca de cuáles son los objetivos que cada uno debería tener para que el mismo aparezca.

Posteriormente, se desarrollará el conflicto consigo mismo a partir de la misma situación y objetivo abordados, agregando un estímulo que le genere contradicción con el objetivo planteado. Por ejemplo: "quiero dejar la basura en la esquina pero mi hermano juega allí todas las tardes"; "quiero ver cierto programa pero debería acostarme temprano porque tengo que hacer algo a la mañana siguiente", entre otras.

Lectura, escritura y oralidad

En esta materia se plantea estimular las situaciones de lectura, escritura y oralidad en cada uno de los trabajos propuestos por el docente. A partir de la realización de dramatizaciones, improvisaciones y juegos teatrales, escritura de guiones, planeamiento de los conflictos, acciones e incremento y disminución de la tensión dramática, se propone que el docente pueda, por un lado, reflexionar acerca de las prácticas de construcción en ficción y, por otro, proponer trabajos de improvisación basados en cuentos, relatos de transmisión oral, poesías, etcétera.

Se requiere que el docente incorpore textos teóricos a la práctica cotidiana de los estudiantes en los que se conceptualicen las problemáticas abordadas y se vinculen los conceptos tratados con las producciones de los estudiantes. Este es un eje fundamental para cumplir con uno de los propósitos centrales de la orientación: conceptualizar y reflexionar sobre las prácticas juveniles, sus modos de producción, circulación y cómo estas, entre otros factores, construyen la identidad de los estudiantes.

En este punto, se pretende que el docente los guíe en la lectura de textos académicos a partir de preguntas, interpelaciones, búsqueda de posicionamientos ideológicos, contraposición con otros autores que se puedan encontrar en uno o más textos. En esta línea, se debe trabajar también la aproximación a la producción de textos académicos mediante el requerimiento de trabajos monográficos, informes, pequeñas investigaciones, etcétera.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

La evaluación, desde este enfoque de enseñanza, se considera como una instancia, un punto de partida dentro del marco social e institucional más amplio, que permite a los docentes –responsables de dicho proceso– corroborar el aprendizaje y revisar críticamente las propuestas contrastándolas con las prácticas áulicas para rediseñar sus estrategias de enseñanza.

No debe pensarse como una acción que se realiza al finalizar cada trimestre, sino que debe desarrollarse antes y durante el proceso de enseñanza. Es fundamental que se trabaje también en la culminación de cada núcleo temático a modo de corte en el proceso de aprendizaje que les permita a los estudiantes realizar una síntesis de lo aprendido y al docente rediseñar sus estrategias de enseñanza y reelaborar el proyecto, entre otras cuestiones. Es parte importante de la formación la realización de evaluaciones de los trabajos realizados, en la que participen tanto el docente como los estudiantes en la devolución al resto del grupo.

Resulta fundamental que el docente establezca con claridad la modalidad de evaluación y las pautas para la acreditación, calificación y promoción y comunicarlo al grupo al inicio de las clases. Para evaluar los aprendizajes en esta materia, el docente deberá contemplar la forma de trabajo de las clases regulares. Es importante utilizar dispositivos o instrumentos que permitan no sólo la verificación de la incorporación de conceptos, sino también el desarrollo de la reflexión, la investigación y el análisis frente a un hecho artístico. Para ello se sugiere que el docente observe la participación en clase, la realización de trabajos que requieran una elaboración por fuera del tiempo de la clase, la incorporación en estos trabajos de los conceptos y criterios constructivos de la disciplina y la realización de trabajos grupales que permitan la discusión y el consenso.

Los criterios de valoración a utilizar en las clases de Actuación se relacionan con aspectos puntuales y prácticas como:

- la incorporación de nuevos materiales y componentes a las producciones;
- la identificación y organización de criterios compositivos de escenas teatrales;
- el desarrollo de las propuestas, su gradación y flexibilidad en la inclusión de los componentes del lenguaje teatral;
- el cambio producido desde los conocimientos previos hasta las nuevas conceptualizaciones, en relación con el cuerpo y la voz en escena, el trabajo con los objetos, la utilización de los componentes del lenguaje y la construcción de roles con organicidad;
- la utilización del lenguaje verbal para la puesta en acto de los aprendizajes;
- el cumplimiento de las pautas de trabajo y del rol ejercido en el grupo;
- el desempeño activo y autónomo en la producción y análisis de los trabajos requeridos.

Respecto a los instrumentos de evaluación utilizados se pueden tener en cuenta:

- la construcción de cuadros o tablas como guías para la elaboración de las producciones o el análisis de las mismas;
- la realización de trabajos escritos en los que se pueda dar cuenta de la comprensión y utilización de los conceptos trabajados;
- la producción de pruebas escritas u orales para comprobar la adquisición de ciertos conocimientos;
- la presentación de trabajos realizados distinguiendo si hubo una profundización en ensayos fuera del espacio de la materia;
- la anotación de las devoluciones a sus compañeros y de las sugerencias de modificación del docente y los compañeros hacia el estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

- Brook, Peter, *El espacio vacío*. Barcelona, Península, 2003.
- – –, *Hacia un teatro primero*. Buenos Aires, Artesur, 2006.
- González de Díaz Araujo, Graciela y otros, *Teatro, Adolescencia y Escuela. Fundamentos y Práctica Docente*. Buenos Aires, Aique, 1998.
- González, Héctor, *Juego, aprendizaje y creación: dramatización con niños*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1998.
- – –, *Enseñamos teatro: qué, cómo y para qué., experiencias con niños y adolescentes en el Instituto Vocacional de Arte Manuel J. de Albarden*. Buenos Aires, GCBA, 2003.
- Holovatuck, Jorge y Astrosky, Débora, *Manual de juegos y ejercicios teatrales*. Buenos Aires, Inteatro, 2005.
- Lascano, Lucila, "Conciliación entre el teatro lúdico y el teatro "jugado": un momento argentino" en *Celcit*, n° 27.
- Serrano, Raúl, *Nuevas Tesis sobre Stanislavski. Fundamentos para una Teoría pedagógica*. Buenos Aires, Atuel, 2004.
- – –, *Tesis sobre Stanislavski*. México, Escenología, 1998.
- Trozzo, Ester (coord.) y otros, *Didáctica del Teatro 1 y 2*. Buenos Aires, Inteatro, 2005.
- Vega, Roberto, *El Teatro en la Educación*. Buenos Aires, Plus Ultra, 1981.

RECURSOS EN INTERNET

- Centro latinoamericano de creación e investigación teatral, http://www.celcit.org.ar/publicaciones/rtc_sum.php?cod=21
- Editorial Inteatro, <http://www.inteatro.gov.ar/editorial/picadero22.php>
- Alternativa teatral, www.alternativateatral.com
- Sitio Dramatiza, Red Nacional de Profesores de teatro, www.dramatiza.com.ar