



MINISTERIO DE
EDUCACIÓN
CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Dirección Provincial de Diseño, Gestión y Evaluación Curricular



Provincia de Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del Atlántico Sur
Ministerio de Educación, Cultura,
Ciencia y Tecnología
Dirección Provincial de Diseño, Gestión
y Evaluación Curricular



MINISTERIO DE
EDUCACIÓN
CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

PARTICIPACIÓN, REFLEXIONES Y APORTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR DEL CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

LENGUAJES ARTÍSTICOS

Documento borrador para la consulta

Equipo Areal Jurisdiccional

***Prof. María Elena Jacob
Prof. Diego Nievas
Prof. Rosana Bernharstu
Lic. Gerardo Herrera***

Julio 2011

Segunda Versión de documento borrador, se solicita no difundir ni citar.

LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE PLÁSTICO VISUAL.

El universo Plástico Visual representa un conjunto de saberes necesarios para comprender e interpretar la realidad contemporánea como así también para la construcción de la identidad propia y social.

Las Artes Plástico - Visuales conviven en la sociedad como una forma más del hacer artístico y se integran por las diferentes manifestaciones, perdurables o efímeras, que el hombre ha sabido construir a lo largo de su historia visual. El dibujo, la pintura, la escultura, el grabado, las instalaciones artísticas, los “objetos”¹, la fotografía, las intervenciones artísticas, son algunos de los formatos simbólicos visuales a través de los cuales los artistas corporizan, revelan y comunican sus visiones del mundo. Estos modos elaborados de comunicación humana constituyen un lenguaje y representan un espacio de conocimiento integrado por saberes propios posibles de ser enseñados y aprendidos en la escuela.

La enseñanza y el aprendizaje del Lenguaje Plástico- Visual, en la Educación Secundaria, debe propiciar aplicaciones del pensamiento en la diversidad y desde el sentido² accediendo a formas simbólicas creadas por otros pero también creando formas propias de ver, de construir discursos visuales y de reflexionar.

Para comprender la importancia y el posicionamiento que como educadores debemos tomar respecto del Lenguaje y su enseñanza, es necesario atender a lo que en la actualidad ocurre con el entorno visual:

- La globalización del mundo visual es una realidad que posibilita a las personas, desde temprana edad, estar en contacto con las imágenes en sus diferentes expresiones. Muchos jóvenes experimentan a diarios imágenes fijas o en movimiento sobre diferentes soportes, pantallas de televisión, computadoras, teléfonos celulares, libros, revistas, publicidad. El contacto cotidiano genera experiencias placenteras, significativas y la posibilidad de construir conocimiento sobre ese objeto portador de imagen y significado. Por otro lado, la cultura de los jóvenes evidencia una preocupación manifiesta por su imagen personal y su estética (indumentaria, peinados, maquillajes, tatuajes, accesorios).

- Las Artes Plástico - Visuales, en tanto formas de representación visual, se han visto complejizada en los últimos años por los aportes de la tecnología y los medios de comunicación originando la **cultura visual**³.

- El desarrollo tecnológico ha ido en paralelo con el desarrollo de la creación artística desde el hombre del Neolítico hasta la actualidad. La presencia de la tecnología a lo largo de la historia fue transitando un pasaje: “De ser una herramienta al servicio del artista que condiciona el resultado final de la obra de arte pasa a ser parte de la misma sin tener ni más ni menos peso que el resto de los elementos que la integran.” Fernández Izquierdo, J. C. (2007). En la actualidad la **tecnología visual**⁴, con el uso de nuevos soportes, es capaz de proporcionar nuevas formas de materialización, de significación, de

¹“Estos objetos [artístico] se caracterizan por reunir materiales y objetos funcionales preexistentes que, descontextualizados, son resemantizados al ser ubicados en un nuevo contexto.” Nigro, A. (2003).

²Tomamos las palabras de Castillo, D.P. (2004) cuando expresa: “En educación caracterizamos como con sentido todo lo que sostiene a un ser humano en su crecimiento y en su logro como educador, todo lo que enriquece la promoción y el acompañamiento de aprendizaje, todo lo que enriquece la gestión de la institución educativa para cumplir con sus funciones, todo lo que enriquece el uso de medios y la practica discursiva en función del aprendizaje. El sentido para el estudiante pasa por la autoafirmación y la construcción de sí mismo, por el desarrollo de la propia expresión, por la capacidad de interactuar y de comunicarse con el mundo y consigo mismo, por la apropiación de saberes, por un crecimiento sin violencia, por la alegría del aprendizaje y del sentimiento de la propia construcción.”

³Para Nicholas Mirzoeff (2003) “La cultura visual no depende de las imágenes en sí mismas sino de la tendencia moderna a plasmar en imágenes o visualizar la existencia.” El autor expresa que comprender la cultura visual es analizar las respuestas que manifiestan los individuos y los grupos ante los medios visuales de comunicación en la actualidad.

⁴“Entiendo por tecnología visual cualquier forma de aparato diseñado ya sea para ser observado o para aumentar la visión natural, desde la pintura al oleo hasta la televisión e Internet.” Mirzoeff Nicholas (2003).

producción y de reflexión permitiendo un acceso diferente al mundo a partir de imágenes⁵ que logran fascinar y cautivar al espectador de diferentes edades.

“En este contexto la importancia del universo visual adquiere un papel fundamental como conformador de identidades, no sólo por su omnipresencia sino por su fuerte poder persuasivo: se asocia a prácticas culturales (lo que significa forman parte de lo que está pasando), se vinculan las experiencias de placer (se presenta de forma agradable, con una retórica visual y narrativa atractiva y produce satisfacción) y se relaciona con formas de socialización (los sujetos se sienten parte de un grupo con el que se identifican).” Fernando Hernández (2000).

El universo visual permite mirar y mirarse significando un componente importante en la construcción de las representaciones del sujeto sobre sí mismo (la identidad) y sobre el mundo (la realidad). Estos saberes culturales que los alumnos tienen en referencia al mundo visual y las preocupaciones que los movilizan, necesitan ser enriquecidos y complejizados en la escuela desde la enseñanza y el aprendizaje del Lenguaje Plástico Visual.

El espacio educativo que ocupa el Lenguaje Plástico Visual debe atender a esta demanda contextual y aportar fuertemente a formar la mirada⁶ a través de prácticas artísticas que desarrollen: la percepción desde una postura crítica y *reflexiva*, la *producción* como producto de la imaginación y la creación personal y el conocimiento del *contexto* como lugar favorecedor del hecho artístico. Esto permitirá que los alumnos se apropien de un lenguaje y que se sirvan de él como una forma de expresión y de comunicación a la vez que le proporcionará la posibilidad de construir significados propios acerca del mundo que los rodea.

Entendemos por formación de las miradas a las prácticas artísticas que permitan “... enseñar a ver, aprender a pensar la imagen, y a hablar de lo que se ve. Decir lo que vemos, nombrarlo, describirlo, interrogarlo. En suma, detener la imagen y pensarla.” (Morduchowicz, R. 2004). La imagen en la contemporaneidad se presenta “...como estructura portadora de significados posibles, como discurso polisémico, productor y a la vez producto de un contexto, admite interpretaciones diferenciadas y divergentes⁷ de la realidad, tanto en el momento de su producción como en el de su recepción.” (Cativiela, A. 2009).

La enseñanza y el aprendizaje del Lenguaje Plástico Visual debe abordar los saberes referidos a la construcción del discurso visual (producción) atendiendo a las posibles interpretaciones (recepción) metafóricas, ambiguas, abiertas, propias del discurso artístico situados en un espacio y en un tiempo determinado (contexto).

No podemos dejar de mencionar lo que el arte, a través de sus artistas, significa y ha significado en el devenir socio histórico. Los artistas visuales han sido y son partícipes de su tiempo observando, influyendo o visionando sobre su cultura. Cada uno, desde su autoría y aun desde el anonimato, supo construir y construye relatos poéticos de la realidad contextual. Algunos desafiaron cánones estéticos del momento (belleza), otros denunciaron situaciones sociales (pobreza, guerras, inseguridad), otros se adentraron a los conocimientos de la ciencia para contar nuevos mundos de fantasía, otros reflexionan

⁵“Una imagen es un signo que presenta la particularidad de que puede y debe ser interpretada, pero no puede ser leída. De toda imagen se puede y se debe hablar; pero la imagen en sí misma no puede.” Debray (1994).

⁶“Mirar no es recibir, sino ordenar lo visible, organizar la experiencia. La imagen recibe su sentido de la mirada, como lo escrito de la lectura, y ese sentido no es especulativo sino práctico.” Debray (1994).

⁷Tomamos el concepto de “Lectura múltiples” desarrollado por Arthur Efland (1996) para explicar las diferentes interpretaciones que puedan darse ante una misma imagen. “Algunos críticos posmodernos consideran que los espectadores de una obra de arte la interpretan o leen desde perspectivas tan distintas que a partir de su experiencia visual construyen de hecho obras diferentes que pueden llegar a parecerse poco o nada a la intención original del artista. Stanley Fish (1980) sostiene que los espectadores se convierten en artistas al recrear la obra en el acto mismo de entenderla. ... En el arte posmoderno, las diferencias entre interpretación se originan en un uso deliberado de la contradicción, la ironía, la metáfora y la ambigüedad, también llamada doble codificación.”

sobre el hombre y su trascendencia (religión). Diferentes miradas, diferentes posturas, diferentes formas de decir ante una misma realidad: eso implica el lenguaje del arte.

Por ello entendemos la enseñanza y el aprendizaje del Lenguaje Plástico Visual desde propuestas pedagógicas democráticas que construyan y habiliten la búsqueda personal privilegiando la libertad⁸ en el hacer.

“Establecer condiciones para un verdadero marco de libertad significa el compromiso de desarrollar en los alumnos la variedad y la calidad de conocimientos que los instrumente para elegir, y además generar las experiencias que les permitan ir ampliando las fronteras de “lo posible”, entendiendo que aquello que los niños [jóvenes] no conocen, lo que no saben que existe, no podrán ser considerados como opción.” (Spravkin, M. 2006).

⁸ Entendemos por libertad en el hacer a la capacidad que tiene todo ser humano de optar por una manera u otra lo cual implica una reflexión, una búsqueda intencionada y una elaboración consciente de lo que se quiere realizar.

PROPÓSITOS.

- Generar propuestas de producción artística a partir de la exploración y la composición con los elementos del Lenguaje Visual, permitiendo que los jóvenes expresen y comuniquen ideas, sentimientos, emociones, experiencias a partir de éste Lenguaje.
- Ofrecer experiencias, con temáticas variadas, para que los alumnos puedan realizar producciones artísticas visuales a partir de diferentes medios y modos que impliquen la búsqueda de nuevas formas de representación y resolución artísticas incorporando conocimientos, información y recursos tecnológicos de diferentes campos.
- Generar propuestas para que los jóvenes puedan ampliar y resignificar su iconografía visual permitiendo que puedan decidir con libertad usarlas, rechazarlas, criticarlas o producirlas desde el conocimiento y desde su subjetividad.
- Ofrecer experiencias convocantes que impliquen la acción grupal en la construcción de discursos plásticos - visuales posibilitando el aporte de los saberes individuales y la valoración de las diferencias.
- Generar situaciones que permitan el análisis y la interpretación de los mensajes visuales que llegan a través de los medios de la comunicación para que los alumnos puedan reflexionar sobre la influencia que los mismos representan en la cultura.
- Habilitar⁹ espacios para la reflexión grupal en donde tomen protagonismo la duda, la pregunta, el cuestionamiento, la comparación sobre producciones personales o de otros para poder pensar o arribar a nuevas formas de expresión o construcción visual.
- Organizar prácticas de observación y análisis de las imágenes que nos rodean para que los jóvenes puedan identificar las variables de espacio y tiempo que generaron la creación de diferentes estilos y géneros artísticos en la historia valorando los aportes que se hacen presentes en las manifestaciones contemporáneas.
- Diseñar y desarrollar prácticas artísticas que posibiliten a los alumnos ampliar la percepción para afrontar y procesar la variada información visual (del entorno y de los medios de comunicación) con la que conviven a diario logrando construirse en miembros activos y críticos del lugar de pertenencia.
- Favorecer el acceso y el contacto con los bienes culturales acrecentando la participación de los jóvenes como espectadores críticos y participes necesarios en el hecho artístico visual.

⁹ “En educación “habilitar” la oportunidad consistiría en descubrir, inventar y hacer que abrigos y travesías les resulten efectivos a otros, y en las infancias desoladas poner vela al viento hacia nuevos destinos en busca de puertos y viajes altamente estimados”.
Cornú, L.

EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS.

La construcción¹⁰ y el desarrollo del conocimiento artístico visual es “...producto de complejas formas de aprendizaje que se llevan a cabo a partir de tres aspectos o dominios: el productivo, el crítico y el cultural”. (Eisner, E.1995). Atendiendo a estas formas de construcción del conocimiento artístico proponemos organizar los contenidos del lenguaje desde tres ejes:

- **La construcción del lenguaje plástico - visual.**
- **La reflexión en la imagen visual.**
- **La contextualización de las Artes Plástico - Visuales.**

De esta forma se hace necesario implementar estrategias didácticas que permitan desarrollar las capacidades necesarias para poder lograr el aprendizaje artístico en sus tres dominios permitiendo que los alumnos puedan:

- Construir formas artísticas de naturaleza estética y expresiva.
- Aprender a ver en el arte y en el entorno logrando adquirir una percepción estética.
- Comprender el arte como fenómeno cultural.

Los ejes planteados son una propuesta organizativa de los contenidos y una herramienta para la tarea pedagógica. Ello no implica un orden secuencial en su enseñanza ya que se deben adecuar a los requerimientos de las propuestas pedagógicas institucionales permitiendo la presencia simultánea de los mismos toda vez que sea necesario.

Los contenidos se presentan, a la vez, complejizados en tres años correspondientes al 1º, 2º y 3º año del Ciclo Básico de la ESO. La institución educativa, en conjunto con los docentes de la disciplina, deberán realizar la selección de los mismos según la distribución que tenga el lenguaje en su proyecto curricular.

Eje 1: La construcción del Lenguaje Plástico - Visual.

Este eje propone contenidos que posibilitan, al alumno, la adquisición de saberes referidos al Lenguaje Plástico Visual a partir de situaciones concretas de representación. Construir una escultura, una intervención artística o un dibujo son ejemplos de producción visual que implican el tránsito por un proceso cognitivo - perceptivo en el que se conocen *los elementos propios del lenguaje, se construyen imágenes mentales y se realizan discursos visuales* con un material determinado.

El alumno se enfrenta y debe transitar un camino en donde pone en juego formas de construcción del conocimiento relacionadas con discriminar entre distintas opciones, seleccionar, organizar y componer, con los elementos del lenguaje, relatos visuales. Se congregan en un mismo momento, en un proceso combinatorio, las intenciones y las posibilidades personales, los recursos materiales disponibles y el conocimiento y manejo de los mismos.

¹⁰ Adherimos a lo postulado por Castillo D.P. (2004) donde expresa: “No se construye conocimiento como quien está haciendo un edificio o algo fuera de sí mismo. Uno construye precisamente en sí mismo. Por lo tanto, en el terreno de la educación, construir es construirse. Y uno se construye no sólo a través de conocimientos. Lo hace por el arte, por el juego con el propio cuerpo, por las interacciones, por los encuentros con los otros seres. Uno aprende cuando se construye a sí mismo, cuando adquiere competencias que le permiten apropiarse de sus posibilidades y de las que ofrecen la cultura y el mundo en general.”

Contenidos para la enseñanza:

1° año	2° año	3° año
*Realización de producciones ¹¹ plástico visuales considerando las variables espaciales (bidimensional/tridimensional) y temporales (lo efímero, lo perdurable).	*Realización de producciones ¹² plástico visuales considerando las variables espaciales (bidimensional/tridimensional) y temporales (lo efímero, lo perdurable).	*Realización de producciones ¹³ plástico visuales considerando las variables espaciales (bidimensional/tridimensional) y temporales (lo efímero, lo perdurable).
*Iniciación y aplicación de los pasos en el proceso compositivo (boceto, apuntes, realización).	*Desarrollo y valorización de los momentos en el proceso compositivo (boceto, maqueta, guion, story-board, concreción).	*Planificación y valoración de las acciones (roles) necesarias en el proceso de construcción del discurso artístico integrado.
*Exploración, selección y elección de técnicas, materiales, soportes y herramientas convencionales y no convencionales según las necesidades compositivas y expresivas.	*Búsqueda, selección e inclusión de materiales, soportes, objetos y herramientas no convencionales según las necesidades compositivas y expresivas.	*Búsqueda, selección e inclusión de materiales, soportes (tecnológicos), objetos y herramientas en función del relatado y su relación con otros lenguajes.
*Elaboración de relatos visuales valorando y apropiándose del lenguaje como una forma más de comunicación de ideas, sentimientos, emociones tanto en lo personal como en lo grupal.	*Conocimiento y aplicación de operaciones retóricas (sustitución, supresión, intercambio, adjunción) en relatos visuales generando otras formas de decir y de representar ideas, intereses, reflexiones y/o sentimientos.	*Elaboración de relatos visuales a partir de figuras retóricas (metáfora, elipsis, hipérbole, litote, otros) en producciones artísticas integradas.
*Exploración y composición en el espacio plástico con los elementos figura - fondo y sus modos de vinculación. *Conocimiento y utilización de los indicadores espaciales generando ilusión de profundidad en el plano bidimensional. *Identificación y aplicación de la simetría, sus variantes y su relación con las formas naturales.	*Composición y conceptualización del espacio plástico con los elementos figura - fondo. Espacios interiores y exteriores, reales y virtuales, públicos y privados. *Aplicación y conceptualización de los indicadores espaciales generando ilusiones ópticas de avance, retroceso, profundidad en el plano, movimiento, otros. *Representación del volumen en el espacio tridimensional a partir del conocimiento de la proporción (relación de	*Exploración y construcción de escenificaciones de espacios aplicando recursos compositivos de figura - fondo, variantes de tamaños, proporciones, distancias, relaciones, simetrías, ilusiones y climas visuales en discursos estéticos integrados. *Construcción y representación del espacio tridimensional real o virtual (ensambles, instalaciones, esculturas, dibujo).

¹¹ Dibujo, pintura, construcción, ensambles, collage, instalación, fotografía, video, historieta, objeto, intervención, entre otras.

¹² Ídem.

¹³ Ídem.

	tamaño entre las partes del todo) y los puntos de vistas perceptivos (frontal, superior, lateral, otros).	
*Reconocimiento y representación de la sensación de movimiento (ilusión) en la imagen.	*Identificación y organización del espacio y el tiempo generando ilusión de movimiento.	*Observación y representación del espacio y el tiempo en imágenes fijas y en movimiento considerando las variantes de forma, color, luz, textura, sonido, movimiento.
*Experimentación y selección de diferentes marco de encierro y formatos considerando las relaciones que se establece entre: el limite perceptivo y material de la imagen, entre la superficie interior y exterior, entre el mensaje y el formato. *Conocimiento y elección de diferentes encuadres, puntos de vista y escalas de planos considerando las relaciones que resultan entre el espectador y el relato.	*Construcción y conceptualización de diferentes encuadres atendiendo a las problemática espacio (plástico) tiempo (relato) operando con reencuadres, imagen secuenciada, superficies internas y externas, marco explícito e implícito.	*Elección y construcción de diferentes encuadres considerando las posibles relaciones que se establece entre el espectador, el relato y el espacio que lo contiene. Espacio - tiempo, acción - sonido.
*Elección de diferentes procedimientos y acciones sobre las formas en relación a la materia que las sustenta y sus posibilidades de agrupar, dispersar, repetir, adicionar, sustraer, encastrar, modelar, troquelar, ahuecar, otros.	*Elección de diferentes procedimientos y acciones sobre las formas en relación a la materia que las sustenta y sus posibilidades de operar agrupando, dispersando, ampliando, reduciendo, obturando, otros.	*Elección de diferentes procedimientos y acciones sobre las formas en relación a la materialidad, al espacio que las contiene y sus posibilidades de relacionar, iluminar, sonorizar, obturar, interactuar, otros.
*Conocimiento, utilización y conceptualización de la línea como elemento formal; sus variantes de espesor en relación con el tamaño de la superficie y sus calidades de recorridos, densidad y trazo. *Conocimiento, utilización y conceptualización de la textura visual, táctil, regular, orgánica. *Utilización y reconocimiento del color como constructor de formas en sus variantes de tinte, matiz, saturación y valor (contraste y luminosidad: alto, medio, bajo). Paleta de color. *Experimentación con la luz (intensidad, posición, dirección) y su comportamiento sobre las superficies (opacidad, transparencias, traslucidez)	*Aplicación y búsqueda de efectos, significaciones y climas visuales empleando los elementos constitutivos del lenguaje visual y sus posibilidades de mixturas: -Empleo de la línea modulada y sensible en diferentes calidades originando profundidad. -Aplicación y conceptualización de la textura de la materia, de la superficie, de los soportes, tramas. -Conocimiento y empleo del color según diferentes funciones: descriptiva, expresiva, simbólica, subjetiva, cultural. -Empleo y reconocimiento de	*Experimentación y elaboración de discursos visuales a partir de las variantes de los elementos constitutivos del lenguaje visual y su vinculación con otros lenguajes: -Empleo de la línea generando formas, texturas, espacios reales y virtuales, tensiones, recorridos, otros. -Empleo y conceptualización del color según distintas intencionalidades descriptivas, expresivas, simbólicas. Ilusiones cromáticas: movimientos aparentes, vibraciones, oscilaciones, espacios. -Integración de la luz como parte constitutiva de una obra (instalaciones, objetos

considerando las alteraciones que se producen en la percepción de las formas y los espacios (climas).	la luz natural y artificial en diferentes modos de representaciones, atmosferas, zonas de luz y sombra, direcciones (frontal, contraluz, lateral, cenital).	lumínicos). La luz coloreada. Iluminar y/o alumbrar. Lo cinético-lumínico.
---	---	--

Eje 2: La reflexión en la imagen visual.

Este eje propone contenidos que permiten desarrollar la adquisición de saberes del dominio reflexivo, crítico y sensible. La percepción del entorno, de obras de arte visuales, de producciones personales y de pares plantea la posibilidad de conocer, en diferentes contextos, a través de una actitud reflexiva del observador interprete (recepción).

La reflexión involucra un proceso de aprendizajes, en donde se concreta el acto de observar en profundidad lo que vemos, invitándonos a la reflexión desde el lugar de observadores activos. Se hace necesario volver sobre los procesos (de producción), analizarlos y reconocer los resultados logrados durante la elaboración. Analizar lo que vemos permite construir sentidos nuevos y personales entendiéndolos como representaciones que traslucen aspectos sociales y culturales de momentos históricos vividos. Consideramos que esta postura permite ir mas allá de la lectura de imágenes permitiendo la comprensión crítica del hacer artístico enriqueciendo las fronteras perceptivas de quien observa.

Contenidos para la enseñanza:

1° año	2° año	3° año
<p>*Diferenciación y valoración de las diferentes formas de representación plástico visuales en producciones propias, en la de pares, en la de artistas de la región, del país y del mundo.</p> <p>*Reconocimiento de la presencia de técnicas y procedimientos en la materialización del relato visual advirtiendo límites y posibilidades de los mismos.</p>	<p>*Análisis y valoración de las diferentes formas de representación plástico visuales (en producciones propias, en la de pares, y en la de artistas de la región, del país y del mundo).</p> <p>*Análisis y valoración de las técnicas, procedimientos y materiales como constituyen de una imagen y del discurso plástico visual.</p> <p>*Identificación y valoración de los nuevos soportes (celulares, computadoras, TV, otros) de la imagen (audiovisual).</p>	<p>*Análisis y valoración de diferentes producciones plástico visuales propias, de pares y de “la obra” de artistas visuales contemporáneos.</p> <p>*Reconocimiento y análisis de la participación de la materialidad en el discurso artístico.</p> <p>*Análisis de diferentes soportes de la imagen audiovisual (celulares, computadoras, TV, otros) y de las posibilidades comunicativas en función de su formato.</p>
<p>*Reconocimiento y análisis de mensajes en una imagen.</p> <p>*Reconocimiento del carácter ambiguo del discurso artístico y la valoración de la diversidad de lecturas.</p> <p>*Introducción a los conceptos de interpretación literal o metafórica. Ver o mirar en el proceso de análisis.</p>	<p>*Reconocimiento y análisis de mensajes explícitos e implícitos en una imagen.</p> <p>*Reconocimiento y valoración del carácter ambiguo del discurso artístico y la diversidad de lecturas.</p> <p>*Reconocimiento e interpretación de operaciones retóricas (sustitución, supresión, intercambio, adjunción) en discursos visuales.</p>	<p>*Reconocimiento y valoración del carácter ambiguo del discurso artístico y la multiplicidad de significados (polisemia).</p> <p>*Reconocimiento y análisis de algunas figuras retóricas presentes en los relatos visuales valorando la multiplicidad de formas de decir que surgen a partir del empleo de dicho recurso.</p>
<p>*Identificación y valoración del acto compositivo en</p>	<p>*Identificación y reconocimiento de las</p>	<p>*Análisis del espacio y de las relaciones que se establecen</p>

<p>producciones visuales.</p> <p>*Observación y análisis de los recursos compositivos (figura –fondo, indicadores de espacio, simetrías) que provocan espacios, profundidad, movimiento en una imagen y en formas naturales.</p>	<p>relaciones que se establecen entre los espacios reales y virtuales, interiores y exteriores.</p> <p>*Reconocimiento y análisis de los diferentes recursos compositivos (figura –fondo, indicadores de espacio, otros) y estructurales (ejes, direcciones, proporciones) que provocan efectos de profundidad, movimiento, tensiones y equilibrios en el espacio.</p>	<p>con las formas que lo habitan (contenido, adecuado, exagerado, otros).</p> <p>*Análisis y conceptualización de los diferentes recursos compositivos que provocan en el espectador efectos visuales de espacios ilusorios (escenas, lugares, tiempos, profundidad, cercanía, interactividad, otros).</p>
<p>*Descubrimiento y valoración de la representación del tiempo en el espacio plástico a partir del empleo de los elementos constitutivos del lenguaje.</p>	<p>*Observación y análisis de los recursos visuales empleados para la representación del tiempo en el espacio plástico.</p>	<p>*Análisis y conceptualización de los recursos visuales y sonoros que permiten construir la representación del tiempo en relatos artísticos integrados.</p>
<p>*Reconocimiento e identificación de diferentes marcos de encierro, formatos, encuadres, puntos de vistas, escala de planos analizando las relaciones que se establece entre cada variante y el mensaje de la imagen.</p>	<p>*Reconocimiento y análisis de los diferentes formatos existentes en las imágenes de nuestra cultura.</p>	<p>*Análisis de las relaciones que se establecen entre el sujeto que mira (puntos de vista) y la imagen a partir del espacio que la contiene.</p>
<p>*Incorporación del vocabulario técnico específico del lenguaje plástico visual.</p>	<p>*Empleo del vocabulario técnico específico del lenguaje plástico visual.</p>	<p>*Aplicación del vocabulario técnico específico del lenguaje plástico visual arribando a posibles nexos lexicales con otras prácticas artísticas.</p>
<p>*Reconocimiento y análisis de los diferentes elementos del Lenguaje Plástico -Visual en la construcción de mensajes, ideas, sensaciones, climas e ilusiones visuales.</p> <p>*Análisis de representaciones visuales diversas (géneros y estilos) correspondientes a diferentes épocas y espacios.</p>	<p>*Sensibilización y análisis de los diferentes elementos del Lenguaje Plástico -Visual y su participación en la construcción del discurso.</p> <p>*Introducción al concepto de géneros y estilos revalorizando el surgimiento de los mismos como manifestaciones artísticas referentes del acontecer histórico de cada época.</p>	<p>*Reconocimiento y análisis de las variantes de color, luz, línea o textura empleadas como partes de un todo.</p> <p>*Análisis de diferentes géneros estéticos visuales y su correspondencia en otros lenguajes.</p> <p>*Análisis de “estilos” o “corrientes” artísticas contemporáneas advirtiendo los elementos que se corresponden con formas de ver el mundo en la contemporaneidad.</p>

Eje 3: La contextualización de las Artes Plástico - Visuales.

Los contenidos agrupados en este eje permiten implementar propuestas para que los alumnos conozcan y valoren las Arte Plástico Visuales como un fenómeno cultural. Los nexos que se establecen entre problemas, lugares y tiempo permiten contextualizar una obra de arte a partir del momento histórico en el que fue realizada, las condiciones en las cuales fue producida y los datos de su autor. Analizar el contexto implica tener en cuenta las condiciones que hicieron surgir la obra; como la obra afecto a la sociedad en la época de su construcción y como se reinterpreta en un nuevo contexto contemporáneo.

Contenidos para la enseñanza:

1° año	2° año	3° año
*Reconocimiento y valoración de la participación del contexto socio cultural en la producción artística visual.	*Identificación de los elementos socio -culturales propios de un contexto condicionantes de las producciones artísticas visuales.	*Identificación y reconocimiento de los elementos socio históricos presentes en el contexto contemporáneo y su impacto en los discursos visuales y audiovisuales.
*Observación y reconocimiento de la relación que se establece entre los contextos cercanos y las imágenes que los habitan.	*Reconocimiento y valoración de las relación que se establece entre las imágenes que habitan los contextos cercanos y la de otros contextos lejanos en tiempo y/o en espacios.	*Reconocimiento y búsqueda similitudes, diferencias, particularidades culturales, sociales, políticos, entre diferentes contextos y las imágenes presentes.
*Conocimiento de los circuitos culturales existentes en la ciudad y en la provincia, su ubicación, acceso, propuestas, público.	*Conocimiento y valoración de los circuitos culturales existentes en la provincia y la conexión de estos con el resto del país.	*Valoración y proyección de otras formas posibles de circulación de obras visuales considerando lo que sucede en otras provincias, en otros países, y las necesidades del lugar.
*Asistencia a muestras de artistas visuales en museos, cines, galerías, hoteles, casa de la cultura, centro culturales, bienal. *Conocimiento y vinculación con artistas visuales ¹⁴ locales.	*Participación a muestras de artistas visuales en museos, cines, galerías, hoteles, casa de la cultura, centro culturales, bienal. *Análisis e interpretación de los elementos contextuales (temporales y espaciales) que se observan en obras plásticas visuales de diferentes artistas locales, nacionales e internacionales.	*Asistencia a espectáculos artísticos donde se construyan discursos visuales en integración con otros lenguajes. *Conocimiento y valoración de los artistas contemporáneos locales y de las obras artísticas que integran el patrimonio cultural de la provincia.
*Observación y descubrimiento de la relación existente entre el espacio plástico visual de una obra y el espacio contextual (físico,	*Reconocimiento y valoración de la relación que se establece entre el espacio plástico visual de una obra y el espacio contextual de la misma.	*Análisis de las relaciones manifiestas (visuales) entre el espacio propio de una obra (integrada) y el contexto (físico y social) en el que se

¹⁴ Pintores, plateros, fotógrafos, ceramistas, escultores, diseñadores, grabadores, escenógrafos, dibujantes, artesanos, iluminadores, vestuaristas, realizadores audiovisuales, otros.

social, histórico) que la contiene.		desarrolla.
--	--	-------------

Recomendaciones didácticas.

Respecto de la producción...

La construcción del Lenguaje Plástico Visual implica producir formas visuales a partir del empleo del color, la luz, la textura, la línea, en un proceso de elaboración que comienza a partir de la necesidad: decir algo a partir de una imagen. NO es propósito de nuestro lenguaje la mera producción de formas carentes de significado. Por el contrario toda vez que aludimos al termino **producir** estamos refiriendo a la construcción de “relatos visuales” con sentido (comunicacional, expresivo, narrativo) evidente. Por ello destacamos que el contenido *“Elaboración de relatos visuales valorando y apropiándose del lenguaje como una forma más de comunicación de ideas, sentimientos, emociones tanto en lo personal como en lo grupal”* atraviesa a todos los contenidos expresados en este eje.

Respecto a la necesidad de la materialización de las imágenes entendemos que el Lenguaje Plástico Visual no es meramente un conjunto de técnicas sino que incluye diferentes técnicas para su realización implicando en ello procesos de exploración y creación. El abordaje de la técnica, los procedimientos, la utilización de cada herramienta y el uso de los materiales, permiten la materialización de imágenes que se componen de particularidades expresivas personales o grupales. En tal sentido se hace necesario pensar que en la elaboración de una imagen artística toma real importancia, en su carácter visual y táctil, el material con el cual se concreta la obra. Esta característica está dada porque el material mismo es portador de expresividad, de sensaciones, de información. La selección, la elección y el empleo de uno u otro infieren posibilidades y límites en el hacer expresivo adquiriendo una nueva significancia al entablar una relación solidaria con el mensaje contado.

Por otro lado en la producción se hacen presentes el desarrollo de saberes relacionados con la reflexión en tanto que la percepción de cualidades se manifiesta a medida que se va construyendo un discurso plástico visual con materiales concretos. Se hace necesario desarrollar una actitud sensible frente a lo que acontece durante el proceso de construcción de imágenes. Esto implicará transitar, en diferentes momentos, por procesos reflexivos que provoquen la realización de ajustes necesarios para que la imagen mental, la del entorno y finalmente la producida, se acerquen al mensaje que se desea expresar satisfaciendo a su autor. (Ver ampliado en eje de *“La reflexión en la imagen visual”*).

Es de considerar que las posibilidades de creación y construcción personal serán la resultante de variables que incluyen, entre otras, las situaciones experienciales del alumno, los límites y/o posibilidades que los materiales poseen y la propuesta pedagógica. Entendemos que no se “crea” en el vacío sino que se hace necesario adecuar un clima propicio para que el conocimiento se dé cita en situaciones de aprendizaje que implicarán la exteriorización del mundo interior (desde lo afectivo, lo emotivo, lo subjetivo) como así también la presencia de los “otros”. El hacer plástico visual propicia que lo privado tome estado público ya que lo que hacemos se puede percibir claramente pero en relación a un contexto de interacción con otros (pares). Como docentes debemos dar real importancia a esta característica del lenguaje visual ya que la presencia de “los otros” en los procesos de enseñanza y aprendizaje sólo es posible en el ámbito de la escuela. Generar propuestas pedagógicas que contemplen este contexto propicio y casi único para que la producción y la reflexión es dar lugar a la construcción colectiva del conocimiento artístico (*inteligencia repartida - intersubjetividades*).

Los programas informáticos son una herramienta para trabajar discursos visuales que posibilitan confrontar a los alumnos con otros problemas de representación diferentes a los de otros soportes. Nuevas posibilidades de construcción y deconstrucción de la imagen resultan y también la posibilidad de trabajar con la inclusión de la ilusión de movimiento en la bidimensión. Cada programa informático de manipulación de imágenes

permite acciones variadas de realización que van desde imágenes fijas hasta la posibilidad de imágenes audiovisuales. Las propuestas pedagógicas pueden pensarse para que los alumnos, de forma paulatina, partan de un lugar de construcción menos complejo (imágenes fijas) a otro de mayor complejidad (imágenes audiovisuales). La informática representa un soporte que ha permitido cambiar el concepto de arte contemporáneo y los jóvenes tienen el derecho de poder acceder y aprender a construir formas de decir con él.

El estudio de los contenidos expresados en este apartado puede pensarse también hacia el interior de otras disciplinas contemplando que en ese proceso confluirán contenidos de los demás ejes. Desde esta perspectiva se puede partir de imágenes visuales o temáticas que comúnmente son patrimonio de otros campos del conocimiento para desarrollar propuestas estéticas. Abrir el marco de referencias de la producción permitirá que los alumnos puedan comprender y vivenciar, que el lenguaje del arte puede reflexionar y hacer sobre todo lo posible y que no se agota en las prácticas conocidas. La biología (dibujo descriptivo, imágenes celulares), la matemática (representaciones estadísticas, juegos matemáticos, geometría, expresiones y signos), la geografía (cartografía), la lengua (poesías, dichos, textos escritos), la historia (procesos sociales, línea del tiempo) como otros campos del conocimiento, trabajan y produce (y/o siguen) imágenes con un sentido científico. Desde el Lenguaje Plástico Visual, las mismas imágenes, pueden ser tomadas para modificarlas, intervenirlas, alterarlas o reelaborarlas a partir de una propuesta que provoque una nueva narrativa estética. Para accionar sobre estas imágenes se hará necesario conocerlas, saber sobre su contenido, sobre sus elementos, su forma de representación, sus objetivos, su evolución en la historia, su implicancia cultural. –Ver articulación con eje “La contextualización de las Artes Visuales”.-

Las situaciones cotidianas o problemáticas sociales actuales constituyen un recorrido posible para enseñar desde nuestro lenguaje. Temáticas como la sexualidad, las problemáticas ambientales, las campañas de prevención o concientización desde la salud (adicciones, donantes, embarazo adolescente, otros), problema y/o conflictos sociales (revoluciones, guerras, activismo, cartoneros, movimientos sociales, entre otros), efemérides (Día mundial del agua, Día de los derechos humanos, Día de la memoria, Día de la mujer, entre otros), son situaciones propicias para construir conocimiento artístico desde la participación ciudadana y desde el compromiso como seres sociales y políticos. El estudio de la temática será necesaria previo a la producción lo que significará articular acciones con otros espacios curriculares y con otros actores de la comunidad (recursos naturales, médicos, asociaciones ambientalistas, entre otros).

Respecto de la reflexión...

El desarrollo de una actitud reflexiva, crítica y sensible sobre la producción personal, sobre la de otros y sobre lo que sucede en el entorno, es una práctica del Lenguaje Plástico Visual que merece ser enseñada y aprendida.

Volver a revisar lo realizado; poner a consideración las relaciones que se establecen entre las intenciones y las acciones; tomar conciencia de lo aprendido son momentos reflexivos que se hacen presentes en el proceso de producción. En este sentido queremos poner a consideración la importancia real que adquiere la elaboración de una imagen y su relación con el nivel de satisfacción o disconformidad manifestada por su autor (en este caso alumnos de la escuela secundaria). Desde este lugar de enseñanza (reflexión) se deben proponer formas de indagación y búsqueda reflexiva para que, el alumno que transite por este momento, logre identificar ¿qué aspecto de la imagen le provocan la disconformidad con su propia producción? Cuando el propio autor logra detectar visualmente lo que lo “disgusta” y lo puede exteriorizar, podemos decir que un aprendizaje muy valioso para el sujeto está aconteciendo. La necesidad de ajustes desde la producción pueden darse para que el alumno se sienta partícipe de sus logros pero

también se puede construir la idea de valoración de una forma de resolución diferente y personal a la que estaba pensada.

Es de considerar que la búsqueda reflexiva no significará descubrir “el mensaje” de la obra, como lo que el autor nos quiso decir de una forma acertada. Esto no sería posible dado que la característica del lenguaje Plástico Visual es precisamente las múltiples interpretaciones que los receptores pueden construir ante una misma imagen. El carácter polisémico de las obras visuales está dado por las características experienciales, culturales y contextuales del individuo que actúa como receptor interprete. La realidad percibida, de esta forma, es única (existe con sus características determinadas) pero al mismo tiempo múltiple (el significado es otorgado por el receptor desde sus percepción, experiencia, contexto). Es tarea de la escuela construir propuestas pedagógicas que permitan que la apreciación de los jóvenes se vaya ampliando y complejizando, esto es, construyendo argumentos interpretativos personales y propios del lenguaje.

La actitud reflexiva está presente en todas las prácticas artísticas en tanto que la misma implica analizar los procesos constructivos del lenguaje en producciones propias y de otros, los resultados logrados, la escucha activa y lo percibido¹⁵ para poder construir así continuos aprendizajes. A reflexionar se aprende y para ello se hace necesario desarrollar la observación a partir de una mirada curiosa, cuestionadora, investigadora, atenta.

Se hace necesario que, como docentes, consideremos que desarrollar la mirada en nuestros jóvenes implicará diseñar y transitar un *proceso* continuo que sea capaz de generar la observación, el análisis, la interpretación y la reflexión en diferentes contextos. “La práctica de enseñar a mirar imágenes puede definirse como el conjunto de acciones que se desarrollan con el propósito de favorecer el pasaje de la mirada espontánea, rápida y habitual hacia una mirada detenida, inquisidora, inquieta y crítica.” -Augustowsky Gabriela, pag.78.-

Los contenidos agrupados en este eje tienden a desarrollar en los alumnos el aprendizaje de saberes que refieren a:

-Por un lado el desarrollo de la percepción a partir de la observación de características, cualidades, particularidades y la forma en la que las mismas se relacionan desde su carácter estético, expresivo y compositivo.

-Por otro lado es de igual importancia el desarrollo de la capacidad de describir esas cualidades y características presentes en las formas. Poner en palabra lo percibido implica el poder sensibilizarse ante lo presente e ir adquiriendo paulatinamente un lenguaje específico que posibilite construir un análisis cada vez más complejo. El lenguaje empleado, oral u escrito, en la percepción estética o en el análisis de obras deberá ser una construcción del lenguaje que se vaya modificando en complejidad a partir de las prácticas. La instancia de poner en palabras lo visto debe trascender la simple descripción literal para constituir un discurso del receptor que provoque la reflexión, lo sensible, formas de propias de decir. No entendemos que lo plástico visual tenga su traducción en términos lingüísticos acertados o en concordancia con lo que se percibe. Por el contrario la intención es buscar formas de reflexionar sobre lo visual y lo perceptivo valiéndose del lenguaje verbal toda vez que sea posible y desde las posibilidades constructiva que el mismo permite o incluso buscando otras.

¹⁵Para comprender como se da el aprendizaje de la percepción se debe tener en cuenta el importante aporte realizado por los psicólogos de la Gestalt con su “teoría del desarrollo perceptivo”. Elliot Eisner (en “Educar la Visión Artística”) sostiene que: “La teoría supone que las personas maduran aumentando su capacidad de discriminar entre las cualidades constitutivas de su entorno. Así una persona adulta puede percibir cualidades y relaciones mucho más complejas y sutiles que las que pueden percibir los niños. Ellos denominan diferenciación perceptiva a este proceso que consiste en percibir, comparar y contrastar cualidades”. Las experiencias perceptivas que un individuo transite en su vida permitirán el aumento de sus capacidades perceptivas. A medida que la persona aumenta su experiencia en un área, la diferenciación perceptiva se desarrolla progresivamente a la vez que se complejiza tornándose más refinada. La capacidad de ver cualidades visuales en el entorno es una actividad compleja que se va desarrollando a lo largo de toda la vida.

Percibir obras de arte plástico visuales implica que, como espectadores, nos sintamos afectados desde lo sensible en alguna manera. Por ello cuanto más nos acerquemos o nos adentremos a la obra a través de los sentidos, mayores serán las posibilidades de comprender lo narrado y construir significados personales.

Algunas estrategias pedagógicas que permitan desarrollar la percepción y la reflexión tanto de obras de arte como del entorno, podrán ser aquellas que posicionen, en diferentes momentos pedagógicos, la mirada en diversos aspectos de lo visual. Se sigue pensando en actividades de análisis que se centren en:

-Sobre lo que la obra o el entorno provocan en la sensibilidad del observador. Los sentimientos que se generan son el resultado de respuestas a las formas que porta la imagen o a las ideas que estas formas sugieren.

-La estructura de la imagen (creada) o de un paisaje (natural o urbano) desde lo compositivo. La atención está en los elementos visuales presentes tales como el color, las formas, las tensiones, y la organización y distribución de los mismos.

-Ver las formas presentes y el significado que podrían portar las mismas. El carácter simbólico que conllevan determinadas formas debe ser decodificado para poder interpretar lo que se está diciendo. Las representaciones visuales portan una significación simbólica adjudicada por su contexto cultural de referencia el cual se retroalimenta con la significación que le adjudica el sujeto que observa.

-El tema desarrollado en la imagen. Establecer nexos entre la temática tratada y la forma resolutive de la misma permite una nueva lectura, un nuevo sentido a la imagen.

-El material con el cual se materializa la imagen. Los materiales elegidos se relacionan con el discurso visual que el artista ha construido. Las imágenes contemporáneas tienden a preocuparse por los materiales que sustentan la obra. El material es portador, por sí mismo, de contenido que adquiere su real significación en el conjunto de la obra.

¿Qué - haceres podemos provocar la observación, el análisis, la interpretación y la reflexión a partir de imágenes?

El acercamiento a las imágenes podrá darse a partir de la ***observación directa*** de paisajes urbanos o naturales, de algún recorte de esa realidad, de imágenes fijas reales (grafittis, carteles, afiches, cuadros) o de reproducciones de alguna de ellas. La elección de las imágenes que se ofrecen a los alumnos deben contemplar: la pertinencia para con el contenido a desarrollar; la calidad gráfica; el tamaño apropiado; el grado de complejidad (iconicidad) con el que se construye el mensaje visual.

El ***tiempo dedicado*** a actividades de observación puede ocurrir en la cotidianeidad mientras las clases se desarrollan pero también es importante planear momentos áulicos pensando en propuestas que impliquen otro tipo de observación y análisis más profundo. Se puede considerar la planificación de actividades distribuidas durante todo el año (por ejemplo una por mes) con una cierta regularidad y a la cual se le destine un tiempo que pueda ir acrecentándose en cada encuentro. Analizar e interpretar implica desarmar, desarticular o deconstruir lo que se observa para volver a rearmar esa realidad de otra manera. En este proceso lo sensible toma participación provocando que cada receptor cambie su forma de ver y de comprender esa imagen o situación (que sigue siendo la misma). Las prácticas de análisis, de forma continua y sostenida en el tiempo, constituyen un hacer importante para el desarrollo de las capacidades expresivas y comunicativas de los alumnos ya que permiten ver diferentes formas de resolución.

La ***formulación de preguntas*** es un recurso que orienta la observación con el objetivo de alcanzar diferentes niveles de interpretación sobre una imagen. Una pregunta siempre tiene una intención de cuestionar a otro y de provocar diferentes tipos de respuesta. Responder implica detenerse, pensar, reflexionar y construir una respuesta

acorde o aproximada a lo que se pregunta. Las propuestas del docente, toda vez que se trabaje este recurso, contemplara que no es necesario preguntar todo sobre una imagen en un mismo momento sino que debemos seleccionar lo más apropiado para cada propuesta. A continuación se proponen tipos de preguntas¹⁶ que se piensan con diferentes propósitos considerando que la búsqueda de respuestas a las misma implicara que los alumnos desplieguen diferentes estrategias interpretativas (propuestas por Augustowsky Gabriela en “Enseñar a mirar imágenes en la escuela”, Tinta Fresca, 2008):

.Preguntas que orientan la observación.

.Preguntas orientadas al planteo de hipótesis interpretativas.

.Preguntas que estimulan la invención, la creatividad o la fantasía.

.Preguntas vinculadas con el gusto, las sensaciones y las emociones personales.

.Preguntas acerca de conocimientos enseñados en la escuela.

.Preguntas acerca de conocimientos adquiridos en espacios informales.

.Preguntas retóricas.

.Preguntas diferidas.

Las respuestas a las preguntas podrán ser registradas por escrito o grabadas. Podemos pensar en momentos donde la participación sea oral o en otras instancias donde se den por escrito. Por ejemplo partir de guías o fichas de análisis que se tornen más complejas mientras avanza la enseñanza de los contenidos. Otra propuesta es la **elaboración de textos de análisis** sobre alguna obra en particular. Para ello se puede trabajar previamente textos curatoriales, palabras de artistas sobre su propia obra, manifiestos artísticos u otros textos característicos en donde se evidencien diferentes formas textuales de análisis. Los alumnos tienen conocimiento en este nivel educativo de diferentes tipos de textos (descriptivo, expositivo, explicativos, otros) por lo que se deberán adecuar los mismos para producir discursos orales y escritos con la inclusión del lenguaje técnico específico desde una mirada estética.

La observación, el tiempo dedicado, la formulación de preguntas y la producción verbal (oral o escrita) son algunas prácticas artísticas que permitirán desarrollar los contenidos referidos a “La reflexión en la imagen visual”. Para ello se hace necesario que los docentes permitan que los alumnos conozcan “... de la gran variedad de niveles de interpretación existentes, de los constantes cambios e influencias a los que está sujeto el entendimiento, y del hecho de que esta flexibilidad del conocimiento resulta vital para la formación de un pensamiento creativo.”-Arthur Efland, 2003.

Respecto de la contextualización...

Contextualizar el hacer artístico visual implica considerarlo como un hecho socio-cultural es decir que la existencia de distintas formas representativas en el arte tiene que ver con los contextos que propiciaron su aparición y con la actitud de participación de los artistas. Esto requiere la adquisición paulatina del conocimiento que aportan disciplinas como la Historia del arte y/o la Estética.

La participación que en la contemporaneidad desempeñan las manifestaciones artísticas debe ser material de estudio en la enseñanza del Lenguaje Visual en la escuela secundaria. Desarrollar una mirada crítica sobre lo que acontece en el entorno actual implicará desarrollar propuestas de participación como ciudadanos críticos que dejan la actitud de meros espectadores para participar desde la acción artística.

Las Artes Plástico Visuales dejan ver particularidades de diferentes épocas históricas y la posibilidad de experimentar, a la misma vez, una pintura de distintos artistas pertenecientes a diferentes culturas y tiempos. “Las obras permiten deslizarse a través de los tiempos, relacionar una obra con otra, ir y venir por tiempos y espacios,

¹⁶ “Tipo de preguntas”. Ver desarrollo completo en Glosario del presente documento.

promover el diálogo entre imágenes. Se trata de intentar un encadenamiento de imágenes a partir de criterios abiertos, relacionantes, convocantes...”. Se pueden originar propuestas pedagógicas que permitan el diálogo entre obras, entre sus autores, entre los espectadores diferentes. Los graffittis o stenciles son un hacer visual que convoca a los jóvenes y sería interesante trabajar la mirada a partir de la confrontación de los mismos con las imágenes de las cuevas pintadas, por ejemplo. Dos formas de comunicación visual muy lejanas en el tiempo pero con características comunes, se harán evidente a partir de la confrontación de información, de la investigación del el contexto de una u otra y del arribo a conclusiones valorativas respecto a la presencia de elementos del pasado en el acervo cultural.

Otras formas posibles para desarrollar los contenidos de este eje podrán ser:

-Investigar sobre distintas formas del hacer visual en la actualidad en donde se evidencia la preocupación de los artistas por apropiarse y reinterpretar la realidad. Existen artistas visuales que han desarrollado su obra a partir de imágenes científicas (fotos satelitales, mapas, textos escritos, comunicación por correo postal) y a los cuales se puede recurrir abordándolos desde el estudio de su obra. Poesía visual, Arte Correo, Land Art, Bioarte, Arte Povera, Arte matemático, son algunos ejemplos de manifestaciones artísticas que construyen formas de decir a partir del conocimiento y de contextualización artística de la biología, de la lengua, de las matemáticas o del ambiente.

-Averiguar sobre el concepto de “autor” en la producción visual. Lo anónimo, las autorías colectivas, el autor, son algunas formas de participación en la propia obra por las que han atravesado los artistas en los distintos momentos de la historia de la representación artística.

-Averiguar sobre lo que significan las bienales de arte, como surgieron, como se desarrolla en todo su proceso, dónde se realizan, quiénes participan, cuáles han sido algunas temáticas convocantes en las mismas. Incursionar en figuras como los “Curadores de arte” y su función dentro de estos círculos culturales, es dar a conocer a los alumnos el universo complejo que puede presentar la circulación y el mercado del arte en la actualidad. Por otro lado resultará de importancia también extender la mirada hacia otros momentos históricos pasados para conocer sobre la circulación del arte en otros contextos.

-Contactarse con artistas locales o nacionales para realizarles entrevistas y conocer su obra. Se recomienda que los alumnos conozcan la obra del artista y construyan entre todos la entrevista en clases previamente a la entrevista. Resulta muy interesante para ellos poder acceder al taller o lugar de trabajo de un artista e incluso llevar a delante una actividad que permita construir una imagen entre ambos en un contexto diferente al cotidiano.

-Establecer diálogos entre obras que estén construidas con modos (dibujos y esculturas) o con géneros (figurativo y no figurativo) o estilos (impresionismo y abstracción) diferentes.

-Pensar y proponer nuevos canales de comunicación e intercambio (actividades) entre los museos y las escuelas. El trabajo en conjunto entre estos dos lugares de circulación del saber artístico permitirá la construcción de valores sociales y del sentido de pertenencia de los jóvenes a las manifestaciones culturales regionales. El respeto por el otro en sus formas de decir implica el ejercicio de valores democráticos y la aceptación de la diversidad cultural.

Institucionalizar propuestas de acceso al patrimonio cultural permite y propicia que los alumnos, como sujetos de derecho, amplíen su repertorio intelectual y estético. El contacto con obras de arte y con artistas es un derecho que nos asiste y que, al constituir parte de las experiencia del sujeto, amplía las formas de interpretación y comprensión del mundo.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACION.

Cuando hablamos de evaluar incluimos la mirada sobre la acción pedagógica e institucional. Consideramos a esta práctica como reguladora fundamental de las propuestas institucionales y pedagógicas ya que a través de ella se trasluce la coherencia, la pertinencia, la continuidad y secuencia de las propuestas curriculares. Pensar la evaluación pedagógica e institucional es pensar en contextos y sujetos reales habilitando que las experiencias individuales y grupales se manifiesten y que puedan reconstruirse en nuevos contextos. Esto permitirá a la institución y a los docentes de la disciplina tomar “... decisiones no universales, de manera de adecuarse a la individualidad de los estudiantes. En efecto, la evaluación da cuenta de la construcción del conocimiento propia de cada uno de ellos, de modo que el valor formativo de la evaluación está en función de poder regular las intervenciones docentes de manera que atiendan a fortalecer los procesos de aprendizaje de cada alumno.” -*Lineamientos curriculares para el Ciclo Básico de la ESO 2011, Ministerio de ECCyT Prov. TDF.*-

Comprender ¿qué hablamos cuando referimos a la acción de evaluar? implica, también, aunar consensos entre colegas y redefinir la presencia de la enseñanza del Lenguaje Plástico Visual en el sistema educativo. En este sentido tomamos las palabras de Brandt E. cuando dice: “Evaluar quiere decir VALORAR; por lo tanto, si se valora lo que se enseña en esta disciplina, habrá que reflexionar sobre sus aportes.”

La evaluación es un proceso pedagógico que debe darse en paralelo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De esta forma interrogantes como ¿qué, cómo y cuándo evaluar en educación artística? encontrarán sus respuestas si nos remitimos a los contenidos que se desarrollan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Debemos pensar, entonces, en un proceso de evaluación que se haga presente toda vez que sea posible a partir de diferentes instrumentos (orales o escritos, individuales o grupales).

Es de considerar que solemos expresar (en la cotidianeidad), respecto de la evaluación de los alumnos, que “evaluamos el proceso y el resultado”, entendiendo así que son dos momentos claves en los procesos pedagógicos. Pero la realidad nos indica que la mirada del docente está puesta mayoritariamente en el resultado, entendiendo como tal a la producción plástico visual del alumno. En esta instancia aparecen actitudes comparativas respecto de como resolvió un alumno en relación a otros compañeros del grupo, o si terminó de forma completa su trabajo, o si trajo los materiales entre otros. Pareciese que olvidamos que enseñar y aprender son siempre procesos que llevan al alumno a reacomodarse ante un nuevo aprendizaje. Y esto no podemos perder de vista a la hora de evaluar los aprendizajes manifiestos de los alumnos. Decimos manifiestos porque en el acto de aprender muchas estructuras internas del sujeto se modifican pero solo algunas podremos observarlas en determinados momentos y en cambio otras se podrán manifestar con posterioridad.

Otro aspecto para reflexionar es el lugar que le damos a la evaluación de la creatividad y expresividad en los alumnos. Para ello se hace necesario que tengamos en claro ¿qué entendemos por estos conceptos? y si ¿creemos posible su enseñanza en el aula?. A esto referimos porque también es una actitud que subyace en las prácticas docentes a la hora de evaluar. Muchos son los autores que hablan sobre la creatividad y se posibilidad de enseñanza pero desde nuestro lugar diremos que *no se puede evaluar lo que no se enseña*. Evaluar la inclusión creativa de los alumnos en la resolución de problemas plásticos y visuales implica necesariamente que se transite por experiencias que la promuevan desde su enseñanza considerando las formas posibles a partir de las cuales la creatividad¹⁷ se manifiesta.

Creemos que se hace necesaria la inclusión del alumno como participe en los procesos de evaluación de los lenguajes artísticos. Esto no debe ser una expresión de

¹⁷ Eisner E. desarrolla la idea de que la creatividad se manifiesta, en el sujeto, a través de varias formas: 1- ampliación de límites, 2- invención, 3- ruptura de límites, 4- organización estética. Ver conceptos ampliados en Glosario del presente documento.

deseo si comprendemos que la enseñanza transita por tres ejes de contenidos cuya adquisición no implican la misma actitud ni la misma forma de exteriorizarse. La observación y la actitud crítica de quien aprende toman real dimensión en los procesos de evaluación porque es en ese momento donde el sujeto se detiene a mirar su propio proceso y sus logros. Muchas veces lo logrado no satisface a su autor/es y se constituye en un momento propicio para indagar ¿por qué?, ¿qué paso en el proceso?, ¿qué se logró y qué no?, otros. Las prácticas de auto y de heteroevaluación permiten que los alumnos sean conscientes de sus logros a la vez que refuerzan su capacidad crítica. Aprender a evaluarse es un hacer educativo que, no solo contribuye a la propia evaluación, sino que hace de ello una estrategia generalizada de “aprender a aprender”.

Los procesos de evaluación implican planificar y desarrollar diferentes acciones. Para ello se hace necesario seguir los procesos, observando y registrando a partir de diferentes instrumentos, considerando, a la vez, que los modos en que evaluamos son solo *algunos de los posibles*. La revisión de las prácticas de evaluación es necesaria para “...percibir como son aprendidos los contenidos por los estudiantes y reconocer sus límites. Se necesita flexibilidad para dar al grupo oportunidades de aprender dentro de su contexto y de sus condiciones.” (Pimentel Lucia, 2009.)

Glosario.

Tipos de preguntas propuestas por Augustowsky Gabriela en “Enseñar a mirar imágenes en la escuela”, Tinta Fresca, 2008:

“*Preguntas que orientan la observación.* Sus respuestas se obtienen solo mirando la imagen. Sirven para realizar descripciones. Por ejemplo: “¿Qué elementos se ven?”; “¿Hay personas?”, ¿de qué sexo?, ¿de qué edad?”; “¿Cómo están vestidas?”; “¿En qué lugar se encuentran?”.

“*Preguntas orientadas al planteo de hipótesis interpretativas.* Se vinculan con las de observación e intentan atravesar el plano empírico para considerar aspectos interpretativos. Por ejemplo: “¿Por qué piensan que la mujer está llorando?”; “¿Por qué piensan que la espada está rota?”; “¿Por qué les parece que el autor solo utilizó tres colores?”.

“*Preguntas que estimulan la invención, la creatividad o la fantasía.* En este caso, se pide a los alumnos que agreguen elementos propios a los datos de la imagen. Por ejemplo: “¿Qué le estaría diciendo el hombre a su amada?”; “¿Qué poema estaría recitando la niña?”; “¿Qué título le pondrían a esta imagen?”; “¿Qué música de fondo podría acompañar a esta imagen?”.

“*Preguntas vinculadas con el gusto, las sensaciones y las emociones personales.* Estos interrogantes ponen en juego opiniones y juicios individuales. Por ejemplo: “¿Qué sienten al ver este dibujo?”; “¿Les gusta este grabado?, ¿por qué?”; “¿Qué imagen, de todas las observadas, les gusta menos?, ¿por qué?”; “¿Qué palabra define mejor esta imagen: *temor, angustia, soledad?*, ¿por qué?”.

“*Preguntas acerca de conocimientos enseñados en la escuela.* En este caso, se propone relacionar la observación de los alumnos con conocimientos que han obtenido en diversas disciplinas. Por ejemplo: “En el cuadro se ve un globo terráqueo que incluye el continente americano; entonces, ¿después de que suceso histórico fue pintada esta obra?”; “¿Qué significa *monocromático?*”.

“*Preguntas acerca de conocimientos adquiridos en espacios informales.* Otros datos que los alumnos pueden vincular con la observación provienen de fuentes distintas de la escuela. Por ejemplo: “¿Qué lugar de la ciudad se ve en la imagen?”; “¿A que están jugando los niños de la fotografía?”.

“*Preguntas retóricas.* El propósito de estas preguntas es motivar inquietudes y nuevas miradas más que pedir una respuesta acabada o precisa. Por ejemplo: “¿Podemos cambiar la sociedad en la que vivimos?”; “¿Se podrán evitar las guerras?”.

“*Preguntas diferidas.* Su respuesta requiere la búsqueda de otras fuentes, como textos y otras imágenes. Por ejemplo: “¿Hasta qué año se permitieron los baños en el Río de la Plata?”; “¿Quiénes gobernaban el país cuando el pintor realizó esta obra?”; “¿Cómo se encendían los faroles que se ven en el grabado?”.”

Cuatro tipos de creatividad desarrollados por Elliot Eisner (extracto textual páginas 198 a 202) en “Educar la visión artística”, Ediciones Paidós:

1-**Ampliación de límites.** En toda cultura, los objetos aparecen insertados en distintos campos mentales. Estos campos están limitados de tal manera que permiten que quienes forman parte de la cultura sitúen un objeto en cierto contexto significativo, contexto en el que normalmente se halla el objeto. Los campos especifican e incentivan conductas aceptables, estereotipadas y restringidas por parte de los individuos que actúan dentro de los límites de estos campos. Sin embargo, algunos individuos son capaces de agrandar estos límites. El proceso de agrandar o redefinir los límites de objetos comunes se denomina ampliación de límites. Así, la ampliación de límites es la capacidad de alcanzar lo posible mediante la ampliación de lo dado.

2-**Invención.** Es el proceso de emplear lo conocido para crear un objeto o una clase de objetos esencialmente nuevos. El inventor no se conforma con ampliar los límites habituales de lo convencional; crea un nuevo objeto mediante la reestructuración de lo conocido.

3-**Ruptura de límites.** Se define como el rechazo o revocación de concepciones aceptadas y la problematización de lo “dado”. Este tipo de conducta es probablemente característica del más alto nivel de cognición. En la ruptura de límites, el individuo

descubre lagunas y limitaciones en las teorías actuales y procede a desarrollar nuevas premisas que contengan sus propios límites.

4-**Organización estética**. Se caracteriza por la presencia de un alto grado de coherencia y armonía. El individuo que muestra este tipo de creatividad otorga orden y unidad a los problemas; su interés predominante consiste en la organización estética de componentes cualitativos. Esta inclinación hacia el orden estético también se pone de manifiesto en el modo como perciben las formas.

BIBLIOGRAFÍA.

- ✓ Argentina, CFE Resolución N° 111/10 (2010). *La Educación Artística en el Sistema educativo nacional. Anexo*. Buenos Aires, Argentina.
- ✓ Aparici, M. R. y Garcia, M. A. (1998). *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- ✓ Augustowsky, G., Massarini, A. y Tabakman, S. (2008). *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Fresca.
- ✓ Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M.E., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, F. y Wiskitski, J. (1998). *Artes y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- ✓ Bixio, C. (2008). *Enseñar a prender: Construir un espacio colectivo de enseñanza – aprendizaje*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- ✓ Castillo Daniel Prieto (2004). *La comunicación en la educación*. Ediciones La Crujía.
- ✓ Caja, J. (coord.), Berrocal, M., Fernández Izquierdo, J.C., Fosati, A., González Ramos, J.M., Moreno, F.M. y Segurado, B. (2007). *La educación visual y plástica hoy: Educar la mirada y el pensamiento*. Barcelona, España: Graó.
- ✓ Debray (1994). *Vida y muerte de la imagen*. Ediciones Paidós.
- ✓ Dussel, I. y Gutiérrez, D. (compiladoras 2006). *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Argentina: Manantial, Flacso y Fundación Osde.
- ✓ Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (1996 traducción 2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, España: Paidós.
- ✓ Elliot Eisner (1995). *Educar la Visión Artística*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- ✓ Fernando Hernández (2000). *Educación y Cultura Visual*. Editorial Octaedro.
- ✓ Francesco de Bartolomeis (1994). *El color de los pensamientos y de los sentimientos*. España: Octaedro.
- ✓ Gardner, H. (2008). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Transiciones.
- ✓ Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (coordinadores 2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía: Metas educativas 2021*. España: Fundación Santillana, OEI.
- ✓ Lineamientos curriculares para el Ciclo Básico de la ESO (2011). *Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología*. Tierra del Fuego Antártida e Islas del Atlántico Sur, Argentina.
- ✓ Morduchowicz, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes*. Fondo de cultura económica.
- ✓ Nicholas Mirzoeff (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Ediciones Paidós.
- ✓ Nigro, A. (2003). *En el umbral de la imagen*. Buenos Aires, Argentina: La Marca editora.
- ✓ Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- ✓ Pogré, P. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar: enseñanza para la comprensión, un marco teórico para la acción*. Buenos Aires: Editorial Papers.
- ✓ Regalado Baeza, M. E. (2006). *Lectura de imágenes. Elementos para la alfabetización visual*. México: Editorial Plaza y Valdés, S.A. de C.V...
- ✓ Revista *Novedades Educativas*, Año 22/N° 233 Mayo 2010.
- ✓ Revista *El Monitor*, N° 23, 2009.
- ✓ Vigotsky, L.S. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Argentina: Nuestra América.

WEBGRAFIA.

- ✓ Proyecto Zero: <http://www.pz.harvard.edu/>
- ✓ Estrategias de pensamiento visual: <http://www.vtshome.org/>

PENSAR LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE MUSICAL

En esta etapa de la Educación Secundaria los adolescentes se encuentran en la búsqueda de un rol y un lugar dentro de la sociedad y de la conformación de su personalidad.

La música asociada a las modas y medios, no sólo forma parte de sus vidas, sino que suele ser el centro de las mismas influyendo y hasta a veces determinando el rumbo de esta búsqueda.

Así los adolescentes y jóvenes [...] al igual que los adultos, construyen el conocimiento en estructuras cada vez más ricas y complejas, siempre inacabadas y en movimiento. El conocimiento aparece entonces como un devenir, como una construcción, como una búsqueda de respuestas, como la posibilidad de confrontar, relacionar nuevos y viejos aprendizajes y de reorganizar y oponer puntos de vista. (Abadi. 2001)

En este sentido, la función de la escuela es acompañar este proceso proporcionando las herramientas para desarrollar y acrecentar el mundo perceptivo del alumno y las formas posibles en las cuales él se puede relacionar con el hecho musical o artístico, generando de este modo una relación con la música que supere la adhesión o no, a géneros y estilos, modas y etiquetas.

La concientización de que todas las tradiciones culturales modernas son multiculturales en su construcción y cambiantes en sus contenidos y en sus límites debiera ser planteada para resignificar ciertas manifestaciones musicales desde su análisis y promover el conocimiento de orígenes musicales, posturas estéticas, funcionalidad social. (Frega y Sabanes. 2008).

Esto hará que el alumno pueda interactuar con su entorno socio cultural de forma activa y crítica y no solo como espectador pasivo.

Diversos parámetros que estaban presentes desde siempre en la música, son conscientemente trabajados y constituidos en principios constructivos a partir de la música contemporánea. La comprensión de un lenguaje (y cuando se habla de comprensión no se hace referencia al dominio de las técnicas involucradas en el hecho estético sino a la posibilidad de disfrutarlo) necesita del conocimiento (Fischerman. 1998).

Diremos entonces que la tarea docente atenderá a brindar oportunidades de aprendizaje relacionadas con el dominio del elemento sonoro y los conocimientos para lograr comprenderlo, ya sea a través de la apreciación reflexiva, la producción musical y/o la contextualización del hecho sonoro musical en el campo del arte y en la dimensión sociocultural. La verdadera valoración de la música como modo de conocimiento se basa en estos elementos de la experiencia musical, colocando el énfasis en el principio básico de hacer para conocer.

La participación activa e integral del alumno a través de la producción musical fomentará la reflexión y la toma de conciencia acerca de los elementos constitutivos del lenguaje musical y lo acercará a la producción de sentido, que le permitirá valorar el quehacer musical en tanto arte y lenguaje. (Gainza, 1997).

Esta producción de sentido permitirá al alumno crear puentes entre modelos estéticos y culturales que les son afines y nuevas propuestas de intervención cultural.

“Cuando se transitan los procesos vinculados a la producción y a la recepción del hecho musical, se consolidan los elementos del lenguaje musical como construcciones del pensamiento” (NAP Segundo Ciclo y 7 año Res. CFE N° 97/10).

Poder re-pensar la enseñanza del Lenguaje Musical dentro del Nivel de Educación Secundaria tiene que ver en este caso con considerar diferentes miradas o posicionamientos que se relacionan con la transmisión o enseñanza de la Música.

Dentro de éste abanico de posibilidades cabe destacar, entre otras, una postura no muy difundida en los ámbitos escolares y que debería considerarse como una posibilidad más:

la enseñanza no formal⁴⁰ de la música, donde el significante (hecho sonoro-musical) está cargado de significado (uso, función, utilidad). Esto no sólo está directamente relacionado con la forma en la cual nosotros, los docentes, vivimos la música, sino también en como nuestros alumnos se relacionan con éste significante a través de su expresión, pensamiento y emoción. En éste tipo de enseñanza cobran mayor relevancia los aprendizajes por sobre los contenidos tematizados (hacer para conocer, donde el hacer también es contenido), mirada antropológica de lo cultural, donde también se hace visible lo oculto, lo no validado por el sistema.

“De decisiones docentes acertadas depende que todos los alumnos tengan la posibilidad de acercarse a las manifestaciones del mundo del sonido” (Frega y Sabanes. 2008) y acceder a ellas “no sólo intelectualmente, no sólo estéticamente, no sólo emocionalmente, sino en todas esas formas” (Lehmann. 1993)

18

⁴⁰ Enseñanza no formal: Es toda actividad educativa, organizada y sistemática realizada fuera del marco del ámbito oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a grupos particulares de la población. Permite adquirir y acumular conocimientos y habilidades mediante las experiencias diarias y la relación con el medio. María Teresa Sirvent.

PROPÓSITOS

- Contribuir mediante la Educación Musical, al proceso sociabilizador de adolescentes y jóvenes para la superación del autocentramiento, la adquisición de la autonomía moral, el descubrimiento de la perspectiva de lo común y de las diferencias como riqueza y no como amenaza a la propia identidad.
- Proponer situaciones de aprendizaje que aseguren la participación de todos los alumnos estableciendo vínculos afectivos y de amistad relacionados con la pertenencia.
- Profundizar en los modos de *Producción Musical*, atendiendo especialmente a los procesos constructivos de la música en la composición y ejecución interpretativa, para que el alumno/a vivencie este hecho como un modo de expresión y comunicación.
- Propiciar el conocimiento del lenguaje musical y los procesos implicados en la *Apreciación Reflexiva*, desde una escucha atenta y sostenida de los discursos musicales, para que el alumno/a pueda describir los eventos sonoros y su organización, hacia una percepción analítica e integradora del discurso.
- Fomentar el debate y la indagación sistemática sobre el *Contexto del Hecho Sonoro Musical* donde cuestiones históricas, sociales, culturales, económicas y políticas lo determinan, para comprender las decisiones estéticas en el lenguaje musical y en las variantes discursivas.
- Profundizar las experiencias de interpretación, creación y audición musical, relacionándolos con los aprendizajes de otros lenguajes artísticos, involucrando a los jóvenes y adolescentes en su expresión, pensamiento y emoción.
- Propiciar la ampliación del universo sonoro, visual, audiovisual y corporal, incorporando los procesos de transformación y entrecruzamiento que caracterizan las manifestaciones artísticas en el arte moderno y contemporáneo, y su vinculación con los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías.

EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

La construcción y el desarrollo del conocimiento artístico son "...producto de complejas formas de aprendizaje que se llevan a cabo a partir de tres aspectos o "dominios": el productivo, el crítico y el cultural" (Eisner. 1972).

Las diferentes formas de adquisición del conocimiento artístico en el presente diseño dan origen a los tres ejes de contenidos que a continuación se presentan.

La Producción Musical, La Apreciación Reflexiva y La Contextualización del Hecho Sonoro y Musical. Los cuales en la Educación Secundaria Obligatoria y dentro de la disciplina Música tendrán las siguientes características:

PRODUCCIÓN MUSICAL

En ella el alumno transitará por diferentes momentos: el proceso de **exploración**, en el que accederá al conocimiento por descubrimiento a través de la acción; el de **imitación**, en el que se internaliza un modelo a través de la repetición; el de **improvisación**, en el que ensayan, asocian y combinan en forma espontánea recientes y anteriores adquisiciones; y el de **creación**, en el que plasman con originalidad esquemas ya adquiridos. Estos procesos dentro del aprendizaje no son estadios, no siempre se dan en éste orden ni de igual manera.

Contenidos para la enseñanza:

PRIMER AÑO:

- Desarrollo de la regularidad temporal partiendo del trabajo corporal relacionado con las prácticas musicales (división binaria y ternaria)
- Experimentación creativa y selección de diferentes sonoridades en las fuentes sonora.
- Concientización de la importancia del uso de técnicas vocales adecuadas para el cuidado de la voz y su utilización expresiva.
- Experimentación con las diferentes posibilidades de organización y elaboración de las relaciones y sucesiones de alturas, contorno melódico, registro y tesitura.
- Exploración en forma vocal y/o instrumental de superposiciones sonoras; acordes, bajos armónicos, ostinatos.

SEGUNDO AÑO:

- Comprensión, codificación y ejecución de la división del tiempo (binaria y ternaria).
- Selección y construcción de diferentes recursos sonoros, su aplicación en los medios audiovisuales (jingles, cortos, radio, etc.)
- Conocimiento y utilización de técnicas vocales para el cuidado y el enriquecimiento de las posibilidades sonoras de la voz.
- Conocimiento y aplicación de la noción de escala, tono y semitono, nociones de tónica y dominante, en contextos tonomodal y pentatónico.
- Experimentación vocal e instrumental de las relaciones de tensión y distensión en las superposiciones sonoras (canon, quodlibet, contramelodía) y en las relaciones armónicas (I, IV, V).
- Conocimiento y utilización de software en la producción musical (grabación y edición de sonidos, edición de partituras).

TERCER AÑO:

- Ejecución e identificación de ritmos de complejidad progresiva relacionados con el desplazamiento métrico, síncopa, contratiempo, tipos de comienzo, valores irregulares, compases equivalentes, 3/4-6/8; en patrones rítmicos de creación propia, ritmos del folklore argentino, latinoamericano, universal.

- Reconocimiento y utilización del recurso sonoro como portador de sentido vinculado con el contexto.
- Selección de técnicas y recursos vocales en función de las características propias del estilo y/o de las intenciones expresivo-comunicativas.
- Reconocimiento y utilización de relaciones de tensión y distensión en superposiciones sonoras y en secuencias armónicas sobre diferentes tipos de densidad sonora.
- Comprensión, valoración y utilización de la improvisación (aleatoria o pautada) en la creación de obras vocales e instrumentales.
- Producción y comunicación de mensajes en diferentes formatos y con estructuras propias de las disciplinas artísticas, utilizadas de acuerdo a la intencionalidad, el contexto y el público o la audiencia.

EJE: APRECIACIÓN REFLEXIVA:

La tarea de construcción de los aprendizajes musicales en el presente eje se organizan en torno a procedimientos de análisis y de interpretación de los discursos musicales, dirigidos hacia la descripción del lenguaje musical y sus niveles de organización, tomando en cuenta los aportes de los marcos semiológicos y estéticos¹⁹ de la música, que posibilitan su estudio y su valoración. Una de las capacidades específicas del conocimiento musical como lo es la interpretación requiere necesariamente de procesos de reflexión sobre las dimensiones del lenguaje más preponderantes: el tiempo y el espacio. Conocer sobre la disposición de las partes de una obra en lo sucesivo y en lo simultáneo colabora con las posibilidades de elaboración de criterios de selección, modos de uso, capacidades de asignar sentido

Contenidos para la enseñanza:

PRIMER AÑO:

- Identificación y comprensión de la relación entre las características del sonido y los elementos del código (altura: notas, pentagrama, claves; timbre, intensidad, duración: figuras y silencios).
- Análisis e interpretación de los recursos sonoros utilizados en el discurso musical (percusión corporal, voz hablada y cantada, instrumentos musicales, materiales sonoros no convencionales).
- Reconocimiento y comprensión de la estructura formal de una obra como recurso compositivo e interpretativo. Antecedente-consecuente. Permanencia-cambio-retorno-variación.
- Análisis e identificación de las diversas relaciones texturales (planos sonoros, simultaneidad, sucesión, jerarquías).
- Análisis e identificación de la función expresiva del; tempo, estable-fluctuante; tipos de ritmo, liso-estriado y la temporalidad; en el discurso musical.

SEGUNDO AÑO:

- Caracterización de los elementos del lenguaje musical y los principios sintácticos utilizados en la elaboración del discurso.
- Análisis y descripción del uso y rol de los materiales sonoros; música, voz, sonidos ambientales y efectos de sonido; en los multimedia.
- Conceptualización y utilización de los materiales relacionados con la estructura formal de una obra y su función como recurso compositivo y/o interpretativo.
- Comprensión y descripción de los diferentes grados de concertación utilizados en una obra musical.
- Identificación auditiva de las relaciones musicales; tempo, ritmo y métrica, utilizando los términos convencionales para su denominación (allegro, moderato, adagio)

TERCER AÑO:

- Discriminación e interpretación de las estructuras musicales y los niveles de organización utilizados en el discurso musical como recurso compositivo (estructura formal, recursos sonoros, textura, melodía, ritmo...)

¹⁹ Aquí es bueno resaltar que debe existir una conexión entre estos dos campos del conocimiento musical ya que debemos pensar en la estética de la semiología tanto como en la semiología de la estética.

- Reflexión sobre la utilización de recursos sonoros en el contexto de los usos y consumos culturales de la música en la actualidad. (fuentes convencionales y no convencionales; usos no convencionales de las fuentes; experimentación sonora; nuevas tecnologías tratamiento electrónico y digital del sonido).
- Análisis descriptivo y comparativo de los criterios organizativos del discurso musical en la sucesión (introdutoria, expositiva, elaborativa, transitiva, reexpositiva).
- Debate sobre las actitudes discriminatorias y estigmatizadoras vinculadas a la realización musical (discriminación por formas de habla y de canto, formas de ejecución según las culturas de procedencia, los roles instrumentales estereotipados).
- Discriminación y reproducción de relaciones sonoras sucesivas y simultáneas de acuerdo al grado de permanencia de los sonidos en el tiempo (ritmo en relación a la forma y la textura).
- Reflexión y asignación de sentido sobre el hecho estético, fundamentándolo en forma analítica, descriptiva, e integradora.

EJE: CONTEXTUALIZACIÓN DEL HECHO SONORO –MUSICAL.

La obra musical y los procesos creativos han sufrido cambios significativos en relación con el momento socio-histórico y las posibilidades tecnológicas. La construcción de los aprendizajes en este sentido, implica la comprensión de los marcos contextuales participando en proyectos de producción musical en los que se experimenten diversos modos de creación y se analicen reflexivamente tanto las producciones propias como de terceros, poniendo en juego niveles de análisis relacionados con el contexto musical²⁰, contexto situacional²¹ y contexto sociocultural²².

Contenidos para la enseñanza:

PRIMER AÑO:

- Identificación de características del discurso musical relacionadas con los principios constructivos que determinan el estilo de obras escuchadas e interpretadas. Figura-fondo, estructura formal, concertación.
- Conocimiento, comprensión y valoración de la música como patrimonio cultural priorizando las producciones locales.
- Valoración y reconocimiento de los distintos circuitos de musicalización y socialización juvenil.
- Identificación y reconocimiento de los usos convencionales y no convencionales del material sonoro en los distintos géneros musicales, de acuerdo a estilos y situación social y/o marco cultural determinado.
- Conocimiento e identificación de las funciones en la producción del hecho musical de los profesionales que intervienen. (instrumentistas, compositores, copistas, sonidistas...)

²⁰ Contexto musical: está formado por los elementos del lenguaje que rodean un fragmento musical y que contribuyen a la significación total de la obra o hecho sonoro-musical.

²¹ Contexto situacional: es el entorno físico inmediato donde se lleva a cabo la situación comunicativa. Colabora en la interpretación del sentido del mensaje sonoro-musical. Se relaciona con el momento en que se establece la comunicación.

²² Contexto sociocultural: está relacionado con las circunstancias históricas y los hábitos, costumbres y normas de una comunidad que colaboran en la interpretación global del mensaje sonoro musical.

SEGUNDO AÑO:

- Reconocimiento y valoración del artista y su obra como manifestación cultural inmersa en un contexto socio-histórico.
- Conocimiento sobre las cualidades acústicas de los recintos y la influencia en la transmisión y recepción del mensaje sonoro.
- Identificación, reconocimiento y valoración de la música en los medios audiovisuales (cine, televisión, publicidad, etc.).
- Análisis e interpretación de obras de diferentes épocas y estilos como medio expresivo y comunicativo.

TERCER AÑO:

- Interpretación y valoración de obras vocales e instrumentales de diferentes épocas y estilos considerando movimiento: tempo lento, moderado y rápido; fluctuaciones: expresividad, dinámica, articulación, fraseo.
- Conocimiento y utilización de diferentes recursos tecnológicos en producciones artísticas integradas.
- Análisis crítico de la influencia de los medios en la conformación de la identidad cultural y la música como mediadora.
- Valoración del hecho estético como portador de sentido con relación al contexto de producción y de recepción de la obra.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Respecto de la producción...

La selección de las siguientes recomendaciones didácticas se ha realizado teniendo en cuenta uno o más de los siguientes criterios:

Abordar los temas sobre los que hay mayor dificultad para enseñarlo y/o mayores obstáculos para que los alumnos aprendan, los temas sobre los que no hay suficientes recursos, o los temas sobre los que lo existente no está tratado según el adecuado enfoque.

La canción como recurso didáctico o El repertorio en la ESO

La siguiente propuesta busca reconsiderar las modalidades informales de transmisión musical rescatando formas y sentidos.

Está basada en la transmisión oral y la adquisición de técnicas y conocimientos a partir de la práctica social de la música, dejando de lado los variados sistemas teóricos frecuentemente separados de la práctica los cuales en su mayoría presentan en forma fragmentada el conocimiento.

En este punto se sugiere un término superador (praxis) el cual busca romper con la dicotomía entre teoría y práctica y poder fusionarlos en experiencias como la que se propone donde las canciones sirven tanto para el repertorio como también de vehículo para la enseñanza de la música.

En este tipo de prácticas son considerados de vital importancia los vínculos afectivos existentes dentro de las comunidades, los que generan el interés en la interpretación y producción de determinado repertorio musical. Esto busca fortalecer la motivación y el desarrollo de una identidad cultural propia en los alumnos.

Para ello y con respecto al repertorio, el material didáctico escogido también debería considerarse como música fuera del ámbito institucional. “Los libros de métodos eran utilizados como guías, y los maestros no se desviaban de la fórmula...De esa manera el tópico de la lección no era la música como un fenómeno audible, sino la música como objeto simbólico” (West & Rostvall, 2003).

El desarrollo de la memoria y el entrenamiento auditivo constituyen objetivos fundamentales apoyándose en algunas ocasiones en soportes grabados o escritos, que no necesariamente se vinculan con la notación tradicional.

Podríamos decir entonces que algunas características dentro del aprendizaje de estos desempeños musicales son que:

- se aprenden realizando las acciones que lo conforman
- las acciones deben ser suficientes para que los estudiantes alcancen cierto dominio sobre ellas.
- no se alcanza el aprendizaje con la repetición y con la ejercitación solamente debe existir una instancia de reflexión sobre el modo en que esa ejercitación se realiza de manera que favorezca la adquisición de conceptos asociados al desempeño musical que se ejercita.

Lo esencial aquí, más que el talento, es el interés y el entusiasmo del estudiante y esto es generado por el lugar significativo que ocupan los vínculos (familia, vecinos, amigos, comunidad).

Es importante que los estudiantes tengan alguna posibilidad de ejercer influencia sobre su aprendizaje, dando lugar a sus iniciativas las que en este caso en particular podrían relacionarse con el estilo personal que se le quiera imponer a estas canciones.

También es importante poder socializar el repertorio aprendido y salir de la soledad en la que generalmente trabaja el profesor de música, esto quiere decir ofrecer esta producción a compañeros de otros cursos, enriquecer esta propuesta con los aportes de otros espacios curriculares.

Respecto de la Apreciación reflexiva...

La audición.

Una de las formas de la apreciación es la audición y por aparecer como la más claramente identificable, dentro del lenguaje musical, no siempre es la más trabajada y de la forma adecuada.

Para equilibrar las experiencias de audición que los alumnos tienen a través de los medios masivos de comunicación en los que generalmente se privilegia la difusión de canciones es recomendable acercar obras puramente instrumentales las que permitirán ampliar su percepción de la dimensión expresiva de la música sin estar condicionados por la asociación que inevitablemente se produce con el significado de la letra.

Al seleccionar una obra o fragmento para la audición se deben tener en cuenta varios aspectos, entre ellos:

La duración de la obra, no debe exceder en las primeras experiencias los dos minutos. Esto permitirá al alumno mantener su atención sobre el material ofrecido el cual, si es un fragmento, deberá guardar coherencia discursiva. Tener en cuenta la duración de una obra admitirá trabajar con los alumnos en forma paulatina y progresiva, la escucha por períodos cada vez más extensos.

Claridad en la presentación de elementos discursivos, entre otros: rítmica, métrica, melodía, armonía, textura, forma, expresión, juego concertante. Los que facilitarán o harán más dificultosa la tarea de identificar y poder seguir el hilo conductor de la obra.

El atractivo y la calidad musical de la obra propiciará generar el compromiso afectivo de los alumnos con la propuesta y hacer significativo la adquisición de estos aprendizajes.

Estos aspectos deberían ser tomados en cuenta también en el momento de secuenciar las actividades. Para ello debemos tener en cuenta además de lo ya enunciado, los indicadores sobre el nivel de dificultad de la propuesta, los que estarán vinculados con lo evidente o subyacente del o los elementos que estamos analizando.

En un primer momento trataremos de dirigir la atención de nuestros alumnos hacia materiales de la obra musical que resulten más destacados para en audiciones sucesivas ir identificando estos mismos elementos en obras que lo presente de forma no tan evidente.

Es recomendable que la cantidad de elementos a identificar sea también en forma progresiva. Focalizando en cada escucha la atención en un elemento en particular para luego ir complejizándolo hasta llegar a apreciar la totalidad de las relaciones musicales que se dan en un fragmento u obra, teniendo en cuenta que el reconocimiento de relaciones sucesivas precede a las simultáneas.

Respecto de la contextualización del Hecho Sonoro Musical...

En este eje volveremos a retomar el tema de las dimensiones que conlleva el término Contexto del Hecho Sonoro Musical. Para su comprensión tendremos en cuenta tres dimensiones:

El Contexto musical: el cual está formado por los elementos del lenguaje que rodean un fragmento musical y que contribuyen a la significación total de la obra o hecho sonoro-musical. Esto se refiere a la manera en que se presentan los materiales en la obra, timbres, texturas, formas... los cuales pertenecen a un tiempo y espacio en particular y son consecuencia de ese contexto.

Contexto situacional: es el entorno físico inmediato donde se lleva a cabo la situación comunicativa. Colabora en la interpretación del sentido del mensaje sonoro-musical. Se relaciona con el momento en que se establece la comunicación. Es importante tener en cuenta los circuitos por los que transita el mensaje sonoro musical hasta la recepción del mismo. Por ejemplo, de qué forma se grabó la obra que estamos ofreciendo a los estudiantes, es una grabación de estudio o un recital en vivo. También se debe preparar el momento de la recepción por parte del alumno, porque ello hace al contexto situacional y condiciona la interpretación del mensaje.

Contexto sociocultural: está relacionado con las circunstancias históricas y los hábitos, costumbres y normas de una comunidad que colaboran en la interpretación global del mensaje sonoro musical. Esta dimensión la deberemos tener en cuenta tanto para el momento en que se produjo la obra como en el instante de la recepción la misma.

Estas dimensiones no solo se dan en el largo plazo sino que en las producciones que nuestros alumnos realizan a diario el contexto se modifica continuamente y debe ser una variable a tener en cuenta.

Algunas de las actividades que se corresponden con este eje son : leer y analizar materiales periodísticos, artículos de revistas; mirar y analizar películas, programas televisivos y radiales destinados a adolescentes, también algunas propagandas y publicidades, comics, videos musicales, y música presente en el mercado actual.

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

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

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Dentro del departamento de los Lenguajes Artísticos debemos tener en claro que cada uno de los lenguajes que la escuela desarrolla se enseña, se aprende y se evalúa.

Evaluar en el contexto áulico e institucional refiere a los procesos mediante los cuales uno o varios aspectos de la enseñanza y/o del aprendizaje son analizados para elaborar juicios de valor a partir de los cuales es posible orientar la toma de decisiones pedagógicas.

Con el fin de reunir información para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes los docentes construimos instrumentos de evaluación y organizamos situaciones puntuales de evaluación, además de observar a los alumnos en situaciones habituales de enseñanza.

La información recabada en este transcurso nos permite elaborar juicios de valor sobre los procesos o los resultados del aprendizaje, sustentados en esa evidencia y no en impresiones aisladas.

Dentro de este proceso podemos señalar varias etapas:

Selección de lo que se quiere evaluar. (prácticas, estrategias, contenidos disciplinares)

Éste debe ser un recorte representativo del conjunto de los contenidos que los estudiantes han tenido oportunidad de aprender porque fueron enseñados.

Selección del momento en que se va a evaluar

Podemos reconocer tres tipos de evaluación según el momento en que se dé dentro del proceso de aprendizaje.

Evaluación diagnóstica o inicial, la que tiene lugar al comienzo de un ciclo lectivo, de una unidad didáctica o de un proyecto; que tiene por objeto indagar entre otras cosas, los saberes previos, modos de resolución, intereses compartidos e individuales de los estudiantes.

Evaluación de proceso, esta puede darse de forma espontánea a través del intercambio de opiniones o comentarios entre pares y con el docente, o ser planificada. Es fuente de ajustes, confirmaciones o cambios tanto en la propuesta docente como en las estrategias que el alumno pone en juego en su tarea.

Evaluación final o de cierre, se realizará al finalizar una secuencia de actividades o proyecto de trabajo. En ella el docente establecerá que debieran ser capaces de conocer comprender y realizar los estudiantes como resultado del proceso transitado, tomando como referencia los propósitos y criterios de evaluación expuestos en los programas de estudios o planificaciones.

Propósitos de la evaluación: finalidades, consecuencias (que los propósitos sean claros hará a la calidad y la pertinencia de la evidencia recolectada y le dará validez al instrumento utilizado).

Nuestro propósito en general debería ser formativo además de sumativo (promoción y acreditación), donde los datos recolectados en la evaluación se utilicen con fines pedagógicos. Ya sea para reorientar el proceso de aprendizaje del alumno y/o reformular la propuesta de enseñanza del profesor.

Construcción de instrumentos y/o estrategias: para producir información sobre lo que se evalúa. (El instrumento será válido si evalúa lo que se pretende evaluar).

Se deben generar variadas instancias e instrumentos de recolección de información a lo largo del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Alguno de los formatos pueden ser, grillas para completar de acuerdo a observaciones realizadas, cuestionarios, planillas de autoevaluación, situaciones problemáticas para resolver dentro o fuera de la clase, entre otros. Los mismos se pueden utilizar en forma individual o grupal, con un tiempo estipulado previamente, usando bibliografía de apoyo en forma escrita u oral. (Estos ejemplos de instrumentos de evaluación se vinculan más con el modo de incorporación de los conocimientos en el eje de la Contextualización del Hecho Sonoro y Musical).

Siguiendo el enfoque de que la evaluación debe estar íntimamente ligada al modo en que los conocimientos se han adquirido es que se propone que los contenidos del eje de la Apreciación Reflexiva sean evaluados a través de experiencias de escucha reflexiva (análisis y reconocimiento auditivo y/o perceptual). Y los contenidos del eje de la Producción a través de experiencias de interpretación vocal/instrumental y de creación (elaboración de propuestas sonoras y musicales).

Debemos considerar en este punto, por lo enriquecedora que resulta la experiencia, colocar al alumno en situaciones en las que se tenga que evaluar. Por ejemplo una *evaluación mutua* (entre pares), *autoevaluación* (el alumno evalúa su propio desempeño). Aquí se sugiere trabajar sobre el acierto, qué de lo que hice me salió bien. Poder resaltar lo que se hizo en forma acertada y no solamente que predomine la sanción del error. *La co-evaluación* (junto con el docente), por ejemplo la elaboración y/o discusión de los criterios que se emplearán para la valoración en una situación de examen.

Formulación de juicio de valor sobre los datos recolectados.

Aquí deberíamos poder comprender la diversidad de modos de resolver una misma situación problemática relacionada con los lenguajes artísticos. Esto permitirá al docente asignar un valor a la tarea desempeñada por los alumnos y realizar una corrección más integral tanto de los progresos respecto de las condiciones iniciales como de las dificultades que deben ser abordadas.

Los datos recolectados y procesados deberán brindar a los alumnos datos sobre, logros y dificultades personales y grupales y que se espera de ellos para continuar con su proceso de aprendizaje.

Toma de decisiones o acciones pedagógicas.

Saber qué se ha aprendido y cuál fue el camino transitado en ese proceso permitirá al docente, registrar diversos aspectos de su intervención y repensar sus estrategias para de esta forma promover el interés de superación en los alumnos y valorar sus posibilidades expresivas y comunicativas, y al alumno reconocer sus logros y reflexionar sobre sus dificultades.

Si los resultados de la evaluación se utilizan en forma dinámica, permitirán generar modificaciones en las propuestas de trabajo ofrecida a los alumnos partiendo de los resultados de las actividades anteriores.

BIBLIOGRAFÍA

- Eisner, E. (1972). *Educación la Visión Artística*. Buenos Aires: Paidós.
- Frega, A. & Sabanes, I. (2008). *Música en el Aula*. Buenos Aires: Edit. Bonun.
- Fischerman, D. (1998). *La Música del Siglo XX*. Buenos Aires: Paidós.
- Gainza, V. (1993). *La Educación Musical Frente al futuro*. Buenos Aires: Edit. Guadalupe.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*, Barcelona: Paidós.
- Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. (2008) *Música. Taller de audición, creación e interpretación. Aportes para la enseñanza. Nivel Medio*. Buenos Aires.
- Hargreaves, D. (1991). *Infancia y Educación Artística*. Madrid: Ediciones Morata.
- Paynter, J. (1991). *Oír aquí y ahora: una introducción a la música actual en las escuelas*?. Buenos Aires: Ricordi.
- Raspo, E. & Capurro, D. & Castro, M. & Zimbardo, A. & Lutzow Holm J. (2000). *Canciones, juegos, actividades con corcheas*. (1ª ed.). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Saitta, C. (1997). *Trampolines musicales*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Samela Gustavo, Gorostidi Susana, *¿Cómo nos llega la música?, Un estudio comparativo de distintas experiencias de transmisión musical*, Cátedra Educación Musical Comparada, FBA UNLP.
- Shafer, M. (1998). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi.
- Small, C. (1991). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. España: Edit. Morata.
- Vivanco, P. (1986). *Exploremos el sonido*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

PENSAR LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE DE LA DANZA

El campo de la Danza es tan amplio en su variedad de géneros, estilos y modalidades que no es posible que la escuela los abarque en su totalidad, (danzas folclóricas, griegas, clásica, española, contemporánea, tango, etc.) por esto la escuela debe hacer énfasis en favorecer el conocimiento del Lenguaje de la Danza preservando la espontaneidad y estimulando la búsqueda propia de los movimientos auténticos, de formas genuinas, que le pertenecen a cada sujeto, que permiten dar respuesta a la necesidad de conocerse, conocer al otro, indagando sobre diferentes maneras de comunicación y expresión que propicien la seguridad y destaquen las “posibilidades corporales”. En este sentido, Patricia Stokoe (1978) propone fomentar en los alumnos “una actitud abierta, comprensiva, crítica y transformadora para con uno mismo y para con los demás”. Esto sí es función de la escuela, así como ofrecer un espacio en donde el adolescente y joven pueda encontrar la danza que lleva dentro, esa danza “...que espera de un maestro sensible y un entorno artísticamente sensibilizador para que lo inviten a bailar” (Stokoe, P. 1978)

Asimismo, la Danza en la escuela debe contribuir a la formación de la propia imagen del cuerpo, propiciando la aceptación del mismo y alejándose así, cada vez más de los estereotipos, que muchas veces la sociedad y nuestra cultura imponen como modelo a seguir, cuerpos esbeltos, estilizados y dotados de condiciones naturales. En la actualidad, aún se cree que sólo puede bailar el que está habilitado por sus aptitudes físicas y no aquel que tiene ganas o disfruta al hacerlo, sea éste, hombre, mujer, joven, adulto, en sillas de ruedas, con bastón o sin él.

Las publicidades ofrecen permanentemente posibles soluciones para lucir esbelto, obligando a sostenerse en “línea”, llevar una vida sin esfuerzos y mantener la mente en blanco, para disfrutar y ser feliz. Los modelos que se presentan en general en estas publicidades avasallan a los jóvenes mostrando cuerpos a los que irremediamente hay que copiar, con una estética del momento a seguir, que habla poco de la búsqueda de la salud, y mucho de lo “estético”, bello” o “etéreo”, como indispensable para lograr el éxito.

Hay danzas que idealizan la figura humana, desafiando la ley de gravedad, adoptando sólo figuras que se consideren elegantes y agradables a la vista, se bailan solo por amor al movimiento, a diferencia de la Danza que planteamos se aborde en la escuela, aquella que se transforme en un medio expresivo.

Por ello la escuela no debe ocuparse de formar bailarines, esa, es tarea de las academias de danza o centros culturales, pero sí es tarea de la escuela propiciar espacios para que la Danza esté al alcance de todos, porque todos tenemos derechos, pero solo aceptando las diferencias podemos hablar de ofrecer las mismas posibilidades.

La Danza es uno de los lenguajes en donde el ser humano utiliza su propio cuerpo como medio de expresión. La Danza nos pertenece a todos, sin distinción de sexo, edad o cultura. Sólo a partir de un conocimiento del propio cuerpo y de habitarlo con placer y bienestar, se podrá ampliar el mundo de relación y comunicación con otros. La Danza debe ofrecer al estudiante la oportunidad de encontrar sus propios movimientos, movimientos auténticos, irrepetibles, movimientos que nazcan de él mismo y no de una copia o modelo a seguir, *solo así podremos brindarle la posibilidad de encontrar su propia Danza.*

Para los adolescentes es sumamente necesario comunicar sus ideas y ser escuchados y el Lenguaje de la Danza es una posibilidad para ello. La Danza en la educación secundaria, debe propiciar oportunidades para que los adolescentes y jóvenes estudiantes puedan expresar y comunicar sus ideas, emociones y sentimientos, opiniones,

dudas, miedos, a través del movimiento, en soledad o con otros, en silencio o con música, con sonidos propios o del entorno, sobre escenarios, en espacios públicos como la calle, la plaza, el bosque, o en la intimidad de la clase.

El cuerpo del adolescente sufre cambios inevitables, que generan sentimientos ambiguos en ellos y la escuela debe ayudar a asumir estos cambios contribuyendo a habitar el cuerpo con placer, a través de un mejor conocimiento, aceptación y valoración de sí para el logro de una mayor autonomía. En este sentido dice María Fux (2010) “Sabemos y aceptamos que el cuerpo ideal no existe, y nos vinculamos con el cuerpo expresivo, generoso, que cambia con el tiempo y con las emociones, que busca, que siente. Ese es el que nosotros trabajamos, aceptando los cambios del cuerpo físico, incorporando los límites, porque a medida que pasa el tiempo el cuerpo gana y pierde, reconociendo sus miedos y aceptándolos, siempre pensando que el apoyo está en un proceso de encuentro con el mundo interno, donde el movimiento tomado así produce cambio y alegría permanente...”

PROPÓSITOS

- Potenciar un clima de trabajo cooperativo para desarrollar la comunicación, el respeto y la solidaridad de unos para con otros.
- Fomentar la apropiación de saberes culturales a fin de relacionarlos con el contexto actual de los estudiantes y ser incorporados al lenguaje corporal.
- Identificar los intereses y necesidades de los estudiantes para vincularlos con saberes del Lenguaje de la Danza.
- Favorecer el reconocimiento de las posibilidades y limitaciones del propio cuerpo para potenciar el respeto del mismo.
- Propiciar el reconocimiento de los elementos que componen el Lenguaje Corporal: cuerpo, espacio, tiempo, calidades del movimiento para una mejor interpretación comunicativa.
- Favorecer el desarrollo individual y grupal de la capacidad de exploración, producción, reproducción, interpretación para iniciar a los estudiantes en la búsqueda de su propia danza.
- Fomentar el análisis de producciones propias y de otros, regionales, mundiales, entre otras, para apreciar y valorar la diversidad cultural.

EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

EN RELACIÓN CON LA PRODUCCIÓN

El eje de la producción en la Danza propone desde la exploración del movimiento y la quietud, hasta la organización de los elementos del Lenguaje Corporal (calidades de movimiento, niveles en el espacio), tanto en la improvisación como en la elaboración de coreografías sencillas que irán creciendo en grado de complejidad a lo largo de la educación secundaria. Se proponen contenidos referidos a la **sensibilización**, centrándose en el re-conocimiento diferenciado e integrado de su propio cuerpo y a la **comunicación**, no desde una mera reproducción de formas y figuras, sino desde la iniciación en lo técnico como en lo interpretativo aprovechando sus posibilidades avanzando hacia el desarrollo de capacidades para el logro de una comunicación genuina.

Contenidos para la enseñanza

1er año

- * Exploración de los ámbitos espaciales Reconociendo y valorando el propio cuerpo y el de los demás: Espacio total, parcial, personal, social
- * Exploración de las posibilidades de movimiento en el espacio y el tiempo, indagando en los niveles, nociones, trayectorias y diseños.
- *Reconocimiento y experimentación de las posibilidades y limitaciones del cuerpo en movimiento y quietud, solos o en grupos, respetando la diversidad.
- *Experimentación de la relación del cuerpo con sus calidades de movimiento (fuerte-débil) y su coordinación con parámetros temporales: velocidad, duración, simultaneidad, alternancia.
- *Experimentación de las posibilidades de movimiento del cuerpo, de sus cualidades (coordinación, fuerza, resistencia, flexibilidad, agilidad) y habilidades (equilibrio, saltos, giros, caídas, recuperación)
- *Exploración de la vinculación del movimiento con la música, el ritmo, la melodía, la forma y el silencio.
- *Exploración de la vinculación del movimiento con otros lenguajes (visual, teatral, musical y literario) en improvisaciones y reproducciones sencillas.

2do año

- * Empleo de los ámbitos espaciales valorando el propio cuerpo y el de los demás y respetando la intimidad propia y ajena (espacio total, parcial, personal y social)
- *Utilización del cuerpo en el espacio y el tiempo ampliando el grado precisión: niveles, nociones, trayectorias, diseños.
- *Concientización de las posibilidades y limitaciones del cuerpo en movimiento y quietud, solos o en grupos, profundizando el conocimiento del mismo.
- *Fortalecimiento de la relación del cuerpo con sus calidades de movimiento (fuerte-débil) y su coordinación con parámetros temporales: velocidad, duración, simultaneidad, alternancia.
- *Utilización de las cualidades (coordinación, fuerza, resistencia) y las habilidades corporales (equilibrio, saltos, giros, caídas y recuperación) con mayor fluidez.
- *Concientización de la vinculación del movimiento con la música: el ritmo, la melodía, la forma y el silencio.
- *Vinculación del movimiento con otros lenguajes (visual, teatral, musical y literario) y su implementación en improvisaciones.

3er año

- *Valoración y respeto por el propio cuerpo y el de los otros considerando la importancia del cuidado de sí mismo y de los demás.
- *Afianzamiento del uso del cuerpo en el espacio y tiempo y en los niveles, nociones, trayectorias y diseños.
- *Fortalecimiento de las posibilidades del cuerpo en movimiento y quietud individual y grupalmente.
- *Integración de las limitaciones propias al lenguaje de la Danza.
- *Aprovechamiento de las calidades de movimiento (fuerte-débil) y su coordinación con parámetros temporales (velocidad, duración, simultaneidad y alternancia) en las producciones.

- *Ampliación de las posibilidades expresivas del cuerpo a partir de la profundización de las cualidades (coordinación, fuerza, resistencia) y las habilidades corporales (equilibrio, saltos, caídas, giros)
- *Creación grupal e individual de coreografías fortaleciendo la confianza, identidad y pertenencia al grupo.
- *Composición de producciones coreográficas integrando diversos lenguajes.

EN RELACIÓN CON LA REFLEXIÓN

El eje de la reflexión abarca el registro consciente del cuerpo junto a sus posibilidades de movimiento y el análisis de las propias producciones y las de otros desde una postura crítica y comprensiva de los elementos de la Danza, del abordaje del tiempo y del espacio y su incidencia en el resultado (mensaje que se quiere transmitir). Se proponen contenidos en donde se ponga de manifiesto el registro de posibilidades y dificultades del movimiento para su análisis y la relación de éstas con los elementos.

Contenidos para la enseñanza

1er año

- *Observación y valoración de las producciones corporales propias y de los otros vinculando los movimientos con el espacio y el tiempo.
- * Exploración del Lenguaje de la Danza en diversos espacios: pasillos, gimnasio, patio interno o externo, etc.; incorporando otros escenarios posibles.
- *Valoración de las posibilidades corporales de hombres y mujeres indagando en sus características particulares.
- *Apreciación y valoración del propio cuerpo en torno a los cambios en su crecimiento y maduración y su relación con la Danza.
- *Conocimiento de la postura corporal en movimiento y quietud: Alineación corporal, apoyos, peso y tono muscular.
- * Indagación a través del cuerpo del proceso de comunicación, empleando códigos que propicien la búsqueda de respuestas que expresen sus propias ideas.

2do año

- *Valoración y análisis de las producciones corporales propias y de los otros vinculando los movimientos con el espacio y el tiempo.
- * Exploración del Lenguaje de la Danza en diversos espacios: pasillos, gimnasios, patios, otras instituciones etc.; incorporando otros escenarios posibles.
- *Valoración de las posibilidades corporales de hombres y mujeres y su implicancia en el movimiento.
- *Confianza en el propio cuerpo en torno a su crecimiento y maduración valorando los cambios.
- *Conocimiento de la postura corporal en movimiento y quietud: Alineación corporal, apoyos, peso y tono muscular; y su relación con diferentes Danzas.
- * Indagación a través del cuerpo del proceso de comunicación, empleando códigos que propicien la búsqueda de respuestas que expresen sus propias ideas.

3er año

- *Integración de los elementos del Lenguaje corporal con el tiempo y el espacio en la práctica de sus composiciones, valorando su producción y la de los otros.
- * Exploración del Lenguaje de la Danza en los espacios no convencionales, incorporando variedad de escenarios posibles (pasillos, patios, plazas, orilla del mar o lago, entre otros)
- *Profundización en el desarrollo de producciones corporales valorando los cambios corporales, las posibilidades de hombres y mujeres y sus diferencias.
- *Conocimiento de la postura corporal en movimiento y quietud (Alineación corporal, apoyos, peso y tono muscular) y su aplicación a las diferentes Danzas.
- * Argumentación a través del cuerpo de respuestas que expresen sus propias ideas, comprometiendo su propio juicio.

EN RELACIÓN CON LA CONTEXTUALIZACIÓN

El eje de la contextualización propone atender a todas las variables del contexto que puedan influir en las manifestaciones corporales, permitiendo el análisis y la comprensión del lenguaje de manera más global y abarcativa. Se proponen contenidos que faciliten la comprensión de la Danza en la realidad cercana como en los diferentes contextos socioculturales e históricos, comenzando por indagar los conocimientos que los estudiantes tengan al respecto, respetando y valorando todas las improntas culturales con las que se cuenten para enriquecer el abanico de posibilidades a la hora del análisis.

Contenidos para la enseñanza

1er año

- *Conocimiento de los orígenes de las diversas manifestaciones de la Danza a través de textos, espectáculos en vivo o grabaciones.
- *Observación de las diversas manifestaciones de la Danza: local – regional – nacional y mundial en vivo o en grabaciones, desarrollando y comprometiendo su propio juicio de valor.
- *Apreciación de la relación entre las diferentes manifestaciones de la Danza y el contexto social, histórico, cultural al que pertenecen.
- *Valoración de los diferentes roles en la Danza: intérprete, creador y público.
- *Indagación sobre la construcción socio-histórico del ideal de belleza presente en la Danza en hombres y mujeres.
- *Apreciación de las diferentes manifestaciones de la danza en diversos escenarios: sobre el piso, aérea, sobre colchones, telas, dentro o fuera de recintos.
- *Apreciación de los recursos técnicos audiovisuales presentes en la Danza a través del tiempo.

2do año

- *Observación de las diversas manifestaciones de la Danza: local – regional – nacional y mundial en vivo o en grabaciones, desarrollando una mayor crítica
- *Análisis de la relación entre las diferentes manifestaciones de la Danza y el contexto social, histórico, cultural al que pertenecen
- * Valoración de los orígenes de las diversas manifestaciones de la Danza, relacionando los mismos con los intereses y expresiones de los jóvenes en la actualidad.
- *Experimentación de los diferentes roles en la Danza: intérprete, creador y público.
- *Análisis crítico sobre la construcción socio-histórico del ideal de belleza presente en la Danza en hombres y mujeres.
- *Apreciación y valoración de las diferentes manifestaciones de la danza en diversos escenarios.
- *Análisis de los recursos técnicos audiovisuales presentes en la Danza a través del tiempo.

3er año

- *Análisis de la relación entre las diferentes manifestaciones de la Danza y el contexto social, histórico, cultural al que pertenecen
- *Análisis de las diversas manifestaciones de la Danza: local – regional – nacional y mundial en vivo o en grabaciones, comprometiendo su propio juicio y valorando el de los demás
- * Valoración de los orígenes de las diversas manifestaciones de la Danza y su implicancia en los intereses y expresiones de los jóvenes en la actualidad.
- *Experimentación y análisis de los diferentes roles en la Danza: intérprete, creador y público, en producciones propias, de otros, grabaciones y/o espectáculos en vivo.
- *Análisis crítico sobre la construcción socio-histórico del ideal de belleza presente en los distintos géneros de la Danza en hombres y mujeres.
- *Valoración de las diferentes manifestaciones de la danza en los diversos escenarios, convencionales y no convencionales, en el interior o en el exterior en la vía pública.
- *Análisis y experimentación de los diferentes roles en la Danza: intérprete, creador y público
- * Selección de recursos técnicos audiovisuales para ser integrados en las producciones coreográficas.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Cuando se trata de mover el cuerpo y expresarse con él, pueden aparecer muchas resistencias, sobre todo si el espacio en dónde hay que moverse es el espacio común a otras actividades y si la propuesta de movimiento es “frente” a otros, aunque éstos sean sus propios pares. Por ello, se debe de preparar el ámbito, destinando un espacio especial, un espacio más íntimo, que permita la concentración y la desinhibición, un espacio en donde lo primordial sea el respeto por uno mismo y por lo demás, para que con los sucesivos encuentros se logre la espontaneidad en el movimiento. Si es un aula, se preverá que el mobiliario pueda correrse o sacarse por el tiempo que lleve la actividad, si tiene ventanas y esto provoca inhibición, habrá que resolver la manera de cubrirlas (colocando cortinas, papeles, etc.) El piso tiene que estar en condiciones para que llegado el momento, se pueda trabajar descalzo, en medias o sin ellas, de acuerdo al requerimiento de la propuesta. Lo mejor que nos puede suceder es contar con el espacio adecuado y destinado exclusivamente para el encuentro con el cuerpo y el movimiento. Aún así, no contar con este espacio, no implica la imposibilidad de llevar adelante la tarea.

Una vez pensado y resuelto el espacio destinado para el encuentro con el cuerpo se puede comenzar a proyectar el trabajo:

En una primera etapa, al comienzo del año, las propuestas para lograr una mayor desinhibición, y preparar el cuerpo para la Danza, las acciones deben invitar a explorar, jugar, soltar, abrir, desbloquear, distender, aflojar, sentirse cómodos trabajando junto y con el otro.

Para caldear o aflojar el cuerpo se puede por ejemplo:

**Desplazarse por el espacio en distintas direcciones y sentidos, en distintos niveles y ante una indicación, saludar al compañero más cercano de una manera común o convencional (con manos, beso, abrazo) luego de explorar sobre estas maneras, comenzar a inventar otras, menos convencionales (pies, hombros, cabeza, etc.)*

**Desplazarse*

en parejas buscando “una manera de caminar” similar, que los haga parecer uno solo, luego de explorar sobre distintas posibilidades, unirse a otro dúo para formar un cuarteto y repetir la acción. Se puede seguir sumando grupos, si el espacio lo permite. A veces proponer formas y otras encontrarse en el andar ajeno.

**Mirarse, usar el sentido de la vista para hacer contacto con otro. Se puede explorar desde la quietud, observando todo lo que se encuentra alrededor, deteniéndose en el encuentro de la mirada con otro, o en movimiento, hasta detenerse en alguna mirada con la que se haga contacto. Desde allí, ubicados en parejas, “sostener la mirada”, cambiando de posición, en quietud, en movimiento, utilizando desplazamientos, alejándose o acercándose, en diferentes niveles en el espacio, pero siempre sosteniéndose la mirada. En caso de contar con algún alumno no vidente se puede transformar el ejercicio en el siguiente:*

**ubicados en parejas, sentados en el piso, con los ojos cerrados, o vendados, recorrer con el tacto, el rostro del compañero, se puede utilizar para este momento una música suave. Este ejercicio además, posibilita el acercamiento y el conocimiento del otro.*

**Otra posibilidad es utilizar el sentido del oído, un grupo de alumnos se coloca sentado en el piso con los ojos cerrados o vendados, el resto se ubica cercano y frente a cada uno de ellos, sin tapar sus ojos para responder a las preguntas que le haga el que tiene los ojos cerrados y darle así la posibilidad de que el otro pueda distinguir de quién se trata. Los alumnos que tienen los ojos descubiertos,*

pueden ir rotando, por los distintos compañeros que conservan sus ojos tapados. Este ejercicio posibilitará el re-conocerse a través de la escucha de la voz.

Éstos son sólo algunos de los ejercicios que se pueden proponer para comenzar un encuentro con el cuerpo, teniendo en cuenta que:

- *la entrega y el compromiso corporal, entendidos como aprendizajes, serán progresivos,
- *la formación en el respeto por el propio cuerpo y el del otro será prioritario,
- *el lenguaje oral pasará, con el correr de los encuentros, a segundo plano para otorgar protagonismo al lenguaje corporal,
- *la resistencia a mover el cuerpo frente a otros es natural y las inhibiciones se irán superando instalando el trabajo grupal, es decir evitando la exposición individual.

Dado que el primer eje, **Producción**, propone contenidos que demandan el abordaje de la sensibilización, se considera necesario, priorizar la enunciación de propuestas que acentúen dicho trabajo. Algunos ejemplos pueden ser:

El registro sensorial:

**Se les puede proponer desplazarse en parejas, uno adelante (con ojos abiertos) y el otro detrás, (con ojos cerrados) con algún punto de contacto en su compañero (manos en los hombros, cintura, brazos, etc.), confiando en el que lo ayuda a trasladarse por el espacio y en el resto de sus sentidos que lo ayudan a ubicarse (el tacto: sensibilidad al roce con otros, el oído: al estar atento a los sonidos que rodean, etc.).*

Otro modo de abordar la sensibilización puede ser a través del **contacto** del pie con el suelo. Esta sensación táctil permite el registro de la temperatura, la textura y los apoyos que brindan la posibilidad a cada sujeto de explorar e investigar sus propias posibilidades de moverse y sentir.

**Caminar con el pie descalzo apoyando diferentes partes del pie o masajear uno de ellos con una pelotita de tenis o caña de bambú y comparar las diferentes sensaciones que se registran en el pie que ha estado en contacto con el elemento, son algunos de los ejercicios que posibilitan el registro de sensaciones.*

**caminar sobre diversas texturas (trozos de alfombras, telas, cartones corrugados, planchas de goma espuma con rugosidades, papeles, hojas de árboles secas, etc.) son algunas de las posibilidades que se pueden ofrecer a los alumnos en los inicios para facilitar la sensibilización.*

Cabe aclarar que es necesario anticipar a los alumnos que en las sucesivas clases se necesitará descalzar el pie para la propuesta de sensibilización y así evitar resistencia al tomarlos por sorpresa. Colabora con el desarrollo de esta propuesta que el docente tenga como hábito descalzarse al iniciar la clase, naturalizando esta acción.

***El contacto:** el contacto con el propio cuerpo, con alguna superficie (suelo, pared), con algún elemento o con el otro, forman parte de la exploración de las sensaciones en el trabajo con el movimiento.

Cuando una persona se acerca a otra, el contacto puede darse de diversas formas: Puede ser visual, (mirando y recibiendo la mirada, sosteniéndola) auditivo (conociendo y reconociendo la voz del otro) o táctil.

**Se puede trabajar en parejas, con un estímulo musical adecuado, buscando contacto con el otro a través de alguna parte del cuerpo, deteniéndose en el contacto o apoyo para un mejor registro, y continuar la búsqueda con otra parte del cuerpo. Al comienzo se les puede ir indicando, guiándolos con la palabra. Para progresivamente dejarlos explorar libremente. Se puede complejizar el ejercicio sumando parejas, armando pequeños grupos, jugar variando la intensidad del contacto, (fuerte, suave, con mayor menor presión.)*

El contacto con un material, puede facilitar el encuentro con uno mismo y con el otro:

**Se puede utilizar por ejemplo una tela, para explorar con ella las posibilidades del cuerpo, cubrirse, descubrirse, girar, arrugar, estirar, lanzar y muchas otras acciones que se disparen a partir del encuentro con ese elemento y todas las posibilidades que él ofrezca.*

**En contraposición se puede utilizar algún elemento más rígido como puede ser un bastón de madera o caña de bambú y explorar también, al igual que en el ejemplo anterior, las posibilidades y limitaciones y las acciones que genere el encuentro con ese elemento tan diferente al anterior.*

Otra posibilidad es combinar los contactos:

**Con un elástico se puede explorar el contacto con uno mismo y con el elemento, luego incorporar al otro, en parejas (un elástico para los dos o uno para cada uno), es posible complejizar esta actividad formando tríos, cuartetos, pequeños grupos, etc. y sumarle el contacto con las superficies circundantes.*

***Los apoyos** están en permanente relación con el **contacto**, las extremidades del cuerpo como apoyos comunes (pies, manos), el resto del cuerpo como apoyo sobre el piso (la espalda, la cabeza, etc.), un cuerpo con otro. Los apoyos, el contacto, el peso y el volumen, son algunas de las nociones que el lenguaje de la Danza utiliza para su expresión y comunicación y por tanto su enseñanza debe ser sistematizada.

***El peso:** La experimentación de la percepción y traslado del peso del cuerpo sobre **apoyos** están presentes en todas las danzas con más o menos presencia. Los balanceos, los saltos, el equilibrio, son ejemplos del traspaso del peso del cuerpo de un lado a otro. El contacto, los apoyos y el peso se pueden integrar de la siguiente manera:

**Ubicados en algún lugar del espacio, individualmente, se pueden explorar posiciones en dónde el cuerpo tenga que encontrar el equilibrio, utilizando un solo apoyo, dos y/o tres. Se puede ir variando los apoyos y cambiar progresivamente de uno a tres, de tres a dos, etc.*

**Es posible realizar el ejercicio anterior en parejas, combinando los apoyos y el equilibrio de ambos, de manera que pueda estar por momentos, uno e equilibrio apoyado en el otro, y luego ambos en equilibrio compartiendo apoyos. En este ejercicio la confianza en el otro es fundamental, por lo que la seguridad que se ofrezca también lo es.*

**Ubicándose en tríos, dos esperan a que el tercero tome impulso y se eleve con ayuda de los compañeros que lo tomarán de las axilas para ayudarlo con esa elevación, o salto. Es necesario cuidar la caída, por lo que se recomienda el uso de colchonetas, sobre todo los comienzos.*

Las combinaciones posibles entre estas nociones básicas del lenguaje de la Danza son infinitas.

Las propuestas descriptas se encuentran en íntima relación con el eje de la **Reflexión** ya que incluyen el registro del cuerpo, el abordaje del tiempo y el espacio y el análisis de las distintas producciones desde una postura crítica. Integrando ambos ejes proponemos:

***El espacio y el tiempo** están en permanente relación con **el cuerpo**. Cada persona tiene su tiempo y es sumamente importante tenerlo en cuenta, sobre todo en los momentos en que el trabajo sea de sensibilización y de registro del propio cuerpo, en donde la búsqueda de los movimientos auténticos y genuinos sea lo primordial.

Para abordar el espacio en la Danza, se pueden explorar los diferentes recorridos y diseños en el espacio (lineales, oblicuos, ondulantes, zigzagueantes, etc.) con desplazamientos utilizando los diferentes niveles (alto, medio, bajo), direcciones, sentidos y posiciones. La variedad de combinaciones que puedan realizarse enriquece la práctica de la Danza.

Ejemplos del abordaje progresivo del espacio y el tiempo pueden ser:

**Explorar con el cuerpo los segmentos lineales (líneas, curvas, rectas, diagonales, paralelas), es posible comenzar desde la quietud, (en cualquiera de los niveles) moviendo las extremidades (piernas, brazos) para ir progresivamente pasando las líneas por el resto del cuerpo, de manera que en su totalidad pueda formar líneas y registrar las diferencias entre unas y otras. Al pasar la línea por el propio cuerpo, se puede comenzar a trasladar la idea al resto del espacio (total o escénico) con los desplazamientos utilizando diferentes velocidades. Dibujar con el cuerpo las líneas presentes en el espacio que se ocupa, encontrar las formas que se delinear en el espacio (rectángulos, círculos, etc.) y moverse con ellas también es una posibilidad de abordarlo.*

**Desde la quietud, encontrar el ritmo propio de la respiración y a partir de allí comenzar el movimiento, que puede iniciarse en las extremidades superiores, para ir descendiendo hasta completar el cuerpo. Los ojos cerrados permiten una mayor concentración y menor dispersión. Al tener los ojos cerrados, el espacio a ocupar será el personal, sin la utilización de desplazamientos. El estímulo musical, en este caso no será necesario. La velocidad, la frecuencia y la duración estarán dadas por cada persona en particular, siendo en cada caso diferente.*

El eje de la **contextualización** propone contenidos que facilitan la comprensión de la Danza en la realidad cercana, y no tanto, de los adolescentes, y en los diferentes contextos socioculturales e históricos. Se proponen algunos ejemplos que pueden formar parte de la Danza, junto a tantos otros, en nuestra escuela secundaria.

EL CARNAVAL

“Mezcla de rito y festejo, se trata de una celebración anclada en lo más profundo de la identidad del pueblo argentino y también del latinoamericano. Es sinónimo de baile, ritmo y alegría, pero, a la vez, expresión de crítica, parodia y rebelión. De febrero a marzo, el carnaval franquea una singular visión del mundo, sostenida desde una mirada atenta a una realidad social...” (Prat A. Romero C. Revista Nuestra Cultura. Marzo 2010/año 3/Nro. 10)

La mezcla de la realidad y la fantasía es la base y fundamento del carnaval.

La Danza interviene en la murga como baile individual e improvisado, que si bien tiene un paso rítmico y movimientos característicos de brazos, saltos y acrobacias, éstos en general son realizados por los hombres ya que las mujeres se mantienen más apegadas a la tierra.

Las murgas en la escuela:

“Los disfraces, la pintura corporal, el baile y la música callejera, la copla picaresca y burlona son la puerta de ingreso a Las bellas artes de nuestros sectores populares” como señala Coco Romero.

Las murgas en las escuelas pueden ser el medio para expresarse, actuar y bailar en público temas de actualidad para los jóvenes, temas que sean de su interés y preocupación, aquí pueden intervenir otras áreas y ser motivo de investigación interdisciplinar.

Este puede ser **un espacio creativo**, una posibilidad de aprender a tocar diferentes instrumentos musicales, cantar, bailar, hacer malabares, andar en zancos, etc. Puede ser

un espacio donde se trabaje la participación ciudadana mostrándose comprometidos con la realidad, por ejemplo a través de las letras de canciones que puedan crearse, los mensajes en banderines, estandartes y pancartas que se construyan, el vestuario que se elija y los movimientos que se seleccionen para expresar lo que se piensa y lo que se siente. **Un espacio en donde se promuevan** actitudes de respeto y aceptación por el otro, responsabilidad, compromiso y cooperación en la tarea, al tiempo que se profundizan los vínculos afectivos y el sentido de pertenencia grupal e institucional.

La murga en la escuela puede ser una buena oportunidad para la convocatoria a la participación de las familias, cuyo acompañamiento, como en todo proyecto institucional es sumamente importante para su desarrollo. Este proyecto puede ser incorporado al ya existente desfile de primavera que se realiza en las ciudades de Río Grande y de Ushuaia con su variedad de carrozas.

La Danza Moderna y Contemporánea

La Danza Contemporánea surge en los primeros años del siglo XX, sus innovadoras buscaban expresar los más elementales e inmediatos sentimientos humanos en prácticas adecuadas a esa época. Entre las primeras defensoras se encontró Isadora Duncan, quien defendía el movimiento puro, no estructurado, y anhelaba crear una danza que pudiera ser una expresión del espíritu humano mediante el movimiento del cuerpo, una danza desprovista de adornos y con “los pies en la tierra” que pudiera comunicar todo lo que su ser quisiera transmitir.

La Danza contemporánea en la escuela

La Danza Contemporánea es otra opción para aprender en las escuelas porque intenta ser una alternativa para la representación del mundo, una constante reflexión, un cuestionario de los sentidos. Esta Danza no se cierra sobre sí misma, por ello no duda en mezclarse con otros lenguajes como la imagen, la música, el teatro, la literatura, el silencio, para lograr un verdadero trabajo de composición.

Se propone experimentar este género en la escuela porque puede mostrar lo estéticamente bello en sus formas y lo “no tan bello, como parte de la vida”, los alumnos pueden representar sus ideas y sentimientos a través del movimiento, trabajando por ejemplo:

- * La fluidez del movimiento en contraposición la rigidez*
- *Se puede variar la dinámica danzando solo, en parejas o grupos mixtos.*
- *Se puede utilizar calzado o bailar descalzo.*
- *Se puede fusionar géneros practicados y conocidos por los alumnos a esta danza.*

Las Danzas del mundo

Los distintos pueblos han dando y dan cuenta de su historia, sus sentimientos, sus pensamientos a través de la expresión de las diferentes Danzas. La Danza en sus distintos géneros y formas de representación coreográfica contribuye al reconocimiento y valoración del patrimonio Cultural y universal.

Las tribus acostumbraban a bailar alrededor de algún símbolo, una ceremonia, un árbol, un tótem, el fuego, una pareja de recién casados, etc.

La música del mundo, las danzas tradicionales y los movimientos arquetipos nos conectan con las raíces de la humanidad, con la tierra.

Las danzas circulares en la escuela

La vivencia de explorar Danzas de diferentes culturas nos permite conocer parte de su historia, de su música, danzas que se bailan en círculo, tomados de la mano, compartiendo y percibiendo la presencia del otro con su calidez y su tono muscular, su presencia. En la escuela hacemos rondas desde el Nivel Inicial, en donde éstas son mucho más comunes que en los otros niveles y donde el compartir la alegría que

proporciona el contacto de la mano del otro tiene un valor especial y es parte del juego, la expresión y la espontaneidad. Pero esto va cambiando a medida que los niños van creciendo. Continuar con estas rondas a través de los distintos niveles de la educación contribuye a la aceptación del otro como diferente, valorándolo tal como es, acercando las distancias entre varones y mujeres tan arraigadas en el nivel secundario.

Éstas son Danzas grupales que se alejan de muchas de los bailes que actualmente los jóvenes practican (hip hop, tecno, reggaetón, etc.), ofrecer la posibilidad de atravesar esta experiencia alguna vez, es permitirles conocer otras culturas y abrir el abanico de posibilidades. A través de las danzas y las vueltas del círculo se brinda el tiempo y el clima necesario para que se vayan activando todas las posibilidades que el cuerpo tiene, respetando los ritmos y las posibilidades y limitaciones del otro.

Las Danzas circulares se pueden practicar en la escuela, sobre todo aquellas más sencillas, con pasos simples y sincronizados para poder luego crear “sus propias danzas en grupos”, improvisando, probando, re-creando pasos que surjan de lo conocido por ellos.

Música y danza Folclórica en nuestro país

La música y la danza tradicional en Argentina surge por la confluencia de diferentes vertientes, trasladada por los diversos grupos étnicos que fueron ubicándose en las distintas zonas de nuestro país, y en diferentes épocas, ejemplo de ello es la música traída por los europeos desde distintas zonas de ese continente, la música africana llegada con el tráfico de esclavos, estas músicas y danzas fueron recibidas, acogidas, adaptadas y posteriormente transmitidas a las generaciones siguientes.

Éstas danzas pueden clasificarse en

- *Danzas individuales
- *Danzas en parejas
- *Danzas colectivas

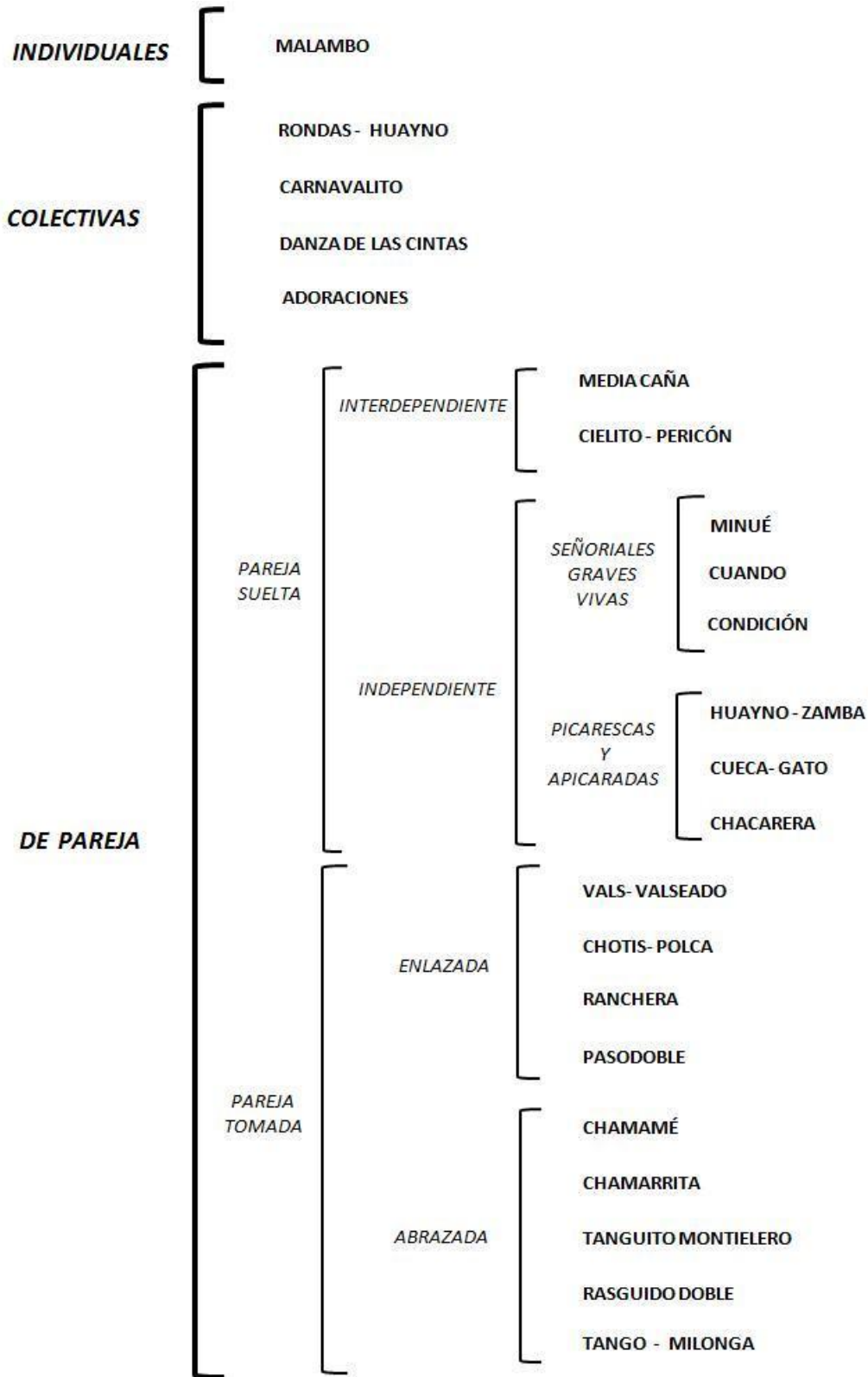
La Danza folclórica en la escuela también puede tener el propósito de expresar emociones, estados de ánimo o ideas.

La Danza folclórica puede contar una historia, una aventura, puede recrear una leyenda y puede ser una experiencia agradable con un valor meramente estético.

Además de las folclóricas existen otras danzas que fueron haciendo su entrada a nuestro país y repercuten en la sociedad, tomadas muchas veces por los jóvenes como medio de expresión y comunicación.

El siguiente cuadro ²³refleja un panorama general de lo expresado a manera de recorrido por su historia y su clasificación, lo cual no implica que de éstas Danzas se enseñen en la escuela sólo su técnica, este es sólo un ejemplo para recordar que, si de Folclore hablamos, la Danza es también muy amplia y variada y la posibilidad de experimentarlas en las escuelas, al menos algunas de ellas, también enriquecerá el aprendizaje.

²³ P érgamo, A. M. y otros autores. (2000) *Música Tradicional Argentina*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.



Las Danzas latinas / Danzas afroamericanas

Algunos ejemplos de las Danzas africanas que han llegado y se han arraigado, mezclándose con otras, transformándose en Danzas afroamericanas, fusión de ritmos diferentes, por ejemplo el merengue, la salsa, , Cha-cha-cha, mambo, reggae, conga, cumbia, rumba, calypso, lambada, bamba, Hip hop, reggaeton, entre otras

BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Falcoff, L. (1994) *Bailamos?* Buenos Aires. Editorial Ricordi
- ✓ Fux, M. (2004) *Qué es la Danzaterapia*. Buenos Aires. Editorial Lumen
- ✓ Gonzalez Gonz, S. (2008) Danza integradora en *Revista Kiné N° 80*. Buenos Aires: Kiné
- ✓ Romero, C. Prat, D. Marín, A. (2010) *Revista Nuestra Cultura. Carnavales, alegría federal*.
- ✓ Ossona, P. (1991) *La educación por la danza*. Buenos aires. Editorial Paidós
- ✓ Penschasky, M. (1997) *En Movimiento*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana
- ✓ Porstein, A. (2009) *La expresión corporal. Por una danza para todos*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas
- ✓ Markessimis, A. (1995) *Historia de la danza desde sus orígenes*. Madrid: Librerías deportivas Esteban Sanz Martier.
- ✓ Segovia, G. (2010) *Danza y expresión Corporal*. Buenos Aires: Ediciones del aula Taller.
- ✓ Pέργamo, A. y otros autores. (2006) *Música Tradicional Argentina*. Ediciones Magisterio del Río de la Plata.
- ✓ Martín, A. (1997) *Fiesta en la calle. Carnaval, mugas e identidad en el folclore de Buenos Aires*. Ediciones Colihue.
- ✓ Piterbarg, A. y otros autores. ((2008) *Repensar lo corporal*. Ediciones RV
- ✓ Isse Moyano, M. *Danza moderna argentina cuenta su historia*. Editorial Artes del sur.
- ✓ Kalmar, D. (2005) *Qué es la Expresión Corporal*. Editorial Lumen. Serie azul
- ✓ Stokoe, P. Sirkin A. (1994) *El proceso de la creación en arte*. Buenos Aires: Editorial Almagesto.
- ✓ Stokoe, P. (1978) *Expresión Corporal. Guía didáctica para el docente*. Buenos Aires: Ricordi

PENSAR LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE TEATRAL

Desde diferentes campos del conocimiento se realizaron valiosos aportes teóricos mediante los cuales se demostró el impacto positivo y constructivo que conlleva la enseñanza del Teatro en la escuela y, consecuentemente, la importancia de su inclusión y selección de contenidos en todos los niveles del Sistema Educativo. La prestigiosa pedagoga teatral Ester Trozzo arriba al respecto sobre dos conceptos medulares que decantan de dichas investigaciones: el Teatro como vehículo de humanización y como promotor de experiencias estéticas de síntesis. En este sentido afirma: *“Este juego de ficción simbólica activa las capacidades de observación, fabulación y socialización...”* (Trozzo, E. 1998) pero además, por ser un arte de carácter colectivo, en los procesos dialécticos y sistemáticos de su enseñanza, promueve el ejercicio en la escucha de sí mismo y de los demás y el respeto por las manifestaciones estéticas tanto en el campo de la producción práctica del espacio curricular como en el del análisis y reflexión de hechos estéticos dentro y fuera del aula. A propósito continúa: *“...El teatro permite la exploración contextualizada y significativa de los diferentes códigos artísticos facilitando la alfabetización estética, ancestral deuda de nuestro sistema educativo tradicional”* (Trozzo, E. 1998)

Luego de identificar estos dos sentidos sobre la enseñanza del Teatro en la escuela, (vehículo de humanización y promotor de experiencias estéticas de síntesis) es necesario explicitar que los medios masivos de comunicación, en su mayoría, promueven exactamente lo contrario y asumir responsablemente que el estudiante contemporáneo, y nosotros mismos, somos parte constituyente de esta sociedad compleja, signada por el egoísmo, la falta de respeto a las normas de convivencia y por la invasión, saturación, exceso, manipulación de imágenes e información que obedece, sin cuestionamiento alguno, a leyes del mercado y del consumo, fomentando el individualismo y adiestrando a un “lector” pasivo.

En este marco se considera importante acentuar el RESPETO y la SOLIDARIDAD como valores que atravesarán toda la propuesta pedagógica y se constituirán en contenidos para la enseñanza. Asimismo, se trabajará en la COMUNICACIÓN interpersonal promoviendo juegos y ejercicios teatrales necesarios para que el estudiante pueda atenuar su inhibición y logre socializar e intercambiar experiencias en un ambiente donde se promueva la aceptación de diversas expresiones tomando conciencia sobre los prejuicios y la discriminación, en sus variadas formas, aún presentes en nuestro tiempo. Es importante aclarar, por un lado, que ciertas herramientas dramáticas del Teatro en la escuela, a veces funcionan como recurso en la enseñanza de otros espacios curriculares, allí, lógicamente, se privilegian los contenidos de dichas ciencias. Por otra parte, cuando el Lenguaje Teatral es el objeto de enseñanza, nos encontramos con distintos enfoques según la formación y el perfil de los docentes y de las instituciones. De allí que algunos docentes se interesen por el estudio de las corrientes estéticas, los géneros teatrales, la historia del Teatro, el análisis de obras, la crítica literaria, etc. Si de enriquecer nuestro capital cultural se trata, todo eso será oportuno sobre todo si hablamos de Formación Específica en años avanzados o en colegios de Orientación Artística. Ahora bien, considerando el tiempo escolar con el que contamos, y especialmente para la Formación General de la Educación Secundaria, creemos valioso que el estudiante transite su aprendizaje en el terreno de lo práctico, en el sentido de poner el cuerpo en acción, en movimiento para comprometerse *orgánicamente* (Serrano, R. 2004) en situaciones de improvisación y resolución escénica sólo posible en la especificidad del Lenguaje Teatral.

Es precisamente en el reconocimiento de su especificidad como Lenguaje Artístico donde se halla su valor y efectividad. Por lo tanto se propone como prioritario, en este trayecto para la enseñanza del Lenguaje Teatral el reconocimiento de los códigos propios del Teatro, como los elementos de la estructura dramática, ofreciendo un marco práctico, teórico y referencial en la organización de las improvisaciones, dramatizaciones, creaciones colectivas o abordaje de textos. Además se reforzará sobre el valor y el placer de la lectura de textos teatrales y la importancia del comportamiento activo del alumno/lector en relación con las obras dramáticas.

En base a lo expuesto, hemos de contribuir a la formación integral del alumno sustentada en:

- El respeto por el cuerpo y las posibilidades expresivas/comunicativas propias y de los otros.
- La interacción inteligente y creativa con la realidad histórica y cultural para comprenderla, modificarla, mejorarla.
- La capacidad de crítica constructiva, reflexión y apreciación estética de producciones propias y ajenas.
- El compromiso, participación y cooperación en una práctica colectiva.
- La exploración del mundo interno.
- La libertad creadora.

Por tanto, y luego de revisar algunos enfoques desde los que consideramos valiosa la enseñanza del Lenguaje Teatral en la escuela, pretendemos que los estudiantes transiten un proceso placentero y orientado al desarrollo de la creatividad para realizar, de modo vivencial, en un marco de respeto, tolerancia y solidaridad y mediante el ejercicio de la apreciación crítica y reflexiva, diversas producciones artísticas.

PROPÓSITOS

- Propiciar climas de trabajo, a través de la implementación de propuestas lúdicas, que permitan el establecimiento de vínculos, la confianza grupal, el respeto por los demás y el desarrollo de la autoestima.
- Abordar el trabajo expresivo mediante el juego *dramático*, *la improvisación* y *la dramatización*, para iniciar a los alumnos en procesos de desinhibición e impulsar el desarrollo de la creatividad.
- Habilitar espacios para el desarrollo de experiencias lúdicas que permitan a los alumnos abordar la estructura dramática desde la vivencia.
- Diseñar situaciones didácticas concretas que desarrollen en el alumno la capacidad de generar producciones, de resonancia propia o cercana, y de reflexionar sobre sus posibilidades expresivas/comunicativas.
- Acercar a los estudiantes a la literatura dramática para recuperar el interés y el placer por la lectura y fomentar una actitud reflexiva y crítica hacia la producción literaria.
- Facilitar el acceso a espectáculos variados para que el alumno aprecie, respete y valore la diversidad cultural a través de un análisis contextualizado del mismo.

EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

A modo de organización proponemos la distribución de contenidos en tres ejes para abordar la enseñanza del Lenguaje Teatral, entendiendo que los mismos, por las características propias de la disciplina escénica, se complementan entre sí y operan dialécticamente.

SOBRE LA PRODUCCIÓN

El presente eje refiere al “hacer” teatral para explorar las posibilidades expresivas y comunicativas del propio cuerpo. Este “hacer” teatral implica la producción desde la vivencia y el intercambio con otros, generando producciones propias, no estereotipadas y el reconocimiento de las potencialidades y limitaciones de cada uno, a través del uso consciente del cuerpo en el espacio y el tiempo.

Desde los elementos del código teatral el alumno ejecuta, en nombre propio, los conflictos de los personajes, abordando la situación desde lo que ellos “hacen” para “contar” una historia.

En el Lenguaje Teatral el estudiante/sujeto actúa como instrumento e instrumentista y la estructura dramática se convierte en una herramienta práctica para que el alumno construya conocimientos.

Compartir sus producciones escénicas con la comunidad, resulta positivo para el crecimiento social de los alumnos. Estas se constituyen en una instancia más en el proceso de aprendizaje.

CONTENIDOS PARA LA ENSEÑANZA

1er año

- Realización de autoexploración, conociendo y comunicando los sentimientos y emociones propias y valorando la de los demás.
- Ejercitación de dinámicas colectivas de desinhibición exteriorizando ideas propias y respetando propuestas ajenas.
- Ejercitación de dinámicas de socialización e integración grupal valorando el intercambio y disfrute con los demás.
- Experimentación de juegos posibilitadores del vínculo y la confianza grupal proponiendo y mostrando apertura frente a diversos estímulos.
- Desarrollo de la capacidad de adaptación en situación escénica respondiendo frente a diferentes estímulos.
- Conocimiento de las diferencias y similitudes entre sujeto, rol y personaje cotejándolos desde la acción.
- Organización de la creación colectiva coordinando acciones en un clima de trabajo cooperativo.
- Desarrollo del trabajo vocal reconociendo las posibilidades expresivas y comprendiendo sus implicancias comunicativas.
- Confección de recursos de apoyo expresivo: títeres, muñecos, maquillajes recreando y comprendiendo su valor semiótico.
- Exploración y tránsito por diferentes roles técnicos teatrales (autor, actor, escenógrafo, espectador, crítico) aproximándose a las leyes propias del código teatral.

2do año

- Profundización de la autoexploración, conociendo y comunicando los sentimientos y emociones propios valorando los de los demás.
- Aplicación de dinámicas colectivas de desinhibición exteriorizando ideas propias y respetando propuestas ajenas.
- Fortalecimiento de la socialización e integración grupal valorando el intercambio y disfrute con los demás.
- Afianzamiento del vínculo y confianza grupal proponiendo y mostrando apertura frente a diversos estímulos.
- Promoción de la creatividad aplicando la concentración, observación, percepción y reacción frente a propuestas variadas.

- Conocimiento y empleo de la técnica de improvisación considerando múltiples planos involucrados en la comunicación.
- Realización de dramatizaciones habilitando espacios de disfrute e integración grupal.
- Lectura de textos teatrales nacionales identificando los códigos propios del género dramático.
- Construcción y defensa del personaje y sus objetivos comprometiendo el cuerpo en acción como.
- Conocimiento de la estructura dramática desde la vivencia interpretando su proceso dialéctico.
- Comprensión del uso del espacio identificando los distintos planos y sus posibilidades comunicativas.
- Utilización del cuerpo en el espacio conociendo y potenciando sus posibilidades expresivo/comunicativas.
- Representación de textos de autores latinoamericanos valorando la especificidad del teatro y asumiendo compromisos con los demás.
- Conceptualización de las representaciones escénicas analizando el hecho teatral desde la estructura dramática.

3er año

- Autoexploración afianzando la comunicación y expresión de ideas, sentimientos y emociones favoreciendo un clima de solidaridad.
- Empleo de dinámicas colectivas de desinhibición exteriorizando ideas propias y ajenas generando un espacio de trabajo cooperativo.
- Reconocimiento de los atributos inherentes a la socialización e integración grupal: el sentido inclusivo, aceptación de las diferencias, apertura frente a la diversidad de ideas, pensamientos y acciones, entre otros.
- Desarrollo de la imaginación, combatiendo estereotipos, explorando y desarrollando la sensibilización sensorial.
- Concientización del esquema y la imagen corporal propia en relación con el espacio y con los demás.
- Apropiación de la estructura dramática entendida como marco organizador en el proceso vivencial de la escena y como herramienta de análisis del texto o la historia.
- Abordaje de roles y caracterización externa e interna del sujeto-personaje.
- Identificación y posibles combinaciones de los diferentes tipos de conflicto.
- Apropiación de la acción como herramienta esencial del actor.
- Análisis e identificación del entorno más las circunstancias dadas.
- Comprensión del texto o historia como un elemento disparador del hecho teatral.
- Lectura de textos teatrales universales ampliando el horizonte cultural.
- Representación de obras populares, clásicas y de vanguardia desentrañando sus códigos y valorando el proceso grupal.
- Montaje de textos de autores universales integrando teorías y procedimientos técnicos.

SOBRE LA REFLEXIÓN

En el desarrollo de este eje se pretende que los alumnos se inicien en la reflexión individual y grupal apreciando el trabajo propio y el de los compañeros, antes, durante y luego de las improvisaciones, escenas o ejercicios teatrales, promoviendo la capacidad de comunicación, la mirada crítica, la tolerancia, el interés y el respeto por las expresiones/producciones propias y ajenas y el compromiso frente a ambas.

El contacto y el disfrute de las expresiones artísticas deben de trascender el espacio del aula y del colegio para apreciar espectáculos variados, convencionales y no convencionales, del ámbito externo. Así por ejemplo se puede observar la disposición espacial de una sala teatral para reconocer sus partes y funcionamiento, reflexionar sobre los procesos técnicos de la representación, sobre el recurso humano necesario para montar una obra y sobre las conductas humanas que emanan de la ficción.

CONTENIDOS PARA LA ENSEÑANZA

1er año

- Valoración de la posibilidad del ingreso al mundo interno acentuando y respetando la individualidad.
- Reconocimiento de la comunicación como proceso de socialización experimentando y disfrutando de la relación interpersonal.
- Reconocimiento de la socialización como camino hacia una comunicación efectiva.
- Aceptación y respeto por la diversidad cultural, étnica e ideológica.
- Reconocimiento de las posibilidades expresivas propias y ajenas
- Valoración de la creatividad y el ingenio como solución de las crisis
- Construcción de relaciones humanas profundas y respetuosas valorando el cuerpo y sus particularidades.
- Valoración del hecho artístico/teatral como fuente de producción social/ cultural.
- Respeto y cuidado de los recursos materiales atendiendo a sus posibilidades de reciclaje.
- Respeto por las normas de convivencia comprendiendo su importancia para el cumplimiento de derechos y obligaciones.
- Valoración de la riqueza de nuestro lenguaje, sus regionalismos, aprovechando sus posibilidades estéticas y apreciando nuestras costumbres.
- Disposición para participar con responsabilidad en la vida democrática haciendo uso del diálogo.

2do año

- Ampliación de la mirada sobre diferentes modos de hacer pensar y sentir.
- Apropiación de aprendizajes basados en el respeto por la diversidad rechazando toda forma de discriminación.
- Desarrollo del sentido del humor como capacidad para enfrentar situaciones adversas.
- Actitud crítica y reflexiva hacia las producciones propias o de textos de autor
- Aprehensión del sentido ético en las manifestaciones artísticas propias y ajenas.
- Ejercitación de la lectura dramática como estímulo creativo apreciando su proceso intelectual activo.
- Predisposición respetuosa frente a consignas no convencionales ampliando el horizonte cognitivo.
- Apreciación, valoración y conciencia del cuerpo atendiendo a los cambios propios de la adolescencia.
- Valoración de las acciones de compromiso con la comunidad utilizando las herramientas del teatro que aporten desde una mirada crítica.

- Comprensión de la especificidad del teatro como portador de códigos propios separándolo de la estereotipia literaria como sub – género.
- Reflexión sobre el uso de la improvisación como técnica teatral diferenciándolo del uso coloquial y estereotipado.
- Aproximación a la realidad ajena asumiendo roles o personajes con interés artístico y respeto por las personas y la diversidad.

3er año

- Apreciación de las posibilidades corporales de hombres y mujeres y sus características: diferencias y similitudes e implicancias en el movimiento
- Apropriación de la estructura dramática como método de análisis y organización en el abordaje de escenas comprendiendo su valor técnico
- Apreciación de la lectura en general y de textos dramáticos en particular ampliando el horizonte léxico.
- Apreciación de la lectura dramática como herramienta enriquecedora del capital cultural.
- Valoración de la escucha y su fortaleza abordando producciones, reflexiones y apreciaciones estéticas.
- Acrecentamiento del vocabulario y mejoramiento de la expresión oral leyendo textos regionales, nacionales, latinoamericanos y universales.
- Conciencia sobre el desarrollo del pensamiento ficcional comparando y diferenciándolo con situaciones de la vida real.
- Reconocimiento de la inteligencia emocional como otro modo de conocimiento reflexionando sobre las producciones corporales, espaciales y de improvisación.
- Reflexión sobre la autonomía y la responsabilidad necesaria abordando creaciones colectivas.
- Atención a situaciones de violación de los derechos humanos realizando improvisaciones y lecturas al respecto (Ej.: lectura de Fuenteovejuna).

SOBRE LA CONTEXTUALIZACIÓN

El presente eje aborda el análisis de los múltiples planos de contextualización presentes en las expresiones artísticas. Las expresiones artísticas, entendidas como fenómeno cultural y en relación al momento histórico, político, social del que emergen, sin duda nos ubican en un lugar de recepción crítica y reflexiva en un ejercicio de contextualización. En el teatro que se hace, que se ve, que se lee y se comenta, este ejercicio está siempre presente. La representación escénica posibilita el trabajo de contenidos referentes a autores, géneros, corrientes estéticas, etc. Además, por su especificidad, el texto dramático, ya sea leído para su concreción escénica o su análisis como texto literario, permite un ejercicio de elaboración intelectual propia y la ubicación en contextos oportunos. Leer una obra teatral implica leer el texto imaginando el espectáculo, armando nuestra propia puesta en escena mental. (Salas, B. 1998)

CONTENIDOS PARA LA ENSEÑANZA

1er año

- Conocimiento de la tarea que realizan los actores, directores, dramaturgos locales, regionales y latinoamericanos estableciendo diferencias, similitudes e influencias entre sí.
- Apreciación de espectáculos teatrales interpretando desentrañando sus códigos y estableciendo las relaciones obra - contexto y obra - público.
- Apreciación de obras teatrales observando la integración de los lenguajes visual, sonoro, musical, corporal, literario etc.
- Entrenamiento desde el lenguaje teatral en la observación crítica de otras manifestaciones del mundo audiovisual.
- Visualización de técnicas y modos de actuación observando manifestaciones televisivas, cinematográficas, gráficas de internet de producción local, nacional e internacional.
- Análisis de la nueva ley de medios audiovisuales
- Conocimiento e interpretación sobre porcentajes de producción nacional del lenguaje audiovisual.
- Adaptación de escenas u obras teatrales de autores nacionales reconociendo variaciones de estilo y criterios a lo largo de tiempo y de las sociedades.
- Valoración del patrimonio cultural, indagando en los orígenes de las prácticas artísticas y otros fenómenos culturales que aporten a la construcción de la identidad. (nap)
- Distinguir la diversidad de trabajadores teatrales (actores, directores, asistentes, dramaturgos, diseñadores, escenógrafos, bailarines, músicos, cantantes, técnicos, iluminadores, sonidistas, maquilladores, vestuaristas y otros) valorando los procesos de trabajo y su contexto de producción.(nap)
- Reflexión acerca de los valores éticos y estéticos de producidos por las agencias de legitimación cultural y las tecnologías de la información, poniéndolos en diálogo con su universo cultural y sus rasgos identitarios.(nap)

2do año

- Observación y disfrute de manifestaciones artísticas dentro y fuera de la escuela apropiándose progresivamente de criterios de valoración.
- Acercamiento a diversas manifestaciones artísticas que trasciendan el ámbito escolar, comprendiéndolo como un derecho que todos tienen de acceder a la cultura
- Apreciación y disfrute de expresiones musicales, visuales, corporales, teatrales y literarias enriqueciendo el capital cultural.
- Lectura y adaptación de escenas u obras teatrales de autores latinoamericanos reconociendo variaciones de estilo y criterios a lo largo del tiempo y de las sociedades.
- Lectura, apreciación y debate sobre obras de la dramaturgia nacional, regional, latinoamericana.
- Asistencia a espectáculos teatrales reflexionando acerca de las estéticas contemporáneas y el entrecruzamiento de lenguajes artísticos.

3er año

- Observación y disfrute de manifestaciones artísticas dentro y fuera de la escuela apropiándose progresivamente de criterios de valoración.
- Acercamiento a diversas manifestaciones artísticas que trasciendan el ámbito escolar, comprendiéndolo como un derecho que todos tienen de acceder a la cultura
- Apreciación y disfrute de expresiones musicales, visuales, corporales, teatrales y literarias enriqueciendo el capital cultural.
- La realización de múltiples interpretaciones ante un mismo hecho estético, atendiendo al carácter abierto, polisémico, ambiguo y metafórico del discurso artístico.
- Lectura y adaptación de escenas u obras teatrales de autores universales reconociendo variaciones de estilo y criterios a lo largo de tiempo y de las sociedades.
- Asistencia a espectáculos teatrales identificando contexto histórico, géneros y corrientes estéticas.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Recuperando el enfoque común de los lenguajes artísticos explicitado en los lineamientos curriculares, pretendemos mantener coherencia y consolidar el aspecto actitudinal y vivencial del Lenguaje Teatral. Las siguientes recomendaciones didácticas se apoyan en esta mirada. Enfoque que compartimos con dos referentes precursores de la Didáctica del Teatro: Ester Trozzo y Luis Sampedro. Para el ciclo básico de la educación secundaria, ambos ofrecen como marco conceptual organizador, dentro de una amplia propuesta didáctica, a la estructura dramática y lo hacen desde procedimientos lúdicos, perceptivos, sensoriales, exploratorios tendientes a la reflexión y apreciación crítica y respetuosa entre sujetos capaces de una interacción que posibilita poner el cuerpo en acción.

Consideramos que el mejor camino para acercar a los jóvenes al Lenguaje Teatral debe centrarse en estrategias de juego e integración grupal. Sabemos de las dificultades y las resistencias de los alumnos/adolescentes al momento de transitar por un modo de conocimiento que no está institucionalmente consolidado ni socialmente aceptado aún, aunque exista un discurso colectivo que pareciera indicar lo contrario.

Más allá de este hecho nuestra función pedagógica nos convoca, y es nuestro deber crear las condiciones necesarias para que se concreten variados aprendizajes.

A la hora de abordar los contenidos desde una mirada que privilegia el aspecto vivencial, integrando valores éticos y estéticos, es menester revisar nuestras propias prácticas desde un lugar crítico y de reflexión permanente, a fin de modificar prácticas pedagógicas anquilosadas, y por lo tanto, alejadas del compromiso que implica trabajar a la par del alumno “poniendo el cuerpo”. Promover en los alumnos la experiencia, exploración y vivencia de variadas actividades nos da la bienvenida a un encantador desafío. ¡Cuerpos a la obra!

PRODUCCIÓN

Propuesta 1:

Inicio

Rueda de nombres y apodos: nos colocamos en círculo de pie y un compañero dice su nombre, el que está a su lado repite el nombre del compañero y dice el suyo, el tercero repite los dos anteriores y dice el propio, así sucesivamente hasta completar el círculo, luego se realiza el juego en el sentido contrario. A continuación repetimos todo el juego sumándole a cada nombre un apodo que cada uno tenga o inventará para la ocasión.

Juego de nombres con pelota: también en círculo se lanza la pelota con la mano azarosamente a un compañero y al mismo tiempo se dice su nombre, inmediatamente este la arroja y dice el nombre del compañero a quien se la pasa. La consigna debe insistir sobre no detener la acción ni la palabra y realizarlo cada vez lo más rápido que se pueda. Se suma luego el juego del “alto ahí”; El grupo completo abarcará la totalidad del espacio cambiando de dirección y velocidad, el docente arroja la pelota y todos los integrantes dirán al unísono el nombre del compañero al que le tocó atajarla, éste será quien deba arrojar la pelota de nuevo mientras el docente repite las consignas sobre el uso del espacio y cambio de velocidades.

Desarrollo

Se retoma el tema de los nombres y apodos, se divide el grupo en dos líneas enfrentadas en cada extremo del salón o aula destinada a la clase, allí cada línea se presentará al otro grupo, lo hará un alumno por vez diciendo su nombre y apodo hasta completar la línea, luego se dividen en cuatro grupos cada uno de ellos repetirá la presentación para los otros tres grupos que oficiarán de público, sólo que esta vez tendrán un tiempo para preparar la presentación a la que se le agregará una acción que tenga relación con el apodo de cada uno. Al término de este ejercicio los chicos habrán actuado.

Cierre

El alumno realizará el registro escrito en su carpeta sobre lo realizado en cada clase donde expresará su sentir, sus logros y dificultades con el planteo docente. Se destinarán los últimos minutos de cada clase para realizar una puesta en común grupal de forma oral o un registro individual escrito.

Algunas orientaciones para el análisis de la clase pueden ser las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cómo te sentiste al momento de llevar adelante las consignas dadas?

- 2) ¿Qué características le atribuirías al proceso de comunicación establecido?
- 3) ¿Cuáles fueron los avances y/o logros alcanzados por el grupo?
- 4) ¿Considerás que en algún momento de la clase pasaste del juego a la producción teatral propiamente dicha?

Propuesta 2:

Inicio

Juego de la silla: El docente indica a todo el grupo que se desplace por el espacio atendiendo a consignas de acción - reacción y realizando trabajos de respiración consciente y administración de la energía. Se organiza después el conocido juego de la silla que consiste en colocarlas en círculo para que los alumnos giren alrededor y al aviso del docente, todos, menos uno o dos, encuentren una silla para sentarse. Si no hay música se puede trabajar con palmas, o algún elemento de percusión.

Resulta provechoso y divertido para los alumnos complejizar este juego de la siguiente manera:

- Girar en torno a las sillas cambiando repentinamente de dirección.
- Girar en torno a las sillas con distintas velocidades (cámara rápida, cámara lenta, hiper - lento)
- Girar dando la espalda a las sillas.
- Girar enfrentados a las sillas.
- Girar alrededor de las sillas con paso normal y ojos cerrados.

Desarrollo

Juegos: Se le solicita a todo el grupo que armen equipos de 4 0 6 alumnos y organicen un juego conocido como la rayuela, el tatetí, la mancha, la payana, el, el fútbol, el tuti - fruti, etc. Tendrán un rato para jugarlo. Después cada grupo pasará al espacio dispuesto como escenario a jugar el juego elegido para el público (sus compañeros) con el mismo rigor y verosimilitud que lo jugaron antes.

Cierre

Se grafica este cuadro en el pizarrón copiando sólo las preguntas de la primera columna. Con la orientación del docente y la participación de todos lo completan y se transcribe luego en la carpeta de Lenguaje Teatral.

¿Quiénes jugaron?	Nosotros	Sujetos
¿Qué hicieron?	Gritar, correr, esperar, amagar, patear, atajar, pasar, recibir	Acciones
¿Qué resolvieron o intentaron resolver?	Ganar, perder, empatar. (Quiero tal cosa para lograr tal otra)	Conflicto
¿En qué circunstancias? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Cuándo?	Aquí en el patio de la escuela. Con frío, con ganas. Ahora	Entorno
¿A qué jugaron?	Fútbol	Historia
Relación del juego y la estructura dramática	JUEGO	TEATRO

Propuesta 3:

Inicio

Todo el grupo en ronda hace un breve trabajo de calentamiento recorriendo todas las articulaciones de los pies a la cabeza. Se desarma el círculo, se recorre caminando todo el espacio y se continúa con ejercicios de acción - reacción. Es indispensable en este tipo de consigna y en esta parte de la clase, abandonar la palabra y el bullicio para reemplazarla por un cuerpo disponible, atento y en acción. Lograda la concentración necesaria se trabaja (siempre en colectivo) con la imagen de un vecino, un amigo, alguien famoso imitando su modo de caminar de pararse de mirar de escuchar, etc.

Desarrollo

Se vuelve a la ronda, todos de la mano responderán simultáneamente a un movimiento propuesto por el coordinador sin soltarse. Después cada uno de los compañeros propone un movimiento y todos se acoplan copiándolo. A continuación, y de ser necesario se acomoda el círculo, soltándose las manos, alguien da un paso adelante y hace cualquier movimiento, (según se animen los chicos se tratará de generar propuestas no estereotipadas) vuelve al lugar y todos dando un paso imitan lo que hizo el compañero. Luego recuperando el modo de desplazamiento del personaje que hicieron antes, cada uno por vez se trasladará por dentro de la ronda mostrándolo y sacará a un compañero que debe ingresar al círculo imitando primero a quien lo sacó para luego mostrar su personaje (Holovatuck pag. 121) y así sucesivamente hasta que pasen todos.

Se arman cuatro grupos con la orientación del docente buscando el contraste de personajes. Ensayan y muestran una escena sea cual fuere la historia, importa más en esta ocasión sostener todo el tiempo el personaje creado.

Cierre

En la carpeta de teatro se debe registrar:

- 1) ¿La propuesta te pareció entretenida? ¿Por qué?
- 2) ¿Podrías establecer cuál es la diferencia entre rol y personaje?
- 3) ¿Qué diferencia habrá entre la caracterización interna y externa

REFLEXIÓN

Propuesta 1

Inicio

La papa caliente: Todo el grupo forma un círculo amplio, despegados del compañero con posibilidades de movimiento y muy atentos, el coordinador entregará una imaginaria papa hirviendo que deberán entregar al compañero que tienen a derecha o izquierda pasándola antes de “quemarse” y recorriendo toda la ronda primero en un sentido, luego a la inversa se debe perfeccionar el juego hasta que resulte creíble partiendo del “como si” Obtenido el grado de verosimilitud adecuado el ejercicio puede complejizarse sin fin. Por ejemplo entregar la papa en cámara lenta, en cámara rápida, haciendo stop, cambiando de sentido, agregando más papas etc.

La entrevista: se camina recorriendo todo el espacio y a un golpe de palma del profesor se agrupan azarosamente de a dos y uno le hace una entrevista al otro referida a cómo se llama, dónde vive, a qué se dedica, qué música le gusta, cuál es su hobby, etc. Según el tiempo se puede continuar con el mismo juego cambiando de compañeros y de preguntas.

Desarrollo

Finalmente todas las parejas ensayan la entrevista y la muestran a sus compañeros (el público) Siempre resulta positivo promover el aplauso, el respeto del público, de los actores y la aprobación por el trabajo de todos los integrantes del grupo.

Cierre

Sentados todos en el piso en ronda y mediante un ejercicio de monitoreo se comenta sobre cómo vivió el proceso cada uno desde el comienzo de la clase y se responde en la carpeta a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Crees que se logró buen grado de comunicación?
- 2) ¿Qué tan importante te parece que puede ser la concentración para los juegos realizados?
- 3) ¿Qué pasó con el vínculo del grupo desde el inicio y hasta el final de la clase?

Propuesta 2

Inicio

Se comienza con un trabajo de calentamiento, primero caminando por el espacio en busca del silencio, la calma y la concentración, luego cada uno toma un lugar donde prestará atención a la respiración y corregirá de ser necesario, la postura corporal. Desde allí realizarán con el profesor un repaso por las nociones de espacio personal, parcial, total y niveles bajo, medio, alto, más lateralidad, frontalidad, diagonales. Si los chicos ya han visto estos contenidos en Lenguaje Corporal tendrán mucho en su favor.

Desarrollo

Luego se reanuda la caminata y con el aviso del docente forman cuadros colectivos de espacio abierto y cerrado más las nociones espaciales antes mencionadas. A continuación con la integración de estos elementos y siempre reanudando la dinámica de trasladarse por el todo el espacio, a un nuevo aviso del docente todo el grupo hará una expresiva “fotografía” sosteniendo la quietud hasta que el docente les avise, y se repetirá el ejercicio por lo menos dos veces (siempre cambiando la foto). Después se dividen en dos grupos uno muestra, el otro observa, luego se arman cuatro y todos muestran su “foto”

Cierre

Es conveniente y muy placentero para los chicos cerrar mostrando escenas. Puede ser que presenten los trabajos en los cuatro grupos que quedaron del ejercicio anterior o formar más grupos, dependerá del tiempo y la cantidad de alumnos. Armarán entonces entre 7 y 9 fotografías en cuya secuencia se cuente una historia con introducción, nudo y desenlace, por ejemplo 3 fotos para presentación, 4 fotos para el conflicto y 3 fotos para el desenlace (total 10 fotos) no hay texto alguno. Cada grupo dirá cuántas fotos tiene su escena y el coordinador golpeará sus palmas, una por cada foto.

Luego los alumnos registran sintéticamente en la carpeta todo el recorrido de la clase y sus percepciones al respecto

Propuesta 3

Inicio

Todo el grupo en círculo, de pie y en el lugar realizará con la ayuda del docente un breve trabajo de calentamiento, respiración y relajación buscando el grado ideal de compromiso y concentración. Sin desarmar el círculo harán una puesta en común sobre los temas y conflictos que preocupan a este grupo. Por coincidencia o similitud de tema el profesor armará los grupos e improvisarán una escena abordando el tema elegido desde una mirada seria y con final catastrófico, mostrando el trabajo al resto de los compañeros. Los mismos equipos prepararán y mostrarán luego otra escena donde el tema se aborde desde la comicidad y con final feliz. Es importante no perder de vista el tema que le dio impulso al trabajo.

Desarrollo

Cada uno de los grupos debe defender el tema que propuso desde el comienzo y lo hará preparando una escena que tenga elementos cómicos y trágicos pero sin final catastrófico. Deberán ensayar y mostrar todos los grupos. Habrán reflexionado desde el hacer sobre conflictos propios y recorrido a la vez tres géneros teatrales (Tragedia, comedia, drama)

Cierre

Se realizará el habitual registro en la carpeta respondiendo a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Te parece que la escena que armó tu grupo refleja un problema que te preocupa?

- 2) Reflexioná sobre alguna de las escenas de tus compañeros: ¿Qué podés decir como espectador sobre el tema y la forma en que se mostró?
- 3) ¿Por qué géneros teatrales crees que transitaron en las escenas que se mostraron?

CONTEXTO

Propuesta 1

Inicio

El docente orientará brevemente sobre la escritura dramática en lo referido al texto primario, texto secundario, actos, cuadros, escenas y sobre las diferencias con el género lírico y narrativo. Entregará luego una “ficha abierta” a los alumnos que versará:

AUTOR:**OBRA:**

AÑO: (Se consigna el año de la edición que puede coincidir o no con la fecha de estreno)

GÉNERO: (Sobre este punto, de ser necesario, podemos consultar con los docentes de Prácticas del Lenguaje, dado que un error frecuente es confundir géneros teatrales con corrientes estéticas)

PERSONAJES:

TEMA: (Se escribe en un renglón y resulta fácil deducirlo de las fuerzas en oposición)

ARGUMENTO: (Se describe en unos diez renglones la historia. Es lo que pasa en la obra)

Desarrollo

Se realiza en conjunto el reparto de personajes y la lectura de Haruwen Ma – Hai (Tierra de espíritus) de Eduardo Bonafede. Esta obra tiene 28 personajes.

Cierre

Dividiendo al curso en cuatro subgrupos se trabajará con la ficha. Se llenarán los datos con lápiz para ir corrigiendo de ser necesario y si quedan dudas muy grandes la ficha se completará luego de haber entrevistado a su autor que sin duda ampliará la comprensión de la obra y su contexto.

BIBLIOGRAFÍA

- Bonafede, Eduardo (2010) *Historias Liminares*. Editora Cultural Tierra del Fuego.
- Diseño curricular EGB3 versión 1.0 (1998) Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.
- Eones, Jorge y Mantovani Alfredo (2008) *Didáctica de la dramatización*. Barcelona: Gedisa.
- Élola, Hilda (1989) *Teatro para maestros. El juego dramático para la expresión creadora*. Buenos Aires: Marymar.
- Gamboa de Vitelleschi, Susana (2009) *Juegos de expresión y creación teatral*. Buenos Aires: Bonum.
- González de Díaz Araujo, G. y otros (1998) *Teatro, Adolescencia y Escuela Fundamentos y práctica docente*. Buenos Aires: Aique.
- González de Díaz Araujo, G. y otros (1998) *El teatro en la escuela Estrategias de Enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Gardner – Kornhaber – Wake (2005) *Inteligencia. Múltiples perspectivas*. Buenos Aires: Aique.
- Gardner, Howard (2011) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Holovatur, J. y Astrosky D. (2009) *Manual de juegos y ejercicios teatrales*. Buenos Aires: Atuel.
- Jiménez – Aguirre – Pimentel (2009) *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Santillana.
- Mantovani, Alfredo (2004) *El teatro un juego más*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Pavis, Patrice (1998) *Diccionario del teatro*. Barcelona: Paidós.
- Serrano, Raúl (2004) *Nuevas tesis sobre Stanislavski. Fundamentos para una teoría pedagógica*. Buenos Aires: Atuel.
- Stanislavski, Constantín (2009) *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. Barcelona: Alba.
- Stanislavski, Constantín (2010) *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. Barcelona: Alba.
- Trozzo, Ester y otros (2004) *Didáctica del teatro I*. Mendoza: INT - FAD UNCUYO.
- Trozzo, Ester y otros (2004) *Didáctica del teatro II*. Mendoza: INT – FAD UNCUYO.
- Vega, Roberto (1996) *Escuela, teatro y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Santillana.
- Vega, Roberto (1997) *El juego teatral. Aporte a la transformación educativa*. Buenos Aires: Geema.
- Walsh, Froma (2004) *Resiliencia familiar. Estrategias para su fortalecimiento*. Amorrortu. Buenos Aires/Madrid.