

2023

Propuesta Curricular

ESCUELAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Subsecretaría de Educación

Dirección de Educación Artística

DIRECCIÓN GENERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES

Dirección General de Cultura y Educación

Propuesta curricular para las Escuelas de Educación Artística: año 2023 / coordinación general de Claudia Bracchi. - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación Artística, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-676-131-4

1. Educación Artística. I. Bracchi, Claudia, coord. II. Título.
CDD 700.71

© 2023, Dirección General de Cultura y Educación

Subsecretaría de Educación

Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata

Provincia de Buenos Aires

ISBN 978-987-676-131-4

Diseño editorial y maquetación:

Dirección de Educación Artística

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

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.

Autoridades

Gobernador

Axel Kicillof

Director General de Cultura y Educación

Alberto Sileoni

Jefe de Gabinete

Pablo Urquiza

Subsecretaría de Educación

Claudia Bracchi

Director de Educación Artística

Daniel Fabián

Consejo General de Cultura y Educación

Vicepresidente 1º Silvio Maffeo

Vicepresidente 2º Néstor Carasa

Diego Di Salvo

Mariana Galarza

Renato Lobos

Diego Martínez

Natalia Quintana

Graciela Salvador

Graciela Veneciano

Marcelo Zarlenga

Este Diseño Curricular fue aprobado en sesión 3 del Consejo General de Cultura y Educación realizada el 7 de marzo de 2023.

Coordinación general

Claudia Bracchi

Coordinación curricular Subsecretaría de Educación

Marina Paulozzo, María José Draghi y Fabiana Menéndez

Responsabilidad institucional y pedagógica

Daniel Fabián, Director de Educación Artística
Ana Blatt, Subdirectora de Educación Artística

Equipo de la Subsecretaría de Educación

Equipo de consulta de la propuesta

Inés Gabbai y Gabriel Bruno

Equipo de Contenidos Educativos

Coordinación: María José Bonavita. Edición y corrección: Matías Causa

Equipo curricular de la Dirección de Educación Artística

Silvana Avalos, Paula Citarella, Ayelen Días Correia, Guillermina Gutiérrez, Dina Miskoff, Verónica Ruscitti, Claudia Stigol y Florencia Urdaniz

Dirección Provincial de Comunicación

Carla Tous y equipo de la Dirección Provincial de Comunicación

Diseño editorial y pdf interactivo

Ana Inés Soca y Eugenia Molinero

Fotografía

Maia Vitulich y Eduardo Maclen

Ilustraciones de portadas

Mariela Zingano y Cintia Miñola

Equipo Implementación Propuestas didácticas

Silvana Avalos, Alba Aguilera, Ana Inés Blatt, Ayelen Días Correia, Dina Miskoff, Verónica Ruscitti, Florencia Urdaniz y Mariela Zingano

Agradecimientos

Agradecemos la lectura crítica, los aportes y sugerencias de los equipos directivos y docentes de las Escuelas de Estética, en adelante Escuelas de Educación Artística, donde se llevaron a cabo las reuniones de trabajo, a las Inspectoras e Inspectores de educación artística de toda la Provincia de Buenos Aires, a las Inspectoras e Inspectores Jefas y Jefes Distritales y Regionales, y a todas y todos que hicieron posible esta propuesta curricular, enriqueciéndola con sus lecturas minuciosas, críticas y aportes valiosos. Por último, agradecemos a las familias bonaerenses que eligen, año a año, estas escuelas de educación artística para que sus hijas e hijos tengan una educación en arte de calidad, gratuita, laica y pública.

Las fotografías que aparecen en este documento fueron realizadas en la EEA N° 1 y EEA N° 2 de La Plata y la EEA N° 1 de Ensenada.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

2023-Año de la Democracia Argentina

Resolución firma conjunta

Número: RESOC-2023-771-GDEBA-DGCYE

LA PLATA, BUENOS AIRES

Jueves 9 de Marzo de 2023

Referencia: EX-2023-6536208-GDEBA-SDCADDGCYE - Escuelas de Educación Artística

VISTO el EX-2023-6536208-GDEBA-SDCADDGCYE por el cual la Dirección de Educación Artística propone el cambio de nombre para las escuelas de educación estética, la actualización de su propuesta curricular y las pautas para la organización institucional, y

CONSIDERANDO:

Que el artículo 17 de la Ley Nacional de Educación N° 26206 establece que la Educación Artística es una de las modalidades del Sistema Educativo Nacional;

Que el artículo 40 de dicha Ley determina que el Ministerio de Educación Nacional, Ciencia y Tecnología, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deberán garantizar una educación artística de calidad para todas/os las/os alumnas/os del Sistema Educativo, que fomente y desarrolle la sensibilidad y capacidad creativa de cada persona, en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades que integran la Nación;

Que, conforme el artículo 10 de la Resolución CFE N° 111/10, se aprueba el documento “LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL”, en el cual se reconoce la educación artística especializada, abordada por las instituciones y trayectos de formación específicos, para el desarrollo de los lenguajes/disciplinas artísticas –tradicionales y contemporáneos–, desde los primeros niveles de formación hasta los grados profesionales y docentes de nivel superior;

Que la Ley Provincial de Educación N° 13688 establece que se debe: “Garantizar el derecho a una educación artística integral de calidad desarrollando capacidades específicas interpretativas y creativas vinculadas a los distintos lenguajes y disciplinas contemporáneas en todos los Ámbitos, Niveles y Modalidades de la Educación Común, en pos de la concreción de su doble objetivo: la construcción de ciudadanía y la formación artística y docente profesional”;

Que dicha Ley Provincial define a la Educación Artística como la modalidad que comprende la formación en los distintos lenguajes y disciplinas del Arte, entre ellos danza, artes visuales, teatro, música, multimedia, audiovisual y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso, distintas especializaciones;

Que la Modalidad es responsable de articular las condiciones específicas de la conducción técnico-pedagógica y de organización en cada ámbito de desarrollo, de acuerdo con lo dispuesto por las respectivas Direcciones de Nivel, así como disponer de prescripciones pedagógicas complementarias a la Educación Común para los establecimientos educativos que desarrollen actividades específicas relativas a esta modalidad;

Que el nombre de Escuelas de Educación Estética no se corresponde a los paradigmas contemporáneos del arte sino, por el contrario, responden a un paradigma ligado a la “estética del iluminismo y al “criterio de belleza”, como así también, al concepto de “Bellas Artes” (únívoco y universal) de los siglos XVIII-XIX y como consecuencia, reductible a la esfera de lo sensible y al expresionismo y que por lo mismo, resulta imperioso su cambio de nombre. (Resolución 111/10 CFE. 3. Concepciones sobre la Educación Artística. Antecedentes);

Que “en el arte intervienen procesos cognitivos, de planificación, rationalización e interpretación. Y como ocurre con otros campos del conocimiento y el desarrollo profesional, la producción artística está atravesada por aspectos sociales, éticos, políticos y económicos.” (Resolución 111/10 CFE.3. Concepciones sobre la Educación Artística. 16 pág. 6);

Que la norma que regula el funcionamiento de las Escuelas de Educación Estética- Resolución N° 574/94- debe ser revisada en función de los nuevos desafíos que presenta la enseñanza de los diferentes campos de conocimientos artísticos, teniendo en cuenta los aspectos distritales y regionales en las cuales cada una de ellas se encuentra inserta;

Que las acciones propias de la implementación de la Propuesta Curricular que se gestiona por la presente Resolución, se enmarcan en

las previsiones y principios expresados por el artículo 14 de la Ley de Educación Provincial N° 13688;

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprobó el despacho de la Comisión de Asuntos Técnico Pedagógicos en sesión de fecha 7 de marzo de 2023 y aconseja el dictado del presente acto resolutivo;

Que la presente resolución se dicta en uso de las atribuciones conferidas por el artículo 69, inciso e, de la Ley N° 13688, sus normas complementarias y modificatorias;

EL DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

RESUELVE

ARTÍCULO 1°. Derogar la Resolución N° 574/94 sobre normas y funcionamiento, fundamentos, objetivos y contenidos mínimos de las Escuelas de Educación Estética.

ARTÍCULO 2°. Dejar sin efecto el nombre Escuelas de Educación Estética, las que, a partir de este acto resolutivo, se llamarán Escuelas de Educación Artística.

ARTÍCULO 3°. Aprobar la Propuesta Curricular para las Escuelas de Educación Artística que obra como Anexo 1 en IF-2023-07348751-GDE-BA-SSEDGCYE consta de ciento cuarenta y un páginas (141) y forma parte integrante de la presente Resolución.

ARTÍCULO 4°. Aprobar las Pautas para la organización pedagógico institucional que obra como Anexo 2 en IF-2023-07348250-GDE-BA-SSEDGCYE, consta de trece (13) páginas y forma parte integrante de la presente Resolución.

ARTÍCULO 5°. Determinar que las acciones que prevé la presente norma no producirá ningún perjuicio al personal involucrado, garantizando que no se afectarán los derechos laborales de las y los trabajadores de la educación, conforme a lo establecido en el artículo 14 de la Ley 13688.

ARTÍCULO 6°. Encomendar a la Subsecretaría de Educación tomar las previsiones necesarias que garanticen el cumplimiento de la presente Resolución y establecer las normas complementarias y aclaratorias necesarias para la implementación de la presente.

ARTÍCULO 7°. La presente Resolución será refrendada por el Vicepresidente 1º del Consejo General de Cultura y Educación y la Subsecretaria de Educación de este organismo.

ARTÍCULO 8°. Registrar esta resolución en la Dirección de Coordinación Administrativa. Comunicar al Departamento Mesa General de Entradas y Salidas. Notificar al Consejo General de Cultura y Educación; comunicar a las Subsecretarías de Educación y de Planeamiento; a la Dirección de Educación Artística, a la Dirección de Educación de Gestión Privada, a la Dirección de Inspección General y por su intermedio a quienes corresponda. Publicar, dar al Boletín Oficial e incorporar al Sistema de Información Normativa y Documental Malvinas Argentinas (SINDMA).

Cumplido, archivar.

Digitally signed by MAFFEO Silvio Adrian
Date: 2023.03.08 12:36 ART
Location: Provincia de Buenos Aires
Silvio Maffeo
Vicepresidente1°
Consejo General de Cultura y Educación
Dirección General de Cultura y Educación

Digitally signed by BRACCHI Claudia Cristina
Date: 2023.03.08 15:12:02 ART
Location: Provincia de Buenos Aires
Claudia Cristina Bracchi
Subsecretaría
Subsecretaría de Educación
Dirección General de Cultura y Educación

Digitally signed by SILEONI Alberto Estanislao
Date: 2023.03.09 16:29:42 ART
Location: Provincia de Buenos Aires
Alberto Estanislao Sileoni
Director General
Dirección General de Cultura y Educación

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Política curricular 2020-2023

PRESENTACIÓN DE LOS DISEÑOS Y LAS PROPUESTAS CURRICULARES

En el marco de la gestión se definió una ambiciosa política curricular por considerarla necesaria para el sistema educativo bonaerense y cuyo objetivo es la evaluación, revisión, actualización, elaboración e implementación de diseños y propuestas curriculares.

Los procesos de construcción curricular implicados se iniciaron en 2020 y el plan de trabajo contempló distintas líneas de acción. Cabe señalar que parte de las mencionadas tareas también se realizaron durante la situación excepcional de pandemia combinándolas con la elaboración del currículum prioritario para cada nivel y modalidad, estableciendo los irrenunciables a ser enseñados en el marco de la excepcionalidad que se estaba transitando.

En paralelo se avanzó en la construcción de las definiciones de la política educativa bonaerense, se establecieron las prioridades y la hoja de ruta que establecía sus etapas. En ese marco, las definiciones y decisiones de política curricular y la metodología de trabajo fueron centrales para que las distintas áreas dependientes de la Subsecretaría de Educación avanzaran de manera sostenida.

El sistema educativo bonaerense, con sus más de 21.000 instituciones educativas, es un sistema en constante crecimiento y expansión, tanto en términos cuantitativos como en su misión político pedagógica de garantizar el derecho social a la educación de todas las niñas y todos los niños, adolescentes, jóvenes, adultas, adultos y adultos mayores bonaerenses.

A partir de la decisión de llevar a cabo políticas públicas que se materialicen en acciones integrales e integradas, la Dirección General de Cultura y Educación provincial trabaja tanto en el mejoramiento de las condiciones materiales y edilicias que permitan garantizar trayectorias educativas en condiciones de dignidad e igualdad, como en la evaluación, la revisión, el diseño y el desarrollo curricular en todos los niveles y las modalidades del sistema educativo.

La construcción de las propuestas y diseños curriculares parte de la decisión política y la producción realizada por equipos técnicos abocados a tal fin, y se nutre y desarrolla en procesos de consulta a las y los docentes, equipos directivos, supervisoras y supervisores,

gremios docentes, campo académico y la comunidad educativa ampliada. Estos aportes son imprescindibles tanto para el análisis y la legitimación del proceso de diseño de los documentos, como para su futura implementación en las aulas.

El currículum es una conversación compleja, estructurada por el compromiso ético con la alteridad (Pinar, 2014). En este marco se desarrollan los procesos de definición curricular que involucran las definiciones de política educativa y cultural de nuestro gobierno, para ponerlas en diálogo con las demandas, las preocupaciones y los anhelos acerca de la herencia cultural que distintos sectores de la sociedad esperan que se trasmite y que necesariamente será resignificada en las escuelas e instituciones educativas de la provincia al implementarse.

Se trata de un proceso dialógico, público, democrático y permanente cuya finalidad es la mejora de la enseñanza y, consecuentemente, de los aprendizajes.

El compromiso es trabajar para una educación pública de calidad y para todas y todos en la provincia de Buenos Aires.

Propuesta Curricular para las Escuelas de Educación Artística

Esta propuesta forma parte de un proceso de actualización y renovación curricular de diferentes ofertas educativas tanto en las escuelas de los niveles obligatorios como en las instituciones pertenecientes a las modalidades.

En el año 2021 la Dirección de Educación Artística asume la responsabilidad de la revisión y actualización de aquellas propuestas curriculares que son anteriores a la Leyes de Educación Nacional y Provincial vigentes.

Teniendo en cuenta que la propuesta curricular de las Escuelas de Educación Estética data del año 1994, resulta imperioso adecuarla a esta nueva realidad social atravesada por otras temáticas a trabajar en las instituciones educativas tales como los derechos humanos, la educación ambiental integral, las nuevas tecnologías, la educación sexual integral, entre otras.

El cambio de época propone a las educadoras y los educadores nuevos desafíos a fin de dar certezas en una educación integral que contenga la enseñanza del arte como un pilar imprescindible para entender y participar en este mundo dinámico y complejo.

Es así, además, que la modificación del nombre a Escuelas de Educación Artística que acompaña esta propuesta curricular, implica la convicción de fortalecer la enseñanza del arte como parte insustituible de la formación de las niñas, los niños y jóvenes bonaerenses.

Claudia Bracchi
Subsecretaria
de Educación

Alberto Sileoni
Director General
de Cultura y Educación

Instructivo para navegar esta publicación

Para utilizar los elementos interactivos que incorpora esta versión digital del Diseño Curricular para las Escuelas de Educación Artística es necesario:

- Descargar el documento en una computadora. El uso en dispositivos móviles garantiza la lectura pero no el uso de las interacciones.
- Tener instalado [Adobe Acrobat Reader](#), programa gratuito para ver e imprimir documentos PDF.

Enlaces internos

Entre contenidos

Hacer clic en el **resaltado de color** que sugiere contenidos asociados al texto para dirigirse a la página correspondiente.

Barra de navegación

Se encuentra en el margen derecho de todas las páginas, a partir de la página 8 (Introducción).

Su función es dirigir automáticamente al contenido que se desea al hacer clic en los botones. Por ejemplo: si una persona está situada en **EVALUACIÓN** y desea dirigirse a **PROPUESTAS DIDÁCTICAS**, basta con hacer clic en la barra lateral y se dirigirá al contenido buscado.

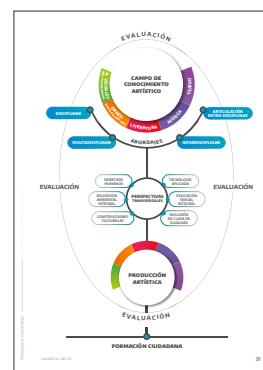


Diagrama Orientador para la Planificación Educativa

Se encuentra en la página 31.

Es una herramienta para la construcción de la planificación áulica y de los diferentes proyectos y secuencias didácticas que conforman las propuestas pedagógicas de las EEA.

Al hacer clic en cada uno de sus botones y/o recuadros dirige automáticamente al contenido al que hace referencia.



Enlaces externos

Para poder utilizar esta función es necesario tener conexión a internet.

Hipervínculos en el cuerpo del texto y en notas al pie

Hacer clic en los **textos azules subrayados** para dirigirse a videos, documentos y otros contenidos alojados en la web.

ANEXO 1

PROPIUESTA CURRICULAR PARA ESCUELAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA (EEA)

Índice

Introducción **13**

Encuadre normativo **16**

Marco teórico **17**

**Propuesta Curricular para las Escuelas de
Educación Artística** **23**

Estructura organizativa y curricular..... 24

Encuadre pedagógico-didáctico..... 26

Planificación educativa en las EEA..... 30

Propósitos **40**

PRIMER TRAMO **42**

Espacio curricular Artes Visuales..... 43

Espacio curricular Danza Expresión Corporal..... 58

Espacio curricular Literatura..... 77

Espacio curricular Música..... 92

Espacio curricular Teatro 106

SEGUNDO TRAMO **118**

Orientaciones para la enseñanza..... 120

Evaluación en las EEA **121**

Bibliografía **126**



Introducción

Las primeras Escuelas de Educación Estética (EEE) fueron creadas a partir de 1970 con el propósito de estimular el aprendizaje artístico de las niñas y los niños. La enseñanza del arte en el Sistema Educativo Provincial estaba caracterizada fundamentalmente por el aprendizaje de la música y las artes visuales, más precisamente por el dibujo y la pintura.

Las EEE tomaron como ejemplo las primeras experiencias que se implementaron en las ciudades de La Plata y La Matanza, que intentaban profundizar los contenidos que en esos momentos se desarrollaban en las escuelas primarias e impulsar una propuesta experimental que ampliará la mirada hacia otras disciplinas y lenguajes.

A partir de la sanción de la Ley Federal 24.195 en 1993, que reemplazó a la Ley 1420 del año 1884, se estructuró la totalidad del sistema educativo formal del país (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001). Esta ley reformó la estructura de los niveles educativos, extendió la obligatoriedad, institucionalizó un sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación y renovó los contenidos curriculares, entre otros. Esto permitió que en la provincia de Buenos Aires las EEE pudieran formar parte del sistema educativo provincial a través de una Propuesta Curricular con contenidos, metodologías y procedimientos para la enseñanza que hasta ese momento no estaban explicitados.

La Resolución DGCyE 574 de 1994, estableció formalmente las “Normas de funcionamiento, fundamentos, objetivos y contenidos mínimos” para las EEE, otorgándoles un marco institucional a las prácticas pedagógicas que se desarrollaban de hecho hasta entonces.

Iniciado el siglo XXI, la Ley de Educación Nacional 26.206 y la Ley de Educación Provincial 13.688 definieron a la educación como derecho social, al conocimiento como bien público y al Estado como garante. En ese marco, se implementaron diferentes cambios en el sistema educativo bonaerense y se sancionaron nuevas normativas. Con el paso de los años –si bien las EEE fueron realizando modificaciones en sus estructuras de organización y en su perfil educativo, con mayor o menor acompañamiento de los cambios que se sucedieron en las políticas educativas¹– no se avanzó en la modificación de su marco normativo fundacional.

En el año 2015, la Dirección de Educación Artística (DEAr) elaboró un documento que reflejaba las prácticas pedagógicas y de funcionamiento implementadas hasta ese momento. Si bien ese escrito relevó parte de las discusiones que se estaban llevando adelante en las Escuelas de Educación Estética y sostuvo algunos acuerdos consensuados en ese entonces, no se formalizó su aprobación como documento regulatorio.

A partir del año 2021, en el marco de la situación epidemiológica por SARS COVID-19, la DEAr comenzó a trabajar en un diagnóstico que diera cuenta de los aspectos normativos, de funcionamiento y pedagógicos en las EEE, teniendo en cuenta las prácticas disímiles desarrolladas en cada institución.

En un primer momento se realizaron reuniones semanales a cargo de la DEAr con la participación de equipos directivos de las EEE y de inspectoras e inspectores de la modalidad, con la finalidad de realizar una primera caracterización y escritura sobre la situación existente. El trabajo realizado en forma remota-virtual durante varios meses condujo a un segundo momento de encuentros presenciales, posibilitados a partir de la vacunación masiva de gran parte de la población.

En este segundo momento, la DEAr recorrió los distritos de la provincia implementando mesas de consulta y de trabajo colaborativo con los equipos directivos y las inspectoras y los inspectores de la modalidad, con el fin de compartir y ampliar el diagnóstico realizado hasta el momento y abrir el debate a nuevas propuestas. Se realizaron diez encuentros regionales en los distritos de La Plata, La Matanza, Morón, Saladillo, Chivilcoy, Junín, Pehuajó, Olavarría, Ayacucho y Bahía Blanca. A dichos encuentros fueron convocados a participar los equipos directivos de las Escuelas de Educación Estética cercanas a cada sede definida para la implementación de la

¹ Ley Federal 24.195/93, Ley de Educación Nacional 26.206/06, Ley de Educación Provincial 13.688/07.

consulta. Participaron la totalidad de las escuelas y allí se profundizaron los intercambios y debates respecto de la relevancia de un nuevo marco normativo sobre el funcionamiento de las EEE y una nueva propuesta curricular.

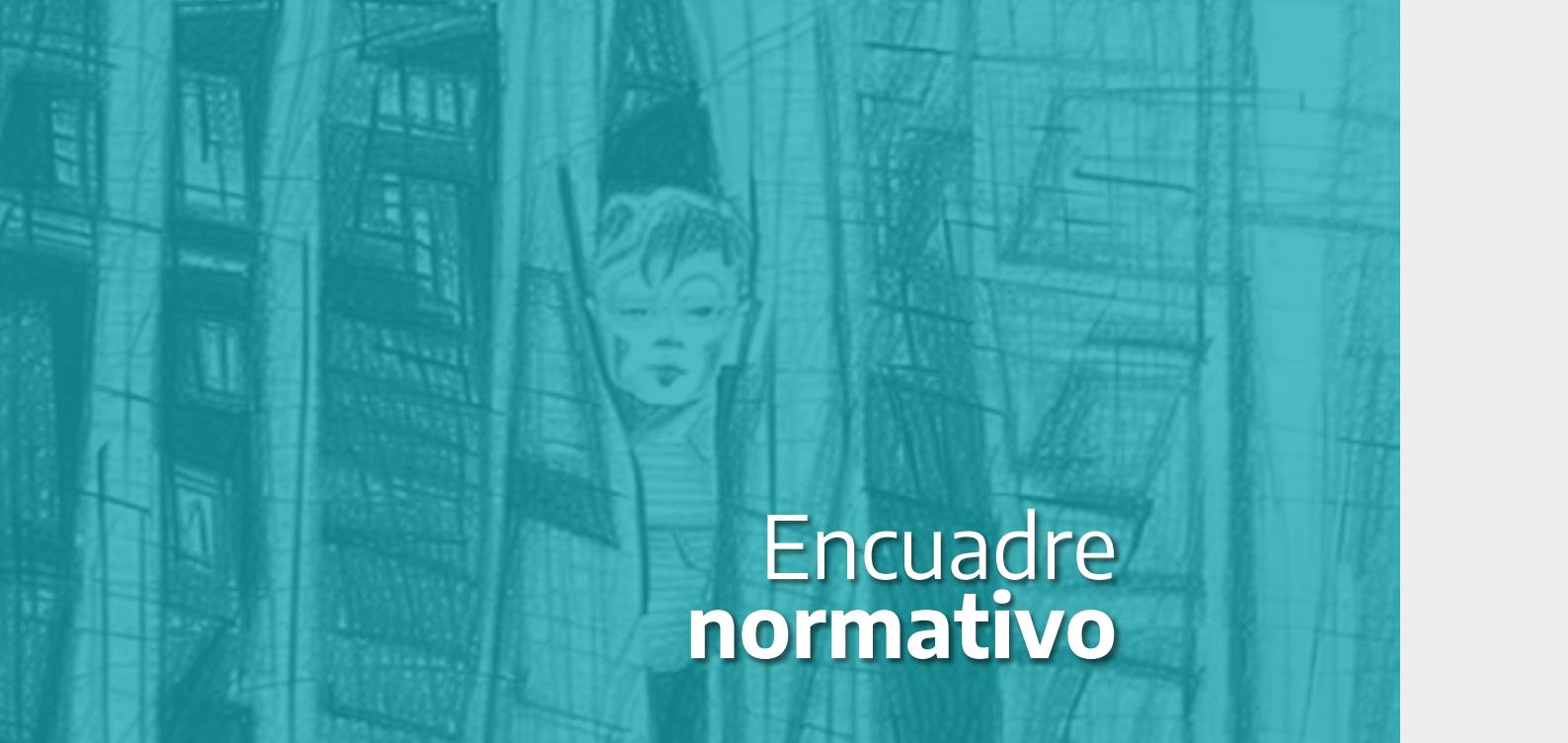
Entre las propuestas a incorporar se incluyó la modificación del nombre de las instituciones: que las Escuelas de Educación Estética pasen a denominarse Escuelas de Educación Artística (EEA)². Quienes participaron de las mesas de trabajo avalan de forma unánime este cambio. Esta decisión está fundamentada en que la denominación vigente hasta el momento se encuentra circumscripta “como heredera de la Tradición Clásica Europea Occidental, fundada en la estética del iluminismo enciclopedista, que acuñó los conceptos de ‘Bellas Artes’, ‘Obra’ y ‘Genio Creador’. El arte es visto aquí como complemento del conocimiento –entendido como unívoco y universal– y por lo tanto es reductible a la esfera de lo sensible, opuesta a lo inteligible” (Res. CFE 111/10, artículo 8). No es menor, también mencionar, que en la actualidad el concepto de estética que prevalece en la sociedad está asociado a la belleza corporal de los sujetos más que a las producciones del campo del arte.

En un tercer momento finalizando el año 2021 y a comienzos del ciclo lectivo 2022, se realizaron encuentros virtuales con docentes de las distintas disciplinas/lenguajes, con la finalidad de profundizar la consulta acerca de las prácticas pedagógicas que se desarrollan al interior de las instituciones, para la definición de contenidos y aspectos metodológicos específicos de cada campo de conocimiento.

La información recabada resultó un importante aporte para la construcción de un documento preliminar de propuesta curricular que fue objeto de una nueva jornada de trabajo realizada en las diez sedes antes citadas de la que participaron las inspectoras y los inspectores de la modalidad y la totalidad de los equipos directivos. El resultado de esta instancia fue la realización de talleres con una actividad situada en el marco de la consulta y la elaboración de aportes a esta Propuesta Curricular.

Cierran el proceso de consulta dos reuniones realizadas en el mes de noviembre y diciembre en Magdalena con las Escuelas de la Región 1 y en la sede de Saladillo con las escuelas de Región 24. En ambos casos se trabajó la lectura del borrador final de la Propuestas Curricular, la cual recibió nuevos aportes y sugerencias llegando de esta manera a la versión final para el trabajo con el Consejo General.

² En esta Propuesta Curricular, de aquí en adelante, se hará referencia a Escuelas de Educación Artística (EEA).



Encuadre normativo

A partir de los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos que se sucedieron desde 1994 hasta nuestros días, y teniendo en cuenta la legislación nacional y provincial vigente, resulta imperioso actualizar el marco normativo que regula las EEA, a fin de garantizar el derecho a la Educación Artística de niñas, niños y adolescentes.

La Ley de Educación Nacional en el artículo 8 establece que la educación brindará “las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”.

En concordancia, la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires expresa, con respecto a los fines y objetivos de la política educativa provincial y con relación a la educación artística: “Garantizar el derecho a una educación artística integral de calidad desarrollando capacidades específicas interpretativas y creativas vinculadas a los distintos lenguajes y disciplinas contemporáneas en todos los Ámbitos, Niveles y Modalidades de la Educación común, en pos de la concreción de su doble objetivo: la construcción de ciudadanía y la formación artística y docente profesional” (LEP, 2007, artículo 16).

En base a estas definiciones se torna necesario explicitar una nueva propuesta curricular para las EEA que promueva la enseñanza y el aprendizaje de la educación artística en estas instituciones que sólo tienen existencia en la provincia de Buenos Aires.³

³ Resulta relevante en este punto señalar que no hay referencias institucionales en otras provincias que se asemeje a estas experiencias de carácter estatal, gratuita, laica y de acceso libre para niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Marco teórico

La Resolución CFE 111/10 expresa en el artículo 16 que “en el arte intervienen procesos cognitivos, de planificación, racionalización e interpretación y como ocurre con otros campos del conocimiento y del desarrollo profesional, la producción artística está atravesada por aspectos sociales, éticos, políticos y económicos”. Estas circunstancias multicausales hacen que, en la actualidad, el arte en su conjunto atraviese por un período de constante renovación y de fuertes discusiones teóricas y prácticas, que en parte se intentarán explicitar a continuación para poder situar la noción de arte y de educación artística sostenida en esta propuesta curricular.

El postmodernismo interpela el status quo alcanzado por el modernismo que en sus principios ostentaba “fundamentos sólidos, en la posibilidad de conocer el ser, de alcanzar la Verdad (con mayúsculas)” (Oliveras, 2019, p.18). En este sentido, “algunos autores como Lyotard, Vattimo o Jameson señalan el derrumbe de la Verdad. “No hay grandes narrativas, sino micronarrativas. No ya la gran ideología de izquierda, sino las formas híbridas de los nuevos espacios políticos donde se reconcilian los opuestos. La hibridez se profundiza en el campo de lo cultural del siglo XXI”. (Oliveras, óp. cit).

Los avances tecnológicos abren el camino a una nueva realidad social, política, económica y también cultural llamada “globalización”. La circulación de bienes y servicios se homogeneiza incluyendo los bienes culturales, y con ellos los artísticos.

La incorporación de la tecnología digital irrumpió en la vida cotidiana de una sociedad y al mismo tiempo se afianza como herramienta de construcción artística y como un fenómeno experimental en la producción de sentido para vastos sectores sociales. La o el artista no va a ser quien únicamente produzca las obras, sino que se despliega la oportunidad a la participación de otros actores sociales que utilizan medios digitales como formas de realización artística. De esta manera se democratiza la producción, difusión y comercialización de los productos artísticos.

La obra de arte ya no va a ser consagratoria en un museo de arte, en una sala de teatro o en una sala cinematográfica, sino que también podrá serlo a través de la pantalla de un dispositivo conectado a internet. Claro está que no toda obra transita por la web, justo es reconocer que algunas disciplinas artísticas han quedado marginadas desde este punto de vista. Sin embargo, los esfuerzos realizados por sumergirse en ella no han sido pocos y todavía se piensa en ello desde el punto de la exhibición y de la comercialización en función de llegar a un mayor número de personas que de otra manera hubiese sido difícil o inviable.⁴ Otro ejemplo son los programas de edición de imágenes, que abren un nuevo panorama para la creación plástica; las tabletas digitales u otros dispositivos similares que corren el horizonte creativo a nuevos formas de producción y exacerbán la creatividad de las autoras y los autores a lugares de imposible alcance con los medios tradicionales. La relación entre la y el artista y el público es directa, sin intermediación de galerías ni curadores.

La articulación y fusión de las disciplinas artísticas tienen un fundamento creativo inexorable para los y las artistas, pero también el rol del mercado cultural y social promueve otras formas de producción para nuevos públicos y nuevos mercados. El trabajo interdisciplinario que formó parte fundacional del cine, por ejemplo, fue dando lugar a nuevas formas creativas en los demás espacios artísticos. Mucho antes Richard Wagner fue el que acuñó el término “obra de arte total” (en alemán *Gesamtkunstwerk*) para referirse a la “Tragedia griega” que fusiona o combina la música, la danza, la poesía, la pintura, la escultura y la arquitectura. Mucho después el italia-

La articulación y fusión de las disciplinas artísticas tienen un fundamento creativo inexorable para los y las artistas, pero también el rol del mercado cultural y social promueve otras formas de producción para nuevos públicos y nuevos mercados.

⁴ Podría nombrarse al teatro como una de esas disciplinas –imposible de imaginar el teatro producido para la pantalla chica– sin embargo, durante los años de pandemia han surgido proyectos que circularon por las plataformas digitales y sus adaptaciones a un nuevo formato, forzando el lenguaje teatral hacia lugares aún no descriptos.

no Riccioto Canudo fue quien al ver las incipientes películas de principio de siglo XX denominó al cine como séptimo arte ponderándolo por su característica de “arte total”.

Las realidades profesionales del arte suelen tener relaciones controversiales con las definiciones y conceptualizaciones que se utilizan en las academias, más aún cuando la realidad latinoamericana se encuentra influenciada ideológicamente desde el inicio mismo de la época de la colonia. En el caso de la Argentina esto se hace más evidente desde el siglo XIX donde la mirada estaba puesta en la cultura europea aristocrática y burguesa como lugar ejemplar para ser imitado. El estilo europeizante proveniente fundamentalmente de España, Francia, Gran Bretaña, Alemania e Italia; marcó un estilo de vida que no solo se vería en las obras arquitectónicas y el mobiliario, sino también en un sentido amplio de la cultura.

En los años 60, las discusiones y los esfuerzos en nuestro continente por revertir esta línea de pensamiento, y que pugnaban por una búsqueda que diera cuenta de las expresiones artísticas criollas, fueron bruscamente reprimidos por los sucesivos golpes de Estado apoyados por sectores conservadores, primando la censura y persecución de las y los artistas y sus obras.

A partir de 1983, con el advenimiento de los gobiernos democráticos, se recuperó la institucionalidad del Estado, garantizando los derechos que se habían perdido después de tantos años. En 1984, por Ley 23.114, se convocó a un Congreso Pedagógico Nacional con el propósito de redefinir los objetivos de la Educación Pública y el rol del Estado. Las consultas realizadas a toda la comunidad educativa del país dieron como resultado tres aspectos fundamentales que serían tomados en cuenta en la reforma educativa aprobada en 1993, por ley 24.195: la relación escuela trabajo, la descentralización y la extensión de la obligatoriedad (De Luca, Romina, 2004).

No escapa en el análisis que durante los años previos a la promulgación de la Ley Federal de Educación del año 1993, la Dirección de Educación Artística trabajó en la elaboración de la primera propuesta curricular para las Escuelas de Educación Estética, a fin de estar en consonancia con la ley de educación que recientemente se había sancionado. Así se concretó al año siguiente, por resolución ministerial, la normativa que comenzó a regular a esas instituciones. En ella se estableció el funcionamiento de las mismas y de la propuesta de enseñanza a llevar a cabo. Cabe señalar que esta normativa no explicitaba los fines y objetivos de estas instituciones, por tanto, quedó descontextualizada en cierta forma, tanto de los propósitos que enmarcan a estas escuelas, como también de los aspectos históricos y

socioculturales por los que atravesaba el país en ese período. Por ello, la concepción de educación artística continuó ligada a las tradiciones artísticas, las cuales fueron superadas por la iniciativa de los equipos directivos y docentes de las instituciones con posicionamientos educativos y prácticas docentes más diversas y contemporáneas.

Las discusiones en torno a la educación artística han sostenido posturas disímiles en los ámbitos institucionales y académicos de la educación formal. Algunas de estas sin tener en cuenta el campo laboral de las industrias culturales. La historia de las artes demuestra que en cada época han existido movimientos artísticos con diferentes puntos de vista: vanguardistas, conservadores, críticos, conformistas, tecnicistas, conceptuales, realistas, naturalistas, abstractos, etc. En estos tiempos las divisiones resultan mucho más difíciles de explicitar. Lo que sí se demuestra es que en cada uno ha habido una representación de la realidad de época, ya sea para describirla o para criticarla, lo que evidencia el poder simbólico que poseen las artes para expresar un período histórico.

En el ámbito académico se ha denominado al arte como “campo de conocimiento”, “disciplina”, “lenguaje”, “manifestación”, “expresión” u otras denominaciones disímiles.

Cada una representa una forma de entender la enseñanza artística según la época. Es el “campo de conocimiento” una concepción más abarcativa para caracterizar “la enseñanza del arte” dentro del sistema educativo formal. Su reconocimiento como parte de los saberes para la enseñanza y formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes es legitimado a partir de la incorporación de mayores espacios curriculares en distintos niveles y modalidades del sistema educativo provincial.

Es el “campo de conocimiento” una concepción más abarcativa para caracterizar “la enseñanza del arte” dentro del sistema educativo formal.

El concepto de “disciplina” implica la idea de que existe una técnica determinada para realizar tal o cual producto artístico y que la misma es única o universal, por lo que, en algunos ámbitos, se la cuestiona en tanto rige un único procedimiento para su realización que “encorseta” la libertad creativa de la autora o el autor.

Los términos “manifestación” o “expresión” están cargados de concepciones individualistas en donde el producto artístico no tiene en cuenta a las destinatarias y los destinatarios. Se corre de la crítica artística y se erige por sí misma como producto artístico sin tener en cuenta a la otra u al otro (espectadora, espectador, receptora, receptor, público). Desde esta perspectiva, la obra se considera arte en la medida en que no tiene la función de agradar a otra u otro.



La denominación del arte como “lenguaje” trae aparejada la idea de comunicación, y si bien para el arte y la educación son importantes las instancias de comunicación, éstas no resultan el principal motivo que las explica. En tanto “lenguaje artístico”, hay un código simbólico que está implícito en el hecho artístico y que tiene sus reglas (comunicacionales) para ser transmitido y entendido. Pero el hecho comunicativo no explica de por sí el procedimiento o la técnica para hacer arte, como sí lo hace la categoría “disciplina”.

En esta propuesta curricular se utilizará la denominación “Campo de conocimiento” constituido por diferentes disciplinas. Estas producen y transmiten sentido a partir de lenguajes específicos. La disciplina como parte constitutiva del campo de conocimiento artístico permite revisar sus límites, y entenderla en el marco de la complejidad de dicho campo.

Es así que el arte como campo de conocimiento implica la producción y transmisión de sentido sobre la base de convenciones culturales que interactúan con los modos de entender la enseñanza del arte. Las técnicas artísticas que de cada disciplina se desprenden para la producción, interactúan con los complejos sistemas conceptuales o teóricos que los sustentan.

...el arte como campo de conocimiento implica la producción y transmisión de sentido sobre la base de convenciones culturales que interactúan con los modos de entender la enseñanza del arte.

El conocimiento artístico está en permanente tensión por su constante acompañamiento a los movimientos sociales y culturales de cada época. Su enseñanza permite una caracterización de la producción, la realización y la interpretación en un contexto tempo-espacial determinado por cada ámbito social y cultural, en el que el público espectador como receptor o receptora de sentido es el último eslabón que compone el campo de conocimiento descripto.

Caracterizar el arte como campo de conocimiento implica, para la educación, un conocimiento que se enseña y que se aprende, no es innato, no depende del genio creador de aquel que lo porta. Por lo tanto, para el aprendizaje de ese conocimiento se necesita del acompañamiento de una propuesta pedagógica para la enseñanza que contribuya a que las y los estudiantes aprendan.

En las últimas décadas, las ideas reduccionistas del “postmodernismo” han llevado a considerar a la “producción artística” como una abstracción individualista válida “per se” sin tener en cuenta el contexto socio ambiental en el cual se manifiesta. El hacer por el hacer mismo ha tenido un fuerte impacto para la educación artística, ya que despoja de ideas y sentidos a la tarea de enseñar y aprender las artes. “La concepción moderna y contemporánea del arte como fluido parece contradecir el propósito original del arte: detener el fluir del tiempo” (Boris Groys, 2016, p. 10).

En este sentido, los estudios de descolonización en arte resultan una herramienta para la educación artística a fin de asimilar la subjetividad latinoamericana como parte del proceso de dejar de ser lo que no somos (Quijano, 2005) y elaborar, desde una perspectiva propia, los modos de construcción del conocimiento y de producción de bienes culturales.

De esta manera, las EEA son un espacio imprescindible para llevar adelante una enseñanza en el arte que pueda reinventarse cotidianamente desde la experiencia situada en un contexto regional, en donde las y los estudiantes sean productores de sentido de su propia historia.



Propuesta curricular para las Escuelas de Educación Artística

Las EEA son instituciones educativas públicas de gestión estatal gratuitas y no obligatorias, en las que se desarrollan trayectorias pedagógicas a contraturno del nivel obligatorio. Su propósito es la formalización de saberes relativos al arte adquiridos en la vida cotidiana y el aprendizaje de saberes no contemplados en los espacios curriculares de los niveles de educación obligatoria.

En esta propuesta se modifica la estructura curricular vigente en las EEE: la denominación **ciclo** reemplaza el término **nivel** prescrito en la Resolución 574/94 de la DGCyE, por considerar que este último no define lo que esta propuesta curricular pretende que suceda en las EEA. Hablar de ciclos supone asumir que la formación gradual por años implica una reformulación de la planificación y la práctica docente, definiendo contenidos, metodologías y recursos, ya que las y los estudiantes podrán estar en el mismo grupo más de un año.

Así mismo, se producen modificaciones en las denominaciones de los espacios curriculares del primer tramo: Iniciación Musical, Iniciación Literaria, Expresión Plástica (Bidimensional y Tridimensional), Expresión Dramática y Expresión Corporal se convierten en Artes Visuales (en sus dos dimensiones, Bidimensional y Tridimensional), Danza Expresión Corporal, Literatura, Música y Teatro respectivamente, a fin de tener concordancia con la Ley de Educación Provincial, la cual los denomina de esa manera. El Tramo 1 (uno) está conformado por los cursos regulares, mientras que el Tramo 2 (dos) está conformado por los talleres denominados optativos.

Estructura organizativa y curricular

Se establece para las EEA la siguiente estructura organizativa y curricular:

- Primer tramo, abarca de los 5 a los 11 años, organizado en tres ciclos según edades.
- Segundo tramo, abarca de los 12 a los 18 años, organizado en dos ciclos según edades.

TRAMO	CICLO	EDADES DE AGRUPAMIENTO	ESPACIOS CURRICULARES	ASISTENCIA SEMANAL POR ESTUDIANTE
1	1º	5 y 6 años	Artes Visuales (en sus dimensiones Bidimensional y Tridimensional) ⁵ Danza Expresión Corporal Literatura Música Teatro	3 veces por semana, cursando 2 disciplinas/lenguajes diferentes cada día (considerando por separado las 2 dimensiones de Artes Visuales).
	2º	7 y 8 años	Artes Visuales (en sus dimensiones Bidimensional y Tridimensional) Danza Expresión Corporal Literatura Música Teatro	3 veces por semana, cursando 2 disciplinas/lenguajes diferentes cada día (considerando por separado las 2 dimensiones de Artes Visuales).
	3º	9, 10 y 11 años	Artes Visuales (en sus dimensiones Bidimensional y Tridimensional) Danza Expresión Corporal Literatura Música Teatro	3 veces por semana, cursando 2 disciplinas/lenguajes diferentes cada día (considerando por separado las 2 dimensiones de Artes Visuales).
2	4º	12, 13 y 14 años	Talleres de definición institucional (cantidad a propuestas según organización, disponibilidad de licencia y cargos docentes/auxiliares)	La asistencia de la o el estudiante depende de la cantidad de talleres que elija.
	5º	15, 16, 17 y 18 años	Talleres de definición institucional (cantidad a propuestas según organización, disponibilidad de licencia y cargos docentes/auxiliares)	La asistencia de la o el estudiante depende de la cantidad de talleres que elija.

⁵ Estas dimensiones corresponden a 2 (dos) espacios curriculares: Artes Visuales Bidimensional y Artes Visuales Tridimensional.

La organización curricular que se propone se encuentra conformada por dos tramos en los cuales confluyen en su interior cinco ciclos.

El primer tramo, constituido por tres ciclos, contiene una propuesta formativa similar para todas las EEA. Esta propuesta está integrada por seis espacios curriculares: Artes Visuales en sus dimensiones Bidimensional y Tridimensional, Danza-Expresión Corporal, Literatura, Música y Teatro.

El desarrollo de cada espacio curricular se encuentra conformado por propósitos, contenidos y orientaciones para la enseñanza. Los contenidos y sus respectivas orientaciones de enseñanza se organizan en función de los tres ciclos del primer tramo. Como **Orientaciones para la enseñanza** se formulan un conjunto de propuestas didácticas con el objeto de que sean insumos orientadores para llevar adelante las prácticas áulicas. Son referencias abarcativas sobre las formas de abordar los contenidos (conceptos y procedimientos) que consideran las condiciones de enseñanza y las posibles estrategias a implementar por parte de las y los docentes, en función de los propósitos a alcanzar.

En este primer tramo, el equipo docente con cargo permanece en el tiempo designado en situación de revista titular o provisional, lo que promueve la continuidad del Proyecto Institucional y el trabajo colaborativo en el transcurso de varios años.

El segundo tramo consta de dos ciclos en los cuales se desarrollan talleres que, si bien pueden estar en consonancia con el primer tramo, también pueden ser propuestas formativas innovadoras sin perder la especificidad artística. En este tramo, los insumos corresponden a horas cátedras provisionales en función de conformarse en propuestas a ciclo cerrado que pueden modificarse luego de dos ciclos de continuidad y en atención a las necesidades e intereses educativos y artísticos-culturales de cada institución.

La incorporación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes a las EEA puede producirse en cualquiera de los ciclos sin el requerimiento de haber cursado el ciclo precedente.

No obstante, la organización pedagógica toma en cuenta para los procesos de enseñanza y de aprendizaje las edades de las destinatarias y los destinatarios de cada ciclo y tramo, de acuerdo a las complejidades y la profundización de los saberes de cada campo del conocimiento. En cada grupo y en cada clase, el conocimiento respecto de las trayectorias educativas de las y los estudiantes resulta fundamental para garantizar el desarrollo de las propuestas considerando la posibilidad de incorporar saberes de ciclos anteriores, en algunos casos requeridos para el cumplimiento de los propósitos de enseñanza.

Encuadre pedagógico-didáctico

En el marco de la política educativa en la que se fundamenta la presente propuesta curricular, garantizar el real acceso a la Educación Artística como derecho de niñas, niños, adolescentes y jóvenes supone, de forma ineludible, volver a poner el foco en la enseñanza. Esta tarea sólo es posible si se considera que cada disciplina/lenguaje del campo de conocimiento artístico posee conceptos, formas de hacer, recursos y producciones específicas que posibilitan a cada estudiante, en tanto protagonista, participar en la toma de decisiones, en los acuerdos colectivos, en las reflexiones y en la posibilidad de generar interrogantes que enriquezcan el conocimiento construido.

La estrategia educativa de las EEA está dada por la enseñanza de contenidos específicos provenientes de las artes y, al mismo tiempo, por su relación con otros campos del saber. Su propuesta metodológica parte del precepto educativo “enseñar haciendo”. Esta forma de enseñar se enmarca en lo que Davini (2015) denomina “Método por proyectos”, por el cual las y los estudiantes “aprenden mediante la elaboración de un proyecto de acción, analizando y seleccionando alternativas, organizando el trabajo en etapas en un tiempo determinado, haciendo su seguimiento del proceso y sus resultados” (Davini, 2015, p. 66).

“El método de proyecto “integra sistemáticamente el conocimiento y la acción, facilitando en los alumnos el aprendizaje de métodos racionales de trabajo, la habilidad para planear un proyecto y su realización en el tiempo, la creatividad, las capacidades expresivas (comunicación oral, escrita y gráfica), la elección de medios para el desarrollo del proyecto y el monitoreo y evaluación de resultados” (Davini, 2015, pp. 66-67).

En las EEA una de las formas de enseñar es a través del juego. El juego es una actividad primordial y fundante de niñas y niños, crea condiciones para la construcción de subjetividades diversas, es una manera de aprehender y transformar el mundo, y una forma de vincularse con otras y otros. Cabe aclarar que el juego no es pensado aquí desde una perspectiva de consumo y entretenimiento de sujetos pasivos; por el contrario, el juego en el marco de las EEA es un espacio para la participación protagónica de niñas, niños, jóvenes y adolescentes.

La estrategia educativa de las EEA está dada por la enseñanza de contenidos específicos provenientes de las artes y, al mismo tiempo, por su relación con otros campos del saber.



El juego es una estrategia de enseñanza, como tantas otras, que implica que la y el estudiante pueda aprehender, con otras formas, aquello que le es enseñado. El acto de jugar es generador de sentido, promoviendo pertenencia y desarrollo de la identidad, tanto individual como colectiva. “Porque todo el que juega, todo el que ha jugado, sabe que, cuando se juega se está en otra parte. Se cruza una frontera. Se ingresa a otro país, que es el mismo territorio en el que se está cuando se hace arte” (Montes, 1999, p. 34).

Una de las tareas de las y los docentes es la de enseñanza de conceptos y técnicas para la elaboración de productos artísticos concretos y abstractos, atendiendo a la singularidad de cada disciplina/lenguaje y de las posibilidades de implementación en el contexto áulico e institucional. Asimismo, la o el docente deberá poseer un criterio amplio que le permita usar diversas metodologías y/o perspectivas de la enseñanza para que los contenidos de la disciplina/lenguaje puedan ser aprendidos. Para ello es importante tener en cuenta la experimentación, la investigación y la producción como formas de comprender el desarrollo del quehacer educativo-institucional.

La experimentación debe darse en un marco conceptual desde y en el que se pueda construir conocimiento válido para ser retomado en otras propuestas didácticas. Toda experimentación está sujeta al logro o no de aquello que se desea alcanzar, pero es primordial entender que el mismo acto de experimentación conlleva un aprendizaje y resulta una herramienta de resignificación de búsquedas y producción de nuevos saberes. De ese proceso, las y los estudiantes son protagonistas.

“Porque todo el que juega,
todo el que ha jugado,
sabe que, cuando se juega
se está en otra parte.
Se cruza una frontera.
Se ingresa a otro país,
que es el mismo territorio
en el que se está
cuando se hace arte”

La investigación, como instancia de enseñanza, no supone el abordaje de marcos teóricos complejos o académicos preexistentes, sino la enunciación de lo que se pretende lograr con los materiales y recursos humanos de los que se dispone. La formulación sistemática por escrito sobre los procedimientos que se aspira a realizar, el objetivo de la propuesta y el resultado de la misma una vez finalizada la experiencia constituyen de por sí un avance que pueda replicarse para el mejoramiento de la enseñanza dentro de la institución. Los elementos de una investigación deberán trabajarse en la planificación áulica dentro del espacio institucional en el Módulo de Planificación Institucional (MoPI) a fin de ser compartidos por las y los docentes como parte de una planificación institucional que las y los contenga.

El espacio y el tiempo destinado para la enseñanza artística en las EEA es superador con respecto al tiempo y espacio que se le dedica a la enseñanza en las escuelas de los niveles obligatorios, lo cual contribuye a la formulación de nuevos tratamientos diferenciados para cada producción. Si bien es fundamental atender al proceso y a los aprendizajes que en esa instancia acontecen, también se vuelve relevante generar momentos de síntesis, conceptualización, selección y organización de una producción artística a modo de “cierre” de una secuencia didáctica, más allá de la categoría de obra o la calidad artística del producto que se consigue construir.

Por lo tanto, la planificación anual no se asume como un listado de tareas pedagógicas sistemáticas a llevar a cabo por la institución sino como resultado del intercambio de propuestas educativas que contribuya a un pensamiento crítico sobre el hacer pedagógico de la enseñanza artística y fomente nuevas formas creativas para sus abordajes y tratamientos.

En el marco institucional del MoPI es posible elaborar propuestas y proyectos que contemplen el trabajo colaborativo entre grupos de distintas formaciones disciplinares o lenguajes, constituyendo propuestas didácticas que consideren lo interdisciplinario para alcanzar productos artísticos nuevos y diferentes. En este sentido, dicho espacio también representa un lugar de formación permanente ya que la o el docente podrá formular, llevar adelante y evaluar su práctica áulica pudiendo reformularla. La puesta en práctica de situaciones didácticas novedosas será una constante en tanto así lo permita la organización pedagógica circunscripta a la grupalidad por ciclo.

Resulta imprescindible en el ámbito institucional considerar a las artes desde los paradigmas que se ven reflejados actualmente en la sociedad, sin dejar de reconocer la historicidad que cada uno de ellos ha proporcionado a la construcción de las culturas en las diferentes épocas.

La enseñanza de las artes debe proporcionar la transmisión del legado de autoras y autores de todos los tiempos, pero al mismo tiempo contemplar la contemporaneidad de lo existente y la formulación de nuevos tópicos artísticos que pudieran surgir, ya sea desde las aulas, desde el barrio, la región y/o la provincia. Considerando las posibilidades de interconexión actuales, resulta relevante subrayar las oportunidades existentes tanto para la actualización de información proveniente de distintos lugares del mundo, como para la provisión de información para otras y otros. Los intercambios que en los últimos años se han suscitado entre estudiantes y docentes de diferentes regiones y nacionalidades compartiendo experiencias productivas así lo demuestran, y son de una importancia relevante para el abordaje de nuevas formas de entender la enseñanza y el aprendizaje.

En esta instancia cabe reconocer que las producciones locales, provinciales, nacionales y latinoamericanas pueden constituirse como insumos estratégicos en las dinámicas de la enseñanza artística en las aulas, con el propósito de promover y desarrollar un pensamiento dinámico y dialógico que vincule las relaciones socioculturales contemporáneas e históricas con los procesos de aprendizajes de las y los estudiantes.

Garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje de las distintas disciplinas artísticas resulta fundamental para la construcción de la ciudadanía “basada en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad natural y cultural, justicia, responsabilidad y bien común” (LEP 13.688, 2007, artículo 4).

Garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje de las distintas disciplinas artísticas resulta fundamental para la construcción de la ciudadanía “basada en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad natural y cultural, justicia, responsabilidad y bien común.”



La planificación de los diversos proyectos deberá pensarse y construirse colectivamente teniendo en cuenta las posibilidades de entrecruzamiento de los contenidos y las metodologías de abordaje. Las y los docentes elaborarán sus planificaciones teniendo en cuenta las planificaciones de sus colegas docentes; es entonces que la planificación grupal cobra sentido en el trabajo colectivo y asociado.

Se especificarán los contenidos seleccionados de cada campo de conocimiento artístico en función de los objetivos propuestos en el Proyecto Institucional (PI).

El PI explicita las propuestas pedagógicas que se llevarán adelante a lo largo del año, en las que deberá contemplarse el abordaje de las efemérides y/o actos escolares mediados por una producción artística que no reproduzca estereotipos, asumiendo el contexto histórico y la condición de escuela pública para la construcción de la identidad institucional, distrital, regional, bonaerense y nacional.

Para las EEA la creación de espacios de comunicación y participación cotidianos con las familias genera una organización institucional que contempla que cada integrante de la comunidad tenga oportunidad de conocer, compartir, participar, involucrarse y colaborar con docentes y/o auxiliares, poniendo en valor los diferentes momentos de encuentro durante la jornada escolar.

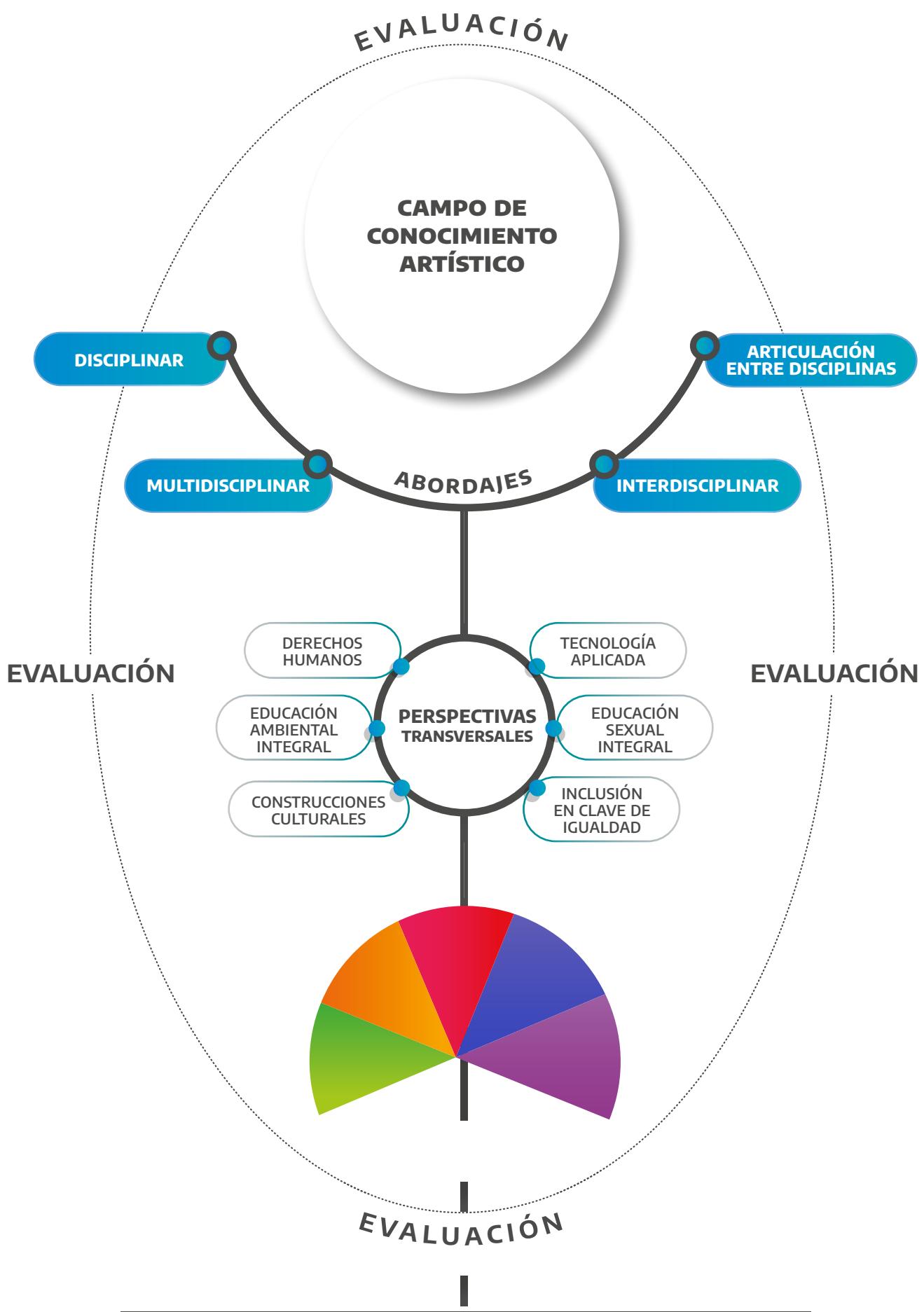
La participación comunitaria activa garantiza el fortalecimiento de los vínculos desde una perspectiva de respeto, cercanía y confianza que consecuentemente deberá constituir una característica distintiva de la identidad de las EEA.

Planificación educativa en las EEA

La planificación educativa es la forma de anticipar y organizar la enseñanza de los contenidos prescriptos en la propuesta curricular de forma situada, en el marco del proyecto institucional, considerando la singularidad de cada grupo de estudiantes, las condiciones de enseñanza y los propósitos del campo de conocimiento específico.

El Diagrama Orientador para la Planificación Educativa se presenta como una herramienta para la construcción de la planificación áulica y de los diferentes proyectos y secuencias didácticas que conforman las propuestas pedagógicas de las EEA.

Esta herramienta no pretende prescribir un sólo trayecto de planificación, sino favorecer diferentes combinaciones y recorridos según el proyecto o la planificación.



La planificación anual promueve un marco desde el cual cada docente o institución puede definir el formato más adecuado para la organización de la enseñanza en períodos más acotados de tiempo (proyectos, secuencias didácticas, entre otros).

Tanto en la planificación institucional como áulica, el trabajo por proyectos permite organizar los contenidos en función de la investigación de un núcleo de interés (un problema, una hipótesis, un eje temático, etc.), cuyo objetivo final es la realización de una síntesis a modo de producción artística que dé cuenta del proceso realizado.

Asimismo, la o el docente puede organizar los contenidos en secuencias didácticas, que se fundamenten en el criterio de continuidad, complejización creciente y recursividad. Esto permite abordar los contenidos desde diferentes procedimientos y materialidades, y orientarlos hacia la producción artística. Cabe mencionar que en las propuestas de educación artística siempre hay producción por parte de las niñas, los niños, las y los adolescentes y jóvenes, acompañada por las consignas de sus docentes. Esa producción se registra en cada clase para recuperarla en las siguientes propuestas. Las secuencias se pueden proyectar para un período de entre dos y cuatro clases, según la singularidad de cada grupo de estudiantes.



Sobre los abordajes

Los abordajes a los que hace mención el Diagrama para las EEA se enmarcan en una concepción educativa que considera que los contenidos y las técnicas propias de cada disciplina/lenguaje del campo de conocimiento artístico, pueden ser implementados de distintos modos.

Las propuestas pedagógicas podrán tener un abordaje disciplinar, de articulación entre disciplinas, multidisciplinar y/o interdisciplinar. Cada abordaje tiene formas constructivas diferenciadas, la o el docente podrá proponer alguna de ellas según la temática a desarrollar, los contenidos artísticos específicos y las metodologías que subyacen en cada disciplina/lenguajes del campo de conocimiento artístico.

El **abordaje disciplinar** hace referencia a los conceptos, las técnicas y los procedimientos de cada una de las disciplinas/lenguajes mencionadas en el diagrama y forman parte de esta propuesta curricular: Artes Visuales Bidimensional y Tridimensional, Danza Expresión Corporal, Teatro, Literatura y Música. Estas disciplinas/lenguajes se constituyen en el motivo central de la enseñanza artística de las EEA. Cada campo de conocimiento tiene sus propios propósitos, contenidos y orientaciones para la enseñanza, por lo que el abordaje disciplinar es clave para entender la especificidad de cada campo, sus procedimientos, contenidos y materialidades.



El abordaje desde la **articulación entre disciplinas** se realiza a partir de la búsqueda de puntos en común por parte de las y los docentes, para el tratamiento de diferentes temáticas, contenidos y conceptos en cada propuesta. Para que ello ocurra no es necesario compartir tiempo o espacio áulico, sino que la articulación sucede al abordar, por ejemplo, un mismo concepto desde tres campos disciplinares diferentes. Aquí, el proceso de construcción del conocimiento se produce reelaborando lo trabajado en una disciplina/lenguaje, enriqueciendo, complejizando y articulando saberes y procedimientos de los campos de conocimiento involucrados.

Los proyectos pueden abordarse de forma **multidisciplinaria**, en la que un conjunto de disciplinas contribuye, sin perder su especificidad, a la concreción de una producción artística. De esta manera cada una de ellas conserva su perspectiva creativa y sus métodos de producción. La relación que mantiene con las otras disciplinas/lenguajes está basada en una idea común sobre la cual cada una aporta su conocimiento para enriquecer la obra. El intercambio entre disciplinas/lenguajes complementa la producción artística desde la mirada de cada una de ellas, aportando a la formación de “un todo” en el hecho artístico. Sobre un tema escogido, cada una de las disciplinas/lenguajes contribuye con un producto artístico u obra para la realización de una puesta en común. En esta instancia la devolución, reflexión y evaluación puede ser realizada de forma independiente.



Por último, el abordaje **interdisciplinario** es aquel en el que se interrelacionan diferentes disciplinas/lenguajes del campo de conocimiento artístico surgiendo, a partir de ello, un producto artístico nuevo el cual no podría concretarse de forma aislada por cada una de las disciplinas/lenguajes, ya que desde la interdisciplina cada una aborda los contenidos disciplinares entramados a partir de los procedimientos compartidos.

Cada disciplina/lenguaje se retroalimenta del saber y las prácticas artísticas de las demás involucradas lo que genera una producción artística diferente a la resultante desde el abordaje disciplinar. En este abordaje resulta necesario compartir, en alguna instancia, espacio y tiempo de desarrollo de la propuesta. En el proceso de enseñanza artística, este abordaje promueve el trabajo colaborativo, el intercambio de ideas y la construcción conjunta de una producción artística.

Es preciso mencionar que el lenguaje audiovisual es una herramienta de expresión artística que por sus características puede configurarse como un abordaje interdisciplinario. El uso de “lo audiovisual” en la enseñanza durante el período de pandemia (2020-2021) ha demostrado la oportunidad de abordar distintas disciplinas/lenguajes en el marco de un mismo proyecto.

Las propuestas de enseñanza definidas por las y los docentes que integren un proyecto con cualquiera de los cuatro abordajes propuestos, deben explicitar en su formulación los propósitos y objetivos a fin de guiar el proceso de exploración, investigación y producción artística y definir criterios y herramientas de evaluación acordes con los procesos de enseñanza propuestos.

Si bien los formatos de planificación y los modos de abordaje mencionados surgen del encuentro cotidiano entre docentes y su disponibilidad a la escucha de las experiencias de las y los estudiantes en los diferentes grupos, es relevante que el proyecto institucional pueda enmarcar y anticipar estas articulaciones y propuestas para enriquecer los procesos de enseñanza que se dan en el encuentro con otras u otros.

Actualmente, las Escuelas de Educación Estética tienen en funcionamiento –como se mencionó anteriormente– un espacio institucional llamado Módulo de Planificación Institucional (MoPI) que permite estructurar, organizar, potenciar y registrar las propuestas didácticas en sus diversos formatos y abordajes. Los tiempos y espacios propios de las EEA para abordar las propuestas educativas hacen posible el diálogo permanente y horizontal entre docentes con el fin de promover un trabajo colectivo, colaborativo y de corresponsabilidad para garantizar la continuidad e integración de las trayectorias educativas en tanto derecho de las y los estudiantes a la educación artística.

El MoPI tiene una función fundamental en la construcción de conocimiento, con la participación semanal del equipo directivo y las y los docentes de la institución.

En el Anexo 2 de la presente resolución se explicita su funcionamiento.

Sobre las Perspectivas transversales

En el desarrollo de las propuestas de enseñanza deben considerarse Perspectivas transversales como parte integral de una formación ciudadana “comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, veracidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural que habilite a todas las personas para el desempeño social y laboral y la continuidad de estudios entre todos los niveles y modalidades” (LEP 13.688, 2007, artículo 16).

Las **perspectivas transversales** deben cruzar las prácticas educativas en pos de garantizar el ejercicio efectivo de los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Asimismo, se conforman como temáticas que enriquecen y estructuran los procesos de exploración, investigación y producción artística que se desarrollan en las EEA.

Considerar la perspectiva de los **Derechos Humanos** en la formación integral de las y los estudiantes de las EEA implica reconocer los procesos históricos y políticos en la planificación de la enseñanza, enmarcada en un proyecto educativo. El tratamiento de los derechos humanos desde el campo artístico ha sido un tema recurrente como forma de visibilizar la vulneración de derechos sociales, étnicos, laborales, ambientales, entre otros. Su desarrollo desde la educación artística resulta fundamental en la educación integral de la formación ciudadana de las niñas y los niños, y de las y los adolescentes y jóvenes.



Considerar la perspectiva de los **Derechos Humanos** en la formación integral de las y los estudiantes de las EEA implica reconocer los procesos históricos y políticos en la planificación de la enseñanza, enmarcada en un proyecto educativo.

La perspectiva de la **Educación Ambiental Integral** propone garantizar la participación responsable en el control del impacto del daño que puede causar el ser humano al ambiente en el que habita y su cuidado. Los fundamentos de este enfoque se basan en la Ley Nacional 25.675/02 que establece los presupuestos para el logro de una gestión sustentable y adecuada del ambiente, la preservación y protección de la diversidad biológica y la implementación del desarrollo sostenible en Argentina. En ese sentido, se fundamenta en la Ley 27.621/21 de Educación Ambiental Integral.

Desde esta propuesta curricular se propone que en la elaboración de proyectos de enseñanza se consideren los “Principios de política ambiental” expresados en las leyes antes mencionadas.

Para adoptar la perspectiva de la **Construcción Cultural** se requiere de un posicionamiento pedagógico que reconozca y ponga en valor la diversidad cultural del contexto regional y latinoamericano. Esto implica revisar las prácticas docentes con el objetivo de articularlas con las producciones artísticas locales, regionales y globales y sostener una mirada crítica respecto de las influencias hegemónicas que se pudieran dar en el campo cultural. Por ello “resulta estratégica la consideración del campo de la Educación Artística como área privilegiada para el desarrollo de capacidades vinculadas a la interpretación crítica de la realidad socio-histórica y a la producción cultural identitaria en el contexto argentino y latinoamericano” (Res. CFE 111/10, artículo 26).

Elaborar propuestas con una perspectiva de **Tecnología Aplicada** (aquella tecnología que está hecha exclusivamente para el arte y aquella que es adaptada para tales fines) implica un nuevo modo de pensar la producción y las prácticas educativas en arte. En los últimos años las tecnologías digitales han impactado fuertemente en la educación de forma progresiva, específicamente en los modos en que se enseña y se produce. La utilización de la tecnología electrónica, digital o de cualquier otro formato debe adaptarse a las necesidades creativas del contexto y de los sujetos que la implementan, introduciendo nuevas perspectivas creativas para docentes y estudiantes. Así mismo, muchas de las tecnologías son exclusivamente fabricadas para la aplicación en la producción artística. Desde hace ya un siglo, tanto la música como el cine, han hecho uso de diversas tecnologías para la producción artística. Las tecnologías que se vienen aplicando desde hace varios años y las nuevas que se están introduciendo en este inicio de siglo son un factor de desarrollo artístico de suma importancia que ha aportado nuevas formas de producción, distribución y de exhibición de los productos artísticos. De esta manera, se instauran nuevos paradigmas en la producción artística y, por ende, nuevas formas de enseñar y aprender los procesos de producción en el arte.

La Educación Sexual Integral se fundamenta en lo explicitado en la Ley Nacional 26.150/06 y la Ley Provincial 14.744/14, en las que se articulan aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Esta perspectiva organiza la práctica pedagógica desde tres puertas de entrada: la reflexión sobre sí mismas o sí mismos, con relación a la propia sexualidad, las emociones y los sentimientos; el desarrollo curricular, que implica la planificación interdisciplinaria, el ejercicio en la resolución de conflictos y la reflexión sobre los modelos que subyacen en la convivencia institucional; y los vínculos y la comunicación entre la institución y las familias y en la conformación de los vínculos al interior de la comunidad educativa. En el marco de las mencionadas leyes se deben llevar adelante prácticas pedagógicas que habiliten la valoración de la diversidad y la afectividad, el ejercicio de derechos y el cuidado del cuerpo y la salud desde una perspectiva de género, como parte de la formación integral de los sujetos.⁶

La perspectiva de **Inclusión en clave de igualdad** en la planificación educativa, se concibe en el marco de respeto por la diversidad. De esta manera, se define un posicionamiento de derecho que requiere prácticas que coadyuven a la formación ciudadana, a la solidaridad y empatía como parte de la formación integral.

La inclusión está determinada por las acciones que permitan “asegurar las condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de ningún tipo, por condición u origen social, de género o étnica, ni por nacionalidad ni orientación cultural, sexual, religiosa o contexto de hábitat, condición física, intelectual o lingüística” (LEP 13.688, 2007, artículo 16).

⁶ Cabe mencionar que para la planificación se deberán considerar los Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral, del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2008) (Consejo Federal de Educación) y los documentos y las orientaciones elaboradas por la Dirección de Educación Sexual Integral de la DGCyE.



La Educación Sexual Integral se fundamenta en lo explicitado en la Ley Nacional 26.150/06 y la Ley Provincial 14.744/14, en las que se articulan aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Sobre la Producción artística

La producción artística se refiere a la realización de un producto artístico y su puesta en valor como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es mediante la exploración, la investigación y el “aprender haciendo” que se conceptualiza, sintetiza, organiza, compone y realiza una producción en arte. En las EEA resulta fundamental desarrollar prácticas pedagógicas que propicien experiencias de producción en arte para la formación integral de las y los estudiantes, ya que promueven la construcción de sentido simbólico. El procedimiento metodológico para arribar a una producción resulta variado según la disciplina/lenguaje desde el que se aborde o de la interacción que se pueda realizar entre ellas.

La producción es el resultado de un proceso cuyo objetivo es la concreción de un producto artístico. La instancia final del mismo es una resolución pedagógica que podrá ser evaluada, revisada y/o reelaborada según los objetivos educativos propuestos.

Sobre la evaluación

En el marco de las EEA se llevan a cabo instancias de evaluación en diferentes momentos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Enmarcada en los fundamentos de la evaluación formativa (ver La evaluación en la EEA) se la asume como parte del proceso educativo, sostenida de manera permanente, integrando, regulando y redireccinando las diferentes propuestas pedagógicas.

Para las EEA es fundamental definir los modos de comunicación de la evaluación, que se encuentren en articulación con la producción artística y que den cuenta de los procesos transitados.

Sobre la Formación Ciudadana

Como se ha mencionado previamente, la Formación Ciudadana es parte constitutiva de los fines y objetivos de la Ley Nacional y Provincial de educación, y por lo tanto de las trayectorias formativas promovidas en las EEA. Esta promoción se realiza a partir de incitar a la reflexión desde una mirada artística sobre los conceptos y los relatos que se encuentran implicados en la construcción histórica de la identidad sociocultural bonaerense, Argentina y Latinoamericana. Así mismo la construcción de la formación ciudadana se da a partir de la vivencia misma de la vida democrática en las aulas de las EEA, a través de experiencias de construcción colaborativa, la participación, el respeto por la diversidad de ideas y la generación de situaciones de enseñanza y de aprendizaje que contemplen sentidos de comunidad, identidad y pertenencia.

Propósitos

Las Escuelas de Educación Artística forman parte del Sistema Educativo Provincial y su propósito central es la enseñanza de los diferentes campos de conocimiento artístico a niñas, niños, adolescentes y jóvenes en vinculación con otros campos del saber.

El Estado amplía la trayectoria educativa artística de las y los estudiantes con respecto a los niveles obligatorios, fortaleciendo la estrategia pedagógica en un sentido de formación ciudadana con una perspectiva de derechos.

En vinculación con la Ley de Educación provincial, se definen como propósitos de las Escuelas de Educación Artística:

- Garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje en las diferentes disciplinas/lenguajes del campo del conocimiento artístico.
- Coadyuvar a la formación ciudadana desde una perspectiva de derechos, considerando prácticas áulicas e institucionales que fomenten la elección, el posicionamiento y la toma de decisiones de las niñas, los niños y las y los adolescentes en los diversos momentos de su trayectoria formativa.
- Enseñar los fundamentos teóricos, prácticos y procedimientos de los diferentes campos de conocimiento artísticos a partir de prácticas pedagógicas experienciales (grupales e individuales) atendiendo al contexto en el que la institución se encuentra inserta y a los intereses de las niñas, los niños y las y los adolescentes y jóvenes.

- Incorporar las perspectivas transversales (Derechos Humanos, Educación Ambiental Integral, Construcción Cultural, Tecnología Aplicada, Educación Sexual Integral, Inclusión en clave de Igualdad) como parte integral de las propuestas pedagógicas que impactan en la formación ciudadana y en las trayectorias educativas de niñas, niños, jóvenes y adolescentes.
- Impulsar proyectos pedagógicos con diversidad de abordajes con posibilidad de trascender lo disciplinar.
- Desarrollar experiencias artísticas que permitan reflexionar, analizar y producir conocimiento específico en arte.
- Promover, en los últimos ciclos, trayectorias que permitan relacionar los procesos de enseñanza y aprendizaje con los contextos de producción y circulación de los saberes artísticos de las industrias culturales.⁷
- Reconocer y valorar la diversidad cultural a partir de la identidad, el conocimiento, la reflexión y el análisis de las producciones artísticas contemporáneas, del arte argentino, latinoamericano, popular y las producciones emergentes de las culturas juveniles, más aquellas que pudieran surgir y que tuvieran un valor significativo en la sociedad.



⁷ Este concepto implica que las y los estudiantes tengan como referencia el mundo del trabajo, sus formas de producción y demás características, en el marco de las industrias culturales.

1º TRAMO





ESPACIO CURRICULAR ARTES VISUALES

**(en sus dimensiones
Bidimensional y Tridimensional)⁸**

Fundamentación

Desde los inicios del mundo la pintura, el dibujo y la escultura han sido parte del acervo artístico de las sociedades, con el transcurso del tiempo las artes visuales se han ido incorporando nuevas conceptualizaciones, técnicas, soportes y medios en las diferentes épocas. Los vastos movimientos artísticos que se han creado en la historia de la humanidad se han caracterizado por llevar adelante nuevas y distintas propuestas.

“El gran paradigma tradicional de las artes visuales ha sido, de hecho, el de la mimesis, que durante varios siglos sirvió admirablemente a los propósitos teóricos del arte” (Danto, 1999, pag.54). Los movimientos pictóricos de todos los tiempos han tenido a la pintura, el dibujo y la escultura como las principales formas artísticas en las cuales sus realizadores han podido interpretar el tiempo de su actualidad. Sus obras perduran en el tiempo como un emblema del arte al cual todavía se sigue estudiando y en hasta incluso imitando. La concepción de artes visuales amplia ese horizonte trasladando la producción de imagen a otros productos y herramientas expresivas.

A partir del siglo XX, los artistas dieron lugar a una nueva mirada sobre las formas de entender las artes visuales más allá de lo que

⁸ Se explicitan los propósitos, contenidos y orientaciones de enseñanza para Artes Visuales. La o el docente especialista a cargo seleccionará los contenidos de acuerdo a la dimensión para la cual ha sido nombrada o nombrado.

tradicionalmente se venía produciendo y exhibiendo en salas y museos como han sido las instalaciones artísticas, los murales urbanos, entre otros.

En la actualidad, las Artes Visuales incorporan nuevos instrumentos tecnológicos para su creación y exposición. En este sentido, las niñas y los niños “configuran sus subjetividades a la luz de pantallas omnipresentes, con tecnologías que les acercan el universo con un solo toque. En este devenir de imágenes, información y cambios incesantes, es importante construir miradas más horizontales que habiliten sus voces, sus opiniones y sus imágenes desde su primera infancia, para que puedan ejercer su derecho a la experiencia sensible, crítica y creadora del arte y la cultura visual” (Berdichevsky, 2017, p. 6).

Teniendo en cuenta esta condición, en las clases de Artes Visuales de las EEA se propone que las y los estudiantes desarrollen una postura crítica ante el arte y el mundo de la imagen. En este sentido, se piensa un tipo de enseñanza que posibilite a la y el estudiante quien estudia “la libertad de accionar en búsqueda de caminos y respuestas genuinamente personales ante aquello que le ha sido propuesto alentando con ello la autonomía de acción y pensamiento; una perspectiva que contextualice las propuestas y vincule unas con otras, y a la vez que articule el microcosmos del aula con las herramientas que ofrece la cultura” (Spravkin, 2017, p. 7).

En un mundo sobrecargado de imágenes de diferentes formas y colores, tanto fijas como en movimiento, la construcción de la imagen propia emerge como distintiva y revalorizada por su carácter identitario. Se trata, además, de llevar adelante una formación de receptoras críticas y receptores críticos frente al emergente visual que les propone la sociedad a diario a cada niña y niño, desde el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal del quehacer visual propio. En este sentido, Berdichevsky (2017) señala que, en el proceso de producir, mirar y comprender, de hacer conexiones y relaciones, se aprende mucho más que un lenguaje, se aprende de las culturas que las producen, y también acerca de nosotros mismos como sujetos que miramos.

Reflexionar en torno a esto permite “desarrollar una mirada crítica, sensible y reflexiva para ampliar los horizontes culturales de las niñas, los niños y las y los jóvenes, para enriquecer la imaginación, para construir sentidos propios a partir de lo que se ve y de lo que se observa, para apropiarse de los bienes culturales que les pertenecen como ciudadanas y ciudadanos, para construir la propia identidad y por último, para proporcionar repertorio que amplíe sus posibilidades expresivas.” (Berdichevsky, 2021).

Las Artes Visuales en las Escuelas de Educación Artística

La enseñanza de las Artes Visuales, como campo de conocimiento dentro de las Escuelas de Educación Artística, “posibilita el desarrollo de la abstracción, la construcción de un pensamiento crítico, la apropiación de valores culturales significativos y la elaboración y comprensión de mensajes significativos en un contexto histórico determinado” (DGCyE, 2008).

En el marco de las EEA, el aula se piensa como laboratorio/taller; un lugar de conocimiento, exploración, investigación y reflexión donde se pueda acompañar a las niñas, los niños y las y los jóvenes en la búsqueda de posibles temáticas a abordar y trabajar por medio de la selección de vastos recursos materiales, herramientas, soportes y procedimientos que posibiliten la producción de sentido. En los primeros años, además, se propicia el uso del juego para favorecer los modos de conocer y acompañar los procesos de aprendizaje de niñas y niños.

El aprendizaje se construye con otras y otros, habilitando el reconocimiento de la producción propia o ajena valorando las expresiones identitarias singulares como parte de la grupalidad, y a su vez generando instancias donde se piensa de manera colectiva. Otro rasgo fundamental de las clases de artes visuales en las EEA es la articulación con los otros campos de conocimiento artísticos y con la comunidad educativa en general.

El aprendizaje de las artes visuales desde los cinco años abre un panorama auspicioso para potenciar el desarrollo de habilidades en las niñas y los niños. Y, al mismo tiempo, posibilita poner en diálogo sus saberes y experiencias previas con nuevas formas de conocimiento profundizando la reflexión y la producción de sentido simbólico.

La construcción de la imagen desde una perspectiva educativa de la praxis promueve en las y los estudiantes formas de observaciones rigurosas y críticas en torno al objeto proyectado, así como el replanteo autónomo y autogestionado en la selección de los materiales y las herramientas imprescindibles para el logro propuesto.



No son observadoras pasivas y observadores pasivos de las imágenes que se producen dentro y fuera del aula, sino que se transforman, desde muy temprana edad, en sujetos activos a partir de un permanente diálogo entre la producción, la reflexión, el análisis y la interpretación crítica de las obras y de los contextos en las que surgen.

En relación con los contenidos de Artes Visuales

En las clases de artes visuales se promueve el abordaje de contenidos desde el diálogo entre la exploración de los componentes formales del lenguaje visual y el reconocimiento de prácticas que exploran diversos procedimientos y modos de hacer propios de la contemporaneidad, tanto en la escena local, bonaerense y argentina como en su contexto latinoamericano. Además, se propone situar a la producción y a su materialidad como espacio de investigación desde el cual acceder a conceptos e indagar cómo, a partir de las formas, es posible visibilizar modos de pensar la realidad (Otundo, 2017).

Las propuestas pedagógicas que se desarrollen deben vincular diferentes bloques de contenidos y plantear un abordaje integral de los mismos, sin considerar un orden cronológico específico ni fraccionamientos temáticos.

Propósitos

- Promover la construcción de sentido a partir del reconocimiento de los componentes del lenguaje visual y su relación con los materiales, los soportes y los procedimientos, entendiendo a estos como portadores de sentido tanto en el espacio bidimensional y tridimensional tangible como en el espacio virtual.
- Favorecer la realización de producciones visuales donde se contempla el lugar y los modos de emplazamiento, el vínculo con la espectadora o el espectador, la escala, los soportes y los materiales.
- Propiciar prácticas de observación y reflexión para posibilitar el reconocimiento de la producción propia o ajena valorando las expresiones identitarias singulares como parte de la diversidad cultural.
- Conocer las manifestaciones artísticas contemporáneas locales, bonaerenses, argentinas y latinoamericanas para posibilitar la valoración de la producción artística como fenómeno situado en un contexto temporal, social y cultural.

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
1	<p>COMPONENTES DEL LENGUAJE VISUAL</p> <p>La línea y el punto sobre el plano y el volumen.</p> <p>El punto en reposo y sus posibilidades compositivas.</p> <p>La línea y sus variables: gruesa/fina, horizontal/vertical/oblicua, recta/curva/ondulada.</p>	<p>Generar condiciones didácticas para que las niñas y los niños puedan reconocer y explorar el punto y sus posibles tamaños (pequeño, mediano y grande), formas (regular e irregular) en el espacio circundante y/o en producciones propias o ajenas. A partir de la indagación de materiales (pintura, lápiz, pixel, tapa de gaseosa, bolita de vidrio, etc.), procedimientos (empujar, pintar, dibujar, agujerear, clavar, suspender, etc.) y soportes (hoja, piso, pared, arcilla, etc.) propiciar la construcción de sentido metafórico a partir de las posibilidades compositivas y simbólicas del punto.</p> <p>Proponer la observación de líneas en elementos del entorno (rejas, cables, lápices, etc.) y producciones artísticas (propias o ajenas) para posibilitar la exploración de sus distintas variables: gruesa/fina, horizontal/vertical/oblicua, recta/curva/ondulada.</p> <p>Acompañar a las niñas y a los niños en la realización de posibles recorridos de la línea sobre el plano, el volumen y el espacio áulico a partir de diferentes materiales (lápices, cintas de papel, cables, hilos, crayones, ramas, etc.).</p>
	<p>La forma en el plano y en el volumen.</p> <p>La forma y sus posibilidades gestuales sobre el plano y sobre el volumen a partir de diversos materiales, procedimientos y soportes.</p> <p>La huella como rastro que dejan los materiales y el propio cuerpo y sus posibilidades de repetición y superposición.</p>	<p>Generar condiciones didácticas que permitan indagar sobre las posibilidades gestuales que brindan los materiales (témperas, arcilla, lápices, fibras, crayones, cartones, etc.), herramientas (pinceles, espátulas, etc.) y procedimientos (chorrear, salpicar, rayar, dibujar, aplastar, superponer, pegar, etc.) en soportes diversos (hojas, pizarrón, telas, arcilla, etc.).</p> <p>Proponer prácticas que posibiliten construir sentido simbólico a partir de la indagación sobre materialidades que dejan huella (diferentes tipos de sellos, el propio cuerpo y matrices con elementos no convencionales). Se sugiere explorar las posibilidades de estampación (repetir, yuxtaponer, rotar, trasladar, tapar) por presión y por adición con tintas al agua sobre soportes variados.</p>
	<p>Las texturas entendidas como propiedades cualitativas de las superficies y de las imágenes.</p> <p>Texturas táctiles y visuales presentes tanto en las imágenes y los objetos que nos rodean como en las propias producciones plásticas.</p>	<p>Ofrecer imágenes y objetos cotidianos donde se puedan reconocer texturas visuales y táctiles para la posterior reflexión sobre sus posibilidades estéticas y de construcción de sentido. Proponer prácticas individuales y/o grupales a partir de diversos materiales donde estén presente los sentidos del tacto y la vista.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
1	<p>La línea y el punto sobre el plano y el volumen.</p> <p>El punto en reposo y sus posibilidades compositivas.</p> <p>La línea y sus variables: gruesa/fina, horizontal/vertical/oblicua, recta/curva/ondulada.</p>	<p>Generar condiciones didácticas para que las niñas y los niños puedan reconocer y explorar el punto y sus posibles tamaños (pequeño, mediano y grande), formas (regular e irregular) en el espacio circundante y/o en producciones propias o ajenas. A partir de la indagación de materiales (pintura, lápiz, píxel, tapa de gaseosa, bolita de vidrio, etc.), procedimientos (empujar, pintar, dibujar, agujerear, clavar, suspender, etc.) y soportes (hoja, piso, pared, arcilla, etc.) propiciar la construcción de sentido metafórico a partir de las posibilidades compositivas y simbólicas del punto.</p> <p>Proponer la observación de líneas en elementos del entorno (rejas, cables, lápices, etc.) y producciones artísticas (propias o ajenas) para posibilitar la exploración de sus distintas variables: gruesa/fina, horizontal/vertical/oblicua, recta/curva/ondulada.</p> <p>Acompañar a las niñas y a los niños en la realización de posibles recorridos de la línea sobre el plano, el volumen y el espacio áulico a partir de diferentes materiales (lápices, cintas de papel, cables, hilos, crayones, ramas, etc.).</p>
	<p>La forma en el plano y en el volumen.</p> <p>La forma y sus posibilidades gestuales sobre el plano y sobre el volumen a partir de diversos materiales, procedimientos y soportes.</p> <p>La huella como rastro que dejan los materiales y el propio cuerpo y sus posibilidades de repetición y superposición.</p>	<p>Generar condiciones didácticas que permitan indagar sobre las posibilidades gestuales que brindan los materiales (témperas, arcilla, lápices, fibras, crayones, cartones, etc.), herramientas (pinceles, espátulas, etc.) y procedimientos (chorrear, salpicar, rayar, dibujar, aplastar, superponer, pegar, etc.) en soportes diversos (hojas, pizarrón, telas, arcilla, etc.).</p> <p>Proponer prácticas que posibiliten construir sentido simbólico a partir de la indagación sobre materialidades que dejan huella (diferentes tipos de sellos, el propio cuerpo y matrices con elementos no convencionales). Se sugiere explorar las posibilidades de estampación (repetir, yuxtaponer, rotar, trasladar, tapar) por presión y por adición con tintas al agua sobre soportes variados.</p>
	<p>Las texturas entendidas como propiedades cualitativas de las superficies y de las imágenes.</p> <p>Texturas táctiles y visuales presentes tanto en las imágenes y los objetos que nos rodean como en las propias producciones plásticas.</p>	<p>Ofrecer imágenes y objetos cotidianos donde se puedan reconocer texturas visuales y táctiles para la posterior reflexión sobre sus posibilidades estéticas y de construcción de sentido. Proponer prácticas individuales y/o grupales a partir de diversos materiales donde estén presente los sentidos del tacto y la vista.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
1	<p>El color y sus posibilidades de construir sentido a partir de sus diferentes mezclas pigmentarias y ópticas.</p> <p>Los colores (primarios, secundarios y neutros) tanto en los materiales y soportes como en la mezcla pigmentaria y óptica.</p> <p>La opacidad y la transparencia como cualidad del color.</p>	<p>Acompañar en el análisis de obras cromáticas y acromáticas del entorno cercano (fotografías blanco y negro, color, animaciones digitales, cómics, etc.).</p> <p>Generar condiciones didácticas que permitan explorar las mezclas pigmentarias y reflexionar sobre las posibilidades funcionales y simbólicas del color.</p> <p>Acercar diferentes soportes, materiales y elementos del entorno cercano que ofrezcan la posibilidad de reconocer los colores primarios.</p> <p>Acompañar la exploración de las mezclas pigmentarias y ópticas con diversos materiales (témperas, engobes, tintes naturales, papeles translúcidos, píxel) para posibilitar y analizar la producción de los colores secundarios.</p> <p>Proponer situaciones didácticas que faciliten construir sentido simbólico a partir de la indagación sobre la opacidad y la transparencia de diversos medios pigmentarios (acrílicos, acuarelas, témperas).</p>
	<p>El espacio en el plano y en el volumen.</p> <p>El campo plástico en el plano y sus diferentes tamaños de soporte, formatos, calidades de superficies y materialidades.</p> <p>Los indicadores espaciales en el plano y en el volumen: arriba/abajo, adelante/atrás y su relación con el tamaño.</p>	<p>Proponer la observación de pinturas, fotografías, grabados, cerámicas, esculturas, entre otros, donde se puedan reconocer las diferentes características formales del campo plástico según:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tamaños (pequeño, mediano y grande). • Formatos (apaisado, vertical, circular, irregular, etc.). • Calidades de superficies (lisos, texturados). • Materialidades (tela, papel, arcilla, pantalla, pared, etc.). <p>Generar condiciones didácticas para trabajar la idea de campo plástico y sus posibilidades de construcción de sentido.</p> <p>Acompañar a las niñas y a los niños a explorar los indicadores espaciales en el plano, en el volumen y en la imagen digital a partir de prácticas que cuenten con la posibilidad de elección de diferentes formatos, materiales y procedimientos.</p>
PRÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS EN EL CAMPO DE LAS ARTES VISUALES		
	<p>El collage en el plano y en el volumen.</p> <p>El collage en el plano y la elección de los soportes, los materiales y los procedimientos para construir sentido.</p>	<p>Proponer a las niñas y a los niños el acercamiento al collage en el plano desde la producción propia explorando materiales convencionales (papeles escolares, telas, témperas, lápices, sellos, etc.) y no convencionales (envoltorios de golosinas, elementos naturales, stickers, mostacillas, cables, etc.).</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
1	<p>La obra única y la obra seriada. Construcción de sentido simbólico a partir de producciones gráficas y textiles.</p> <p>La imagen seriada y su posibilidad de reproducción a partir de la estampa, la fotocopia y el sello.</p> <p>La realización de imágenes teniendo en cuenta tamaños pequeños, de peso y forma para una circulación ligera.</p>	<p>Generar condiciones didácticas que permitan indagar las posibilidades de diálogo de los materiales explorados con el plano (pegar, cortar, rasgar, superponer, agujerear, abrochar, estampar, tapar, rayar, contornear, escribir, etc.) en distintos soportes (papel, cartón, madera, pared, piso, etc.) para la construcción de una imagen metafórica.</p> <p>Acercar a las niñas y a los niños diferentes tipos de imágenes (envoltorios, estampas en remeras, afiches callejeros, sellos postales, serigrafías sobre tazas, etc.) donde se identifiquen la importancia de la imagen seriada en las producciones contemporáneas y en la cotidianidad.</p> <p>Proponer prácticas que permitan la exploración de las posibilidades que brinda la imagen seriada (sellos, fotocopias, esténcil, transferencias) para la construcción de una imagen propia o colectiva.</p> <p>Acercar proyectos de arte correo, ex libris y/o estampillas que permitan reflexionar sobre la posibilidad de circulación de la obra a través del uso del medio postal/virtual y el intercambio entre realizadoras y realizadores.</p> <p>Generar condiciones didácticas que permitan la realización de producciones gráficas en forma seriada (fanzines, postales, posters, fotografías, etc.) que favorezcan la exploración de diferentes procedimientos (selllar, fotocopiar, imprimir con impresora o con matrices propias) y soportes (papel común y/o autoadhesivo, tela, cinta adhesiva, etc.). Posibilitar el intercambio de producciones entre las niñas y los niños.</p> <p>Acompañar en la observación y reflexión de proyectos de arte correo de referentes de Argentina y América Latina teniendo en cuenta la circulación de la obra y el intercambio entre realizadoras y realizadores.</p>
	<p>El arte público entendido como intervención urbana. Relaciones entre el espacio público como soporte, la acción y la producción colectiva y el público espectador y participante.</p> <p>La apropiación del espacio público y las prácticas efímeras.</p>	<p>Acompañar a las niñas y a los niños en el reconocimiento de diferentes intervenciones urbanas del entorno a partir de recorridos por el barrio o de registros fotográficos/audiovisuales. Ejemplo: mural en un edificio, una escultura de una plaza, un sticker en un colectivo, un graffiti.</p> <p>Facilitar prácticas de intervención espacial que permitan la indagación sobre producciones efímeras (colgar, pegar, entregar, etc.) y su posterior reconocimiento y exploración de las posibilidades de repetición y de circulación en el espacio público.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
1	<p>Construir cuerpos y estructuras a partir del análisis de los diferentes estados de la materia.</p>	<p>Acompañar a las niñas y a los niños en el acercamiento al barro desde un primer abordaje exploratorio.</p> <p>Generar condiciones didácticas para indagar las posibilidades procedimentales de una plancha de arcilla en su estado de mayor plasticidad (estirar, aplastar, doblar, cortar, hundir, pellizcar, superponer, etc.).</p> <p>Proponer prácticas que posibiliten la producción de imágenes metafóricas sobre arcilla a partir de diversos tratamientos superficiales (pintar con engobes, estampar –plantas, telas, sellos, cartones, etc.–, esgrafiatar –con ramas, estecas o lápices–).</p>
	<p>La composición de la imagen fija (mecánica o digital)</p> <p>La observación de la realidad y el punto de vista en el recorte de la misma.</p>	<p>Generar condiciones para explorar e indagar las posibilidades compositivas de la toma fotográfica dentro del encuadre/imagen (encuadre, puntos de vista, figura/fondo, lleno/vacío, escala, etc.) a partir de producciones fotográficas propias de las niñas y los niños en el contexto de la EEA u otros ámbitos fuera de la institución.</p> <p>Propiciar instancias de observación y reflexión sobre la diversidad en las producciones de las niñas y los niños.</p>
	<p>Producción y post-producción de imágenes en movimiento a partir del registro fotográfico y técnicas de animación.</p> <p>El teatro de sombras y la posibilidad de construir sentido a partir de efectos ópticos.</p>	<p>Generar condiciones didácticas que permitan indagar las diversas posibilidades expresivas de la imagen en movimiento a partir de sombras. Proponer la utilización de distintos focos luminosos para explorar los cambios en los rasgos formales de las sombras (tamaños, superposiciones, texturas, etc.) a partir del propio cuerpo o generadas por diversas materialidades (calados y siluetas de papel, cartón, tela, etc.).</p> <p>Guiar y acompañar el reconocimiento de la producción de sentido a través de la producción grupal y del registro audiovisual y fotográfico.</p>
	<p>Las instalaciones presentes en las artes visuales y su vínculo con otros medios y prácticas artísticas.</p> <p>La intervención espacial/ambiental a partir de elementos cotidianos.</p>	<p>Proponer prácticas que permitan indagar sobre elementos cotidianos (sillas, vasos, elementos naturales –ramas, hojas, flores–, globos, etc.) y sus posibilidades de intervención espacial/ambiental.</p> <p>Acompañar a las niñas y a los niños en el reconocimiento de diferentes agrupamientos (por color, forma, tamaño) y procedimientos (colgar, apilar, separar, juntar, etc.) y guiar su posterior reflexión.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
2	COMPONENTES DEL LENGUAJE VISUAL <p>La línea y el punto sobre el plano y el volumen.</p> <p>Los recorridos de la línea y su posibilidad de intervención espacial.</p>	<p>Generar condiciones didácticas que permitan indagar sobre las posibilidades de intervención espacial a partir del uso de la línea con distintas materialidades (cintas de papel, cables, ramas, telas, el propio cuerpo, etc.) para explorar distintos tipos de recorridos y favorecer la construcción de sentido simbólico.</p>
	<p>La forma en el plano y en el volumen.</p> <p>Los ordenamientos de la forma por tipo: simples/complejas, abiertas/cerradas, regulares/irregulares, orgánicas/geométricas.</p> <p>Las posibilidades compositivas de la forma en relación con su ubicación en el plano y en el volumen: arriba/abajo, adelante/atrás.</p>	<p>Acercar a las niñas y a los niños elementos cotidianos e imágenes de producciones artísticas contemporáneas que posibiliten el reconocimiento de los distintos tipos de formas presentes (simples/complejas, abiertas/cerradas, regulares/irregulares, orgánicas/geométricas).</p> <p>Proponer prácticas que permitan explorar diferentes posibilidades compositivas en relación con la ubicación de las formas: arriba/abajo, adelante/atrás. Durante el proceso exploratorio acompañar a las niñas y a los niños en la reflexión a través de la pregunta sobre lo que se mira y produce.</p>
	<p>Las texturas entendidas como propiedades cualitativas de las superficies y de las imágenes.</p> <p>La textura como calidad de superficie en el modelado. Por incisión, por adición y por incrustación.</p>	<p>Acompañar a las niñas y a los niños en la observación y reflexión de las texturas presentes en imágenes y en objetos circundantes.</p> <p>Generar condiciones didácticas que posibiliten la exploración y producción a partir de la adición (pegar, apoyar, etc.), incisión (sellar, raspar, tallar, ahuecar, calar, perforar, etc.) e incrustación de diferentes materiales (orgánicos e inorgánicos) para construir sentido a partir de las texturas.</p>
	<p>El color y sus posibilidades de construir sentido a partir de sus diferentes mezclas pigmentarias y ópticas.</p> <p>La saturación y desaturación como posibilidad de trabajar la monocromía.</p> <p>La temperatura en el color y sus posibilidades para crear sentido: fríos y cálidos.</p>	<p>Proponer prácticas que propicien la indagación sobre las posibilidades de saturación y desaturación de distintas materialidades (témperas, tintas, pastas coloreadas, pixeles) a partir de la mezcla pigmentaria y de la mezcla óptica tomando un color y agregándole blanco y negro.</p> <p>Acercar diferentes producciones (fragmentos de películas, fotografías, pinturas, publicidades, etc.) que permitan a las niñas y a los niños reconocer, comparar y reflexionar sobre los distintos climas lumínicos y sus posibilidades para generar sentido.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
2	<p>El espacio en el plano y en el volumen.</p> <p>El marco visual como límite interior- exterior de la obra. Características según el tipo: regular-irregular, orgánico-geométrico.</p>	<p>Generar situaciones didácticas que permitan el reconocimiento de los diferentes marcos visuales entendiéndose como límites perceptivos y físicos de una obra.</p> <p>Acompañar a las niñas y a los niños en la realización de producciones sobre soportes que favorezcan la comparación entre estas diferencias (orgánicas/geométricas, regular/irregular).</p> <p>Se sugiere proponer prácticas lúdicas que promuevan la dimensión metafórica de la imagen.</p>
PRÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS EN EL CAMPO DE LAS ARTES VISUALES		
	<p>El collage en el plano y en el volumen.</p> <p>El collage en la historia del arte y en la contemporaneidad.</p> <p>El objeto artístico entendido como la descontextualización y/o la transformación plástica y semántica de objetos funcionales, formas o materiales no convencionales de las artes plásticas.</p>	<p>Proponer un acercamiento al collage desde la observación y el análisis de diferentes obras tradicionales del arte y en imágenes contemporáneas (publicidades, producciones artísticas, entre otras). Proponer prácticas que permitan indagar sobre las posibilidades de descontextualización y/o transformación plástica y semántica de objetos funcionales a partir de producciones propias donde esté presente la intervención de objetos y la importancia en la elección de nuevos materiales y procedimientos.</p> <p>Acompañar a las niñas y a los niños en la reflexión sobre los posibles modos de emplazamiento de esos objetos intervenidos.</p>
	<p>La obra única y la obra seriada. Las posibilidades de construcción de sentido a partir de producciones gráficas y textiles.</p> <p>El libro de artista y sus posibilidades de producción, edición y circulación.</p>	<p>Acercar a las niñas y a los niños diferentes tipos de libros de artistas (si no cuentan con físicos se puede recurrir a imágenes digitales), entre los que pueden estar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pop-up, libro-objeto, libro álbum. • De pequeña edición o ejemplar único. • Intervención de libros existentes o realización desde cero. <p>Propiciar instancias de reflexión sobre las variedades de materialidades (papel, cartón, metal, tela, etc.) y procedimientos (pintados, impresos, dibujos, bordados, calados, etc.) presentes en los libros de artista.</p> <p>Proponer prácticas donde se puedan explorar sus posibilidades en función del tipo de narración (textos, palabras y signos) que cada niña o niño quiera abordar.</p> <p>Acompañar el proceso de reflexión sobre el papel del espectador y su intervención directa con el objeto/producto.</p>
	<p>El arte público entendido como intervención urbana. Relaciones entre el espacio público como soporte, la acción y la producción colectiva y el público espectador y participante.</p> <p>La obra colectiva en la realización de producciones de gran escala permanentes (pintura mural, mosaico, etc.).</p>	<p>Acercar producciones artísticas circundantes (mural en un edificio, una escultura de una plaza, un sticker en un colectivo, un graffiti) y acompañar a las niñas y a los niños en el reconocimiento de diferentes escalas y manifestaciones posibles en el espacio público.</p> <p>Proponer prácticas de producciones colectivas en soportes que permitan el gran formato (pared, papel de escenografía, telas, etc.) teniendo en cuenta el lugar de emplazamiento y su vinculación con el contexto. Acompañar la posterior reflexión sobre la elección de materialidades y composiciones que posibiliten reforzar el sentido y acompañen la escala de la producción.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
2	<p>Construir cuerpos y estructuras a partir del análisis de los diferentes estados de la materia.</p> <p>Lo efímero en el campo de la materia maleable.</p>	<p>Acercar a las niñas y a los niños imágenes de producciones de cerámica contemporánea donde se pueda observar y reflexionar sobre el carácter efímero a partir del uso del barro crudo y de sus posibilidades de transformación con el tiempo.</p> <p>Generar condiciones didácticas para que se ponga en valor la dimensión procesual y la importancia del registro fotográfico en las obras efímeras. Se sugiere explorar las posibilidades procedimentales (chorrear, estirar, pisar, romper, mojar, sumergir, etc.) de los distintos estados de la materia (barbotina, arcilla plástica, estado de cuero, arcilla seca).</p>
	<p>La composición de la imagen fija (mecánica o digital)</p> <p>Los diferentes formatos en la construcción de la imagen y su relación simbólica.</p>	<p>Acompañar a las niñas y a los niños en la exploración de diferentes reencuadres y formatos posibles (cuadrado, rectangular, circular, irregular, etc.) a partir de imágenes fotográficas propias o ajenas, impresas o en formato digital. Se sugiere proponer prácticas que permitan abordar la dimensión simbólica de la imagen.</p>
	<p>Producción y post-producción de imágenes en movimiento a partir del registro fotográfico y técnicas de animación.</p> <p>La imagen tridimensional y la exploración de la imagen en movimiento.</p>	<p>Acercar a las niñas y a los niños realizaciones tridimensionales para Stop Motion donde se puedan observar y analizar distintas materialidades, escenarios, tipos de iluminación, usos del espacio, construcciones de relatos, etc.</p> <p>Generar situaciones de exploración de movimientos a partir de secuencias fotográficas de objetos elegidos o creados para animar teniendo en cuenta posibles guiones y escenografías.</p> <p>Acompañar en los procesos de edición y circulación de las producciones.</p>
	<p>Las instalaciones presentes en las artes visuales y su vínculo con otros medios y prácticas artísticas.</p> <p>Las prácticas procesuales y su dimensión temporal.</p>	<p>Proponer la observación y el análisis de obras contemporáneas (arte minimalista, obras de sitio específico, land art, instalaciones, performances, etc.) donde el foco esté puesto en el proceso más que en el resultado final. Es importante tener en cuenta la relevancia de la dimensión temporal en este tipo de obras.</p> <p>Proponer prácticas que permitan indagar sobre producciones de carácter procesual (individuales o colectivas) en entornos cerrados o al aire libre.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
3	COMPONENTES DEL LENGUAJE VISUAL <p>La línea y el punto sobre el plano y el volumen. La línea y sus posibilidades de grafismos y escritura.</p>	<p>Auspiciar el reconocimiento de diferentes usos de grafismos en producciones artísticas y en el entorno cotidiano (pinturas, carteles de comercios, graffiti, publicidades, animaciones, etc.).</p> <p>Proponer situaciones didácticas que posibiliten la producción de imágenes metafóricas a partir de la investigación de la línea como posibilidad de escritura sobre diferentes soportes (telas, papeles, paredes, vidrios, etc.).</p>
	<p>La forma en el plano y en el volumen. La forma bidimensional y sus posibilidades de repetición, yuxtaposición, superposición, rotación, desplazamiento.</p> <p>La forma tridimensional y sus posibilidades de agrupamiento, rotación, superposición y distribución en el espacio según su tamaño, volumen y peso.</p>	<p>Generar situaciones didácticas que permitan indagar sobre las posibilidades de repetición, yuxtaposición, superposición, rotación, desplazamiento en el plano a partir de producciones propias de las niñas y los niños (collages, estampas, dibujos, etc.). Proponer la observación y reflexión sobre la diversidad en las producciones de las niñas y los niños.</p> <p>Proponer prácticas que permitan indagar sobre las posibilidades de agrupamiento, rotación, superposición y distribución en el espacio de diferentes objetos o producciones volumétricas (modelado con arcilla, construcciones con cartones, maderas, etc.). Acompañar a las niñas y a los niños en la observación y reflexión sobre las posibilidades de intervención en el espacio a través de las formas según su tamaño, volumen y peso.</p>
	<p>Las texturas entendidas como propiedades cualitativas de las superficies y de las imágenes. La repetición de elementos gráficos para generar textura en la imagen digital.</p>	<p>Acercar a las y los estudiantes producciones gráficas de la contemporaneidad que permitan analizar tipos de texturas y tramas y su relación con la construcción de sentido simbólico (publicidades, animaciones 2D y 3D, estampas textiles, programas de edición digital, filtros de programas de redes sociales, etc.).</p> <p>Proponer situaciones didácticas que permitan explorar diferentes tipos de patrones en la imagen digital a partir de elementos gráficos y sus posibilidades de rotación, repetición, deformación y superposición.</p>
	<p>El color y sus posibilidades de construir sentido a partir de sus mezclas pigmentarias y ópticas. Las fuentes luminosas y sus posibilidades de intervención espacial.</p>	<p>Generar condiciones didácticas que permitan indagar las posibilidades y características específicas (sombra, transparencia, reflejo, superposición, obturación, proyección, etc.) de las fuentes luminosas (foco, linterna, proyección, sol, etc.), a partir del diálogo con diversas materialidades (telas, plásticos, objetos, papeles, el propio cuerpo, etc.). Durante el proceso se puede sugerir explorar diversos tipos de sonidos que acompañen y complementen el sentido buscado.</p> <p>Proponer prácticas que permitan abordar la dimensión metafórica de la imagen y la construcción colectiva.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
3	<p>El espacio en el plano y en el volumen.</p> <p>El campo y fuera de campo en las producciones visuales y audiovisuales.</p> <p>Los puntos de vista entre el sujeto que mira, el lugar desde donde se está mirando y el objeto mirado.</p> <p>Los diferentes tamaños de planos en las producciones visuales y audiovisuales.</p>	<p>Acompañar a las niñas y a los niños en la exploración del campo y del fuera de campo para reflexionar sobre sus posibilidades de construcción de sentido en una producción fotográfica y audiovisual. Se puede acompañar las prácticas con la observación y el reconocimiento en diferentes escenas de películas conocidas por las niñas y los niños, fotografías, etc.</p> <p>Acercar diferentes producciones visuales (ilustraciones, fotografías, pinturas, etc.) y audiovisuales (animaciones, cortos, películas, publicidades) donde se puedan reconocer los tipos de planos y puntos de vista y sus posibilidades de construcción de sentido.</p>
PRÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS EN EL CAMPO DE LAS ARTES VISUALES		
	<p>El collage en el plano y en el volumen</p> <p>El collage digital y su vínculo con las operaciones de apropiación, pastiche y cita.</p>	<p>Acompañar a las niñas y a los niños en el reconocimiento de las posibilidades formales y semánticas de las operaciones de apropiación, pastiche y cita para realizar producciones de collage digital (a partir de imágenes propias, de imágenes presentes en la historia del arte, en publicidades, en diarios, etc.).</p>
	<p>La obra única y la obra seriada. Las posibilidades de construcción de sentido a partir de producciones gráficas y textiles.</p> <p>La obra única u original en producciones de arte textil.</p>	<p>Proponer la observación e investigación de producciones de arte textil de Argentina y otros países de América Latina, para reflexionar sobre sus escalas, emplazamientos, realizadoras y realizadores, etc.</p> <p>Generar situaciones didácticas donde se propicien prácticas colectivas de arte textil a partir de saberes previos y/o producto de investigaciones</p>
	<p>El arte público entendido como intervención urbana. Relaciones entre el espacio público como soporte, la acción y la producción colectiva y el público espectador y participante.</p> <p>La obra colectiva en la realización de producciones de gran escala de carácter efímeras a partir de dispositivos que permitan la imagen proyectada.</p>	<p>Acercar a las niñas y a los niños imágenes de producciones artísticas circundantes para reconocer las diferentes escalas murales en un edificio, una escultura de una plaza, un sticker en un colectivo, un graffiti).</p> <p>Proponer y acompañar la exploración e investigación de dispositivos que permitan prácticas con imagen proyectada en gran formato (proyector, retroproyector, iluminación).</p> <p>Generar situaciones didácticas que permitan la realización de proyecciones efímeras (videos, fotografías, textos, filmillas, calados, etc.) sobre muros cercanos. Acompañar a las niñas y a los niños en la posterior reflexión sobre el uso del espacio, el contexto y la interacción con las vecinas y los vecinos de la escuela.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
3	<p>Construir cuerpos y estructuras a partir del análisis de los diferentes estados de la materia.</p> <p>Lo permanente en el campo del arte tridimensional. Las posibilidades constructivas de la materia para su perdurabilidad.</p>	<p>Acercar a las niñas y a los niños producciones de cerámica utilitaria y escultórica donde se pueda observar y reflexionar sobre el carácter permanente de la materia a partir de la acción y el efecto del fuego. Proponer prácticas donde se puedan abordar los diferentes procesos constructivos(chorizos,planchas,ahuecado,pellizco,combinaciones de los anteriores) para producir cuerpos cerámicos. Propiciar la investigación y exploración de diferentes procedimientos gráficos que se pueden realizar sobre las piezas (dibujos, esgrafiados, transferencias, sellos, tallado, etc.) para reforzar el sentido simbólico. Acercar información sobre el proceso de horneado. Organizar una puesta en común y posterior reflexión durante el encuentro con las producciones horneadas.</p>
	<p>La composición de la imagen fija (mecánica o digital)</p> <p>El soporte como posibilidad estética y de construcción de sentido.</p>	<p>Acercar a las niñas y a los niños variedad de posibles soportes de revelado e impresiones fotográficas (papel fotográfico, remeras, afiches callejeros, proyección, redes sociales, impresiones no convencionales -tales como tintas comestibles-, etc.) para su posterior reflexión sobre sus posibilidades estéticas y de construcción de sentido. Proponer prácticas que permitan la exploración de alguno de los soportes elegidos y la realización de una obra colectiva o individual.</p>
	<p>Producción y post-producción de imágenes en movimiento a partir del registro fotográfico y técnicas de animación.</p> <p>La exploración de la imagen en movimiento a partir del propio cuerpo.</p>	<p>Acercar a las niñas y a los niños realizaciones de Pixilación/Pixilation para profundizar las posibilidades que brinda el Stop Motion abordadas en el ciclo 1. Proponer el análisis y la producción teniendo en cuenta la variante que propone la Pixilación de animar paso a paso actrices y actores reales, en vez de usar solo objetos estáticos.</p> <p>Acompañar en los procesos de edición y circulación de las producciones.</p>
	<p>Las instalaciones presentes en las artes visuales y su vínculo con otros medios y prácticas artísticas.</p> <p>La obra de sitio específico, pensada y realizada en función de un espacio.</p>	<p>Acercar obras contemporáneas que estén pensadas y realizadas en función de un sitio específico.</p> <p>Acompañar a las niñas y a los niños en el reconocimiento de las características físicas, contextuales y simbólicas de un espacio (fuera o dentro de la EEA) para realizar instalaciones de sitio específico.</p> <p>Promover el uso de registros fotográficos y/o audiovisuales de las producciones que posibiliten su posterior reflexión.</p>



ESPACIO CURRICULAR DANZA EXPRESIÓN CORPORAL

Fundamentación

La Danza Expresión Corporal se asume en esta propuesta curricular a partir de fundamentos que consolidan y ponen en valor el acceso y la democratización de este lenguaje/disciplina como un derecho humano y cultural.

Esta forma de concebir el sentido de la danza, en palabras de Stokoe (1996) “permite a cada ser humano ponerse en contacto consigo mismo y consecuentemente expresarse y comunicarse con los demás seres por medio de su cuerpo y según las posibilidades de éste. Es la danza al alcance de todos” (p.14) y también de cada una y uno a su alcance. Este posicionamiento, traducido al momento de la enseñanza, da cuenta de una pedagogía de la singularidad que no es una pedagogía de la igualdad ni de las diferencias, sino del respeto por la multiplicidad y diversidad de realidades, sin someterlas a modelos externos. Es por ello que se sostiene la búsqueda de un modo particular y único donde cada sujeto puede expresar, elaborar y consecuentemente producir subjetividad garantizando de esta manera el derecho a la danza.

A partir de este modo de concebir la Danza Expresión Corporal y desde una práctica situada en la perspectiva de la Educación Artística, se habilitan reflexiones sobre una idea del cuerpo conformada en una dimensión ética y política que pone en valor la diversidad como parte constitutiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo a asumir e identificar las corporalidades diversas y reconocer al cuerpo y al movimiento desde una perspectiva orientada hacia la definición de la propia danza, sin modelos ni estereotipos.

La Danza Expresión Corporal en las EEA

La Danza Expresión Corporal como parte del campo de conocimiento del arte en las Escuelas de Educación Artística, tiene como propósito ofrecer trayectos pedagógicos que permitan a las y los estudiantes vivenciar experiencias de producción artística de movimiento. Ello significa dar lugar a “la necesidad de todos de expresar y comunicarse a través del movimiento creativo, ya que el objetivo no es la formación de bailarines sino la de personas capaces de construir un lenguaje en movimiento vinculado con la producción artística” (Jaritonsky, 2016, p. 138). Es en este sentido que se propicia la adquisición y el conocimiento de los elementos constitutivos del campo específico, con el objetivo de que cada niña, niño, joven o adolescente participe a través de su hacer, en la producción de su propia danza construyendo un sentido y una poética corporal autónoma.

En este sentido, Kalmar (2005) llama “poética” al modo único, personal, intransferible e irrepetible de ver, captar y responder al mundo. “Es la manera de apropiarse de las técnicas, de emocionarse y nos procura la irrepetible visión de cada creador en cada momento de su vida y la singular forma de ver el mundo en cada lugar y cada época” (p.158).

Los procedimientos metodológicos utilizados en las clases de Danza Expresión Corporal pueden considerarse a partir de tres abordajes diferenciados, los cuales pueden alternarse y coexistir en una misma clase. Estos son: la sensopercepción, la Improvisación y la Producción Artística en danza.

La sensopercepción articula en sí misma las posibilidades que brindan la observación y el conocimiento del cuerpo desde un enfoque consciente y sensible. Trabaja desde la intención de construcción de conocimiento sobre lo anatómico-corporal asumiendo los enfoques de cuidado y respeto del cuerpo a partir de la transversalidad de la Ley de Educación Sexual Integral desde una perspectiva de género. La sensopercepción pone en juego diversas técnicas somáticas y conocimientos que provienen de la anatomía, convertidos en un acceso facilitador hacia la danza. En este sentido, Guido (2016) menciona que la experiencia de la Sensopercepción en las prácticas de Danza

...se propicia la adquisición y el conocimiento de los elementos constitutivos del campo específico, con el objetivo de que cada niña, niño, joven o adolescente participe a través de su hacer, en la producción de su propia danza construyendo un sentido y una poética corporal autónoma.

Expresión Corporal “permite abrir puertas: de la percepción, de la memoria y de lo inmemorial, de la palabra y de lo que no la tiene, (...) liga y articula de modos invisibles, sensaciones con movimientos, imágenes, pensamientos, sentimientos y acciones” (p. 152).

La Improvisación es considerada a su vez, técnica y herramienta y se despliega en las clases de Danza Expresión Corporal para conducir y orientar la práctica, la exploración guiada definiendo caminos e interponiendo ciertas reglas, y la selección de materiales de movimiento en el marco de la propuesta pedagógica. Se trata de una experiencia de diálogo y articulación entre las pautas de la o el docente que guía y las asociaciones que las y los estudiantes experimentan y traducen en términos de movimiento. De esta manera, los espacios de improvisación pueden ser también generadores y posibilitadores de materiales de movimiento para ser utilizados en producciones artísticas en danza, aunque no sea ese exclusivamente su único propósito.

Por último, la producción artística en danza es el proceso de composición del movimiento, elaborado a partir de los procedimientos de selección, organización, superposición, alternancia, montaje, secuenciación, conceptualización y síntesis, entre otros. Estos procedimientos articulan los otros dos abordajes pedagógicos mencionados anteriormente (sensopercepción e improvisación), ya que se nutren de ellos y constituyen en su interacción el lenguaje/disciplina de la Danza Expresión Corporal.

En las clases de Danza Expresión Corporal se deben establecer tiempos de entrada y comienzo y momentos de cierre y conclusión. De esta manera, será relevante respetar la instancia de apertura para recuperar los contenidos y saberes trabajados con anterioridad, así como un momento de cierre en el cual se puedan considerar instancias de análisis, conceptualización y evaluación. Esto significa que toda clase debe encontrar su propia coherencia dentro de una estructura que pretende ser dinámica: no hay un orden preestablecido sobre la secuencia de procesos de sensibilización, improvisación y producción, sino que estos pueden desarrollarse en las clases sin consecución⁹, coexistiendo para el cumplimiento de los propósitos planteados.

⁹ Aquí resulta relevante subrayar lo referido a la posibilidad de coexistencia de abordajes diferentes y sin consecución determinada, por ejemplo pueden existir clases donde se inicie con una sensibilización y se finalice con una producción o a la inversa, se retome una producción realizada en encuentros anteriores y durante una clase el propósito sea encontrarle otro orden a lo producido, a partir de nuevas experiencias de sensibilización o improvisación, por lo que se ponga en juego otros abordajes para “desarmar” o “reversionar” esa producción.

Es por ese motivo que cada encuentro puede constituirse en un modo particular de organización en función de los propósitos planteados para esa clase. Así, la planificación áulica se estructura en relación a los propósitos, a los contenidos específicos a trabajar y a la coherencia interna que se defina de esa organización, seleccionando los recursos que se considere enriquecedores tales como: objetos, imágenes, textos, música, entre otros, provenientes de los diversos lenguajes/disciplinas del campo de conocimiento artístico.

La o el docente de Danza Expresión Corporal será responsable de guiar las prácticas mencionadas anteriormente a través de pautas y/o consignas. La consigna es “un puente, una manera de llegar al otro. Es un estímulo verbal para que el otro se ponga en acción. Es un modo de despertar con la palabra la curiosidad en la exploración. (...) Es una provocación que genera imágenes y emoción. Es un fósforo que enciende” (Gubbay y Kalmar, 2015, p. 16).

El modo de enunciar las consignas –especialmente cuando se proponen a través de imágenes o metáforas– debe orientar y favorecer el intercambio y la producción de movimiento propio. De esta manera, la o el docente ofrece preguntas que movilizan la elaboración de respuestas o nuevas preguntas, alejándose de la pretensión de convertirse en un modelo a imitar. Para cada uno de los ciclos en que se establecen las trayectorias del Primer Tramo en las EEA –en relación con las experiencias transitadas y los saberes previos, la edad y los intereses de cada grupo– se seleccionan los procedimientos metodológicos que se consideran pertinentes.

Es así que en el primer ciclo las clases se desarrollan fundamentalmente generando experiencias que habiliten el conocimiento específico y disciplinar a través de la exploración guiada. La apropiación de hábitos de clase se vuelve un aprendizaje cotidiano que será fundamento y base para todo tipo de experiencias a futuro. En este ciclo se plantean propuestas generalmente colectivas con un enfoque del cuerpo y de la corporalidad desde una perspectiva grupal, desarrollando experiencias fundamentalmente a lo espacial.

En el segundo ciclo se profundiza la experiencia con propuestas que promuevan la identificación y el conocimiento de los saberes adquiridos, de modo de habilitar los procesos de investigación en el movimiento, sin perjuicio de la coexistencia de propuestas de exploración y/o de ampliación de registros perceptivos, e incluso de producción.

El modo de enunciar las consignas –especialmente cuando se proponen a través de imágenes o metáforas– debe orientar y favorecer el intercambio y la producción de movimiento propio.

En el tercer ciclo se propician las propuestas pedagógicas orientadas a la producción en danza, tomando elementos de las prácticas pedagógicas sustentadas en exploraciones, experimentaciones e investigaciones sobre el material de movimiento. Se profundiza sobre la materialización y la definición de la propia danza, generalmente en producciones artísticas en danza de composición colectiva.

Para quienes inician su trayectoria en el segundo o tercer ciclo del primer tramo, se promoverán momentos que faciliten la apropiación de los contenidos específicos a partir del intercambio con la o el docente, sus pares y sus saberes previos, en un entramado de experiencias de aprendizaje colectivo.

Cada uno de estos modos de conocer y construir conocimiento coexiste en el Primer Tramo, tomando mayor preponderancia según el ciclo y las experiencias transitadas, asumiendo ese pasaje desde la exploración inicial a la producción de danza a lo largo de las trayectorias educativas en las EEA.

De la misma manera en que los modos de conocer se complejizan en relación con los intereses y las posibilidades de cada estudiante y su edad, las experiencias áulicas pueden desarrollarse a través de propuestas individuales y/o grupales, según los objetivos que se planifiquen y en relación con la intencionalidad de comunicación que se plantee. En ese sentido, se propicia la búsqueda de la alternancia de roles en la clase, favoreciendo por momentos la idea de ocupar el rol de observadora u observador del producto de movimiento de otras y otros, como modo de construir conocimiento y sentido en la mirada crítica del hacer en la producción de movimiento. Estas prácticas áulicas permiten analizar sus propios productos y los de sus compañeras o compañeros con el fin de alcanzar conceptualizaciones que den lugar a un aprendizaje integral, elaborar reflexiones y construir su propia mirada crítica con relación a la danza.

En ese sentido, es fundamental lograr la participación activa de las y los estudiantes en las clases de Danza Expresión Corporal, invitándolas e invitándolos a “poner el cuerpo” y vivenciar experiencias en primera persona, no solo por la producción y el aprendizaje en el movimiento sino también por la capacidad de construir valoración crítica. Esto implica ofrecer la vivencia y la posibilidad de desandar el camino sobre lo realizado para que cada estudiante pueda construir su capacidad de análisis, interpretación e intervención posible desde estos modos de hacer y conocer, con el acompañamiento de la o el docente.

De esta manera, la experiencia pedagógica está basada en la construcción de una poética propia de movimiento que permite a niñas y niños establecer un contacto profundo con su propia individualidad y, consecuentemente, poner en juego esa singularidad con otras personas y su contexto. Es así que, en ese vínculo establecido entre el sujeto y su entorno, se fundan valores que dan sentido y viabilizan la construcción de ciudadanía, objetivo de las Escuelas de Educación Artística.

Propósitos

- Generar experiencias artísticas en Danza Expresión Corporal que promuevan la construcción de la identidad desde una perspectiva ciudadana y de derechos humanos.
- Propiciar intercambios pedagógicos para que cada niña o niño identifique “su propia danza”.
- Posibilitar a partir del conocimiento del propio cuerpo experiencias de movimiento que potencien el cuidado del mismo y el de las otras y los otros.
- Promover estrategias pedagógicas, a través de prácticas de movimiento, para conocer los elementos constitutivos de la Danza Expresión Corporal.
- Brindar herramientas pedagógicas que contribuyan a la producción artística de danza.



[VOLVER AL INICIO](#)

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
1	<p>La sensibilización del cuerpo como preparación para el movimiento consciente.</p> <p>Nociones básicas de la anatomía vivenciada para la organización del movimiento: sistema de la piel, sistema muscular y sistema óseo.</p> <p>La organización de los registros perceptivos: Sensación y Percepción</p> <p>Acciones de tacto y contacto: personal, interpersonal, mediado, consciente.</p>	<p>Generar propuestas de trabajo sensoperceptivas que faciliten la experimentación y la toma de conciencia de los registros corporales, a partir de ejercitaciones individuales, en dúos o grupales, en torno a la generación de experiencias de sensibilización, registro y toma de conciencia para el reconocimiento de los tres sistemas básicos del cuerpo.</p> <p>Proponer actividades en las cuales se priorice el conocimiento de: el esqueleto axial y esqueleto apendicular del sistema óseo; la aproximación a las nociones de tono muscular; y la concepción de la piel como un órgano sensorial.</p> <p>Como mediadores se podrá tener en cuenta la utilización de objetos tales como pelotas, varillas, elásticos, entre otros.</p> <p>Facilitar instancias de reconocimiento y diferenciación de los estímulos propioceptivos y exteroceptivos del cuerpo a partir de experiencias de movimiento orientadas.</p> <p>Como mediadores se podrá tener en cuenta la utilización de objetos tales como pelotas, varillas, elásticos, entre otros.</p> <p>Brindar experimentaciones, a través del movimiento, de las diversas formas de percibir y producir el tacto y el contacto. Utilizar diferentes objetos, superficies y texturas para proponer improvisaciones guiadas que puedan dar cuenta de las diversas características que tiene el tocar, el producir contacto con una o uno mismo, con otra u otro y el contacto con el Espacio.</p>
	<p>El movimiento como opuesto de la quietud.</p> <p>Reconocimiento y formas de abordaje</p>	<p>Proponer la exploración del movimiento reconociendo las relaciones entre el movimiento y la quietud. Propiciar experiencias que permitan vincular y distinguir al movimiento y la quietud a partir de: la sucesión, la alternancia, la continuidad y la pausa.</p>
	<p>El cuerpo como unidad funcional.</p> <p>El cuerpo global y segmentado. Apoyos: globales y segmentados; duros y blandos. Simetría y asimetría del cuerpo.</p>	<p>Favorecer la exploración de movimientos a partir de la improvisación guiada para construir nociones de unidad y segmentarización del cuerpo.</p> <p>Proponer experimentaciones de apoyos individuales, en dúos y grupos, reconociendo sus tamaños, superficies y texturas.</p> <p>Considerar propuestas que involucren diversas exploraciones del cuerpo para favorecer la identificación y la observación de los apoyos en sus variables respecto del propio cuerpo, del ajeno y en el espacio.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
1	<p>Formas y acciones básicas del movimiento</p> <p>Acciones de movimiento: caer, recuperar, empujar, impulsar, suspender, golpear, fluir, sostener.</p> <p>Acciones de desplazamiento: caminar, correr, deslizar, saltar, girar, rolar, rodar, arrastrar, etc.</p>	<p>Proponer abordajes de las acciones básicas de movimiento para el reconocimiento de las combinaciones posibles entre: Tiempo, Espacio, Energía. Propiciar experimentaciones del cuerpo a través de la improvisación para producir combinatorias simples poniendo el foco en la preponderancia del Espacio.</p> <p>Facilitar el reconocimiento y la experimentación de las diversas formas de desplazamiento para identificar las posibilidades de traslado en el espacio.</p>
	<p>El cuerpo y su vinculación con el equilibrio o desequilibrio.</p>	<p>Generar instancias de exploraciones individuales y/o grupales para el reconocimiento y la construcción de nociones de equilibrio y desequilibrio partiendo de formas orgánicas y/o habituales para incorporar nuevos modos de trabajar esa relación.</p>
	<p>El cuerpo en relación con los factores de movimiento.</p> <p>Tiempo, Espacio y Energía como componentes básicos del movimiento.</p>	<p>Favorecer la experimentación de las posibilidades de movimiento que existen en las relaciones entre Tiempo, Espacio y Energía a partir de propuestas de improvisación grupal. Considerar la preponderancia del factor Espacio para la organización de las propuestas pedagógicas, teniendo en cuenta los otros dos factores como parte de una relación indivisible.</p>
	<p>El cuerpo y el movimiento en los procesos relacionales y de comunicación.</p> <p>Personal, interpersonal, grupal.</p> <p>La observación y la mirada como elementos en la comunicación.</p>	<p>Guiar y acompañar el reconocimiento de la producción de sentido en el movimiento, explorando posibilidades a través de la imitación y la conducción en la interacción con otras y otros.</p> <p>Aproximación al ejercicio del acto de mirar para introducir al análisis y la observación en producciones simples.</p>
	<p>El cuerpo y el movimiento en relación con la creatividad.</p>	<p>Contemplar la incorporación de diferentes soportes, objetos, canales, materiales, ideas, entre otras, para la ejecución del movimiento desde un registro y una producción genuina.</p> <p>Utilizar la producción de imágenes reales e imaginarias, evocaciones e ideas como motores del movimiento.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
1	<p>Las organizaciones del cuerpo en el espacio y su registro perceptivo.</p> <p>Espacio interno del cuerpo</p> <p>Espacios externos del cuerpo (reales y/o imaginarios)</p> <p>Espacio personal, parcial, total, grupal, compartido, físico e imaginario</p>	<p>Facilitar la exploración de la espacialidad del cuerpo a partir de propuestas de improvisaciones guiadas que favorezcan la distinción de los límites corporales, tomando el sistema de la piel como referencia y frontera entre lo que se constituye dentro y fuera del cuerpo.</p> <p>Considerar propuestas pedagógicas que involucren recursos facilitadores (objetos, imágenes visuales y audiovisuales, entre otras) para consolidar esta distinción y potenciar el registro en la ejecución del movimiento.</p> <p>Posibilitar el reconocimiento y la experimentación individual y/o grupal de las posibilidades que tiene el cuerpo en movimiento y en quietud, para construir vínculos y modos de producir sentido desde una perspectiva espacial. Favorecer la exploración e identificación de esas organizaciones a partir de improvisaciones guiadas.</p>
	Nociones y dimensiones del Espacio	Posibilitar el reconocimiento de las nociones espaciales en sus posibilidades de movimiento y quietud, a partir de exploraciones en sus pares opuestos: derecha-izquierda; arriba-abajo; adelante-atrás. Generar condiciones para reconocer y explorar las relaciones entre el Cuerpo y el Espacio. Facilitar la experimentación a través de improvisaciones grupales para distinguir y elaborar vínculos en relación a las siguientes dimensiones espaciales: amplio-reducido, ancho-angosto, alto-bajo, lleno-vacío.
	Niveles y direcciones espaciales	Promover propuestas de movimiento y quietud en el espacio con y sin desplazamiento, teniendo en cuenta las direcciones y orientaciones del cuerpo en el espacio circundante inmediato, próximo y lejano.
	Las trayectorias como diseños de desplazamiento.	<p>Proponer experimentaciones a partir de improvisaciones guiadas de las diversas trayectorias del cuerpo en el Espacio en la elaboración de recorridos y diseños.</p> <p>Propuestas simples utilizando la línea recta (trayecto, cuadrado, zig-zag, etc.) y la línea curva (círculos, ochos, espirales, etc.).</p>
	El abordaje de la composición de movimiento en el espacio.	Generar experimentaciones en relación con las posibilidades que tiene el cuerpo en el espacio para producir sentido desde el movimiento. Guiar improvisaciones grupales para el reconocimiento y la utilización de los elementos de la composición en el espacio, en contacto con otras y otros.

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
1	<p>El tiempo y su abordaje en el movimiento.</p> <p>Tiempo personal Tiempo en relación a otras y otros Tiempo grupal</p>	Proponer abordajes de la noción de tiempo a partir de exploraciones de movimiento para el reconocimiento de pautas temporales propias, de otras y otros y de los tiempos que se proponen en las clases de Danza Expresión Corporal. Considerar propuestas que involucren al tiempo a partir de situaciones accesibles y cotidianas para facilitar las vinculaciones entre el tiempo y el movimiento.
	<p>El cuerpo y el movimiento en relación con lo musical y el sonido.</p> <p>Velocidades, ritmo, intensidad.</p>	Facilitar improvisaciones guiadas de movimiento vinculadas al tiempo para facilitar el reconocimiento y la conceptualización de aspectos tales como rápido-lento, fuerte-suave, grave-agudo, etc., en sus relaciones y correspondencias.
	<p>Los aspectos de la temporalidad en la producción de movimiento.</p> <p>Simultaneidad, sucesión, alternancia, permanencia, pausa.</p>	Propiciar la exploración de movimiento a partir de improvisaciones guiadas en relación con los parámetros temporales. Propuestas pedagógicas que orienten la identificación y las posibilidades simples de variación en la ejecución del movimiento del cuerpo.
2	<p>La sensibilización del cuerpo como preparación para el movimiento consciente.</p> <p>Articulaciones. La musculatura como motor del movimiento, regulaciones y contrastes del tono muscular. La piel como órgano sensorial. Características, funciones y propiedades. Registros de percepciones exteroceptivas, propioceptivas y kinestésicas.</p>	<p>Profundizar en los tres sistemas básicos del cuerpo (sistema óseo, sistema muscular, sistema de la piel) ampliando e incorporando otras estructuras del cuerpo y procedimientos de abordaje, a partir de experiencias de sensibilización, registro, variaciones y toma de conciencia.</p> <p>Facilitar el reconocimiento de los estímulos internos y externos del cuerpo a partir de experiencias de movimiento orientadas, que permitan generar estrategias para distinguir y ordenar los estímulos en función de la producción de movimiento.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
2	<p>Acciones de Tacto y Contacto: Personal, interpersonal, mediado, consciente.</p>	<p>Ampliación y diversificación de las diferentes características y posibilidades que tiene el tocar el producir contacto con una misma, uno mismo o con otra u otro y el contacto con el Espacio.</p> <p>Exploraciones a través de propuestas sensoperceptivas y/o de improvisaciones que orienten el movimiento para identificar y contemplar los diversos modos de abordaje y su implementación en el movimiento.</p> <p>Considerar propuestas de trabajo individual, en dúos, tríos, grupos y la incorporación de objetos y recursos para potenciar la apropiación del conocimiento.</p>
	<p>El movimiento como opuesto de la quietud.</p> <p>Formas y variantes en su abordaje</p>	<p>Generar condiciones para profundizar las relaciones que existen entre el movimiento de un cuerpo en el espacio en articulación con la quietud para potenciar su relación en la producción de movimiento.</p> <p>Propiciar experimentaciones a partir de propuestas de improvisación de posibles variantes de esa relación.</p> <p>Pueden considerarse propuestas con apoyaturas musicales, estrategias con indicadores precisos que acompañen las ideas de simultaneidad y alternancia.</p>
	<p>El cuerpo como unidad funcional.</p> <p>El cuerpo global y segmentado. Sus circuitos.</p> <p>Volumen del cuerpo.</p> <p>Apoyos: globales y segmentados; duros y blandos.</p> <p>Simetría y asimetría del cuerpo.</p> <p>Peso y su vinculación con el empuje.</p>	<p>Ofrecer propuestas que acompañen la profundización de movimientos, a partir de la improvisación, para construir nociones de unidad y segmentarización del cuerpo.</p> <p>Profundizar en las nociones de apoyos reconociendo y diferenciando sus tamaños, superficies y texturas.</p> <p>Facilitar el reconocimiento de los empujes del cuerpo en superficies y soportes blandos y duros. Considerar experimentaciones de las relaciones entre empujes y esfuerzo para la identificación del peso como elemento del movimiento.</p> <p>Generar exploraciones para el reconocimiento de los circuitos del cuerpo (cabeza-coxis, brazos-tronco, pelvis-piernas) como potenciales centros motores de movimiento.</p>
	<p>Formas y acciones básicas del movimiento</p> <p>Acciones de movimiento: caer, recuperar, empujar, impulsar, suspender, golpear, fluir, sostener.</p>	<p>Considerar propuestas de profundización en las experimentaciones del cuerpo a través de la improvisación para producir combinatorias en el movimiento poniendo el foco en la articulación entre los factores de Tiempo y Espacio.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
2	<p>Acciones de desplazamiento: caminar, correr, deslizar, saltar, girar, rolar, rodar, arrastrar, etc.</p> <p>El cuerpo y su vinculación con el equilibrio o desequilibrio.</p> <p>Relación y variantes entre equilibrio e inestabilidad.</p>	<p>Facilitar el reconocimiento y la experimentación de las diversas formas de desplazamiento para identificar las posibilidades de traslado en el espacio.</p> <p>Incorporar en las propuestas estrategias que permitan seleccionar, combinar, agrupar, ordenar, etc.</p>
	<p>El cuerpo en relación con los factores de movimiento.</p> <p>Tiempo, Espacio y Energía en sus vinculaciones, combinaciones y variantes.</p>	<p>Acompañar en la ampliación de los registros y las nociones de equilibrio y desequilibrio partiendo de formas orgánicas y/o habituales para incorporar nuevos modos de trabajar esa relación.</p> <p>Considerar experiencias de combinaciones y variantes como operatorias de complejización.</p> <p>Se orientan propuestas de trabajo para facilitar la construcción de los límites que existen entre el equilibrio y la inestabilidad del cuerpo, en las relaciones que se dan entre los cuerpos y sus vinculaciones en el espacio.</p>
	<p>El cuerpo y el movimiento en los procesos relacionales y de comunicación.</p> <p>Personal, interpersonal, grupal e intergrupal.</p> <p>La observación y el análisis crítico en la producción de danza. Roles: espectadora o espectador, intérprete.</p>	<p>Favorecer el abordaje de las acciones básicas de movimiento para el reconocimiento de las combinaciones posibles entre Tiempo, Espacio y Energía.</p> <p>Proponer experiencias de iniciación, a través de exploraciones de movimiento guiadas, de las variables de organización posibles que existen en la coexistencia de los factores de movimiento en su ejecución.</p> <p>Guiar y acompañar el reconocimiento de la producción de sentido en el movimiento, explorando posibilidades a través de la imitación, la conducción y la oposición en la interacción con otras y otros.</p> <p>Considerar actividades de profundización en el ejercicio del acto de mirar para fortalecer el análisis y la observación en las producciones.</p> <p>Tener en cuenta propuestas que orienten instancias de producción que puedan ser miradas, en las cuales se habilite el intercambio entre pares, otras que sean tomadas como material de referencia para nuevas producciones posibles, entre otras.</p> <p>Incorporar experiencias que faciliten el tránsito por diferentes roles dentro de la producción en danza.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
2	<p>El cuerpo y el movimiento en relación con la creatividad.</p> <p>Imágenes productivas, reproductivas, evocaciones, fantasía, memoria, imaginación, metáfora.</p>	<p>Facilitar la exploración a partir de diferentes soportes, canales, materiales, ideas para la ejecución del movimiento desde un registro y una producción genuina.</p> <p>Aproximación a la idea de metáfora. Se sugieren propuestas que puedan dar cuenta de las diferencias que existen dentro de las organizaciones de movimiento entre los usos literales del lenguaje y las experiencias que se configuran alrededor de abordajes sin estereotipos, resignificando el material de movimiento en producciones genuinas.</p>
	<p>Las organizaciones del cuerpo en el espacio y su registro perceptivo.</p> <p>Espacio interno: huesos, tejidos, órganos. Espacio externo: reales o imaginarios</p> <p>Espacio personal, parcial, total, grupal, compartido, físico, público, privado, escénico, virtual.</p>	<p>Profundizar el abordaje de la espacialidad del cuerpo a partir de propuestas de movimiento que favorezcan en la distinción y el registro de los límites corporales, tomando el sistema de la piel, el sistema muscular, el sistema óseo y los órganos del cuerpo como referencia y frontera entre lo que se constituye dentro y fuera del mismo.</p> <p>Profundizar en las experimentaciones individuales y/o grupales de las posibilidades que tiene el cuerpo en movimiento y en quietud para construir vínculos y modos de producir sentido desde una perspectiva espacial. Incorporar las nociones de espacio escénico y virtual.</p>
	<p>Nociones y dimensiones del Espacio</p> <p>En sus pares opuestos: derecha izquierda, arriba-abajo, adelante atrás.</p> <p>En sus pares opuestos: amplio reducido, ancho-angosto, alto-bajo, lleno-vacío, plano-volumen.</p>	<p>Profundizar las nociones espaciales en sus posibilidades de movimiento y quietud, a partir de exploraciones en sus pares opuestos: derecha izquierda, arriba-abajo, adelante-atrás.</p> <p>Incorporar en las propuestas acciones que permitan combinaciones entre dos o más nociones en simultáneo.</p> <p>Profundizar el abordaje de las relaciones entre el Cuerpo y el Espacio a partir de experimentaciones y pautas de movimiento, para distinguir y elaborar vínculos en relación con el tamaño, sus variantes y las nociones de plano y volumen espacial.</p> <p>Considerar propuestas individuales y/o colectivas que faciliten experiencias en las cuales sea posible identificar las dimensiones del espacio como una forma de relacionarse y un elemento básico a tener en cuenta para la composición.</p> <p>Podrán incorporarse objetos mediadores que acompañen este proceso.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
2	<p>El cuerpo y el movimiento en su registro de volumen.</p> <p>Kinesfera de Laban: niveles, direcciones, ubicaciones y distancias.</p>	<p>Profundizar en las exploraciones del movimiento y la quietud del cuerpo complejizando la referencia espacial a través de la Kinesfera de Rudolf Von Laban.</p> <p>A partir de improvisaciones guiadas, generar experimentaciones de las posibilidades de moverse con y sin desplazamiento, teniendo en cuenta las direcciones, ubicaciones y distancias en el espacio circundante.</p> <p>Incorporar combinaciones espaciales simples en propuestas individuales, en dúos y grupos.</p>
	<p>Las trayectorias como diseños de desplazamiento.</p> <p>Recorridos y diseños espaciales en la bidimensión y tridimensión.</p>	<p>Proponer experimentaciones de las diversas trayectorias del cuerpo en el Espacio para poder elaborar recorridos y diseños. Complejizar propuestas de diseño bidimensional a partir de la utilización del punto y la línea como organizadores de las trayectorias.</p> <p>Incorporar nociones tridimensionales a partir de sumar concepciones de plano y volumen en la relación del cuerpo y el espacio (formas, cuerpos y figuras).</p>
	<p>El abordaje de la composición de movimiento en el espacio</p> <p>Distribución, estabilidad e inestabilidad, agrupamientos, pregnancias, vacío, figura-fondo, simetrías, asimetrías.</p>	<p>Ofrecer experimentaciones de las posibilidades que tiene el cuerpo en el espacio para producir sentido desde el movimiento.</p> <p>Proponer improvisaciones grupales para el reconocimiento y la utilización de los elementos de la composición en el espacio, en contacto con otras y otros.</p>
	<p>El tiempo y su abordaje en el movimiento.</p> <p>Tiempo personal Tiempo de la otra o el otro Tiempo grupal Tiempo perceptivo Tiempo de la exploración Tiempo de la producción.</p>	<p>Favorecer el abordaje de la noción de tiempo a partir de experiencias de movimiento para el reconocimiento de pautas temporales propias, de otras y otros y de los tiempos que se proponen en las clases de Expresión Corporal. Considerar la aproximación a la noción de tiempo como elemento estructurante de la producción en danza.</p>
	<p>El cuerpo y el movimiento en relación con lo musical y el sonido.</p> <p>Velocidades, ritmo, intensidad</p>	<p>Facilitar experimentaciones para profundizar a través del movimiento del cuerpo las nociones vinculadas al tiempo, para reconocer y conceptualizar aspectos tales como rápido-lento, fuerte-suave, grave-agudo, etc., en sus relaciones y correspondencias.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
2	Duración Ambiental, orgánico (producido por el propio cuerpo involuntariamente) y voluntario.	Proponer instancias de aproximación al concepto de duración como aspecto técnico y subjetivo de la relación entre el movimiento, el sonido y la música. Facilitar la distinción individual y/o grupal a partir de improvisaciones y registros de la procedencia e identidad del sonido para el trabajo con el cuerpo y el movimiento.
	Aspectos del tiempo en la producción de movimiento. Simultaneidad, sucesión, alternancia, continuidad, discontinuidad, frecuencia, permanencia, pausa, eco.	Generar exploraciones de los parámetros temporales en propuestas de movimiento, para poder identificar variaciones y combinaciones simples en la ejecución de la danza.
3	La sensibilización del cuerpo como preparación para el movimiento consciente. El esqueleto como sistema integrado para el movimiento. Cadenas musculares, tono, regulaciones, variaciones, contrastes La piel: características, funciones, propiedades Registros de percepciones exteroceptivas, propioceptivas, kinestésicas e interoceptivas Acciones de Tacto y Contacto: Personal, interpersonal, mediado, consciente.	Considerar prácticas de conceptualización de los abordajes y aportes desde la sensopercepción como elementos indispensables para el registro, la toma de conciencia y la ejecución del movimiento en las clases de Danza Expresión Corporal. Facilitar propuestas de reconocimiento a partir de exploraciones sensoperceptivas de los estímulos internos y externos del cuerpo. Considerar experiencias de movimiento orientadas, que permitan generar estrategias para distinguir y ordenar los estímulos en función de la producción de movimiento. Proponer experiencias de investigación y producción de las diferentes posibilidades que tiene el tocar el producir contacto con una misma, uno mismo o con otra u otro y el contacto con el Espacio. Facilitar el abordaje a partir de la improvisación y la composición para desarrollar, potenciar y producir propuestas de movimiento en dúos, tríos y grupos.
	El movimiento como opuesto de la quietud. Combinaciones y variantes en la producción y composición del movimiento	Generar prácticas de investigación en producciones de movimiento, incorporando los saberes previos. Propuestas pedagógicas orientadas a incentivar y estimular las operatorias de combinar y variar en el contexto de un cuerpo que se mueve y se detiene, en lo individual y en las organizaciones espaciales desde una perspectiva grupal.

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
3	<p>El cuerpo como unidad funcional.</p> <p>El cuerpo global y segmentado. Sus circuitos: cabeza-coxis, brazos-tronco, pelvis-piernas. Combinaciones posibles. Ejes y planos: sagital, frontal, horizontal. Peso y su vinculación con el empuje. Volumen del cuerpo.</p>	<p>Facilitar la conceptualización, el análisis y la producción en danza a partir de concebir el cuerpo y el movimiento desde aspectos y enfoques que den cuenta de lo general y lo particular, lo global y lo segmentario, la localización, dependencia e interdependencia de las estructuras y motores de movimiento del cuerpo.</p> <p>Proponer estrategias que permitan elaborar operatorias de selección, variación y combinación entre los diferentes componentes.</p>
	<p>Formas y acciones básicas del movimiento</p> <p>Acciones de movimiento: caer, recuperar, empujar, impulsar, suspender, golpear, fluir, sostener.</p> <p>Acciones de desplazamiento: caminar, correr, deslizar, saltar, girar, rolar, rodar, arrastrar, etc.</p>	<p>Favorecer experiencias de profundización e investigación del movimiento del cuerpo a través de experimentaciones guiadas, improvisaciones y composiciones, para producir combinatorias, poniendo el foco en la articulación entre los factores de Tiempo, Espacio y Energía.</p> <p>Generar espacios de profundización y experimentación de las diversas formas de desplazamiento y traslado en el espacio, como un componente básico de la producción de movimiento.</p> <p>Considerar propuestas de investigación de las formas en su estado habitual o reconocible y considerar instancias de combinación, fusión, transformación, entre otras.</p>
	<p>El cuerpo y su vinculación con el equilibrio o desequilibrio.</p> <p>Relación y variantes entre equilibrio e inestabilidad.</p>	<p>Generar instancias de profundización de los registros y nociones de equilibrio y desequilibrio partiendo de formas orgánicas y/o habituales para incorporar nuevos modos de trabajar esa relación.</p> <p>Incorporar combinaciones y variantes como operatorias de complejización.</p> <p>Se orientan propuestas de trabajo para facilitar la construcción de los límites que existen entre el equilibrio y la inestabilidad del cuerpo, en las relaciones que se dan entre los cuerpos y sus vinculaciones en el espacio.</p>
	<p>El cuerpo en relación con los factores de movimiento: tiempo, espacio y energía.</p> <p>Vinculaciones, variantes y combinaciones para la producción de danza.</p>	<p>Proponer abordajes de las acciones básicas de movimiento para las combinaciones posibles entre Tiempo, Espacio, Energía.</p> <p>Considerar la profundización, a través de exploraciones de movimiento guiadas, de las variables de organización posibles en la coexistencia e interrelación de los factores de movimiento en su ejecución.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
3		Pueden considerarse propuestas pedagógicas que permitan analizar la incidencia preponderante de un factor sobre otro o bien en actividades donde el foco esté puesto en la interrelación simultánea, entre otras.
	El cuerpo y el movimiento en los procesos relacionales y de comunicación. Personal, interpersonal, grupal e intergrupal. La mirada en la construcción de sentido y la producción simbólica. La observación y el análisis crítico en la producción de danza. Roles: espectadora o espectador, intérprete, coordinadora o coordinador, coreógrafa o coreógrafo, etc.	Facilitar prácticas de conceptualización y análisis en la producción de sentido del movimiento, investigando posibilidades a través de los vínculos y la interacción con otras y otros. Generar instancias de profundización en el ejercicio del acto de mirar para enriquecer el análisis y la observación en las producciones propias y ajena en el ámbito del aula y por fuera en otros circuitos de producción. Considerar propuestas pedagógicas en las diferentes posibilidades de asumir los roles en la producción en danza: espectadora/ espectador, intérprete, coordinadora/coordinador, coreógrafa/ coreógrafo, entre otros posibles.
	El cuerpo y el movimiento en relación con la creatividad. Imágenes productivas, reproductivas, evocaciones, fantasía, memoria, imaginación, metáfora, poética.	Proponer experimentaciones a partir de seleccionar y utilizar diferentes soportes, canales, materiales, ideas para la ejecución del movimiento desde un registro y una producción genuina. Favorecer la profundización en el concepto de poética desde una perspectiva de identidad y autonomía en términos de producción artística.
	El espacio del cuerpo y el cuerpo en el espacio Espacio interno: huesos, tejidos, órganos. Espacio externo: reales o imaginarios. Espacio personal, parcial, total, grupal, compartido, físico, público, privado, escénico convencional y no convencional, virtual, simbólico e imaginario.	Facilitar actividades de profundización e investigación a partir de propuestas de improvisación y composición corporal de las posibilidades y potencias que se encuentran en el abordaje y en la producción de movimiento, entendiendo las distinciones y acciones posibles entre "el espacio del cuerpo" y "el cuerpo en el espacio". Fomentar la investigación y la producción de movimiento a partir de experimentaciones individuales y/o grupales en torno a la construcción de vínculos y modos de producir sentido desde una perspectiva espacial. Considerar propuestas que permitan producir diversas formas de organizar el Espacio en interacción con los cuerpos y los objetos, aplicadas a la composición y la producción en danza. Incorporar las nociones de espacio simbólico e imaginario como categorías nuevas de producir espacialidad.

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
3	<p>Nociones y dimensiones del Espacio</p> <p>En sus pares opuestos: derecha-izquierda, arriba-abajo, adelante-atrás.</p> <p>En sus pares opuestos: amplio-reducido, ancho-angosto, alto-bajo, lleno-vacío, plano-volumen, cóncavo-convexo</p> <p>Dimensión de realidad virtual y realidad aumentada</p>	<p>Abordar las nociones espaciales para la composición de movimiento. Considerar propuestas de experimentación que permitan investigar los modos de uso individual y las combinatorias posibles en la ejecución del movimiento.</p> <p>Proponer experiencias de investigación de las relaciones posibles entre el Cuerpo y el Espacio a partir de propuestas de improvisación y composición. Incorporar las dimensiones espaciales de mayor complejidad para generar diálogos entre las formas habituales y conocidas y otras que impliquen mayor abstracción</p>
	<p>El cuerpo y el movimiento en su registro de volumen.</p> <p>Kinesfera de Laban: niveles, direcciones, ubicaciones y distancias para la producción de danza.</p>	<p>Generar instancias de investigación del movimiento y la quietud del cuerpo utilizando las referencias espaciales de la Kinesfera de Rudolf Von Laban.</p> <p>Considerar propuestas de improvisación pautada y composiciones de movimiento, teniendo en cuenta direcciones, ubicaciones y distancias del espacio circundante, en relación permanente con el cuerpo, el movimiento individual y con otras y otros.</p> <p>Facilitar la profundización en las operatorias de combinación y variantes en torno a las producciones de movimiento.</p>
	<p>Las trayectorias como diseños de desplazamiento.</p> <p>Recorridos y diseños espaciales en la bidimensión y tridimensión para la producción de danza.</p>	<p>Proponer la ejecución y la producción de diseños y trayectorias espaciales en composiciones individuales, dúos, tríos y/o grupales. Ofrecer propuestas pedagógicas que faciliten su organización e implementación en producciones de danza.</p>
	<p>Abordajes para la composición espacial.</p> <p>Distribución, estabilidad e inestabilidad, agrupamientos, pregnancias, vacío, figura-fondo, planos, texturas, simetrías, asimetrías, paralelos.</p>	<p>Generar condiciones para elaborar propuestas de investigación de las posibilidades que tiene el cuerpo en el espacio para producir sentido, desde el movimiento a través de organizaciones espaciales. Proponer improvisaciones grupales para la utilización de los elementos de la composición en el espacio, en contacto con otras y otros.</p> <p>Considerar actividades que permitan dar cuenta y habiliten la instancia de prueba, para analizar y producir diversos modos de composición en el Espacio. Incorporar la textura y los paralelos como elementos para la composición espacial</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
3	<p>El tiempo y su abordaje en el movimiento.</p> <p>Tiempo personal Tiempo de la otra o el otro Grupal Perceptivo Tiempo de la exploración Tiempo de la producción.</p>	<p>Profundizar la noción de tiempo a partir de experiencias de movimiento para la utilización de pautas temporales propias, de otras y otros y de los tiempos que se proponen en las clases de Danza Expresión Corporal.</p> <p>Proponer experimentaciones a través de improvisaciones guiadas de la noción de tiempo como elemento estructurante de la producción en danza.</p>
	<p>El cuerpo y el movimiento en relación con lo musical y el sonido.</p> <p>Velocidades, ritmo e intensidad. Duración Textura Forma Tiempo Ambiental Tiempo Orgánico (producido por el propio cuerpo involuntariamente) Tiempo Voluntario.</p>	<p>Facilitar la investigación y la producción del movimiento a partir de nociones vinculadas al tiempo para el abordaje y la conceptualización de aspectos tales como rápido-lento, fuerte-suave, grave-agudo, etc., en sus relaciones y correspondencias.</p> <p>Proponer la experimentación del concepto de duración, forma y textura como aspectos técnicos de las relaciones que se construyen entre el movimiento, el sonido y la música. Posibilitar la investigación individual y/o grupal a partir de improvisaciones y composiciones, utilizando las diversas procedencias e identidades del sonido para la producción artística en danza.</p>
	<p>Aspectos del tiempo en la producción de danza.</p> <p>Simultaneidad, sucesión, alternancia, continuidad, discontinuidad, ruptura, frecuencia, permanencia, pausa, variación, contrapunto, eco.</p>	<p>Propiciar el abordaje y la experimentación de los parámetros temporales en propuestas de movimiento, para el trabajo sobre la composición en danza a partir de diversos procedimientos que permitan la producción de sentido desde una perspectiva de combinaciones y variabilidad de los elementos puestos en juego.</p>



ESPACIO CURRICULAR LITERATURA

Fundamentación

La literatura es un arte cuyo instrumento es la palabra. La literatura como producto artístico de la creación humana, tiene la capacidad de expresión estética, es decir, es el resultado de la aplicación de convenciones, normas y criterios de carácter expresivo y comunicativo. A partir de ella se recrean las composiciones de un pueblo, una época, un género entre otras posibilidades. La escritura literaria es arte y como tal el lenguaje literario es un lenguaje modificado por recursos expresivos que ponen su atención sobre la forma del mensaje. Mediante la literatura se manifiestan experiencias y puntos de vista. El producto de la creación de la literatura puede deleitar, emocionar, sacudir, inspirar y transmitir sentimientos que plasman la esencia de las personas y las comunidades.

La literatura es aquello que la humanidad ha producido y está presente en cada actividad. Las niñas y los niños aprenden a descubrir que existen palabras para describir el exterior que las y los rodea y su propio mundo interior y para hablar sobre el lenguaje mismo.

Graciela Montes (1999) presenta a la literatura como la **frontera indómita**, un lugar de libertad, de juego, un lugar para desarrollar y ensanchar la imaginación. Encontrar sentidos es lo que propone la autora sin olvidarnos de las subjetividades externas, construir imaginarios es también hacer cultura. Teresa Colomer (2010) considera que la exploración de las imágenes estáticas da tiempo a los niños y niñas para identificar y comprender, ya que los primeros libros

simplifican y hacen más manejable la imagen de un mundo exterior mucho más complejo y caótico en su multiplicidad de objetos y acciones simultáneas. En ese comprender, las niñas y los niños no solo interpretan el símbolo de lo que hay objetivamente, sino que se inician en los juicios de valor que merecen las cosas en su propia cultura: lo que es seguro o peligroso, lo que se considera bello o feo, habitual o extraordinario, adecuado o ridículo, etcétera.

La enseñanza de la literatura en el espacio de las EEA deberá ser una práctica que conduzca a descubrir y aprehender las diversas formas discursivas y los modos comunicacionales que de ellas se desprenden. Por lo que deberá proporcionar un tipo de experiencia que contribuya a la formación de lectoras y lectores, de escritoras y escritores. Tanto la lectura como la escritura literaria son herramientas que contribuyen a la formación crítica de ciudadanas y ciudadanos capaces de ejercer sus derechos y obligaciones como tales.

La escuela, plantea Graciela Montes (2007), tiene el deber de propiciar un lugar, un tiempo específico para leer. En este sentido las EEA ofrecen el tiempo y el espacio necesario para seleccionar el material adecuado con el fin de incrementar el caudal de lectura, pero también para ser participante del acto de la escritura creativa.

La tarea de las y los docentes es constituirse en mediadores del acto de la lectura entre la y el estudiante y el autor; deben ser capaces de mostrar un camino posible que acompañe la vista de quien lee, dejando las puertas abiertas para abordar los diferentes entramados de lectura.

Se abordarán saberes relativos a distintos **modos de leer**¹⁰ literatura a partir de diversos criterios de progresión, continuidad, diversidad de textos, géneros y autores. El paso ineludible de toda situación didáctica en la enseñanza de la lectura consiste en prever y propiciar el encuentro detenido y reflexivo de las y los estudiantes con el texto. La puesta en juego de respuestas anticipadas de las y las docentes o los de procedencia escolar y cultural en general, deben postergarse o ubicarse de modo que no reemplace la construcción activa de sentidos e interrogaciones que posibilita el encuentro con el texto por parte de las y los estudiantes. Por eso, resulta necesario

¹⁰ Esta expresión ha sido tomada siguiendo el libro de John Berger, Modos de ver: (...) Para construir esos modos de leer hay que hacerles dos preguntas, cada una de ellas desdoblada. La primera pregunta es: ¿Qué se lee? ¿Quién lee a alguien? Ustedes saben que la literatura, del mismo modo que la pintura y el cine, es como un telón, como un test proyectivo, o sea, uno puede ver cualquier cosa. En la literatura se puede ver lo que se deseé" (Louis y Ludmer, 2015).

abrir el espacio del diálogo y hacer hincapié en la tarea del lector como productor de diferentes modos de leer objetos, zonas, sentidos, interpretaciones, significados.

La literatura permite adentrarse en universos desconocidos y da lugar a diferentes sentidos. La educación artística debe tomar, abordar, dar lugar a la vasta literatura nacional y latinoamericana con sus diversos materiales y soportes, tanto en géneros como en estilos, ya que son un insumo prioritario e importantísimo para el conocimiento de las niñas y los niños en la construcción de lectores pertenecientes a una cultura que les es propia y conocida. Las historias que se desarrollan forman parte de ese constructo identitario tan valioso para la construcción ciudadana.

Con respecto al aporte de la literatura a la adquisición de la lengua escrita, este aprendizaje supone un progreso veloz y titánico en los esfuerzos que realizan las niñas y los niños. El acceso al lenguaje escrito supone un nuevo avance en la posibilidad de simbolizar la realidad. La progresiva aparición del texto en los libros infantiles ofrece un buen andamiaje para el aprendizaje de la lectura y la escritura (Colomer, 2001).

La literatura enseña la manera de ver el mundo, muestra al sujeto como poseedor de la palabra e posibilita la creación de nuevos mundos.



| VOLVER AL INICIO

La educación artística debe tomar, abordar, dar lugar a la vasta literatura nacional y latinoamericana con sus diversos materiales y soportes, tanto en géneros como en estilos, ya que son un insumo prioritario e importantísimo para el conocimiento de las niñas y los niños en la construcción de lectores pertenecientes a una cultura que les es propia y conocida.



En relación con los contenidos de Literatura

Las propuestas pedagógicas que se desarrollen deben vincular diferentes bloques de contenidos y plantear un abordaje integral. Los contenidos no deben abordarse en orden cronológico, sino de manera integral y simultánea. Las propuestas pedagógicas deben procurar la vinculación entre bloques de contenidos y los modos de conocimiento en forma relacional. Asimismo, en cada bloque se destaca una sugerencia para producir textos con propósitos artísticos. Se espera que las y los docentes amplíen y propongan otras posibilidades.

La literatura nacional y latinoamericana, tanto en géneros como en estilos, son un insumo prioritario e importantísimo para el conocimiento de las niñas y los niños en la construcción de lectores y escritores pertenecientes a una cultura que les es propia y conocida.

Propósitos

- Generar una comunidad de lectoras y lectores literarios a través de la lectura en voz alta de la o del docente, de otros mediadores y por sí mismos
- Promover la formación ciudadana de las y los estudiantes mediante la lectura y la escritura literaria y la producción de textos artísticos.
- Promover instancias de pensamiento reflexivo y crítico para apreciar la literatura como experiencia artística.
- Generar condiciones didácticas mediante la literatura para acompañar el avance en la adquisición de la lengua escrita, según las trayectorias de las niñas y los niños.



VOLVER AL INICIO

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
1	<p>La literatura La lectura de textos literarios de la literatura de tradición oral.</p> <p>La exploración y relectura de los clásicos infantiles. Los clásicos y la intertextualidad. Las recopilaciones y la narración de mitos, leyendas, fábulas, cuentos. La formación del oyente literario. La escucha atenta.</p> <p>La lectura de los libros ilustrados y el libro álbum. La importancia de la imagen.</p> <p>Producir textos con propósitos artísticos: producción de un libro álbum colectivo reivindicando a las niñas y a los niños como actores y actuantes de lo literario.</p>	<p>Propiciar el contacto con la literatura para producir acercamientos a través de formas orales. Priorizar la búsqueda de la voz narradora en las niñas y los niños para interactuar con los textos, volver a ellos mediante la lectura de la o del docente, generar confianza para contar.</p> <p>Seleccionar obras literarias de diversas tradiciones orales y culturas para elaborar itinerarios lectores (por autora/ autor, por género, por tema, por personajes) en secuencias didácticas y proyectos.</p> <p>Ofrecer información a partir de la reconstrucción del contexto y de la autora o el autor de las obras literarias para ampliar el universo de los textos leídos.</p> <p>Crear condiciones para que cada lectora o lector pueda construir gradualmente un recorrido de lectura de acuerdo a sus gustos e intereses personales. Proponer lectura de textos completos, auténticos y diversos.</p> <p>Propiciar momentos de narración oral de textos que no son infantiles pero que las y los docentes pueden mostrar. En los clásicos infantiles: contar por capítulos alguna obra.</p> <p>Alternar metodológicamente sesiones de lectura de textos literarios, grupales e individuales.</p> <p>Acercar a las niñas y los niños diversos tipos de texto, para advertir lo constante del género y también sus diversas posibilidades y variantes.</p> <p>Proponer pequeñas escrituras: caracterizaciones de los personajes, situaciones, espacios, frases del relato, etc. por dictado a la o el docente y en progresión por sí mismos.</p>
	<p>La Literatura infantil en el proceso alfabetizador.</p> <p>La lectura de los textos literarios y en torno a ellos: cómo dice, dónde dice, qué dice.</p> <p>La escritura de textos literarios y en torno a ellos: cuántas letras poner, cuáles y en qué orden.</p> <p>El lenguaje escrito: atender a las destinatarias y los destinatarios y a las variedades discursivas que forman parte de ese lenguaje.</p> <p>Producir textos con propósitos artísticos: Escribir a través del docente o por sí mismos, renarraciones; otras versiones de los textos leídos.</p> <p>Escribir a partir de un personaje prototípico.</p>	<p>Proponer experiencias áulicas en donde se exploren obras literarias para relacionarlas con otros lenguajes artísticos.</p> <p>Crear un ambiente alfabetizador en torno a obras, en el marco de situaciones como la lectura en voz alta por parte de la o del docente de manera frecuente y la escritura a partir de fuentes seguras.</p> <p>Proponer el ambiente alfabetizador en toda la escuela: desde la cartelera de entrada, sus pasillos, pizarrones, patios, biblioteca, etc. Acompañar a niñas y niños a detenerse ante los mismos, ver qué información brindan, leerlos y que pongan en juegos sus hipótesis de lectura.</p> <p>Brindar tiempo de lectura autónoma en el aula; y tiempos de discusión literaria sobre los libros.</p> <p>Recomendar libros a las niñas y los niños; asociar la lectura a actividades creativas, diversificadas y con sentido; llevar a cabo actividades que refuerzen la autoimagen de las y los estudiantes como lectoras y lectores, juegos de evocación de los libros leídos; enlazar la lectura en el aula con la lectura social, visitando bibliotecas, teatros, etcétera.</p> <p>Generar condiciones didácticas para que las niñas y los niños escriban a través de la o del docente y en progresión por sí mismos textos literarios.</p> <p>Intervenir y acompañar en situaciones didácticas donde se defina el sistema de escritura por los interrogantes del proceso de alfabetización inicial, ¿Cuántas letras poner? ¿Cuáles poner? ¿En qué orden ponerlas?, con el propósito de enriquecer la producción artística, considerando, en la intervención docente, las necesidades de las niñas y los niños pertenecientes a cada grupo.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
1		<p>En las relecturas, proponer modificaciones al escrito, revisar cuándo faltan o sobran letras; sobran o faltan espacios; la escritura no comienza, termina o contiene las letras consideradas necesarias; se repiten letras que no deben repetirse; dos escrituras de palabras diferentes resultaron gráficamente idénticas, etc.</p> <p>Proponer y compartir con las niñas y los niños la relectura de los textos para planificar preguntas al relato; propiciar anticipaciones de sentido, desvíos, regresos, hipótesis sobre los textos.</p> <p>La intervención docente en la escritura y revisión de los borradores de textos literarios y no literarios, para favorecer la adquisición de la lengua escrita.</p> <p>Dividir el texto en secuencias cortas: por capítulos, por escenas, reparar en repeticiones, observar rituales para facilitar la lectura.</p> <p>Acompañar la descripción de acciones en las imágenes que aligeran el texto, acompañan, dicen más.</p>
	<p>Los textos narrativos: La narración de cuentos (clásicos), novelas, microrrelatos.</p> <p>La narradora/el narrador. Los personajes: La narración desde un personaje prototípico.</p> <p>La narración desde otras voces narrativas.</p> <p>La estructura narrativa</p> <p>La enseñanza de la escucha de cuentos. La lectura de textos para identificar, reconocer y conversar sobre la estructura del relato y las relaciones entre sus partes: inicio situación inicial. Conflicto. Desenlace-situación final resolución.</p> <p>Producir textos con propósitos artísticos: escritura por medio del dictado a la o al docente y en progresión por sí mismos, desde diferentes voces narrativas.</p> <p>Jugar con las tramas, planificar la historia y los diferentes personajes.</p>	<p>Como situación fundamental garantizar la lectura por parte de la o del docente y enseñar a escuchar textos narrativos, muchos, variados, con imágenes y sin ellas.</p> <p>Propiciar la organización de historias más largas y más complejas, narraciones circulares, acumulativas, encadenadas, (incluidas en una historia marco, etc.) y géneros (fábulas, leyendas...).</p> <p>Garantizar la narración de historias para educar literariamente en el ritmo y la sonoridad del texto; también por los datos y las partes importantes que suceden en el relato.</p> <p>Generar condiciones didácticas para que niñas y niños elijan qué leer, un texto entre otros. Acompañar la lectura literaria para que accedan a diversos relatos, conozcan las relaciones de causalidad que se dan en los mismos.</p> <p>Asimismo, elegir libros con las y los estudiantes para que cuenten por qué lo eligen o desestiman, explicitar estas primeras decisiones, recomendar y mostrar recorridos posibles por los libros: recorridos por personajes, lugares, tiempos, motivos literarios.</p> <p>Garantizar la elección y presencia de obras de calidad literaria, como una tarea que la mediadora o el mediador irá haciendo paso a paso y equilibrando las elecciones de las niñas y los niños con las obras seleccionadas por su calidad. Invitar a otras y otros mediadores de lectura de la comunidad educativa.</p> <p>En los espacios de conversación literaria establecer la posibilidad de preguntar y repreguntar para instalar el diálogo y la escucha atenta.</p> <p>Acompañar el proceso de escritura por medio del dictado a la o al docente y en progresión por sí mismos, desde diferentes voces narrativas. Jugar con las tramas, planificar la historia y los diferentes personajes. Contarlos, escucharlos, narrarlos, dramatizarlos y expresarse corporalmente.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
1	<p>La exploración de los textos dramáticos.</p> <p>Teatro infantil. Las obras escritas con las niñas y los niños como destinatarias y destinatarios. Los textos teatrales creados o interpretados por niñas y niños. Los roles en las diferentes escenas. La producción propia y el intercambio con la obra ajena. Producir textos con propósitos artísticos: Escribir diálogos, escenas a través del dictado a la o al docente o por sí mismos.</p>	<p>Exploración de textos teatrales, lectura y disfrute en todos los espacios y tiempos posibles.</p> <p>Generar situaciones didácticas para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leer y escribir diálogos, escenas, teatro y en torno a él a través del dictado al docente o por dictado al docente. • Experimentar, escribir y jugar con las escenas, los diálogos. • Leer junto a niñas y niños textos teatrales y ver obras locales u otras. • Realizar pequeñas dramatizaciones de temática libre, que se ensayan muchas veces y se muestren a distintos auditorios.
	<p>La exploración de textos poéticos.</p> <p>La lectura y el disfrute de la poesía: nanas y canciones populares. Coplas. Rimas. El verso. Adivinanzas. Trabalenguas. El tiempo de la frase poética: las conexiones entre la musicalidad, imagen. La voz poética. ¿Quién habla en la poesía? Producir textos con propósitos artísticos: escribir textos poéticos a partir de una frase, un verso, una canción, una imagen, etc. Y a partir de distintas voces.</p>	<p>Exploración de la poesía, experimentación y disfrute en todos los espacios y tiempos posibles.</p> <p>Generar situaciones didácticas para: leer, escribir y producir poesía. Experimentar, escribir y jugar con las palabras, estirarlas, darles forma, mostrar imágenes, sentir su ritmo.</p> <p>En los espacios de poesía: recitar, leer, cantar un poema o corporeizar los relatos.</p> <p>Escuchar, leer, cantar poesías que son canciones, eligiendo aquellas que corresponden al interés y el gusto de las niñas y los niños, pudiendo abordar de esta manera diferentes géneros musicales. Leer, releer, cantar nanas, rondas y coplas.</p> <p>Leer, observar y realizar producciones artísticas tomando diferentes lenguajes que impactan en la literatura.</p> <p>Leer y compartir reseñas y recomendaciones de textos leídos.</p> <p>Generar situaciones didácticas para producir artísticamente textos poéticos a partir de diversas lecturas (de otros textos, de imágenes, etc.). Intervenir textos poéticos: tachar, cortar, calar, pegar letras palabras o formas, borrar, agujerear, resaltar, pintar, arrugar, mojar, dibujar... para inventar distintas versiones.</p> <p>Expresar los efectos que los textos poéticos producen en las lectoras y los lectores.</p> <p>Generar espacios para expresar y comunicar mediante la producción de reseñas, recomendaciones de los textos leídos.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
1	<p>La descripción literaria</p> <p>El reconocimiento de la descripción literaria en los textos de diferentes géneros. Personajes, espacio, tiempo.</p> <p>La lectura y disfrute de figuras retóricas simples, repeticiones, alteraciones, etc. para observar los juegos del lenguaje. Leerlas y reconocer algunas como la inversión. El equívoco como figura de repetición.</p> <p>Las onomatopeyas en los textos y su función.</p> <p>El juego de palabras a partir de la escritura de figuras retóricas.</p> <p>Producir textos con propósitos artísticos: escribir descripciones utilizando a partir de pinturas, objetos, imágenes de diversos libros, de textos literarios, etc.</p> <p>Escribir un texto descriptivo para un póster a partir de una imagen.</p>	<p>Leer los textos literarios focalizando en las descripciones.</p> <p>Promover instancias donde el juego con el lenguaje sea a partir del uso constante de figuras retóricas variadas con el fin de conseguir placer artístico.</p> <p>Generar situaciones a partir de la identificación de figuras retóricas para escribir textos, jugando con el lenguaje.</p> <p>Generar el acercamiento a lo literario con la lectura de cuentos, poesías, trabalenguas, etc. Textos de valor poético que permitan y generen el deleite así como la conversación sobre lo leído, las opiniones, las significaciones, los sentidos sobre situaciones y personajes.</p>
	<p>El espacio y tiempo</p> <p>El espacio narrativo.</p> <p>El espacio dramático: características ambientales y sociales de los personajes.</p> <p>El espacio textual y paratextual.</p> <p>Las relaciones entre textos conocidos y nuevos.</p> <p>Versiones de los textos tradicionales.</p> <p>La intertextualidad. La paratextualidad.</p> <p>El tiempo en la lengua.</p> <p>El uso de los tiempos verbales en la escritura de anécdotas, relatos, versiones de textos clásicos.</p> <p>Producir textos con propósitos artísticos: escribir al dictado o por sí mismos en un blog anécdotas, relatos, versiones de los textos clásicos.</p>	<p>La creación de espacios a partir de imágenes o lugares parecidos a la realidad.</p> <p>En el marco de secuencias y proyectos propiciar la participación de las y los estudiantes para que sean colaboradoras/colaboradores, personajes, creadoras/ creadores de proyectos.</p> <p>Que intercambien, sean controvertidos, testigos presenciales, relatoras y relatores de gustos y vivencias en diversos espacios y a partir de las relaciones entre textos y sus paratextos.</p> <p>Propiciar la escritura de anécdotas, relatos, versiones de textos clásicos en forma colectiva teniendo en cuenta el espacio textual y paratextual.</p> <p>Revisitar, desde la enseñanza, las nuevas tecnologías, la tecnología de la palabra y sus posibilidades: e-books, blogs, mails, mensajes de texto, en apps, etc. Producir artísticamente desde estas posibilidades.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
2	<p>La literatura:</p> <p>Literatura infantil y juvenil. La potencialidad del discurso literario, las posibilidades, las proyecciones. La plurivocidad semántica; múltiples lectores de sentidos. El sujeto y la experiencia literaria.</p> <p>Producir textos con propósitos artísticos: escribir un texto literario a partir de un personaje, un tema, un género. En progresión proponer la escritura a la manera de un autor o autora.</p>	<p>Leer literatura con las y los estudiantes para observar y detenerse en la calidad que se desprende de la especificidad del discurso literario, de un trabajo particular con el lenguaje que habilita interpretaciones distintas, que permite a las lectoras y los lectores una apropiación personal, subjetiva del texto.</p> <p>Advertir aspectos formales, repeticiones en construcciones sintácticas, el léxico, la estructura narrativa, o bien personajes, espacios, conflictos y géneros.</p> <p>Selección de obras literarias de diversas tradiciones orales y culturas para elaborar entramados lectores (por autora o autor, por género, por tema, por personajes) en secuencias didácticas y proyectos.</p> <p>Ofrecer información a partir de la reconstrucción del contexto y de la autora o el autor de las obras literarias para ampliar el universo de los textos leídos.</p> <p>Ofrecer textos de la cultura próxima al mundo infantil y juvenil como el cine, la televisión, la historieta, la publicidad o los videojuegos.</p> <p>Propiciar en la conversación literaria la multiplicidad de sentidos, interpretaciones, significados de las lectoras y los lectores para abordar la polisemia de los textos</p> <p>En el marco de secuencias didácticas y/o proyectos: Sesiones de lectura, siguiendo criterios sugeridos por la o el docente, los pares y la propia o el propio estudiante (por ejemplo, por época, por tema, por autora o autor, por intereses, por géneros y subgéneros, por nacionalidad, etc.).</p> <p>Propiciar la vuelta al texto y a la agenda de lectura para revisar contraargumentos, confrontar ideas y comparar lecturas.</p> <p>Acompañar procesos de alfabetización incompletos de las y los estudiantes que lo requieran, para leer, escribir y producir literatura.</p>
	<p>Los textos narrativos: cuentos, novelas, microrrelato. Clasificación.</p> <p>La lectura y/o relectura de fábulas, leyendas, formas tradicionales y las versiones de autoras y autores.</p> <p>La narradora/ el narrador. Los personajes.</p> <p>Identificación de la focalización narrativa. Narrador interno.</p> <p>Narrador externo. La acción. Los personajes. Tipos de personajes, principales secundarios. Héroes-antihéroes. Los personajes femeninos en la literatura.</p> <p>La persona gramatical.</p> <p>La estructura narrativa</p> <p>El tema Trama narrativa. Núcleos narrativos.</p>	<p>Confeccionar antologías (individuales o grupales).</p> <p>Analizar los personajes con los textos seleccionados. Escribir prólogos (de manera colectiva o individual según el docente lo considere pertinente).</p> <p>Realizar entrevistas con especialistas del género elegido.</p> <p>Acompañar la lectura por sí mismos y a través de la o del docente de análisis literarios y reflexión acerca de las características que estos análisis revelan a propósito de las obras.</p> <p>Intercambiar ideas entre pares y con la guía docente. Elaborar conclusiones colectivas e individuales para compartir con el grupo de compañeras y compañeros y con otros grupos.</p> <p>Guiar el proceso de escritura desde diferentes voces narrativas. Jugar con las tramas, planificar la historia, y los diferentes personajes: héroes y antihéroes, protagonistas, antagonistas y otros que sugieren los y las estudiantes.</p> <p>Analizar obras (temas, tramas, contexto de producción, biografías de autoras o autores, influencias culturales) y relacionarlas con otros lenguajes artísticos: entre un corpus de textos literarios y otros lenguajes del arte: pintura, música, audiovisuales, teatro, etc.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
2	<p>Estructura del relato. Situación inicial. Conflicto. Situación final. Resolución.</p> <p>Producir textos con propósitos artísticos: escribir desde diferentes voces narrativas. Planificar la historia, y los diferentes personajes: héroes y antihéroes, protagonistas, antagonistas, femeninos y otros que sugieren los y las estudiantes.</p>	
	<p>Los textos dramáticos.</p> <p>Las características de la comedia, la tragedia, el drama.</p> <p>El texto teatral y el texto espectacular.</p> <p>Producir textos con propósitos artísticos: escribir guiones teatrales breves de dos personajes a partir de alguna temática, un texto leído, una obra vista, una obra recomendada, etc.</p>	<p>Promover e instalar instancias de lectura de textos teatrales para concentrarse en su dificultad expresiva.</p> <p>Generar instancias para leer textos teatrales considerando nuevos desafíos, exagerando la pronunciación de distintas consonantes con un acento extranjero, subiendo y bajando el volumen de la voz, etc.</p> <p>Propiciar y animar a las y los estudiantes por grupos a resolver algunas dramatizaciones para ensayar y mostrar.</p> <p>Presentar textos dramáticos, escenas o fragmentos y que de allí tomen ideas para representar.</p> <p>Expresar para comunicar mediante la producción de informes, reseñas, etc. o en obras artísticas que propongan modos de ruptura de los límites entre literatura y otros lenguajes: videos, pinturas, música, dramatizaciones y danza.</p>
	<p>Los textos poéticos</p> <p>Características. Poesía visual, haikus, coplas. Rimas.</p> <p>Adivinanzas. Trabalenguas. Elegía, poema, oda, canción.</p> <p>La imagen, metáfora, alusión literaria, ritmo, sílaba, acento.</p> <p>Rima: consonante y asonante. Versos libres.</p> <p>La lectura de poemas narrativos. La voz poética.</p> <p>Producir textos con propósitos artísticos: escribir textos poéticos con determinada rima, en verso, en prosa, etc. a partir de una consigna dada por el docente o creada por el grupo-clase.</p>	<p>Generar condiciones didácticas por agrupamientos, por intereses, por trayectorias lectoras para: leer diversos textos poéticos, conversar acerca del tema, la voz poética.</p> <p>Revisar los espacios para compartir poesía en los que se propicie la afirmación de la singularidad, y la subjetividad de las y los estudiantes.</p> <p>Intervenir textos poéticos: tachar, cortar, calar, pegar letras palabras o formas, borrar, agujerear, resaltar, pintar, arrugar, mojar, dibujar... para inventar distintas versiones.</p> <p>Acompañar el proceso de producción de textos poéticos indagando en las prácticas literarias vanguardistas o de ruptura: asociación libre, juegos de palabras, caligramas, extrañamientos, etc.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
2	<p>La descripción literaria</p> <p>Tipos de descripciones y sus funciones en los textos.</p> <p>Figuras retóricas. Hipérboles, antítesis, metáforas, comparaciones. Otras.</p> <p>Producir textos con propósitos artísticos: Escribir la biografía de un autor o autora de literatura en el que se intercalan frases, versos, de sus obras.</p>	<p>Leer los textos focalizando en los tipos de descripciones.</p> <p>Promover instancias donde el juego con el lenguaje sea a partir del uso constante de figuras retóricas variadas con el fin de conseguir placer artístico.</p> <p>Generar instancias de juego en la escritura de biografías y autobiografías donde se internalicen y cristalicen estereotipos sobre el género y las relaciones sociales</p>
	<p>La frase y los discursos literarios en el marco de la autora o el autor, la obra, la lectora o el lector y el contexto.</p> <p>La ficción, recrear la realidad.</p> <p>De la superficie escrita a los elementos verbales, manifestaciones icónicas, materiales y factuales.</p> <p>La identificación de la intertextualidad y la paratextualidad.</p> <p>El tiempo en la lengua: tiempo gramatical.</p> <p>Tiempo histórico, tiempo del relato.</p> <p>El tiempo narrativo: tiempo externo e interno. La relación entre el tiempo de la historia y el tiempo del discurso: el orden, la duración y la frecuencia.</p> <p>Producir textos con propósitos artísticos: ser YouTubers, booktubers, blogueros y blogueras; libro, título, autora o autor, su ilustradora o ilustrador, sus imágenes, personajes, temas, sinopsis, significados, sentidos que despertaron, opiniones, recomendaciones, citas y conclusiones.</p> <p>Grabar un audio, un video, escribir literariamente, agregar un enlace, emoticones, memes e imágenes.</p>	<p>Generar situaciones didácticas donde se visualicen qué clases de juegos se encuentran en el lenguaje y qué clase de juguetes son los textos.</p> <p>Revisitar junto a las y los estudiantes los juegos del lenguaje: la actuación, jugar y desempeñar un rol para que se sitúen en un espacio intermedio entre su individualidad y el mundo.</p> <p>Acompañar el reconocimiento a partir de secuencias didácticas de la dimensión normativa: los juegos con reglas para interesarse tanto en el significado de la palabra y el uso que se haga de él. Asimismo, observar cómo el lenguaje adopta la forma de una red a través de la cual se "cuelan", "pasan" las acciones.</p> <p>Observar, seleccionar, analizar y realizar producciones artísticas que aborden los lenguajes artísticos: las distintas disciplinas o lenguajes del arte que impactan en las obras literarias e influyen en los estilos narrativos, poéticos, dramáticos.</p> <p>Revisitar, desde la enseñanza, las nuevas tecnologías, la tecnología de la palabra y sus posibilidades: e-books, blogs, mails, mensajes de texto, apps, Instagram, YouTube, Tik Tok, etc. Producir artísticamente desde estas posibilidades.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
3	<p>La literatura</p> <p>Literatura juvenil.</p> <p>La potencialidad del discurso literario, las posibilidades, las proyecciones. La plurivocidad semántica; múltiples lectores, de múltiples sentidos. El sujeto y la experiencia literaria.</p> <p>Las representaciones sociales que se inscriben en los textos de literatura juvenil.</p> <p>Producir textos con propósitos artísticos: escritura de textos literarios que comiencen de determinada manera, que incluyan diferentes frases, que corresponda a determinado epígrafe; escribir diferentes versiones a partir de un determinado texto, por ejemplo, con un máximo de palabras.</p>	<p>Propiciar en la conversación literaria la multiplicidad de sentidos, significados e interpretaciones de las lectoras y los lectores para abordar la polisemia de los textos.</p> <p>Selección de obras literarias de diversas tradiciones orales y culturas para elaborar entramados lectores (por autora o autor, por género, por tema, por personajes) en secuencias didácticas y proyectos.</p> <p>En el marco de secuencias didácticas y/o proyectos: sesiones de lectura, siguiendo criterios sugeridos por la o el docente, los pares y la propia el propio estudiante (por ejemplo, por época, por tema, por autora o autor, por intereses, por géneros y subgéneros, por nacionalidad, etc.).</p> <p>Proponer proyectos que respondan a una pregunta relevante de investigación a partir de un tema que requiera la lectura literaria, de compartir impresiones personales para enriquecerlas, formulando interpretaciones de mayor complejidad.</p>
	<p>Textos narrativos</p> <p>La lectura de cuentos, novelas, microrrelatos. Clasificación.</p> <p>Revisar las trayectorias lectoras de fábulas, leyendas, formas tradicionales.</p> <p>La narradora/ el narrador y los personajes.</p> <p>Focalización narrativa. Narrador interno. Narrador externo. La acción.</p> <p>Los personajes. Principales-secundarios.</p> <p>Héroes-antihéroes.</p> <p>Protagonistas- antagonistas.</p> <p>Personajes secundarios.</p> <p>Arquetipos-estereotipos.</p> <p>Personajes universales.</p> <p>Personajes femeninos.</p> <p>La estructura narrativa Conflicto. Tema. Contenido.</p> <p>La lectura de la trama narrativa. Núcleos narrativos.</p> <p>Estructura del relato. Situación inicial-conflicto. Situación final-resolución. Tipos.</p>	<p>Acompañar el análisis de los personajes, su dimensión psicológica, su construcción, su evolución a través del tiempo y de la historia del género, constantes y variables a lo largo de la historia de la literatura.</p> <p>Confeccionar antologías (individuales o grupales) y analizar los personajes con los textos seleccionados.</p> <p>Propiciar la experiencia de escritura expresiva y estética. A través de diversas actividades las y los estudiantes debieran tener la posibilidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar las posibilidades creativas que da el lenguaje, salir de las convenciones formales, desestructurar los esquemas tradicionales, desprenderse creativamente de lo cotidiano. Es decir, ampliar su propia realidad y acceder a mundos posibles, no solo desde la recepción sino también desde la producción. • Habilitar el trabajo con borradores para poder reflexionar sobre el proceso de escribir. <p>Analizar obras (contexto de producción, biografías de autoras y autores, influencias culturales) y relacionarlas con otros lenguajes artísticos; entre un corpus de textos literarios y otros lenguajes del arte: pintura, música, audiovisuales, etc.</p> <p>Acompañar la creación textual a partir de modelos retóricos diversos: modalidades expresivas, cambios de género literario o descubrimiento-adopción de una estructura textual previamente fijada.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
3	<p>Producir textos con propósitos artísticos: Elaborar textos literarios (cuentos, etc.) que expresan relaciones con otros lenguajes artísticos.</p> <p>Los textos dramáticos</p> <p>Características. Comedia, tragedia, drama. Texto teatral y texto espectacular. Diálogos y monólogos.</p> <p>Estructura externa: actos, cuadros, escenas. Las acotaciones.</p> <p>Estructura interna: organización de la historia. Inicio, conflicto, desenlace.</p> <p>El guión teatral: tipos.</p> <p>Producir textos con propósitos artísticos: escribir textos dramáticos que evidencian modos de ruptura de los límites entre literatura y otros lenguajes artísticos: videos, pinturas, música, el teatro, la danza.</p>	<p>La lectura de textos dramáticos. La conversación acerca de su lenguaje, la intertextualidad, los personajes, los diálogos, la organización de la historia.</p> <p>Propiciar y animar a las y los estudiantes por grupos a resolver algunas dramatizaciones para ensayar y mostrar.</p> <p>Presentar textos dramáticos, escenas o fragmentos y que de allí tomen ideas para representar.</p> <p>Asimismo, proponer el trabajo con los principios de la comedia y generar dramatizaciones desde estos criterios.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incluir la lectura de algunas escenas de comedias célebres y que además de la lectura teatralizada, las y los estudiantes improvisen a partir de ellas. • Ensayos sucesivos, muestras parciales y propuestas para mejorar las dramatizaciones. Tomar nota de lo observado para cambiar, reescribir, mejorar textos dramáticos escritos colectivamente, en parejas, etc. • Proponer a las y los estudiantes que en grupos investiguen tipos de comedia y dramaticen desde esta forma específica. <p>Expresar para comunicar mediante la producción de informes, reseñas, etc., o en obras artísticas que propongan modos de ruptura de los límites entre literatura y otros lenguajes: videos, pinturas, música y dramatizaciones.</p> <p>Experimentar y concentrarse en el lenguaje literario para advertir, observar, identificar dónde termina un lenguaje artístico y comienza otro, sus límites y bordes.</p>
	<p>Los textos poéticos</p> <p>Características. Subgéneros: poesía visual, haikus, coplas. Rimas. Adivinanzas. Trabalenguas. Elegía, poema, oda, canción.</p> <p>La imagen, metáfora, alusión literaria, ritmo, sílaba, acento. Poesía fonética o sonora. Las posibilidades expresivas de los sonidos y las articulaciones vocales, la dimensión sonora del lenguaje verbal.</p>	<p>Promover en el marco de proyectos la lectura textos poéticos para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar, analizar y expresar para comunicar mediante la producción de informes, reseñas, etc. o en obras artísticas que propongan modos de ruptura de los límites entre literatura y otros lenguajes: videos, pinturas, música y dramatizaciones. <p>Con la poesía visual, brindar a las y los estudiantes la posibilidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribir el nombre muchas veces en una hoja. Jugar a darles formas a las letras. Tachar palabras que no les interesan en un texto. Cambiar la linealidad de una frase escrita sin respetar los renglones. Agrandar algunas letras para resaltar estados de ánimo. • Observar obras de artistas que trabajan con técnicas, herramientas y soportes muy diferentes. • Observar que las imágenes no responden a un estilo o género pictórico en particular, por el contrario, combinan y experimentan con distintos materiales. Visualizar las producciones y acceder a las bibliografías o a sus visiones acerca del arte.

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
3	<p>Producir textos con propósitos artísticos: Elaborar un propio libro de artista y descubrir las posibilidades gráficas y poéticas que se conjugan cuando se utilizan el texto, las palabras y los signos dentro de objetos artísticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Intervenir textos poéticos: tachar, cortar, calar, pegar letras, palabras o formas, borrar, agujerear, resaltar, pintar, arrugar, mojar, dibujar, etc. para inventar distintas versiones. <p>Con la poesía sonora, proponer un abordaje a partir de sus posibilidades expresivas: entre la música y la literatura, entre el habla y el canto, entre el ruido semántico y el sentido poético. Explorar la oralidad desde todos los sentidos posibles. Utilizar técnicas de grabación para escucharse y ser oídos por otras y otros. Propiciar la búsqueda experimental y la inclusión de todo tipo de sonidos, ruidos y elementos tomados de la música (intensidad, sonido, tiempo, entre otros).</p> <p>Experimentar y concentrarse en el lenguaje literario para advertir, observar, identificar dónde termina un lenguaje artístico y comienza otro, sus límites y bordes.</p>
	<p>La descripción literaria</p> <p>Tipos de descripciones. Funciones. El retrato. Las figuras retóricas en los textos literarios. Figuras retóricas: fonéticas-morfosintácticas-semánticas-tropos. Los juegos del lenguaje, su identificación, la lectura y su escritura en textos propios o versiones. Producir textos con propósitos artísticos: memes, historias en diversas manifestaciones de arte público como afiches, pegatinas, graffitis, posters, etc.</p>	<p>Ofrecer textos que generen incertidumbres sobre aquello que se lee, donde predominen diversas líneas narrativas tramadas, la presentación de personajes complejos, la atención a los núcleos narrativos como descripciones u otras formas de detención de la dinámica narrativa.</p> <p>Tomar los saberes culturales de las y los estudiantes, de circulación social, en redes (por ejemplo, memes, historias) en diversas manifestaciones de arte público (como afiches, pegatinas, graffitis, etc.) basados en textos literarios para que expliquen y compartan a qué aspectos de las obras se refieren y abrir el diálogo con sus compañeras y compañeros para que estos últimos los interpreten y vuelvan al texto literario.</p> <p>En la conversación abordar aspectos como la figura del antihéroe y el contexto sociohistórico al igual que la ideología y los valores de los personajes.</p> <p>Leer para construir significados de las obras, descubrir su propuesta, su retórica y las funciones de las descripciones.</p> <p>Promover y profundizar instancias donde el juego con el lenguaje sea a partir del uso constante de figuras retóricas variadas con el fin de conseguir placer artístico.</p> <p>Sostener en las secuencias y/o planificaciones a la lectura como condición de posibilidad para la escritura literaria.</p>
	<p>Espacio y tiempo</p> <p>Lengua y lenguaje. Las variaciones presentes en los textos literarios. Campos semánticos. El espacio imaginario: la ficción (recursos inventivos). La mimesis (recursos imitativos).</p>	<p>Generar condiciones didácticas para provocar la experiencia de la comunicación literaria presente en su entorno social. Crear situaciones que permitan percibir la literatura como una situación comunicativa real y como un hecho cultural compartido.</p> <p>Seleccionar textos que ofrezcan elementos de soporte, paratextos, elementos icónicos, verbales para obtener su significado, que colaboren y aumenten las capacidades interpretativas de las y los estudiantes.</p> <p>Seleccionar textos variados y adecuarlos a actividades diversas, desde la lectura individual y libre hasta la narración oral o la lectura colectiva. Determinar así el universo poético, el mundo circundante y sus múltiples interpretaciones para provocar y expandir las respuestas provocadas por el texto literario.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
3	<p>El territorio, el universo del poeta: determinado por la sociedad, la naturaleza, el medio ambiente, la cultura, la formación intelectual, la percepción.</p> <p>El espacio narrativo. El marco: el ambiente, el tiempo y el entorno. El espacio físico, psicológico y social.</p>	<p>Atender a los intereses individuales de los gustos y las habilidades lectoras, disponiendo de libros potentes e interesantes para asegurar el progreso de la competencia literaria.</p> <p>Construir y habilitar el significado de manera compartida en el marco de secuencias didácticas basadas en itinerarios lectores para permitir comparación y el contraste entre los textos.</p> <p>Disputar sentidos, estéticas, concepciones de la literatura, que excedan la dimensión del gusto personal, incluso de la lectora o del lector y que se ponen en juego al leer.</p>
	<p>El espacio textual y paratextual: de la superficie escrita a los elementos verbales, manifestaciones icónicas, materiales y factuales.</p> <p>La transtextualidad.</p> <p>El tiempo Narrativo. El tiempo del discurso: el tiempo en que la narradora o el narrador cuenta la historia. La sucesión de los hechos cronológicamente.</p> <p>Revisar en progresión y según las trayectorias de las y los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las disposiciones narrativas. La narración desde el inicio (ab ovo), in media res, in extrema res. <p>El orden Temporal.</p> <p>Relato lineal. Relato fragmentado.</p> <p>Las alteraciones de la temporalidad. Anacronías: analepsis y prolepsis.</p> <p>Producir textos con propósitos artísticos: escribir un texto literario utilizando relaciones transtextuales, para compilar en antologías de papel o algunas digitales como hilos de Twitter, etc.</p> <p>Escribir textos como booktubers, los escritores de fanfiction, los consumidores y productores de memes, apropiarse de la literatura en articulación con diferentes formas de sociabilidad y usos lúdicos de la lectura y la escritura que forman parte de la cultura.</p>	<p>Ayudar en la progresión y en la capacidad de hacer interpretaciones más complejas para apreciar las trascendencias del espacio textual y paratextual, así como también las conexiones con otros textos, paratextos, comentarios, géneros, etc.</p> <p>Abordar, leer, elaborar en progresión y de acuerdo a las trayectorias de las y los estudiantes relaciones transtextuales (Intertextualidad. Paratextualidad. Metatextualidad. Hipertextualidad. Architextualidad).</p> <p>Tomar contenidos de enseñanza dentro de la Literatura como la transtextualidad, la ironía, los recursos humorísticos como la hipérbole o el absurdo, el juego con la información a nivel pragmático o la parodia y sátira, como formas discursivas para abordar. Vincularlas con contenidos aún más específicos como referencias a obras literarias que se trabajen con el grupo.</p> <p>Planificar actividades que favorezcan todas las operaciones implicadas en la lectura literaria y prácticas culturales. Planificar como propósito que la educación literaria de los y las estudiantes les permita ser interlocutores con las expresiones artísticas de su época.</p> <p>Generar espacios y condiciones para que la lectura literaria propicie que los y las estudiantes asimilen nuevos conocimientos a través del uso del lenguaje metafórico.</p>



ESPAZIO CURRICULAR MÚSICA

Fundamentación

La música, en tanto constructo social, compone una trama de sentidos simbólicos en todas sus formas de experimentación. Todos ellos identifican y pertenecen a cada sujeto o grupo que participa de sus prácticas poniendo de manifiesto las diversidades culturales y humanas con sus intenciones comunicativas, usos y formas de representación. Es por ello que se propone la educación musical desde una perspectiva *situada* comprometiendo prácticas vinculadas a la cultura de uso y pertenencia.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la música en las EEA suponen el acceso a un campo de conocimiento específico que posibilita la comprensión de la realidad a través de formas de producir, escuchar y reflexionar en relación con las prácticas musicales. En este sentido, la construcción dialógica, plural y recíproca de conocimientos y saberes del área, posibilita un mayor acercamiento a la comprensión de la trama simbólica de la producción artística general y musical en particular.

Las niñas y los niños de las EEA son destinatarias/destinatarios, y protagonistas de las propuestas de enseñanza como sujetos activos, reflexivos, intérpretes y creadores de discursos musicales. En este marco, es esperable que las experiencias pedagógicas se pronuncien en un contexto lúdico, placentero y de confianza, condiciones imprescindibles para el aprendizaje de la música en las infancias.

La intervención docente dará cuenta de una praxis que organice los modos de acceso al conocimiento musical (la percepción, la producción y la reflexión) y los vincule de forma dinámica y relacional. En este sentido, la praxis no es mera acción, sino, en tanto compromiso humano con el mundo, es una acción reflexiva guiada por principios éticos (Carabetta, 2014). Así mismo, dado el carácter *intersubjetivo* del aprendizaje, es necesario pensar el enfoque dialógico de la experiencia áulica para aprender con otras y otros reconociendo y valorando las producciones musicales propias y ajenas. Es por ello, que resulta necesario poner en juego el uso de la palabra como otra forma de comprensión y promotora del juicio crítico y reflexivo en dicho contexto.

En las EEA, la enseñanza recupera y profundiza los saberes musicales adquiridos en diversos ámbitos formales y no formales, procurando su articulación con otros lenguajes artísticos para que la comprensión disciplinar se amplifique y enriquezca. Esta propuesta, se vincula con la forma multidimensional con la que el sujeto conoce el mundo, le otorga significado y lo transforma. Así, la comprensión a través de los sentidos y las acciones se presenta en forma simultánea, sin escisión entre cuerpo y mente. Por ello, la importancia de la enseñanza de la música apoyada en el compromiso del cuerpo como vehículo para la comprensión. “Dicho tipo de conocimiento se centra en el estudio de la interacción dinámica corporeizada del sujeto con el ambiente, y es a través de esta interacción que construye significados” (Jacquier y Pereira, 2010, p. 60).

De esta forma, se abren posibilidades de pensar puntos de encuentro, cruces y articulaciones entre distintos lenguajes artísticos que abonen al aprendizaje desde un abordaje multimodal: visual, motor, cinético y auditivo.



| VOLVER AL INICIO

En las EEA, la enseñanza recupera y profundiza los saberes musicales adquiridos en diversos ámbitos formales y no formales, procurando su articulación con otros lenguajes artísticos para que la comprensión disciplinar se amplifique y enriquezca.



Modos de conocimiento musical

La enseñanza de la música en las EEA considera como centrales las prácticas de producción y reflexión musical atravesadas por la acción (conocimiento procedimental) y la palabra (conocimiento declarativo). En este sentido, los modos de conocimiento que se presentan (la percepción, la producción y la reflexión) son centrales en cada una de las experiencias musicales, presentando desafíos didácticos desde “el saber hacer” para interpretar y comunicar. Para ello, se propone que las experiencias musicales se aborden a través procedimientos de exploración, experimentación y creación.

Percepción

La percepción es la forma en que los sujetos conocen e interpretan el mundo a través de los sentidos. En el caso de la música, este proceso permite diferentes posibilidades de abordaje pedagógico hacia la audición consciente e intencional, la producción y la reflexión. Dicho proceso articula las representaciones propias dadas por el entorno y los nuevos comportamientos musicales que se van produciendo a través de la recepción /interpretación.

Es importante que las propuestas pedagógicas se inicien desde la audición de la obra en su totalidad como unidad de sentido hacia los elementos que la constituyen. Sobre este abordaje se hace necesario poner en juego distintas estrategias de aproximación, considerando en principio las primeras impresiones personales hacia diversos focos de atención del discurso musical. En este sentido, la construcción de soportes visuales, verbales y corporales también son herramientas necesarias que complementan el proceso hacia la audición consciente y la producción de sentido musical.

Producción

La producción musical es entendida como experiencia práctica y compromete distintos procedimientos que intervienen en su concreción como actos de interpretación: las ejecuciones vocales, instrumentales, corporales, la composición y todas otrasprácticas de sentido (descripciones verbales, construcción de grafías, etc.).

Las ejecuciones requieren del análisis de las problemáticas referidas a los materiales sonoros y sus transformaciones, los ajustes motrices y temporales, como así también a las características de los arreglos vocales e instrumentales y los procesos que involucran los acuerdos de concertación grupal. Para ello, se destinarán los momentos de ajustes, ensayos y propuestas de resolución y valoraciones críticas.

En el proceso de enseñanza resultan necesarias las representaciones gráficas, verbales y gestuales que funcionen como soportes a la ejecución concertada en tiempo real. Será de especial interés, en dichas representaciones, el valor de la información en relación con las características del grupo: direccionalidad, aspectos expresivos, de tempo, carácter, entre otros.

En relación con los procedimientos que constituyen la composición, resulta primordial poner en juego prácticas de improvisación a través de procesos de exploración e imitación para construir ideas musicales que se organicen en el contexto del discurso musical.

Reflexión

La reflexión es entendida como acto consciente que requiere de procesos que involucran el pensamiento deductivo y las inferencias conducentes a la conceptualización. El uso de la palabra en el contexto dialógico del aula habilita la posibilidad de revisar, modificar y tomar nuevas decisiones sobre los eventos sonoros y su organización como así también sobre el qué se está haciendo y cómo.

En relación con los contenidos

Los contenidos se presentan en dos bloques: el **sonido**, en tanto materia prima y analizado desde su procedencia (fuentes sonoras) y sus atributos, y las **organizaciones musicales en el tiempo**: la forma, la textura, el ritmo libre y medido, la melodía.

Su abordaje no debe ser considerado en orden cronológico ni formular atomizaciones temáticas. Las propuestas de enseñanza deben procurar la vinculación entre los bloques de contenidos entre sí y los modos de conocimiento en forma **relacional, integral y simultánea**. Así, por ejemplo, se podrá organizar la ejecución de un arreglo instrumental con alternancias tímbricas e intervenciones según roles de ejecución sobre una música grabada iniciando la actividad con la audición total de la obra, el intercambio verbal de las primeras impresiones personales y todo tipo de “pistas” que colaboren a una primera aproximación contextual. Posteriormente, en audición guiada con la intervención de la o del docente, se continuará haciendo foco en la estructura formal atendiendo a los diversos puntos del discurso improvisando movimientos corporales como indicadores de identificación auditiva. Sobre esta actividad, se construirán gráficos analógicos como soporte visual y temporal con la información relevada en el diálogo grupal. Para concertar la ejecución se acordarán las fuentes sonoras y los modos de acción en relación con la etapa del desarrollo motriz, los roles y otros aspectos importantes a considerar para ir逼近ando la propuesta a una pista grabada.

Estos recorridos didácticos planificados en forma simultánea y/o relacionados directamente dan cuenta del carácter multimodal del aprendizaje musical, rasgos que caracterizan también al conocimiento del entorno cotidiano y su funcionamiento.

En las primeras aproximaciones al fenómeno sonoro, el uso de las *descripciones verbales* cobra gran importancia en la comunicación por su influencia en el proceso de comprensión de diversos aspectos musicales. Según Shifres y Burcet (2013) “este tipo de expresiones nos permiten describir la música y comunicar ideas acerca de ella en un formato diferente al del lenguaje musical propiamente dicho y haciendo uso de otros recursos cognitivos” (p. 78). Se propone que, paulatinamente, también se inicie el proceso de adquisición y uso del vocabulario musical específico adecuado a las edades y características de los grupos de estudiantes.

El tratamiento de la representación gráfica (analógica y tradicional) como andamiaje y soporte de la memoria y las representaciones mentales, propone un desarrollo en creciente grado de simbolización durante los tres ciclos. Se debe tomar en cuenta la creación de grafismos, esquemas dados y propuestos por las niñas y los niños, bocetos etc., en relación con la necesidad de lograr acuerdos de concertación en base a la codificación y decodificación en el proceso de interpretación y comprensión del discurso musical.

Los y las docentes estarán a cargo de la selección y/o creación de recursos didácticos (obras instrumentales en versión grabada, en vivo, canciones, juegos musicales, textos poéticos, historietas, videos), en relación a los contenidos, las características de los grupos, la edad, la experiencia previa, los intereses y los *proyectos de articulación* con otros lenguajes artísticos.



La producción musical nacional, con sus diferentes estilos según las regiones de nuestro extenso país, más las composiciones típicas de los países que integran la cultura latinoamericana, resultan imprescindibles para que sean conocidas por las y los estudiantes; la incorporación de ellas en el ámbito de la EEA es con el fin de que se apropien de ellas reconociendo nuestro legado histórico e identitario y contribuyan a la producción e interpretación musical de las mismas por parte de las y los estudiantes. Las orientaciones de enseñanza expresadas en el cuadro de contenidos son referencias sobre posibles experiencias áulicas que vinculan los contenidos y las condiciones de enseñanza.



Propósitos

- Establecer estrategias de comprensión musical para promover prácticas de audición consciente y sostenida, producción, reflexión y sus formas de representación.
- Propiciar las condiciones necesarias que posibiliten la exploración y la manipulación de los materiales sonoros para comprender su organización en el tiempo y en el contexto sociocultural.
- Propiciar un recorrido musical desde los géneros, estilos y procedencias de diversos contextos musicales, principalmente nacionales y latinoamericanas, para ampliar las capacidades perceptivas con el uso de herramientas de comprensión y análisis.
- Promover la participación de las y los estudiantes en proyectos de articulación con otros lenguajes artísticos para ampliar la percepción desde un enfoque interdisciplinario.
- Incentivar la participación en la valoración y argumentación crítica sobre producciones musicales propias y ajena para fortalecer la autoconfianza en todo tipo de experiencia de aprendizaje.

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
1	<p>EL SONIDO</p> <p>Las fuentes sonoras</p> <p>El cuerpo</p> <p>Ejecución corporal con diferentes segmentos corporales: pies, palmas, dedos, muslos, entre otros, en diferentes contextos sonoros/musicales.</p> <p>Composición de secuencias rítmicas con percusión corporal para acompañar rítmicamente discursos poéticos y musicales.</p> <p>El entorno cotidiano</p> <p>Exploración y ejecución de objetos sonoros del entorno e instrumentos no convencionales. Modos de acción y uso de mediadores externos e internos.</p> <p>Identificación de fuentes sonoras a partir de las cualidades referenciales de los sonidos.</p> <p>Identificación y selección de sonidos relacionados en función de sus atributos y posibles parámetros: timbre, duración, altura, sonoridad en diferentes contextos.</p> <p>Niveles de contraste que presentan los sonidos para establecer relaciones y comparaciones simples en contextos sonoros/musicales.</p> <p>Composición de narrativas sonoras en relación con estímulos visuales, literarios, de movimiento, dibujos animados, entre otros.</p> <p>Representación gráfica resultante o creada con anterioridad a las narrativas sonoras.</p>	<p>Proponer experiencias musicales donde la ejecución corporal global y/o segmentada refuerce, complete y se organice en congruencia con el ritmo del lenguaje poético (adivinanzas, trabalenguas, jitanjáforas) y/o musical en obras grabadas y en vivo.</p> <p>Estimular las experiencias de aprendizaje y creación de juegos musicales y corporales como recurso lúdico para el desarrollo de habilidades motoras y temporales.</p>
	<p>La Voz</p> <p>Exploración de la voz hablada y sus posibilidades expresivas al abordar textos poéticos: rimas, coplas, adivinanzas, cuentos breves, relatos.</p> <p>Exploración y ejecución con la voz cantada en canciones o melodías sin texto atendiendo al contorno melódico, ámbito, fraseo y respiración, ajustes métricos en las entradas y cierres de frases, relación rítmica-texto-melodía y densidad cronométrica.</p> <p>Canciones que alternan distintas acciones: cantar y percutir, cantar y chistar, escuchar y caminar.</p>	<p>Promover momentos de exploración y manipulación de las fuentes sonoras del entorno cotidiano para establecer organizaciones concertadas en función de una producción sonora o musical.</p> <p>Brindar pautas para construir representaciones gráficas de soporte a la lectura en discursos sonoros/musicales que contemplen organizaciones simples de horizontalidad y verticalidad.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
1	<p>Texto-melodía y la alternancia del canto con otras acciones: percutir, sacudir, chistar, etc.</p> <p>Improvisación e imitación de motivos melódicos y rítmicos cortos sobre juegos de concertación (solista-tutti).</p> <p>LAS ORGANIZACIONES MUSICALES EN EL TIEMPO</p> <p>Ritmo libre</p> <p>Ejecución concertada de sucesiones de eventos sonoros con y sin lectura guiada como descriptores del ambiente cotidiano. Secuencias sonoras con pautas temporales de continuidad y discontinuidad, regulares e irregulares, aceleraciones y desaceleraciones, detenciones, pausas y silencios.</p> <p>Narración sonora a partir de estímulos visuales, literarios y de movimiento.</p> <p>Pautas de ejecución en relación con la sucesión, la alternancia y la superposición tímbrica, apertura y cierre formal.</p> <p>Representación gráfica y lectura guiada de combinaciones de sonidos aislados y encadenamientos sonoros en el contexto de estímulos literarios (cuentos breves, coplas, adivinanzas, otros).</p> <p>Concertación grupal e individual de relatos sonoros con referencias temporales desde el lenguaje verbal (antes, después, entre, primero, último), gestuales y gráficas como ordenadores de la ejecución.</p> <p>Ritmo medido</p> <p>Unidades de medida: tiempo en sonido, tiempo en silencio, motivos rítmicos cortos, ostinatos.</p> <p>Exploración del tiempo con relación al tiempo musical. Velocidad: moderado, rápido, lento.</p> <p>El juego musical: juegos de palmas, con y sin desplazamientos, juegos con objetos.</p> <p>Identificación auditiva y ejecución corporal e instrumental del ritmo musical en relación con otros elementos del discurso: la melodía, la forma, la textura. Motivos rítmicos característicos de la obra musical.</p>	<p>Seleccionar y organizar las fuentes sonoras en función de secuencias con ritmo libre en concertación individual y grupal.</p> <p>Proponer experiencias musicales para la composición de arreglos vocales e instrumentales sencillos que desarrollen habilidades de concertación (roles y acuerdos referenciales) y ajustes temporales sobre ritmo libre (distintos organizadores temporales) y ritmo medido considerando las etapas del desarrollo rítmico.</p> <p>Seleccionar canciones en relación con los gustos e intereses de las y los estudiantes contemplando los niveles de dificultad vocal, la trama, la factura musical y la posibilidad de ajustar las ejecuciones alternando el canto con otras acciones.</p> <p>Estructurar instancias de imitación e improvisación pautada como herramienta compositiva sobre fragmentos rítmicos y melódicos cortos como parte del proceso de composición de la obra y/o en puntos establecidos del discurso.</p> <p>Estimular las experiencias de aprendizaje y creación de juegos musicales como recurso lúdico para el desarrollo de habilidades motoras y temporales ejecutados sobre pistas grabadas con diferentes tempos.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
1	<p>Representación gráfica analógica de secuencias rítmicas breves en el contexto de la obra musical.</p> <p>Exploración de las relaciones entre la acentuación prosódica y la acentuación rítmica sobre textos poéticos (coplas, adivinanzas, trabalenguas, cuentos de nunca acabar, etc.).</p> <p>Ejecuciones corporales, vocales e instrumentales atendiendo a la congruencia lexical entre el ritmo musical, la palabra hablada y el movimiento.</p> <p>Ejecución de arreglos vocales e instrumentales aplicados a canciones, textos literarios o secuencias de movimiento a partir de la improvisación guiada y la imitación como herramientas para la composición. Modos de acción y uso de materiales sonoros en relación con las características relevantes de la obra y las posibilidades motrices.</p> <p>El juego musical. Pautas temporales y formales de concertación. Pistas grabadas.</p>	<p>Generar instancias de producción individual y grupal que involucren ejecuciones rítmicas corporales e instrumentales en relación con la etapa del desarrollo rítmico atendiendo a la continuidad, la fluidez y el clima expresivo.</p> <p>Orientar audiciones conscientes para identificar componentes estructurantes del discurso musical (la forma, la textura, el ritmo y la métrica, el estilo) desde un abordaje global de la obra en base a las primeras descripciones verbales.</p> <p>Brindar pautas para construir representaciones gráficas de soporte a la lectura en discursos sonoros/musicales.</p>
	<p>Formas de concertación</p> <p>Ejecución vocal e instrumental en distintos tipos de intervenciones según los roles de ejecución sobre acuerdos temporales (unísonos, alternancia solista grupo, alternancias uno a uno, dúos, tutti).</p> <p>Representación gráfica de esquemas analógicos como apoyo visual y registro de las intervenciones en distintos puntos del discurso musical (apertura y cierre de frases completas, antecedentes consecuentes) y relaciones de sucesión y simultaneidad básicas.</p> <p>Improvisación e imitación de movimientos corporales en relación con la distribución de roles sobre fragmentos cortos con pulsación regular.</p>	<p>Generar prácticas musicales de ejecución vocal e instrumental sobre procedimientos de imitación y variación como materiales para componer sobre esquemas formales bipartitos.</p> <p>Guiar la dinámica grupal para el acuerdo en las intervenciones según los roles de ejecución en los distintos puntos del discurso.</p>
	<p>La Forma</p> <p>Identificación auditiva de la forma canción: relaciones musicales vinculadas al texto (estrofa y estribillo) y a las partes instrumentales (introducción y coda).</p>	<p>Componer grupal e individualmente esquemas de movimiento vinculados a los esquemas formales musicales con repetición, cambio y retorno.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
1	<p>La frase musical como unidad de sentido completo (antecedente-consecuente) y estructurante de secciones más extensas.</p> <p>Identificación auditiva de esquemas formales con repetición y cambio sobre obras instrumentales bipartitas (esquemas formales A-A, A-B).</p> <p>Representación gráfica y lectura guiada.</p>	<p>Generar prácticas de audición guiada para la identificación de la frase musical en contextos bipartitos.</p> <p>Brindar pautas para la construcción de gráficos para la interpretación de esquemas formales bipartitos.</p>
	<p>La Textura</p> <p>Identificación auditiva de procedimientos compositivos básicos en planteos de simultaneidad sobre dos líneas: melodía y acompañamiento (melodía acompañada). Simultaneidad, sucesión y alternancia.</p> <p>Ejecución corporal, instrumental y/o vocal de tipos de acompañamientos: ostinatos, nota pedal, motivos rítmicos, armónicos.</p> <p>Representación gráfica y lectura guiada de texturas sobre ritmo libre y ritmo medido.</p>	<p>Generar prácticas de ejecución vocal, instrumental y corporal sobre procedimientos compositivos básicos (melodía acompañada) para su aplicación en canciones, textos poéticos u obras instrumentales.</p> <p>Brindar pautas de construcción de soportes gráficos que contemplen organizaciones simples de horizontalidad y verticalidad en diferentes discursos musicales y /o poéticos.</p>
2	<p>EL SONIDO Las fuentes sonoras</p> <p>Discriminación de sonidos relacionados en función de sus atributos y posibles parámetros: timbre, duración, altura, sonoridad en contextos sonoros/musicales.</p> <p>Clasificación de instrumentos musicales <i>convencionales</i> y no convencionales. Criterios de clasificación según el elemento vibrante en contextos sonoros/musicales.</p> <p>Rótulos y denominaciones según categorías (aerófonos, cordófonos, membranófonos, idiófonos). Modos de acción y tipos de mediadores. Sonidos diferentes en relación con la misma fuente sonora.</p> <p>Exploración de la voz hablada para producir sonidos en diferentes alturas y registros (onomatopeyas, silbidos, sonidos vocales. etc.) en función de experiencias compositivas.</p> <p>Ejecución vocal de canciones de mayor extensión incluidas codas e interludios y la alternancia del canto con otras acciones: percutir, sacudir, chistar, etc.</p>	<p>Proponer experiencias musicales donde la ejecución corporal global y/o segmentada refuerce, complete y se organice en congruencia con el ritmo del lenguaje poético (adivinanzas, jitanjáforas) y/o musical sobre fragmentos de mayor extensión.</p> <p>Promover momentos de exploración y manipulación de instrumentos musicales convencionales, no convencionales y las posibilidades vocales para establecer ideas musicales de inclusión en producciones musicales.</p> <p>Brindar pautas para construir representaciones gráficas de soporte a la lectura en discursos sonoros/musicales que contemplen organizaciones simples de horizontalidad, verticalidad y sonoridad.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
2	<p>Representación gráfica de esquemas con grafías analógicas de secciones cantadas e instrumentales.</p> <p>Improvisación e imitación de motivos melódicos y rítmicos cortos sobre juegos de concertación (alternancias de uno a uno).</p> <p>LAS ORGANIZACIONES MUSICALES EN EL TIEMPO</p> <p>Ritmo libre</p> <p>Narración sonora a partir de estímulos visuales, literarios y de movimiento. Pautas sencillas de sucesión y simultaneidad tímbrica, apertura y cierre formal. Intención comunicativa en relación con los aspectos vinculantes del material sonoro.</p> <p>Ritmo medido</p> <p>Identificación del tiempo como unidad de medida. Tipos de comienzo: télico y anacrúsico en relación con la acentuación prosódica y musical. Codificación y decodificación de secuencias rítmicas breves con símbolos del código musical tradicional con relación al tiempo en sonido y tiempo en silencio.</p> <p>Composición de secuencias rítmicas con percusión corporal para acompañar discursos poéticos y/o musicales. Exploración del tempo con relación al tiempo musical. Velocidad: moderado, rápido, lento. Cambios súbitos y graduales. El juego musical. Pautas rítmicas y formales de ajuste y concertación sobre pistas musicales grabadas.</p> <p>Formas de concertación</p> <p>Ejecución vocal e instrumental en distintos tipos de intervenciones según los roles de ejecución sobre acuerdos temporales (unísonos, alternancia solista grupo, alternancias uno a uno, dúos, tuttis).</p>	<p>Proponer experiencias sonoras a través de la experimentación y organización de eventos sonoros con ritmo libre en donde la cantidad de líneas en superposición y alternancia indican la variable de complejidad de las intervenciones atendiendo a la intención comunicativa y los clímas expresivos.</p> <p>Estructurar prácticas musicales de imitación e improvisación pautadas sobre fragmentos rítmicos y melódicos donde la extensión y los ajustes rítmicos representan la variable de complejidad.</p> <p>Generar experiencias corporales para explorar y reconocer los cambios de tempos con relación al tiempo musical sobre pistas grabadas en tempo moderado. Profundizar prácticas de producción individual y grupal que involucren ejecuciones rítmicas corporales e instrumentales con relación al desarrollo rítmico atendiendo a la continuidad, fluidez y clima expresivo en la interpretación.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
2	<p>Creación de gráficos analógicos como apoyo visual y registro de las intervenciones en el discurso musical (apertura y cierre de frases completas, antecedentes-consecuentes) y relaciones de sucesión, simultaneidad y alternancia.</p> <p>Improvisación de movimientos aislados o secuenciados en relación con la organización de los elementos del discurso musical.</p>	<p>Propiciar experiencias de análisis de canciones y obras instrumentales donde la cantidad de partes que la constituyen es la variable de complejidad.</p> <p>Brindar pautas de ensayo para concertar las intervenciones según los roles de ejecución vocal e instrumental.</p>
	<p>La forma</p> <p>Identificación auditiva de esquemas formales con <i>repetición, cambio y retorno</i> sobre obras instrumentales breves (esquemas formales A-A, A-B, ABA).</p> <p>Representación gráfica de esquemas formales sencillos con gráficos analógicos y <i>denominaciones específicas simples</i>. Lectura guiada.</p> <p>Relaciones de <i>tensión y reposo</i> en el contexto melódico y armónico de la frase.</p>	<p>Componer grupal e individualmente esquemas de movimiento vinculados a la estructura formal con repetición, cambio y retorno.</p> <p>Guiar la audición para identificar los lugares de tensión y reposo en el contexto de la frase.</p> <p>Brindar pautas de construcción gráfica para la interpretación de esquemas formales bipartitos en diferentes discursos musicales y / o poéticos.</p>
	<p>La textura</p> <p>Interpretación de propuestas pre polifónicas¹¹ a dos y/o tres partes recitadas simultáneas con y sin estructura métrica (lenguaje hablado-onomatopeyas, lenguaje recitado-sonido sostenido, onomatopeyas, etc.).</p> <p>Ejecución corporal, instrumental y/o vocal de tipos de acompañamientos simultáneos a una melodía: ostinatos, nota pedal, motivos rítmicos, armónicos.</p>	<p>Generar experiencias de ejecución con la voz hablada en superposición de dos y/o tres partes recitadas simultáneamente atendiendo de forma paulatina a la independencia y el pensamiento disociado.</p> <p>Construir diferentes referencias visuales como apoyo interpretativo a los juegos pre-polifónicos.</p> <p>Brindar pautas de construcción de soportes gráficos que contemplen organizaciones simples de horizontalidad y verticalidad en diferentes discursos musicales y / o poéticos.</p>

¹¹ Furnó S. (2001) La etapa pre polifónica: un espacio de transición. En El juego de la música del siglo XXI. p 29-44. La Plata. FEM

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
3	<p>EL SONIDO</p> <p>Selección de fuentes sonoras y modos de acción con relación al estilo y contexto de la obra.</p> <p>La voz cantada</p> <p>Interpretación vocal de canciones. Dinámicas, tempos, carácter. Intención comunicativa. Densidad cronométrica, articulación, extensión.</p>	Proponer experiencias musicales de imitación e improvisación cantada e instrumental sobre secuencias armónicas simples (I, IV y V) y en secuencias rítmicas con percusión corporal e instrumental atendiendo aspectos estilísticos.
	<p>LAS ORGANIZACIONES MUSICALES EN EL TIEMPO</p> <p>Ritmo medido</p> <p>Ejecución corporal y/o instrumental de bases rítmicas folclóricas (carnavalito, zamba, chacarera). Representación gráfica con figuras rítmicas del código tradicional de escritura musical (tiempo en sonido, tiempo en silencio, valores prolongados). Improvisación y creación individual y/o grupal de movimientos corporales aislados o secuenciados en relación a motivos y bases rítmicas binarias y ternarias.</p>	Estructurar prácticas musicales de ejecución vocal donde la variable de complejidad se encuentra en la densidad cronométrica, la articulación y extensión de la obra. Brindar pautas de ejecución (tipos de toque, a una o dos manos, cantidad y tamaño de superficies etc.) para el logro progresivo de los ajustes temporales. Construir criterios de análisis básicos para aplicarlos en la elaboración de diferentes producciones musicales. Proporcionar pautas de lectura sobre secuencias rítmicas binarias y ternarias. Generar instancias de composición grupal e individualmente sobre esquemas de movimiento vinculados a las texturas.
	<p>La textura</p> <p>Ejecución vocal a dos voces (canon, quodlibet, nota pedal)</p>	Brindar pautas de construcción de soportes gráficos que contemplen organizaciones simples de horizontalidad y verticalidad en diferentes discursos musicales y /o poéticos. Promover pautas de ensayo y dinámicas grupales para el desarrollo paulatino de ejecuciones que contemplen líneas independientes superpuestas.
	<p>La concertación</p> <p>Improvisación e imitación vocal en el contexto de la frase (antecedente-consecuente) atendiendo a tensión y reposo. Funciones armónicas I, IV y V. Representación gráfica en el pentagrama de diseños melódicos cortos vinculados a las canciones, melodías sin texto, intervalos de inicio y cierre de frases.</p>	Generar instancias de reflexión crítica en relación con las producciones musicales propias y ajena para considerar y aportar posibles ajustes, correcciones, etc. Promover pautas de ensayo para la concertación grupal atendiendo a la lectura de gráficos analógicos y de notación tradicional.

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
3	<p>Improvisación/creación individual o grupal de movimientos aislados o secuenciados en relación con la obra musical completa o sus fragmentos.</p> <p>La forma</p> <p>Identificación auditiva de componentes estructurantes de la organización musical sobre formas tripartitas con criterios de semejanza, diferencia y variación en obras instrumentales (ABA, ABA', ABB) y en forma canción (introducción, estrofas, estribillos, codas, etc.)</p> <p>Forma Rondó.</p> <p>Composición vocal e instrumental pautada de obras breves y/o canciones a través de estrategias de repetición, imitación y variación. Pautas de ensayo.</p> <p>Representación gráfica de las funciones formales de la canción.</p>	<p>Estimular los procedimientos básicos de composición (repetición, cambio, retorno y variación) por medio de la improvisación guiada para la construcción de obras cortas, atendiendo a los aspectos estilísticos, las sonoridades y el clima expresivo.</p> <p>Proponer instancias de creación grupal e individualmente en relación a esquemas de movimiento vinculados a las funciones formales de la canción y/o esquemas musicales tripartitos.</p> <p>Brindar pautas de construcción de gráficos para la interpretación de esquemas formales en diferentes discursos musicales y/o poéticos.</p>



ESPAZIO CURRICULAR TEATRO

Fundamentación

El Teatro es un arte eminentemente social, que posibilita expresar y resignificar las problemáticas propias del contexto en que se desarrollan los sujetos, procesar experiencias y elaborarlas a partir de su singularidad para aportar a una edificación comunitaria, colaborativa y democrática. Todos los roles que intervienen en su creación (dramáticos y teatrales), ofrecen diversos puntos de vista a la construcción de sentido colectivo. Parafraseando a Duch y Melich (2005), es posible decir que la corporeidad es la que produce sentido simbólico al constituir un escenario que contiene las relaciones humanas en un marco de tiempo y espacio, de reflexión, de acción, de afectación e inclusive de intereses diversos. Optamos por utilizar el término “corporeidad” comprendiendo al cuerpo más allá de un sentido anatómico desde una mirada integral del mismo: física, emocional, mental, cultural y social. Como dice Elina Matoso (2007) es en “...la corporeidad, donde se halla impreso “lo propio” (...) Estas imágenes van conformando un mapa del cuerpo que destaca sus marcas, sus huellas, como una guía de bolsillo que guarda las señales de la propia ruta vital” (p. 58).

Como parte de la Educación Artística, el teatro favorece el desarrollo de ciudadanas y ciudadanos sensibles, reflexivas y reflexivos, capaces de entablar diálogos, consensuar y llegar a acuerdos en función de lograr objetivos comunes sin perder su singularidad, aportando desde sus características y potencialidades particulares a un proceso

de construcción y reconstrucción continuo y colectivo. Teniendo en cuenta este encuadre, entendemos al estudiante como **sujeto actuante** ya que el propósito educativo no es formar actores o actrices.

El sujeto actuante –factor intrínseco al arte dramático, ya que no existe teatro sin “hacedores”–, en el decir de Raúl Serrano (2004) cuenta con posibilidades imaginativas y adaptativas cuyo conocimiento, reconocimiento, desarrollo y fortalecimiento resultan pilares indispensables para la creación de la ficción. La ficción es una construcción imaginaria en la que las y los actuentes adaptan y transforman sus acciones y respuestas corporales ante múltiples elementos y circunstancias, sistemas de signos (Kowsan, 1997) provenientes de fuentes humanas y materiales en una creación que cobra vida en el aquí y ahora, en la relación con la otra o el otro, con la escenografía, con la utilería, con el vestuario, con las luces, con el sonido, con el texto.

El Teatro en las Escuelas de Educación Artística

El Teatro es considerado uno de los campos de conocimiento que integran la formación en las Escuelas de Educación Artística. En tanto su objeto de estudio es la praxis dramática, la construcción de saberes propios del lenguaje se produce desde la experiencia hacia la conceptualización. El teatro, como ha dicho Peter Brook (2014), es un microscopio para observar la vida, por lo tanto, el objeto a explorar y metaforizar son las propias realidades socioculturales de quienes participan del intercambio educativo. La enseñanza y el aprendizaje del teatro busca reconocer y potenciar desde los conceptos, las materialidades y los procedimientos propios del campo de conocimiento, los componentes expresivos con que cada estudiante cuente para aplicarlos voluntariamente a la acción ficcional, es decir, a la construcción de sentido simbólico.

Si una situación dramática es una estructura en la que un acontecimiento ocurre entre personas en un tiempo y espacio determinado, el tránsito de la realidad a la ficción no puede estar desarticulado. Es un devenir “persona-sujeto imaginario”, “espacio y tiempo-entorno”, “hacer-accionar”, que va siendo a medida que se desarrollan las posibilidades de atender, relacionarse, imaginar y adaptarse, convirtiéndolas en recursos para construir la ficción. En este sentido, Stanislavski (2003) expresa: “ante los espectadores, perdemos por completo la sensación de vida real. Lo olvidamos todo: el modo de caminar, estar sentados, comer, beber, dormir, conversar, mirar, escuchar; (...) Todo esto tenemos que aprenderlo de un modo absolutamente nuevo en el escenario, lo mismo que un niño debe aprender a caminar, hablar, mirar, oír” (p. 71).

Para la Escuela de Educación Artística los contenidos se estructuran en dos bloques: La corporeidad (individual y grupal) para el teatro y los procesos de producción artística en Teatro.

En el primer bloque se organizan los conceptos que son condiciones de aprendizaje: La desinhibición/integración para el conocimiento del propio cuerpo y el encuentro con la otra y/o el otro, en tanto materia e instrumento para la acción. Reconocer la propia corporeidad y la de las y los demás en el espacio, facilita la disposición para el proceso de aprendizaje.

La integración grupal caracteriza al teatro: "Puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo un escenario desnudo, lo único que necesito es alguien que camine en este espacio y otro que lo observe para llamarlo un acto teatral" (Brook, 2015, p. 21). No hay teatro en soledad, el teatro es con otra u otro. En el mismo sentido se expresa Jorge Dubatti cuando plantea los conceptos de convivio y acontecimiento: "Para que haya convivio necesitamos, al menos, dos personas de cuerpo presente reunidas en territorio, interactuando en proximidad en el espacio físico" (2021, p. 318). El teatro es acontecimiento "es la zona de experiencia y subjetivación que surge de la multiplicación de convivio, poesis corporal y expectación (...) se necesitan por lo menos dos personas en convivio: alguien que produzca poesis corporal (actor, performer) y alguien que expecte esa producción de poesis corporal (spectador)" (óp.cit, p.321).

También en el primer bloque se propone abordar la **atención** con relación a la **sensopercepción** de estímulos sensoriales presentes. Se entiende la atención como la posibilidad del sujeto de focalizar su interés en uno o más estímulos sucesivos o simultáneos. De acuerdo a la cantidad de estímulos a los que el sujeto atiende y cómo se manifiesten se estará ante distintas formas de atención.



La sensopercepción es un concepto de desarrollo bastante efímero y vinculado a la atención, es una herramienta de uso constante a partir de la cual se hace consciente, por medio de los sentidos, los estímulos sensoriales, lo que permite registrar y conocer el cuerpo en función del hacer dramático.

El segundo bloque aborda los procesos de producción artística en el teatro. Abarca la **estructura dramática** (entorno, sujeto actuante, acción, conflicto y texto) y los conceptos, las materialidades y los procedimientos propios de las **diversas poéticas para la construcción de teatralidad**¹², como el teatro de objetos, el mimo o el clown, entre otros.

Ambos bloques se comprenden de forma dialógica e integrada; en su interrelación adquieren sentido para la producción artística en teatro. Por producción nos referimos tanto a lo producido como al proceso de producción de conocimiento que se da en cada instancia de enseñanza y aprendizaje. En función de ello se sugiere proponer situaciones didácticas que relacionen los contenidos de cada bloque promoviendo instancias de exploración, investigación y reflexión a partir de juegos dramáticos y de improvisaciones. Se parte de entender que el teatro es juego, por lo que la propuesta metodológica tiene que ser de carácter lúdico.

En su artículo “El juego dramático en la educación primaria”, expresa Isabel Tejerina (2005) que sin escenario ni espectadores, busca su satisfacción en la actividad misma, en la calidad educativa del proceso, y prescinde del valor artístico del producto. Lo fundamental es la exploración y el placer compartido mediante el juego, el desenvolvimiento expresivo y creador de cada niña y niño y su participación física, emocional y lúdica en el seno de un grupo.

Lo fundamental es la exploración y el placer compartido mediante el juego, el desenvolvimiento expresivo y creador de cada niña y niño y su participación física, emocional y lúdica en el seno de un grupo.

Acerca de la improvisación, Raúl Serrano (2014) indica que permite investigar, en la praxis, seleccionar y desechar lo que no resulta apropiado para la construcción, tanto de la escena como del sujeto actuante. Lo efímero del teatro contribuye a la idea de construcción permanente. Como se anticipó, el actuante es sujeto, objeto y producto de su creación. Por lo tanto, la materia prima con que cuenta es su corporeidad, su cultura, su posibilidad imaginativa y sensible. Así entendido y desde sí mismo origina acciones, comportamientos, vínculos, incluso entornos que en una interacción dialógica son creados por él y, a su vez, condicionan su accionar. Lo real deviene ficción.

¹² La selección de poéticas puede estar definida por los diversos contextos.

En relación con la organización de las EEA, las y los estudiantes pueden iniciar, interrumpir y continuar sus trayectorias educativas en cualquiera de los ciclos del Primer Tramo. De este modo, se sugiere acompañar sus recorridos, integrando y creando puentes entre la o el docente, los saberes previos de cada niña o niño, las edades y los contenidos específicos de cada ciclo.

En función de la progresividad de los tres ciclos, se propone partir de exploraciones que propicien consignas colectivas de realización individual y simultánea, donde cada persona está ocupada de sí misma y en resolver las propuestas que recibe, evitando así ejercicios donde el sujeto sea el foco de miradas y escuchas. Teniendo en cuenta que donde más seguro y protegido se encuentra la o el estudiante es en su espacio personal, se sugiere que una vez que haya investigado sobre sí mismo, podremos invitarla o invitarlo a explorar otros espacios, y una vez hecho esto generar consignas en las que pueda contactarse con las y los demás.

La desinhibición como la integración grupal son condiciones de aprendizaje. En una situación de enseñanza, un sujeto que se encuentra inhibido, ya sea por temor, vergüenza, prejuicio, sobrevaloración o desvalorización de la mirada de las y los demás, puede presentar dificultades para la apertura al conocimiento. Los aspectos especialmente inhibidos en las personas son su máscara y su voz (llamamos máscara al rostro y abarcamos en la voz tanto el sonido como la palabra). Ocurre que en la cotidaneidad no estamos pendientes de nuestros gestos ni del sonido que producimos, pero en la ejercitación toda la atención se focaliza en aquellos sectores que se están trabajando. El rostro y la voz (más el sonido que la palabra), hablan de nosotras y nosotros permanentemente y en profundidad.



VOLVER AL INICIO

**La desinhibición
como la integración grupal
son condiciones de
aprendizaje.**



Es tarea de la o del docente generar propuestas didácticas que promuevan la participación y el encuentro con las otras y los otros con el propósito de garantizar el acceso al mundo del teatro como derecho, desde cualquiera de los roles que integran dicho campo de conocimiento. Los roles pueden ser dramáticos o teatrales, considerando en el primer caso, la focalización en el hacer del actuante y en el segundo la participación del espectador. Apelamos en esta diferenciación a la etimología de ambos términos. “Drama”: hacer, actuar y “Teatro” (del griego *théatron*): mirar, contemplar.

Como se mencionó previamente, la construcción de conocimientos propios del Teatro se produce desde la experiencia hacia la conceptualización. Como praxis dramática es en el hacer del sujeto actuante que se construye la ficción, la metáfora. A partir de eso, el camino metodológico propuesto es desde la exploración y el reconocimiento de la corporeidad propia y de las y los demás en el espacio hacia la investigación y selección de acciones, materialidades y procedimientos para la producción artística, y la posterior reflexión en torno al hacer que permita conceptualizar.

Propósitos

- Proponer actividades de enseñanza que tengan como foco la exploración, investigación y reflexión sobre diversos materiales y soportes, para el desarrollo progresivo de los contenidos de Teatro durante los tres ciclos.
- Posibilitar el reconocimiento de los recursos corporales propios y de las y los demás para considerarlos en la experimentación y construcción escénica, individual y grupal.
- Promover el interés y la reflexión sobre diversas producciones teatrales y artísticas con el fin de ampliar el conocimiento de la diversidad de propuestas del entorno local, regional y global, en el marco de los contextos sociales y culturales de producción.
- Favorecer la creación colectiva de escenas teatrales para potenciar el acercamiento al campo del conocimiento como perspectiva desde la cual comprender y construir conocimiento sobre la realidad.
- Reconocer y valorar las diversas realidades socioculturales de las niñas y los niños, para enriquecer las producciones escénicas del grupo en el marco de la inclusión y la interculturalidad.
- Promover el proceso de construcción grupal, colaborativo y solidario en función de la producción metafórica de sentido.

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
1	<p>LA CORPOREIDAD (INDIVIDUAL Y GRUPAL) PARA EL TEATRO</p> <p>La desinhibición/integración para el conocimiento del propio cuerpo y el encuentro con el otro/ la otra, en tanto materia e instrumento para la acción.</p> <p>Exploración del propio cuerpo en relación con las otras/ los otros y con el espacio: direcciones, niveles, dimensiones, distancias corporales-espaciales, velocidades, pausas, ritmos e intensidades.</p>	<p>Facilitar la realización de experiencias lúdico-dramáticas que ejerciten la exploración del propio cuerpo, para reconocer sus características en relación con la dimensión, el peso, el equilibrio, la emisión sonora y vocal, entre otras.</p> <p>Proponer juegos en los cuales se investiguen trasladados y procesos de comunicación vocal, para reconocer la voz como parte del cuerpo. Pueden explorarse los distintos apoyos, direcciones, niveles, trayectorias, velocidades, intensidades, pausas, tonos, etc. Disponer en el aula elementos o accesorios que obstruyan y/o faciliten el desplazamiento y en consecuencia la emisión de la voz. Proponer instancias de investigación de situaciones lúdico-espaciales que incluyan desafíos cuya resolución sea colaborativa y solidaria, y se utilicen distintos contactos y complementaciones (crear colectivamente figuras geométricas, por ejemplo).</p>
	<p>La atención en relación con la sensopercepción de estímulos sensoriales presentes.</p> <p>Reconocimiento de la concentración como atención focalizada en un estímulo o en estímulos sucesivos.</p> <p>Identificación de la disociación como atención focalizada en dos o más estímulos simultáneos.</p>	<p>Generar situaciones de exploración sensorial a partir de recursos materiales que produzcan estimulación visual, auditiva y/o táctil para el desarrollo de la atención individual en el espacio. Selección de superficies de contacto, diferenciando texturas, formas, tamaños, temperaturas y colores de diversos objetos y/o corporalidades.</p>
PROCESOS DE PRODUCCIÓN EN TEATRO		
	<p>1. La estructura dramática:</p> <p>Construcción del entorno a partir de la identificación y exploración de los distintos tipos de espacios: reales e imaginarios, como condicionante de la acción.</p>	<p>Generar consignas que promuevan la exploración de ubicaciones, desplazamientos, suspensiones en el espacio para reconocerlo como condicionante de la acción.</p> <p>Proporcionar consignas de exploración e identificación del espacio real para promover la creación de nuevos espacios posibles. Pueden realizarse cambios del espacio a partir de reubicar, sacar o colocar nuevos objetos, que sean resonadores para la improvisación.</p> <p>Generar propuestas de exploración de los elementos de construcción escénica: coreográficos, sonoros, lumínicos, escenográficos, tecnológicos, para que niñas y niños puedan identificar y crear diversos entornos.</p>
	<p>El sujeto en función de la construcción de escena. Roles cercanos y lejanos.</p>	<p>Propiciar situaciones de exploración, identificación y puesta en acto de distintos roles (cercanos y lejanos) para llegar a aplicarlos en improvisaciones o juegos dramáticos. Se pueden disponer en clase recursos de caracterización (vestuario, maquillaje, objetos) que completen la construcción de los roles elegidos a representar.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
1	La acción como motor de la escena. Diferenciación de movimiento y acción. Investigación de acciones cotidianas y no cotidianas para crear situaciones imaginarias. La acción como creadora de entornos imaginarios y ficcionales.	Generar propuestas de exploración, individuales y grupales, de acciones cotidianas y no cotidianas (mediante imágenes, sonidos, relatos) que puedan ser aplicadas en diversas improvisaciones.
	Identificación de conflictos cotidianos y no cotidianos para implementarlos en situaciones imaginarias.	Proponer la investigación de situaciones cotidianas que obstaculicen el movimiento para ensayar variaciones de acción que permitan cumplir con los objetivos previstos.
	El texto (en sentido amplio) como punto de partida y/o como punto de llegada en la construcción de la ficción.	Promover la exploración y selección de texturas, imágenes, sonidos para la construcción de un relato ficcional.
	La observación y reflexión de producciones como parte del proceso de conceptualización.	Promover y gestionar espacios de observación y reflexión de pequeñas producciones artísticas, entre pares y con otras/ otros, y en la comunidad.
	2. Diversas poéticas para la construcción de teatralidades: Exploración de las materialidades y procedimientos de diversas poéticas (circo, teatro de sombras, títeres, performance, mimo, clown, etc.) para ser aplicadas en creaciones de las niñas y los niños.	Generar propuestas que permitan la identificación y exploración de distintas materialidades y/o procedimientos de la poética elegida, para su incorporación en distintas improvisaciones. Proponer instancias donde niñas y niños participen de la observación, de manera virtual o presencial, de distintas producciones teatrales y artísticas del entorno cultural.
2	LA CORPOREIDAD (INDIVIDUAL Y GRUPAL) PARA EL TEATRO	
	La desinhibición/integración para el conocimiento del propio cuerpo y el encuentro con la otra/ el otro, en tanto materia e instrumento para la acción: Exploración y reconocimiento de las posibilidades expresivas del propio cuerpo en relación con el espacio. El reconocimiento de la otra/ el otro como sujeto en la relación vincular.	Formulación de consignas de exploración del propio cuerpo en el espacio para profundizar la experimentación y variación de peso, energía, apoyos, sonidos, voz, calidades de movimiento y velocidades. Formulación de consignas de exploración del espacio compartido con los pares que guíen la construcción de lo vincular.

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
2	<p>La atención en relación con la sensopercepción de estímulos sensoriales presentes.</p> <p>Profundización de la concentración como atención focalizada en un estímulo o en estímulos sucesivos.</p> <p>Identificación de la disociación como atención focalizada en dos o más estímulos simultáneos.</p> <p>Indagación de la mirada periférica: un estímulo central en el marco de la totalidad.</p>	<p>Generar propuestas de investigación con alternancia en los estados de la atención a partir de la combinación de uno o múltiples estímulos.</p> <p>Proponer experiencias lúdicas en donde se profundice la escucha activa para recibir propuestas y ofrecer respuestas (pasar, completar, contraponer, reaccionar ante una acción).</p> <p>Generar diversas trayectorias espaciales con diferentes materiales que permitan la atención del cuerpo en relación con los objetos y las y los demás.</p>
PROCESOS DE PRODUCCIÓN EN TEATRO		
	<p>1. La estructura dramática:</p> <p>El entorno en función de la construcción de la ficción a partir de la relación espacio, tiempo y condiciones dadas.</p>	<p>Generar oportunidades de construcción de espacios ficcionales, determinados por la presencia de ambientación a través de acciones contenidas por la escenografía y la utilería, o de espacios indeterminados en entornos dramáticos tomando como punto de partida la acción sin marco escenográfico.</p> <p>Proporcionar entornos ficcionales mediante elementos del montaje escénico (sonoros, coreográficos, lumínicos, escenográficos) que permitan identificar espacio, tiempo y condiciones dadas como estímulos para la exploración de acciones, con el fin de identificar y construir el espacio y tiempo escénico.</p>
	<p>El sujeto en función de la construcción de escena. Roles cercanos y lejanos; opuestos y complementarios.</p> <p>Circunstancias dadas.</p>	<p>Generar situaciones de exploración, identificación y puesta en acto de distintos roles (opuestos y complementarios) que focalicen en la construcción de vínculos, aplicados en producciones escénicas. Se podrían disponer en clase recursos de caracterización como vestuario, maquillaje, objetos, entre otros, que completen la construcción de los roles elegidos a representar.</p> <p>Proporcionar consignas que orienten la exploración de comportamientos y acciones que den cuenta de factores como edad, hábitos, accesorios de uso personal para indagar en las circunstancias dadas.</p>
	<p>Secuenciación de acciones para crear situaciones imaginarias.</p> <p>La intención de la acción. La construcción de la acción entre/con otras/otros.</p>	<p>Promover instancias de exploración de materialidades, soportes, imágenes, sonidos que permitan reconstruir acciones secuenciadas para la realización de un fin.</p> <p>Proponer la construcción de líneas de acción o imágenes visuales y sonoras en quietud y en movimiento, que permitan identificar diversos entornos. Pueden agregarse objetos y materiales que aporten a la creación de los mismos.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
2	Identificación y resolución conjunta de conflictos para lograr un fin.	Generar interrupciones imaginarias en las acciones a partir de relatos, objetos, sonidos, cambios lumínicos; que las y los estudiantes propongan la resolución en forma conjunta de un conflicto. Propiciar la creación de situaciones lúdicas y dramáticas que incluyan conflictos cuya resolución dependa de acciones colectivas. Se sugiere promover la investigación de conflictos con el entorno.
	Profundización en la observación y reflexión de producciones como parte del proceso de conceptualización.	Promover y gestionar espacios de observación, expectación y reflexión de pequeñas producciones artísticas, entre pares y con otras/otros, y en la comunidad.
	2. Diversas poéticas para la construcción de teatralidades: Profundización de la exploración de las materialidades y procedimientos de diversas poéticas (circo, teatro de sombras, títeres, performance, mimo, clown, teatro del oprimido, etc.) para la producción simbólica en creaciones propias.	Generar propuestas que permitan la identificación, exploración, selección de distintas materialidades y/o procedimientos propios de la poética elegida, para su incorporación en situaciones dramáticas. Proponer instancias de reflexión acerca de los elementos del lenguaje teatral a partir de la profundización de la observación, para acercarse a la expectación de distintas producciones teatrales y artísticas (virtual o presencial) del entorno cultural.
3	LA CORPOREIDAD (INDIVIDUAL Y GRUPAL) PARA EL TEATRO	
	La desinhibición/integración para el conocimiento del propio cuerpo y el encuentro con la otra/ el otro, en tanto materia e instrumento para la acción: El reconocimiento de la otra y/o del otro como sujeto en la relación vincular para la construcción de la ficción.	Implementación de diferentes materiales didácticos (visuales, táctiles, sonoros y vocales) para la repetición, yuxtaposición y suspensión de acciones tanto de forma individual como grupal.
	La atención en relación con la sensopercepción de estímulos sensoriales presentes. Registro de la concentración, disociación y mirada periférica para la implementación en la construcción de situaciones dramáticas.	Proponer instancias de registro y selección de la/s forma/s de atención óptima/s para su aplicación en situaciones dramáticas. Formular consignas que pongan en manifiesto relaciones jerárquicas y afectivas que puedan ser expresadas en la ubicación espacial. Se pueden utilizar tarjetas e imágenes con propuestas relacionales.
	Exploración del espacio lúdico para la construcción de relaciones de jerarquía y afectividad.	Proponer oportunidades de vinculación y acción en dúos en el marco de un espacio intervenido por objetos y muebles, explorado simultáneamente por varios dúos.
	Aplicación de la mirada periférica en la exploración del espacio compartido (centro de atención dentro de la totalidad).	

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
3	PROCESOS DE PRODUCCIÓN ARTÍSTICA EN TEATRO <p>1. La estructura dramática</p> <p>El entorno en función de la construcción de la ficción. Reconocimiento y diferenciación del tiempo escénico y tiempo dramático. Organización del entorno a partir de los elementos de la construcción escénica.</p>	<p>Proporcionar espacios de práctica simultánea de acción y expectación para la construcción del tiempo escénico, con el fin de que a partir de la ausencia o presencia de observadores de la situación ficcional puedan diferenciarlo del tiempo dramático (correspondiente al de la ficción).</p> <p>Generar propuestas de exploración de diversos elementos: coreográficos, sonoros, lumínicos, escenográficos, tecnológicos, para la selección y organización del entorno adecuado a cada producción escénica.</p>
	<p>El sujeto en función de la construcción de escena. Profundización y selección de roles (cercanos y lejanos; opuestos y complementarios; simultáneos y consecutivos). Repetición y ensayo.</p>	<p>Promover situaciones cotidianas y no cotidianas que permitan la investigación de roles cercanos, lejanos, opuestos, complementarios, para seleccionar materiales, acciones, soportes, caracterizaciones en función de la creación de sentido metafórico en pequeñas producciones. Repetición y ensayo.</p> <p>Disponer en clase recursos de caracterización como vestuario, maquillaje, objetos, entre otros y/o circunstancias dadas que completen la construcción de los roles o personajes elegidos a representar.</p>
	<p>La secuenciación y repetición de acciones en relación con la construcción del relato para crear situaciones imaginarias. La acción como generadora y transformadora del espacio, tiempo, personaje y situación. Construcción del tiempo dramático a partir de acciones de continuidad, discontinuidad y ruptura.</p>	<p>Promover instancias de exploración, modificación secuenciación, selección y repetición de acciones individuales, de a pares y grupales, que promuevan la modificación del espacio-tiempo combinando procedimientos de continuidad, discontinuidad y ruptura para transformar situaciones cotidianas en extracotidianas/ficcionales.</p>
	<p>Producción de conflictos que interrumpan la secuencia narrativa.</p> <p>Identificación de conflictos y reflexión sobre los mismos en producciones propias y de pares.</p>	<p>Proponer una secuencia de acciones en la que se incorporen conflictos con uno mismo, con el entorno y con la otra o el otro para enriquecer la producción dramática de la secuencia inicial.</p>
	<p>El texto (en sentido amplio) como punto de partida y/o como punto de llegada en la construcción de la ficción.</p>	<p>Propiciar la selección, repetición e investigación corporal y vocal de tonos, intensidades, alturas, proyecciones, intenciones y emisiones en textos propios. Construcción del relato dramático aplicando lenguaje verbal y no verbal: inicio, desarrollo, final.</p>

CICLO	CONTENIDOS	ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
3	<p>Construcción, profundización y secuenciación del relato ficcional.</p> <p>Profundización en la observación y reflexión de producciones como parte del proceso de conceptualización.</p> <p>2. Diversas poéticas para la construcción de teatralidades: Exploración, selección, secuenciación y organización de materiales y procedimientos propios de diversas poéticas (circo, teatro de sombras, títeres, performance, mimo, clown, teatro del oprimido, etc.) para la creación colectiva de producciones artísticas.</p>	<p>Proponer espacios de profundización y contextualización de las diversas formas de decir a partir de posturas, gestos, sonidos y utilización de diversos elementos o recursos teatrales, con el fin de verse aplicadas en situaciones dramáticas.</p> <p>Promover y gestionar espacios de observación, expectación y reflexión de pequeñas producciones artísticas, entre pares y con otras/otros, y en la comunidad.</p> <p>Generar propuestas que permitan a niñas y niños seleccionar y secuenciar las distintas materialidades y procedimientos propios de la poética elegida, en producciones escénicas propias.</p> <p>Proponer instancias de reflexión acerca de los elementos del lenguaje teatral a partir de la expectación de distintas producciones teatrales y artísticas (virtual o presencial) del entorno cultural.</p>



El segundo tramo se organiza en dos ciclos. Al primer ciclo asisten estudiantes de entre 12 y 14 años, y al segundo desde los 15 a los 18 años.

A diferencia del primer tramo donde los recorridos formativos de las y los estudiantes son presentados de forma progresiva, en el segundo tramo la propuesta formativa se organiza en talleres cuyos proyectos son revisados anualmente en función del grupo de estudiantes a quienes estén destinados y del contexto institucional y comunitario.

En este segundo tramo, las y los estudiantes podrán optar por realizar el taller o los talleres que les resulten de su interés.

Se considera que las y los estudiantes de las EEA son protagonistas de sus trayectorias de vida y que garantizar el acceso real a la Educación Artística implica planificar situaciones de enseñanza propias del área para brindar conocimientos y procedimientos que les permitan desarrollar y vivenciar producciones artísticas: tomar decisiones sobre los materiales, experimentar un movimiento, un gesto, investigar el espacio, las texturas, los formatos, registrar las producciones, seleccionar, secuenciar y organizar imágenes, acciones y trayectorias, narrar un mundo cercano, lejano, cotidiano y/o ficcional. El propósito es que puedan crear desde la perspectiva del arte un mundo o muchos mundos en común (Arendt, 1993). El segundo tramo ofrece la posibilidad de que las y los estudiantes elijan los talleres que les resulten afines a sus intereses, y de ese modo puedan apropiarse de su trayectoria formativa.

Asimismo, en el último ciclo de este segundo tramo se promoverán prácticas pedagógicas experienciales (grupales e individuales) que vinculen las propuestas de los talleres con el mundo del trabajo, los contextos de producción y circulación de los saberes.

Los talleres se constituyen según el Proyecto Institucional teniendo en cuenta los recursos materiales que posea la EEA y los recursos humanos existentes en cada distrito. Las propuestas de talleres deben contemplar prácticas educativas y artísticas situadas, favoreciendo la relación con los contextos socioculturales locales y regionales.

La enseñanza organizada en formato taller permite, por un lado, introducir nuevas propuestas del campo artístico en el marco de las disciplinas/lenguajes prescritos, y por otro lado poner el foco en la producción artística como objetivo del trayecto formativo. Los programas de los talleres del segundo tramo deberán considerar los propósitos de las EEA, las perspectivas transversales y abordajes, y el hecho de que la matrícula de un taller puede resultar heterogénea (ya que cabe la posibilidad de que un grupo se conforme con estudiantes que hayan transitado el primer tramo deformación en las EEA y con estudiantes

que ingresan por primera vez a la institución). Las propuestas también deberán considerar las experiencias que las y los estudiantes hayan transitado por fuera del contexto institucional.

La definición del formato curricular “Taller” para este segundo tramo de las EEA se basa en la pertinencia de adoptar una organización didáctica centrada en el saber hacer, que promueva el trabajo colectivo y colaborativo, la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas en equipos de trabajo para la producción de procesos y/o productos finales. Este formato resulta valioso para la confrontación y articulación de las teorías con las prácticas, en tanto toda propuesta de trabajo en Taller supone un hacer creativo y también reflexivo. En este sentido, la clave de la modalidad organizativa Taller es la problematización de la acción.

Orientaciones para la enseñanza

Para la planificación del formato curricular Taller debe tomarse en consideración:

- El establecimiento de propósitos, objetivos y una clara explicitación de su pertinencia e importancia en el contexto institucional y comunitario.
- La expectativa respecto del producto final del taller, considerando las destinatarias y los destinatarios a quién o a quiénes se dirige esa producción artística.
- Los contenidos que están involucrados en dicho proceso, incluyendo prácticas, procedimientos y estrategias propias del campo de conocimiento.
- La construcción metodológica de la propuesta, considerando las perspectivas, las actividades y el cronograma de tiempo, en intrínseca relación con los elementos de la planificación antes mencionados.
- La previsión de espacios y ambientes que permitan una máxima base de experiencias y un intercambio fluido de las y los participantes.
- La organización de los agrupamientos y la previsión de roles que habrán de desempeñar las y los integrantes.
- Los materiales de apoyo necesarios para desarrollar la actividad.
- Las modalidades, los criterios y los instrumentos de evaluación que se tendrán en cuenta para el seguimiento y la valoración del proceso formativo, las producciones y, en caso de elaborarlos, los productos artísticos finales.



La evaluación en la EEA

Teniendo en cuenta las particularidades de las EEA, en donde las y los estudiantes pueden iniciar, interrumpir y continuar sus trayectorias educativas en cualquier momento de la estructura organizacional de la escuela, la acreditación y la promoción no forman parte de los objetivos de estas instituciones. Al no promocionar ni acreditar saberes tal como lo hacen las escuelas de nivel obligatorio y el nivel superior, la evaluación permite centrarse en procesos de aprendizajes cualitativos, tanto individuales como grupales y en lapsos de tiempo más flexibles, acordes a un proceso de enseñanza y aprendizaje más integral, de esta manera se aleja de referencias cuantitativas que acreditan el conocimiento.

Es habitual que al momento de plantear la evaluación se focalice la mirada en los aprendizajes, en el desempeño de las y los estudiantes, en su compromiso frente a procesos personales y se deje en un segundo plano el trabajo de la o el docente, sus estrategias de enseñanza y la mirada de sus estudiantes frente a sus propuestas. Por el contrario, la evaluación desde la perspectiva que se sostiene en esta propuesta curricular es entendida como un acto pedagógico a transitar en toda experiencia educativa. Este acto es considerado pedagógico porque resulta un proceso de reflexión permanente acerca de lo realizado, producido, aprendido y enseñado con la mirada puesta hacia el futuro y en función de una mejora de los procesos intervintentes.

Al decir de Singer (1999) “(...) La evaluación surge como una necesidad ligada a todo proceso de enseñanza (...) forma parte constitutiva

de la práctica educativa, no como un componente didáctico a utilizar al final del proceso sino integrado en el mismo proceso de aprendizaje” (p. 212). Es decir, en los procesos evaluativos se deben poner en juego tanto los aprendizajes de las y los estudiantes como el conocimiento acerca de la pertinencia de las propuestas docentes para ese grupo en particular, en constante interrelación entre el campo de conocimiento y la institución en un contexto determinado.

En las EEA los procesos pedagógicos deberán tener una fuerte raíz en lo grupal y el aprendizaje colaborativo entre pares, por lo que las instancias de evaluación deben concebirse también en la dualidad de lo grupal y lo individual, de manera de sostener una coherencia entre los modos de enseñar y los modos de evaluar, con la finalidad de construir aprendizajes sólidos y profundos. Es por ello que será enriquecedor gestionar instancias de reflexión sobre el hacer y los contenidos alcanzados desde diferentes miradas, tanto en lo grupal e individual de las y los estudiantes como con la mirada de sus docentes.

Considerando lo anterior, el enfoque asumido es el de la evaluación formativa. El objetivo de la evaluación formativa es la mejora de la propuesta programática de la o el docente, a partir de la realización de ajustes requeridos durante el proceso educativo. Es continua y reguladora de lo evaluado, permitiendo tomar decisiones pedagógicas para promover aprendizajes coherentes con los propósitos docentes. En tal sentido, “no importa tanto valorar los resultados, sino comprender el proceso, supervisarlo e identificar los posibles obstáculos o fallas que pudiera haber en el mismo, y en qué medida es posible remediarlos con nuevas adaptaciones didácticas” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2000, p. 412).



En la evaluación formativa se valoran procesos y productos. Evaluar procesos significa valorar qué tan “cerca” o tan “lejos” se encuentra una o un estudiante respecto de una meta determinada mientras el proceso se está llevando adelante, de modo que la o el docente pueda reorientar su enseñanza y realizar las intervenciones necesarias para tal fin.

Para que la evaluación resulte formativa, es relevante generar acuerdos y comunicar las instancias del proceso previamente a que sucedan, así como los criterios con los cuales se valorará la información recabada por las y los docentes. La comprensión de los criterios de evaluación por parte de las y los estudiantes impacta significativamente en sus aprendizajes, en tanto las instancias de devolución de sus procesos y producciones se encuentran fundadas en aspectos conocidos y conversados previamente, otorgándoles sentido para ellas y ellos.

Asimismo, la implementación de la evaluación formativa debe generar una cultura en la que las y los estudiantes aprendan a valorar su propio trabajo (autoevaluación) y el de sus compañeras y compañeros (coevaluación), a partir de los criterios de evaluación establecidos por la o el docente o construidos conjuntamente.

Partiendo de una noción de educación en la cual se contempla lo grupal y contextual, la evaluación también se asume de este modo, por lo que es requerida la realización de evaluaciones diagnósticas en relación al grupo y a aquellos propósitos a alcanzar en un determinado tiempo. Esta evaluación diagnóstica es inicial pero permanente, ya que con sus resultados es posible regular la intervención docente en la medida en que el grupo y las y los estudiantes den cuenta de contenidos a revisar, a volver a trabajar, etc.

En la evaluación diagnóstica inicial debe formularse la pregunta ¿Qué saben las y los estudiantes sobre este tema? Esto resulta “indispensable para establecer los objetivos, planificar el proyecto, seleccionar los contenidos, prever las secuencias de aprendizaje y determinar las estrategias que han de utilizarse. Este análisis incluye información sobre: las características de la institución, el espacio físico destinado a la disciplina, los recursos materiales y humanos de la institución y las características del grupo al que pertenecen los alumnos (conocimientos habilidades y experiencias previas en la disciplina; disponibilidad, actitud y vínculo con la disciplina)” (Singer, óp. cit, p. 216).

Partiendo de una noción de educación en la cual se contempla lo grupal y contextual, la evaluación también se asume de este modo, por lo que es requerida la realización de evaluaciones diagnósticas en relación al grupo y a aquellos propósitos a alcanzar en un determinado tiempo.

Al inicio del ciclo lectivo, resultará fundamental realizar una primera instancia de diagnóstico que permita definir contenidos y desempeños por edad, de acuerdo a las metas/ los propósitos establecidos y la realización del diseño de actividades de aprendizajes significativas y pertinentes para ese grupo en particular. Los contenidos deben ser explicitados a las y los estudiantes a priori del desarrollo de las propuestas pedagógicas, con el objeto de invitarlas e invitarlos a asumir el compromiso individual frente a los procesos que se proyectan. Es en esta instancia que los criterios de evaluación también deben ser claramente comunicados y explicados en un lenguaje acorde a las edades que se traten, como parte del contrato pedagógico fundante. Conocer lo que debe aprenderse (y los intercambios acerca del sentido del contenido y el modo de aprenderlo) promueve que el aprendizaje de la y el estudiante se enfoque en el proceso y no en cumplir con las expectativas de la o el docente. Esto, a su vez, forma parte de las intervenciones docentes para el aprendizaje de los procesos de autoevaluación y el desarrollo de habilidades de autonomía en la construcción del conocimiento.

Generar una cultura de evaluación formativa conlleva un trabajo de la institución con las y los docentes y de estas y estos con las y los estudiantes para poder aprender los procesos implícitos de este enfoque, por ejemplo, el de autoevaluación o el de coevaluación. Poder referir a cómo fue realizado un procedimiento, requiere verbalización por parte de la o el estudiante y eso debe ser algo a trabajar cotidianamente en el aula.

Sería deseable que cada cuatrimestre se inicie con instancias de diagnóstico, autoevaluación y planteos de compromiso individual desde las y los estudiantes y el explicitación por parte de las y los docentes de aquellas ideas que se proyectan establecer para cada cuatrimestre de trabajo conjunto. Además de esas instancias, desde este enfoque cada clase posee una evaluación inicial, cuando se realiza la vinculación entre clase y clase, comenzando cada encuentro con los contenidos trabajados anteriormente (preguntándoles a las y los estudiantes, de modo que verbalicen lo que recuerdan) y desde allí plantear los contenidos a desarrollar en la clase. Al respecto, Singer afirma que “la capacidad de verbalizar lo vivenciado en el lenguaje expresivo es uno de los aspectos que más favorecen la inclusión, la comprensión y la evaluación del proceso del alumno y del grupo. (...) La verbalización de los procesos según la vivencia de los alumnos aporta información amplia y significativa sobre: las actividades, la planificación del proyecto, los posibles obstáculos de la planificación, el nivel individual de incorporación y apropiación de contenidos, los logros y las dificultades, la dinámica grupal, etcétera” (Óp. cit., pp. 223-224).

Otra herramienta para la evaluación formativa es la observación de la clase por parte de la o el docente. Este “constituye un buen recurso para relevar información acerca del proceso educativo. La utilización de modos discretos de observación consiste simplemente en buscar indicios que brinden información significativa, dónde pudiera encontrarse” (Óp. cit., p. 218). En este sentido, cada docente sistematiza a modo personal su propio recorrido utilizando listas de cotejos, cuadernos de planificación, narrativas de clase invitando a las y los estudiantes a dar nombre o título a la clase como registro y testigo al cual pueda volverse antes del comienzo de la clase siguiente, estableciendo instancias permanentes de reflexión sobre el funcionamiento y la producción que resulta de cada clase.

Anteriormente fue mencionado que en la evaluación formativa se evalúan procesos y productos. Respecto de ello, debiera comprenderse que ambos son “aspectos complementarios en la construcción del conocimiento y se interrelacionan de manera dinámica” (Óp. cit., p. 222). Entendido como valoración del resultado, la evaluación del producto se manifiesta, por ejemplo, en la conclusión de un proyecto. Mediante la coevaluación, un grupo de estudiantes podría comentar -guiado por preguntas de la o el docente que favorezcan la reflexión sobre el proceso de elaboración- aspectos vinculados a las habilidades técnicas específicas puestas en juego en el producto, los recursos utilizados, desarrollando al mismo tiempo, la capacidad de verbalización antes mencionada.

En este contexto, la comunicación de los aprendizajes hacia la comunidad aparece como una herramienta de acercamiento hacia ella y también, como un momento de potenciar las características propias de la enseñanza y el aprendizaje de la EEA. Realizar la comunicación mediada por un hecho artístico, asimismo, podría constituirse en una estrategia de evaluación posible de ser sostenida en el tiempo.

La evaluación es una instancia fundamental de toda trayectoria educativa, en tanto es la oportunidad de poner en valor y palabras las experiencias en las que se construyen saberes y se materializan en producciones artísticas. En las EEA deben planificarse estas instancias a nivel institucional con el objeto de garantizar la reflexión desde una mirada crítica, a nivel grupal e individual sobre el hacer y la experiencia artística.



Bibliografía general

Arendt, Hannah (1993). *La crisis de la educación*. Madrid. Ed. Universidad Autónoma de Madrid.

Bourriaud, Nicolas (2020). *Inclusiones*. Buenos Aires. Ed. Adriana Hidalgo.

Carlino, Florencia Ruth (1999). *La evaluación educacional: historia, problemas y propuestas*. Ed. Aique.

Davini, María Cristina (2015) La formación en la práctica docente. Buenos Aires. Ed. Paidós. Edición especial Ministerio de Educación de la Nación.

De Luca, Romina. (2004). *La cobertura ideológica de la reforma educativa menemista: el Congreso Pedagógico de 1984*. Razón y Revolución, N° 13, reedición electrónica. <https://www.razonyrevolucion.org/textos/revryr/educacion/ryr13-romina.pdf>

Díaz Barriga, F. y Hernandez Rojas, G. (2000). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw-Hill (Serie Docente del siglo XXI).

Díaz, A. Barriga (2017). “De la evaluación individual a una evaluación social-integrada: La institución educativa, su unidad” en Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013, Díaz Barriga, A. (coord.), iisue-unam, México.

Dickie, George (2005). *El círculo del arte*. Ed. Paidós.

Edwards, V. (1995). “Las formas de conocimiento en el aula”. En Rockwell, E. (coord.) La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Económica

Eisner, E. (1995) “Educar la visión artística”. Buenos Aires. Paidós Educador.

Foster, Hall. (2017) *Malos nuevos tiempos. Arte, crítica, emergencia*. Madrid. Ed. Akal.

Groys, Boris (2016) *Arte en flujo. Ensayos sobre la evanescencia del presente*. Buenos Aires. Editorial Caja Negra. Buenos Aires.

- Montes, Graciela. (1999). *La frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Buenos Aires. Fondo de cultura económica.
- Oliveras, Elena (2019). *La cuestión del arte en el siglo XXI. Nuevas perspectivas*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Ediciones Colihue SRL. Poggi, M. Evaluación educativa Sobre sentidos y prácticas. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volumen 1, N° 1.
- Quijano, Anibal (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires, CLACSO.
- Poggi, M. Evaluación educativa Sobre sentidos y prácticas. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volumen 1, N° 1.
- Tedesco, Juan Carlos y Tenti Fanfani, Emilio (2001). *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*. IIEP-UNESCO-. Buenos Aires.
- Singer, L. "La evaluación en Educación Artística", en Carlino, F., et al (1999). "La evaluación educacional: historia, problemas y propuestas. Buenos Aires". Aique.

Normativa citada

- Argentina. Ley 24195. Ley Federal de Educación (1993).
- Argentina. Ley 26206 de Educación Nacional. (2006).
- Argentina Ley 13688 de Educación Provincial (2007).
- Argentina. Ley 25675 General de Ambiente (2002).
- Argentina. Ley 27621 de Educación Ambiental Integral (2021).
- Argentina. Ley 26150 de Educación Sexual Integral (2006).
- Argentina. Ley 26061 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes (2006).
- Provincia de Buenos Aires. Ley 14744 de Educación Sexual Integral (2014).
- Provincia de Buenos Aires. Decreto 2299. Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires. (2011).
- Argentina. Ley 10579 Estatuto del Docente (1987).
- Provincia de Buenos Aires. Ley 13552 (2006).
- Provincia de Buenos Aires. Ley 10430 (1996).
- Consejo Federal de Educación. Resolución 111 (2010).
- Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Artística. Resolución 574/94. Argentina.
- Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ministerio de Educación de la Nación / Consejo Federal de Educación, 2008.
- Cuadernos de trabajo. Módulo 1 NUESTRA ESCUELA". Serie Política educativa; Programa Nacional de Formación Permanente, Ministerio de Educación de la Nación / Consejo Federal de Educación, 2013.

Espacios curriculares del Primer Tramo

Bibliografía Artes Visuales

- Aisenberg, Diana (2018). DMA Apuntes para un aprendizaje del arte. Buenos Aires. Adriana Hidalgo.
- Aisenberg, Diana (2019). *Historias del arte*. Buenos Aires. Adriana Hidalgo.
- Barbeito, Andrés Leticia (2018). *En busca de la fotografía expandida. Un estudio sobre las presencias y ausencias de lo fotográfico en experiencias estéticas latinoamericanas contemporáneas*. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de La Plata. Repositorio institucional de la UNLP recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73187>
- Berdichevsky, Patricia (2017). *Enseñar artes visuales a los niños, tradiciones, continuidades, desafíos y nuevos paradigmas*. Laborde Editor. Publicado en Aulas del 3. Año 6 N° 6. Escuela Normal Superior N° 36 Mariano Moreno. Rosario, Santa Fe.
- Bourriaud, Nicolas (2007). *Postproducción*. Buenos Aires. Adriana Hidalgo.
- Dahn, Jo (2015). *Instalación*. En: New Directions in Ceramics: From Spectacle to Trace. Londres: Bloomsbury Academic.
- Danto, Arthur (2013). *Qué es el arte*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Danto, Arthur (2019). *Después del fin del arte*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- DGCyE (2008). Diseño Curricular para la Educación Primaria.
- González Alonso, Anabel; Olio, Graciela; Toro, Claudia, (2015). "El barro y el cuerpo. Experiencias pedagógicas experimentales en el campo de la cerámica expandida. Aplicaciones en la enseñanza universitaria". VIII Simposio en Lenguajes Artísticos Combinados, Secretaría de Posgrado, DAVPP - UNA.
- Groys, Boris (2008). *El arte en la era de la biopolítica: de la obra de arte a la documentación de arte en Groys, B. Obra de arte total Stalin. Topología del arte*. La Habana. Criterios, pp 165-183.
- Groys, Boris (2016). *Arte en flujo. Ensayos sobre la evanescencia del presente*. Caja Negra Ediciones. Buenos Aires.
- IPES-FA (14 de septiembre del 2021) Patricia Berdichevsky - Conversatorio -Jornadas 2021 Conversatorio: *Las artes visuales como conocimiento transdisciplinario*. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=3YfKKPanXGI>.
- Machado, Arlindo (2008). "Convergencia y divergencia de medios". En: Pereira González, J. M.; Villadiego Prins, M.; Sierra Gutiérrez, L. I. (Coords.). Industrias culturales, músicas e identidades: una mirada a las interdependencias entre medios de comunicación, sociedad y cultura. Bogotá: Siglo del Hombre, pp 73-88.
- Nigro, Adolfo (2003). *En el umbral de la imagen*. Argentina. Ed. La Marca.
- Otondo, Sanguinetti, (2017). *Aulas permeables*. En Leticia Barbeito Andrés; Carlos Coppa; Ana Otondo (Ed.) *Materialidad: una aproximación desde la práctica de taller*. Universidad Nacional de La Plata. Repositorio institucional de la UNLP recuperado en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/65865>
- Rosalind Krauss (1986). *La escultura en el campo extendido*. en <https://visuales4.files.wordpress.com/2011/08/rosalind-krauss-la-escultura-en-el-campo-extendido.pdf>

Valesini, Silvina (2014). *Del minimalismo a la instalación. Aportes conceptuales en torno a la experiencia del arte.* Arte e investigación, N° 10.

Spravkin, Mariana (2017). *Las imágenes: entre la cultura y la pedagogía.* En la 4^a Jornada de Educación Artística: imágenes y medios. Escuela Provincial de Artes Visuales n° 3031, Gral. Manuel Belgrano, Rosario. Ministerio de Innovación y Cultura de la Provincia de Santa Fé.

Szmulewicz R., I. (2012). *Fuera del cubo blanco: Lecturas sobre arte público contemporáneo* (1ra ed.). Metales Pesados.

Zabala, Horacio (2004). *Marcel Duchamp y los restos del ready made.* Argentina. Laborde editor.

Bibliografía Danza Expresión Corporal

Akoschky y otras (1998). *Artes y escuela*, Buenos Aires. Editorial Paidós.

Bardet, M. (2008). *Pensar con Mover.* París. Ed. Cactus.

Bardet, M. (2021). *Perder la cara.* Buenos Aires. Editorial Cactus.

Blandine, C.; Germain, A. (1991). *Anatomía para el Movimiento.* España. Ed. La Liebre de Marzo.

Capriotti, F. (2021). *Danza y Peligro.* Buenos Aires. María Fabiana Capriotti.

Condró, L. Messiez, P. (2016). *Asymmetrycal-Motion, notas sobre pedagogía y movimiento.* Madrid. Continta me tienes.

Guido, R. (2016). *Reflexiones sobre el danzar. De la percepción del propio cuerpo al despliegue imaginario en la Danza.* Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.

Kalmar, D. (2005). *Qué es la Expresión Corporal.* Buenos Aires. ED. Lumen.

Kalmar D, Gubbay, M. (2015) . Buenos Aires, Ed.Universidad Nacional de las Artes (UNA).

Stokoe, P. (1978). *Guía didáctica para el docente de Expresión Corporal.* Buenos Aires. Ed. Ricordi.

Bibliografía Literatura

Alvarado, M. (2003). *La resolución de problemas.* Propuesta educativa, 26(1), 1-6.

Bombini, G. (1996). *Literatura en Fuentes para la transformación curricular,* MCEN. Pág. 11- 47

Cerrillo, P. y García Padrino, J. (coords.) (1996). *Hábitos lectores y animación a la lectura.* Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.

Colomer, T. (2001). *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido.* Lectura y vida, 22(1), 6-23.

Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. Aspectos didácticos de Lengua y Literatura, 8, Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, 127-171.

Colomer, (2010). Literatura infantil y alfabetización inicial. 4, 18. Disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=TG0GIQCNLYc>

Genette, Gerard (1982). *Palimpsestes.* París. Ed. Seuil.

- Genovese, A. (2011). *Leer poesía: lo leve, lo grave, lo opaco* (pp. 143-164). Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Holzwarth, M., Hall, B. y Stucchi, A. (2007). *Los docentes como mediadores de lectura*. Dirección General de Cultura y Educación.
- Larrosa, J. y Sliar, C. (Coords.) (2005). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. México. FCE.
- Louis, A. y Ludmer, J. (2015). Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria. Ed. Paidos
- Machado, A. M^a (2002). *Entre gansos y vacas: escuela, lectura y literatura*, Lectura, escuela y creación literaria, Madrid. Anaya, pp. 11-25.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de cultura económica.
- Montes, G. (2007). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*.
- Osoro Iturbe, K. (2002): *Lectura de cercanía: didáctica del sentimiento*. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, núm. 45, pp. 30-36.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México. FCE.
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Ediciones Colihue SRL.
- Soto, C. y Violante, R. (2016). *Experiencias estéticas en los primeros años*. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Trozzo, E., Sampedro, L. y Torres, S. (2004). *Didáctica del teatro I. Una Didáctica para la enseñanza del Teatro en los diez años de escolaridad obligatoria*. Instituto Nacional de Teatro.
- Zayas, F. (2011). Educación literaria y TIC. Aula de Innovación educativa, 200, pp 32-34.

Bibliografía Música

- Aguilar, María del Carmen (2002). *Aprender a escuchar música*. A. Machado Libros.
- Carabetta, S. - Duarte Nuñez, D. (2018). *Escuchar la diversidad. Músicas, educación y políticas para una ciudadanía intercultural*. Buenos Aires. Ed. Maipue.
- Carabetta, S. (2014) Ruidos de la Educación Musical. Buenos Aires, Ed. Maipue.
- Carabetta, S. y Duarte Núñez, D. (comp.) (2020). Tramas latinoamericanas para una educación musical plural. La Plata. UNLP- Facultad de Artes. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1483>
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires. Ed Melos (Ricordi Americana).
- Furnó, S. (2001). *La etapa pre polifónica: un espacio de transición*. En El juego de la música del siglo XXI. p 29-44. La Plata. FEM.
- Jacquier, M. de la Paz y Pereira Ghiena, A. (2010). *El rol del cuerpo en el aprendizaje*.

je del lenguaje musical. Reflexiones acerca del aporte de la cognición corporeizada. Seminario Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música. ZIAP2 y Cátedra de Educación Auditiva- UNLP. La Matanza.

Malbrán, S. (1993). *Ese es otro cantar*, en Revista Latinoamericana de Educación musical Notas. al margen del pentagrama. Año 2 n° 5 y 6. Buenos Aires. S·3

Malbrán, S. (1991). *El aprendizaje musical de los niños*. Buenos Aires. Ed. Actilibro.

Pereira Guinea, A. (2014). *El rol del movimiento corporal manifiesto en tareas de lectura cantada a primera vista* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata).

Riaño y Maravillas Díaz (Coord.) (2013). *Fundamentos musicales y didácticos en la educación infantil*. Editorial de la Universidad de Cantabria.

Pescetti, L. (1996). *Taller de animación musical y juegos*. SEP, Unidad de Publicaciones Educativas.

Shafer, M. (1982) *El rinoceronte en el aula/Limpieza de oídos/Paisaje sonoro*. Buenos Aires. Ricordi.

Shifres, F. y Burcet, M. (2013). *Escuchar y pensar la Música. Bases teóricas y metodológicas*. - 1a ed. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Stubley, E. (1992). Philosophical Foundations. In: *Handbook of research on music teaching and learning* (Colwell, R. ed.) Chapter 1 :3-20. Schirmer Books, New York, U.S. Traducción: Carmen Fermández.

Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación* (Vol. 24). Ed. Morata.

Vivanco, P. (1986). *Exploraremos el sonido*. Buenos Aires. Ed.Melos.

Vargas, G. (2001) *El set de timbres y los proyectos instrumentales para el aula*. La Plata. FEM.

Bibliografía Teatro

Akoschky y otras (1998). *Artes y escuela*, Buenos Aires, Ed. Paidós.

Alonso, Alegría (2012). *Manual para escribir teatro*. Universidad Nacional de Colombia.

Barba y Savarese. (1990). *El arte secreto del actor*. Ed. Pórtico de la ciudad de México.

Boal, A. (2015). *Juegos para actores y no actores*. Ed. Interzona. Buenos Aires.

Brook, Peter (2015). *El espacio vacío*. Ed. Península. Barcelona. (original publicado en 1969).

Brook, P. (2014). *El teatro es un microscopio para observar la vida*. Entrevistado por Alberto Ojeda. El español.

Dennis, Anne. (2014) *El cuerpo elocuente*. Ed. Fundamentos. Madrid.

Dubatti, J. (2021). *Artes conviviales, artes tecnoviviales, artes liminales: pluralismo y singularidades* (acontecimiento, experiencia, praxis, tecnología, política, lenguaje, epistemología, pedagogía), en Avances N° 30 Centro de Producción e Investigación en Artes, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/avances>.

- Dubatti, Jorge. (2011). *Introducción a los estudios teatrales*. México. Libros de Godot.
- Duch, L. y Meliché, J (2005). *Escenarios de la corporeidad*. Trotta S. A. Madrid.
- Eines, J. - Mantovani, A. (2007). *Didáctica de la dramatización*. El niño sabe lo que su cuerpo puede crear. Gedisa. Madrid.
- Eines. J. - Mantovani, A. (1980). *Teoría del juego dramático*. Servicio de publicaciones del ministerio de educación. Madrid.
- Fèral, Josette (2003). *Acerca de la teatralidad*. edi. Nueva generación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.
- Fischer Lichte, Erika (2011). *La estética de lo performativo*. Madrid. Abada editores
- Knebel, María (1996). *El último Stanislavsky*. Ed. Fundamentos. Madrid.
- Kowsan, Tadeus (1997). *El signo en el teatro*. En Bobes Naves,M.(comp.) *Teoría del teatro*. Arco/Libros. Madrid.
- Matoso, Elina (2007). *El cuerpo, territorio de la imagen*. Letra Viva editorial/Instituto de la Máscara. Buenos Aires.
- Pérez Cubas, Gabriela y Santagada, Miguel (2010). *La corporeidad del actor: ¿simulacro, contagio o creación?* VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.
- Robino, Alejandro. (2016). *Manual de análisis de escritura dramática. Teatro, radio, cine, televisión y nuevos medios electrónicos*. Colección Estudios Teatrales INT editorial. Buenos Aires.
- Sánchez, José A. (1994). *Dramaturgias de la imagen*. Colección Monografías. Universidad de Castilla – La Mancha.
- Serrano, Raúl. (2004). *Nuevas tesis sobre Stanislavski*. Atuel. Bs.As.
- Stanislavski (2009). P. E. 1959. *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso de la vivencia*. Alba editorial. Barcelona.
- Stanislavski (2009). P.E. 1959. *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso de la encarnación*. Barcelona.
- Stanislavski (2003). P.E. 1959. *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. 2003 Ed. Alba.Barcelona. Alba editoria
- Tejerina Lobo, I. (2005). *El juego dramático en la educación primaria*. Centro Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Alicante. Disponible en <https://www.cervantes-virtual.com/obra/el-juego-dramatico-en-la-educacion-primaria-0/>
- Trozzo y Sampedro (2004). *Didáctica del teatro 1. Una didáctica para la enseñanza del teatro en los diez años de la escolaridad obligatoria*. INT y Facultad de Artes y diseño UNCUYO. Mendoza.
- Trozzo y Sampedro (2004) *Dramaturgia y escuela 1. Obras teatrales para niños y propuestas didácticas de abordaje de los textos*. INT y Facultad de Artes y diseño UNCUYO. Mendoza.
- Ubersfeld, Anne (1989). *Semiotica teatral*. Cátedra/Universidad de Murcia. Murcia.
- Yoshi Oida (1997). *El actor invisible*. Ed. El Milagro. México.

ANEXO 2

PAUTAS PARA LA ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL ESCUELAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Índice

La organización pedagógica institucional	134
Características del Primer Tramo.....	134
Aspectos organizativos del Primer Tramo.....	134
Características del Segundo Tramo.....	136
Aspectos organizativos el Segundo Tramo.....	137
 El Proyecto Institucional	 139
Módulo de Planificación Institucional	140
Características de funcionamiento del MoPI	140
Aspectos técnicos pedagógicos	141
Inscripción.....	141
Matrícula	141
Asistencia.....	142
Evaluación, promoción y certificación de las y los estudiantes	142
Plan de continuidad pedagógica	143
Insumos y recursos	143
Vínculo con la comunidad	144
Autoevaluación institucional	144
 Equipo de trabajo institucional	 145
Equipo de conducción institucional	145
Supervisión pedagógica y acompañamiento a docentes.....	145
Participación en el MoPI.....	146
Gestión de los recursos	146
Extensión y articulación interinstitucional.....	147
Docentes	148
Preceptoras y preceptores	149
Auxiliares	150

Este documento constituye el marco normativo destinado a regular el funcionamiento de las Escuelas de Educación Artística (EEA), con el objeto de garantizar el óptimo desarrollo de las trayectorias educativas de las y los estudiantes.

La organización pedagógica institucional

Las trayectorias educativas en las EEA se organizan en 2 (dos) tramos de formación que incluyen cinco ciclos diferenciados.

El primer tramo se organiza en 3 (tres) ciclos. Mientras que el segundo tramo se organiza en 2 (dos) ciclos.

Las EEA posibilitan, de acuerdo a su dinámica, alternativas para la conformación de grupalidades diferentes a los niveles educativos obligatorios. Las mismas podrán constituirse a partir de contemplar la diversidad de edades y/o por proyectos inter e intrainstitucionales.

De este modo, cada equipo directivo, en el marco del Proyecto Institucional (PI), podrá organizar la matrícula con otras lógicas de agrupamiento junto la inspectora o el inspector de enseñanza (IE), quien avalará la fundamentación de esta propuesta para ser elevada y autorizada por la Dirección de Educación Artística.

Características del Primer Tramo

El Primer Tramo se encuentra conformado por espacios curriculares que corresponden a las diferentes disciplinas/lenguajes del campo de conocimiento artístico y que se definen como: Artes Visuales en sus dimensiones Bidimensional-Tridimensional, Danza Expresión Corporal, Literatura, Música y Teatro. Los mismos se sostienen como propuesta educativa durante los tres ciclos.



1º ciclo

Constituido por grupos multiedad con estudiantes de entre 5 y 6 años.

La asistencia mínima es de 2 (dos) veces por semana.

Debe proponerse un mínimo de cuatro (4) disciplinas/lenguajes, a definir institucionalmente.

Si bien la cantidad de disciplinas/lenguajes específicos se definirá de acuerdo a los recursos humanos titulados existentes en los listados oficiales y los insumos disponibles, deberá garantizarse como mínimo la cobertura de 4 (cuatro) disciplinas/lenguajes para este ciclo.

Cuando el establecimiento tenga la posibilidad de ofrecer 6 (seis) disciplinas/lenguajes del campo del conocimiento artístico, la asistencia semanal será de 3 (tres) veces por semana.

2º ciclo

Constituido por grupos multiedad con estudiantes de entre 7 y 8 años.

La asistencia mínima es de 2 (dos) veces por semana.

Debe proponerse un mínimo de cuatro (4) disciplinas/lenguajes, a definir institucionalmente.

Si bien la cantidad de disciplinas/lenguajes específicos se definirá de acuerdo con los recursos humanos titulados existentes en los listados oficiales y los insumos disponibles, deberá garantizarse como mínimo la cobertura de 4 (cuatro) disciplinas/lenguajes para este ciclo. Cuando el establecimiento tenga la posibilidad de ofrecer 6 (seis) disciplinas/lenguajes del campo del conocimiento artístico, la asistencia semanal será de 3 (tres) veces por semana.

3º ciclo

Constituido por grupos multiedad con estudiantes de entre 9, 10 y 11 años.

La asistencia es de 3 (tres) veces por semana.

Las y los estudiantes transitan por las seis (6) disciplinas/lenguajes.

Aspectos organizativos del Primer Tramo

La jornada escolar para el primer tramo posee una carga horaria de 3 (tres) horas reloj.

Se desarrolla de lunes a viernes en dos turnos:

- Turno mañana de 8 a 11 hs.
- Turno tarde de 14 a 17 hs.

Solo en los casos en que por cuestiones territoriales sea necesario el funcionamiento en un horario o turno diferente (vespertino), el equipo directivo deberá solicitar la modificación con la correspondiente fundamentación, para el aval supervisivo y la pertinente comunicación al nivel central.

Los cargos correspondientes al Primer Tramo se cubren por los listados oficiales. Solo en caso de no disponer de docentes en los mismos, se podrá designar, con el aval de la Supervisión, a través del procedimiento de Difícil Cobertura.

En el caso de contar con horas cátedra para el funcionamiento y dictado de clases en el Primer Tramo, el acceso a las mismas será a través de los listados oficiales, por acto público según la disciplina/lenguaje que corresponda.

Características del Segundo Tramo

El segundo tramo se organiza en dos ciclos. Al primer ciclo asisten estudiantes de entre 12 y 14 años, y al segundo, de entre 15 y 18 años.

En este tramo la propuesta formativa se organiza en talleres, que contemplan las siguientes particularidades:



- Son espacios curriculares de Educación Artística, en vinculación con las disciplinas/lenguajes del primer tramo (Artes Visuales en sus dimensiones Bidimensional y Tridimensional, Danza Expresión Corporal, Literatura, Música y Teatro) que proponen profundizaciones o nuevas miradas sobre contenidos y procedimientos con el propósito de transitar procesos de producción artística.
- El taller debe situarse en el marco del paradigma actual de la Educación Artística (Res. CFE 111/10).
 - talleres serán nominalizados con la especificidad que los caracterice, de acuerdo al Proyecto Institucional, con un fuerte anclaje en el contexto de cada institución y en diálogo con las producciones culturales de cada región.
 - Resulta esperable que las propuestas contemplen la vinculación con artistas locales o regionales y sus producciones, así como la participación de las y los estudiantes en bienales, congresos, festivales, entre otros.

4º ciclo

Constituido por grupos multiedad con estudiantes de entre 12 a 14 años.

En virtud de la condición de evaluación permanente y revisión de las prácticas pedagógicas, se plantea la opción de dar inicio a la trayectoria del Segundo tramo a los 11 años, con aval de la Supervisión correspondiente y pertinente información a la DEAr. En caso de darse esta situación corresponderá la reorganización de ciclos que garanticé la multiedad en cada uno de ellos. Las y los estudiantes podrán elegir la cantidad de talleres que decidan según sus intereses, de acuerdo a la organización y posibilidades institucionales.

5º ciclo

Constituido por grupos multiedad con estudiantes de entre 15 a 18 años.

Las y los estudiantes podrán elegir la cantidad de talleres que decidan según sus intereses, de acuerdo a la organización y las posibilidades institucionales.

Aspectos organizativos del Segundo Tramo

La carga horaria de los espacios curriculares del 4º ciclo podrá distribuirse en los tres turnos (turno mañana, turno tarde y turno vespertino) según las posibilidades de organización de cada institución, de lunes a viernes. Cada taller posee una carga horaria de una hora y veinte minutos, equivalente a dos (2) horas cátedra semanales.

Para el 5º ciclo se sugiere que la distribución de la carga horaria se defina preferentemente en el turno vespertino, de acuerdo a las posibilidades de la organización de cada institución. En este ciclo los talleres podrán tener una carga mayor a la estipulada en el ciclo precedente. En el caso de aquellos talleres cuya carga horaria sea de 3 (tres) horas cátedra, podrán dictar la tercera hora frente a estudiantes o utilizarla para la participación de las y los docentes en el espacio de MoPI.

Se admitirá la matriculación de las y los estudiantes en propuestas que tengan igual denominación durante un mismo ciclo lectivo solo cuando las vacantes así lo permitan, garantizando el derecho de acceder a alguna de las propuestas por parte de otras y otros estudiantes.

Los talleres dentro de este tramo serán a ciclo cerrado con una vigencia anual. Los proyectos serán revisados anualmente en función del grupo de estudiantes a quienes estén destinados y del contexto institucional y comunitario. La continuidad o reasignación del taller deberá ser evaluada conjuntamente entre el Equipo Directivo y la supervisión. En caso de reasignación, la supervisión avalará y elevará el proyecto a la Dirección de Educación Artística antes del 29 de septiembre del año precedente a su implementación.

Por su carácter de espacio curricular de definición institucional, los talleres que de ellos dependan y que podrán ser reemplazados anualmente, las horas cátedra correspondientes a este Segundo Tramo, la designación docente será por difícil cobertura de acuerdo a la normativa vigente y no podrán titularizarse por su carácter de transitorio.

Los proyectos a presentar para la Difícil Cobertura deberán contener además de lo solicitado en la normativa vigente:

1. Nombre del taller
2. Fundamentación/encuadre teórico
3. Justificación (argumentación acerca de la implementación de la propuesta en esa disciplina, nivel e institución específica)
4. Propósitos de enseñanza
5. Objetivos de aprendizaje
6. Contenidos

7. Estrategias metodológicas
8. Recursos didácticos
9. Evaluación
10. Bibliografía

Asimismo, para la elaboración de los proyectos se deberán contemplar las “Orientaciones para la Enseñanza en el Segundo Tramo” del Anexo 1 de la presente Resolución y deberán enmarcarse en los propósitos generales de las EEA, también mencionados en el Anexo 1.

A continuación se mencionan, a modo de ejemplo, algunas propuestas de Talleres para el segundo tramo, las que deben situarse dentro del marco de la producción de arte contemporáneo, en vinculación con las experiencias interdisciplinares en las que se fundamentan las prácticas pedagógicas de cada EEA: Taller de práctica de conjunto vocal e instrumental, Taller de coro, Taller de composición musical, Taller de escritura, Taller de cómic, Taller de guión, Taller literario, Taller de historieta, Taller de dibujo y pintura, Taller de grabado, Taller de arte textil, Taller de muralismo, Taller de arte digital, Taller de escultura, Taller de video, Taller de edición de video, Taller de fotografía, Taller de fotoperiodismo, Taller de videoclip, Taller de experimentación videográfica, Taller de stop motion, Taller de escenografía, Taller de maquillaje, Taller de iluminación, Taller de artes escénicas, Taller de actuación, Taller de vestuario, Taller de circo, Taller de acrobacia, Taller de danza aérea, Taller de murga, Taller de arte urbano, Taller de danza folclórica, Taller de danza contemporánea.



El Proyecto Institucional (PI)

El Proyecto Institucional, de acuerdo al Reglamento General de las Instituciones Educativas, se define como una “planificación sustentable en el tiempo que busca asegurar la mejor realización del acto educativo, es el resultado del acuerdo institucional celebrado por la comunidad educativa, con el propósito de lograr sus fines y objetivos en el marco de las políticas educativas” (capítulo 2).

La participación de todos los actores institucionales en la construcción de este proyecto resulta fundamental para garantizar la gestión institucional. Para la escritura del PI se deben contemplar los componentes y las definiciones que a continuación se detallan.

Módulo de Planificación Institucional (MoPI)

Las EEA cuentan con un Módulo de Planificación Institucional (MoPI), como espacio de encuentro en el cual las y los docentes junto al equipo directivo, desde una construcción colectiva, planifican, revisan, reflexionan y evalúan las prácticas pedagógicas que se desarrollan según el Proyecto Institucional. De este modo, la reflexión continua propicia la sistematización, el análisis y la producción teórica que caracterizan al conocimiento pedagógico artístico, y que constituye al MoPI en un espacio sostenido de investigación y capacitación docente. Las elaboraciones y decisiones definidas en el marco del MoPI, formarán parte de los acuerdos institucionales que se plasmen en el Proyecto Institucional.

El MoPI deberá contar con una planificación cuatrimestral escrita y una evaluación de lo realizado en el cuatrimestre anterior en el marco de esos encuentros, la cual debe ser elevada a la supervisión.

En ese documento deberán detallarse los siguientes aspectos:

1. Diagnóstico institucional sobre el cual se definirán las acciones del cuatrimestre.
2. Definiciones y líneas de acción institucionales.
3. Dinámicas de trabajo propuestas para llevar adelante esas acciones.
4. Agenda/Calendarización de encuentros.
5. Evaluación del trabajo realizado en el cuatrimestre anterior en el marco del MoPI.
6. Registro de producción del cuatrimestre anterior en el marco del MoPI.

Características de funcionamiento del MoPI

La coordinación de las reuniones en el marco del MoPI está a cargo del equipo de conducción, quien debe garantizar a través de sus acciones y lineamientos la plena participación de todas las personas que intervengan.

La asistencia a dicho espacio es de carácter obligatorio para el personal docente con cargo base de 12 (doce) horas reloj semanales, quienes tienen incorporado a su carga horaria una hora y treinta minutos destinados especialmente a tal fin. Al tratarse de un espacio democrático y horizontal, está habilitada y se valora la participación (no obligatoria) y el aporte del resto del personal de la escuela.

En función de garantizar el desarrollo del PI, acorde a los lineamientos pedagógicos propuestos en la presente Resolución, en el marco de una gestión participativa y para dar cumplimiento a los fines y objetivos descriptos, se realizará una única reunión de MoPI por cada Institución en la que participe la totalidad del personal docente convocado, arbitrando los modos necesarios para dar cumplimiento a dicha organización.

El equipo directivo definirá el día y horario de las reuniones. En caso de existir docentes con más de un cargo en la misma institución, les corresponderá participar del MoPI y desarrollar tareas indicadas por el equipo de conducción, con aval de la supervisión a fin de dar cumplimiento a la totalidad de su carga horaria.

Cada reunión de MoPI deberá contar con instancias de registro de lo producido, sistematizado en un libro destinado a tal fin, con las características de todo estado administrativo según el marco normativo vigente.

Tal como fue mencionado anteriormente, en función de la planificación elaborada y elevada a la superioridad, y del material producido en cada encuentro, el Equipo de Conducción confeccionará un documento al finalizar cada cuatrimestre. El mismo deberá reflejar el proceso llevado a cabo en estos espacios de trabajo y anexar una evaluación que dé cuenta del impacto de las acciones y estrategias desarrolladas para constituirse en insumo del diagnóstico de la próxima planificación. Este documento será remitido a la supervisión.

Aspectos técnicos pedagógicos

Inscripción

En las EEA podrán inscribirse niñas, niños, adolescentes y jóvenes desde los 5 y hasta los 18 años cumplidos al 30 de junio del año de ingreso.

El ingreso se cerrará una semana antes del comienzo de la inscripción para el siguiente ciclo lectivo, según fecha establecida por calendario escolar, y conforme lo estipulado en el Reglamento General de Instituciones Educativas Decreto 2299/11.

Matrícula

Las EEA tienen un carácter optativo, por lo tanto, las y los estudiantes asisten a contraturno de los niveles obligatorios en días y horarios según el ciclo en el que se matriculen, conformando matrícula propia en estas instituciones de la Modalidad.

La matrícula mínima para la conformación de los grupos del Primer Tramo será de diecisiete (17) estudiantes con un máximo de veinticinco (25) estudiantes. Para el Segundo Tramo cada grupo: se conformará con un mínimo de quince (15) estudiantes y un máximo de veinticinco (25) estudiantes.

Los grupos conformados en la totalidad de los ciclos de las EEA definirán la cantidad de secciones de cada Institución.

Toda excepción a lo establecido en la presente Resolución deberá ser autorizado por la DEAr previa fundamentación de la Directora o Director de la institución y avalada por la Inspector o Inspector de Enseñanza y la Inspector o el Inspector Jefa o Jefe Distrital.

En los proyectos de extensión (como espacios de talleres específicos) a dictarse fuera de la institución, las y los asistentes formarán parte de la matrícula propia de las EEA. En el caso de los proyectos de articulación con instituciones educativas de nivel obligatorio, las y los asistentes no conformarán matrícula de las EEA en tanto las y los estudiantes de nivel obligatorio ya forman parte del sistema educativo provincial en la misma franja horaria.

Cabe señalar que en el marco de la extensión del tiempo escolar (J25H y Jornada Completa) que se está llevando a cabo en el Nivel Primario se ha definido que al compartir matrícula con las Escuelas de Educación Artística se requiere la articulación permanente

generando condiciones para que ambas instituciones se fortalezcan y garanticen la articulación de la propuesta pedagógica.

Las diversas propuestas de ampliación del tiempo escolar deben estar en permanente diálogo con las propuestas educativas de las otras instituciones escolares. Por tanto, se requiere de articulación permanente de saberes, profundización de los mismos que en conjunto contribuyan a la formación integral de las y los estudiantes, consolidando una propuesta pedagógica cuyo principal objetivo sea el fortalecimiento de las trayectorias educativas. Las y los Inspectores e Inspectoras Jefas y Jefes Distritales deberán arbitrar los medios para concretar estos procesos de articulación.

Asistencia

Como se mencionó en el apartado anterior, las EEA son de carácter optativo, por lo que las y los estudiantes asisten a contratarno de los niveles obligatorios, en días y horarios según el ciclo en el que se matriculen en el marco del PI. Esta particularidad incide en el desarrollo de dispositivos vinculados al seguimiento y sostenimiento de una matrícula de carácter fluctuante. Por lo tanto, cada institución deberá explicitar en el PI estrategias de intervención que contemplen la elaboración de un régimen de regularidad situado, fortaleciendo el compromiso por el sostenimiento de una asistencia continua y canales de comunicación e información permanente con las familias, que permitan generar alternativas de participación activa en función de garantizar la continuidad en las trayectorias educativas de las y los estudiantes.

Evaluación, promoción y certificación de las y los estudiantes

Desde la perspectiva asumida y explicitada en el Anexo 1, la evaluación constituye un componente relevante y permanente en las propuestas pedagógicas de las EEA. La comunicación/notificación a las familias respecto del proceso evaluativo tiene por objeto hacerlas partícipes de las trayectorias educativas de las y los estudiantes y de lo acontecido en la escuela en un tiempo determinado. La entrega/comunicación de las evaluaciones deberá desarrollarse finalizado cada cuatrimestre -esto es, dos veces al año-, en el formato en el que cada institución defina, pero articulando siempre con una instancia de muestra de producción en la cual pueda visibilizarse el proceso pedagógico recorrido.

En las EEA, en tanto instituciones de carácter no obligatorio, las y los estudiantes no promocionan pero sí realizan trayectorias educativas propias de una escuela. Las EEA avaladas por la DEAr podrán extender constancias que den cuenta de la trayectorias educativas de las y los estudiantes.

Plan de continuidad pedagógica

El Plan de continuidad pedagógica es definido como “herramienta de intervención institucional para asegurar los actos educativos necesarios para los procesos de aprendizaje de los alumnos y dar cumplimiento efectivo a la jornada escolar” (Decreto 2299/11, artículo 179).

Para su definición se tendrá en cuenta:

- El proyecto pedagógico (fundamentación, objetivos).
- Los agrupamientos.
- Las y los docentes involucrados.
- Las distintas contingencias posibles de acuerdo a la realidad institucional y distrital.
- Los tiempos de desarrollo del proyecto.

De acuerdo a estas características, en las EEA habrá tantos planes de continuidad pedagógica como proyectos se desarrollen. La continuidad pedagógica podrá elaborarse en el marco de los acuerdos y planificaciones que se construyan en el espacio del MoPI.

Insumos y recursos

Los libros, los materiales, las herramientas específicas, los instrumentos musicales y otros soportes técnicos y tecnológicos presentes en la institución “tienen como finalidad su plena utilización y constituye patrimonio común a toda la comunidad educativa sin otra restricción que el ordenamiento, cuidado y buen uso de los mismos” (Decreto 2299/11, artículo 179).

En las EEA los insumos y recursos didácticos son de uso colectivo, constituyendo un bien común que implica la responsabilidad del cuidado y la necesidad de compartirlos, ambas cuestiones centrales en la construcción de ciudadanía. Se debe favorecer el uso y la circulación de los materiales en pos de los procesos de enseñanza y aprendizaje y consecuentemente de la producción artística.

Todos los insumos y recursos utilizados en las EEA son adquiridos por la institución, otorgados por la Dirección de Educación Artística,

por programas específicos, por aportes de la Asociación Cooperadora o a través de donaciones, entre otros.

En ningún caso se exigirá que las y los estudiantes sean responsables de proveerlos.

Vínculo con la comunidad

La conformación de la estructura comunitaria de las EEA se funda en los diferentes modos de vinculación entre las y los integrantes de la comunidad educativa. El ejercicio de la ciudadanía cobra un carácter singular que propicia la participación democrática, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la construcción colectiva de la identidad cultural institucional. Para las EEA la creación de espacios de comunicación y participación cotidianos con las familias genera una organización institucional que contempla que cada integrante de la comunidad tenga oportunidad de conocer, compartir, participar, involucrarse y colaborar con docentes y auxiliares, poniendo en valor los diferentes momentos de encuentro dentro de la jornada escolar.

En otro sentido, la asociación cooperadora, de conformación comunitaria, se constituye como un órgano democrático fundamental en el acompañamiento y desarrollo del Proyecto Institucional, propiciando el trabajo corresponsable y colaborativo.

La participación comunitaria activa garantiza el fortalecimiento de los vínculos desde una perspectiva de respeto, cercanía y confianza que consecuentemente constituye un dato distintivo de la identidad territorial de las EEA.

Autoevaluación institucional

La evaluación es el escenario central donde se materializa el ejercicio del derecho de aprender, la participación y pertenencia a una institución. “La evaluación institucional participativa implica un proceso formativo de reflexión y de trabajo colectivo sobre las condiciones materiales y simbólicas que deben ponerse en juego para que toda la escuela cumpla su mandato social, político y pedagógico” (MEN, 2013, p. 11).

En el marco de las EEA la evaluación institucional se desarrolla en el MoPI y deberá:

- un carácter multidimensional, en el cual se contemplen diferentes enfoques sobre lo institucional, lo pedagógico, lo comunitario.

- un entramado temporal que contemple diversos instrumentos y miradas sobre la evaluación en función de una perspectiva integral.
- instancias de reflexión colectiva que enfaticen la gestión del entramado interpersonal que constituye y fortalece a los equipos institucionales.

Equipo de trabajo institucional

El equipo de trabajo institucional que desempeña sus tareas en las EEA estará conformado por el equipo de conducción, personal docente y personal auxiliar. El cumplimiento de las tareas comunes y propias se configurarán según la normativa vigente que comprenda al Sistema Educativo (Ley 13688/07, Estatuto del Docente Ley 10.579/87, sus modificatorias, complementarias y su reglamentación, Decreto 299/11, Ley 13.552/06). Así mismo, a continuación, se detallan las tareas específicas a desempeñar, en el marco de las EEA, según cada cargo:

Equipo de conducción institucional

Supervisión pedagógica y acompañamiento a docentes

En el marco de la normativa vigente (Decreto 2299/11) y de sus funciones específicas, los equipos de conducción orientarán y asesorarán a las y los docentes de la institución en las diferentes dimensiones en relación con sus tareas específicas. Asimismo, las dinámicas pedagógicas y las características específicas de las EEA requieren de una presencia sostenida del equipo de conducción, a saber:

- Garantizar el desarrollo pedagógico de lo prescripto en esta resolución.
- Generar las condiciones necesarias que posibiliten la identidad institucional como referente artístico en el ámbito cultural de la región.
- Promover prácticas institucionales y pedagógicas innovadoras en el marco del paradigma actual del arte y de la educación artística.
- Gestionar los medios que garanticen la organización de la jornada escolar.
- Promover y garantizar la construcción y supervisión del Plan de Continuidad Pedagógica y el Plan de Prevención del Riesgo.

Las instancias de supervisión pedagógica en las EEA están atravesadas por diversas dinámicas planteadas a partir del Diagrama Orientador para la Planificación Educativa y su entramado de acuerdo a la forma de trabajo -por proyectos compartidos- en donde se vinculan los diferentes campos de conocimiento artístico desde modos de abordaje específicos. En este sentido la supervisión pedagógica deberá ser constante y sostenida, garantizando las prácticas áulicas y el desarrollo de cada proyecto conforme a lo elaborado en el PI.

Los equipos de conducción crearán las condiciones que permitan la revisión permanente de las prácticas pedagógicas y la implementación de los proyectos, reconfigurando aquellos espacios curriculares del segundo tramo que no dieran respuesta a los intereses de las y los estudiantes y de la comunidad, o que no aportaran a la identidad institucional y a su planificación. Estos criterios institucionales y las acciones que se llevarán a cabo para definir nuevas propuestas, serán elaborados conjuntamente con la supervisión de la Modalidad.

Participación en el (MoPI)

De acuerdo a las características del MoPI, al menos un miembro del equipo de conducción deberá estar presente en este espacio, y será responsable de la coordinación, de garantizar el cumplimiento de la planificación específica y de generar las condiciones necesarias para el registro y producción especializada en el mismo.

Gestión de los recursos

En función de la especificidad de las diferentes disciplinas/lenguajes del campo de conocimiento artístico que se desarrollan en las EEA y sus requerimientos particulares en relación con espacios, tiempos, insumos y recursos, será el equipo de conducción quien deberá -en primera instancia- definir los espacios áulicos en donde se llevarán a cabo las distintas propuestas pedagógicas, conforme a las características propias de cada taller. Por lo tanto, la gestión de recursos e insumos será consecuencia de esos requerimientos particulares y de las características del establecimiento; de los recursos humanos especializados en la región, y de las acciones que el equipo de conducción realice con las orientaciones de las inspectoras y los inspectores de la modalidad y las gestiones que las Jefaturas Distritales y Regionales realicen en articulación con los Consejos Escolares.

Las propuestas de talleres para el segundo tramo, deberá contar con espacios físicos apropiados e insumos de acuerdo a su especificidad. El equipo de conducción deberá garantizar la provisión, previo a la implementación de cada propuesta, de aquellos insumos y recursos necesarios para el pleno desarrollo de las mismas.

Extensión y articulación interinstitucional

Conforme la normativa vigente, los equipos de conducción deberán sostener vínculos con el contexto social, cultural e institucional local/ regional: “En virtud del compromiso socio comunitario y del carácter experimental de las propuestas que desarrollan, tenderán gradualmente a promover proyectos de articulación con otras organizaciones e instituciones con el fin de generar transferencias de sus experiencias a situaciones educativas y/o culturales” (Res. CFE 111/10, artículo 117).

Teniendo en cuenta los objetivos generales de las EEA y las características particulares de los talleres que se desarrollan en el segundo tramo, los equipos de conducción sostendrán vinculaciones con distintas organizaciones e instituciones culturales de la región, gestionando acciones que garanticen la participación y circulación de las producciones artísticas de las EEA en el ámbito cultural local/ regional (bienales, festivales, congresos, encuentros artísticos, simposios, talleres, entre otros). Correspondrá enmarcar las acciones mencionadas en proyectos específicos de articulación y/o extensión del servicio educativo. Los mismos contarán con una vigencia anual, con posibilidad de renovación –con aval supervisivo y elevación a la DEAr para su aprobación– en función de la evaluación del proyecto y el sostenimiento de la matrícula.

En el caso de los proyectos de articulación, corresponderá la construcción de un proyecto pedagógico que se enmarque en el Proyecto Institucional de las EEA, en la planificación anual enmarcada en la Propuesta Curricular y en el Diagrama Orientador para la Planificación Educativa, contando con la participación de actores de ambas instituciones involucradas y que se complemente con el proyecto de la otra institución, o bien, sea un proyecto compartido. El proyecto de la articulación deberá ser aprobado por la supervisión de la Modalidad Artística o inspector distrital.

Cuando el proyecto de articulación se realice con un servicio educativo de nivel obligatorio corresponderá que las propuestas pedagógicas se lleven adelante durante la jornada escolar del mismo.

En el caso de los proyectos de extensión, los equipos directivos de las EEA podrán gestionar la apertura de los mismos, por medio de una solicitud a la supervisión, con aval de la Jefatura de Inspección Distrital y posterior elevación a la DEAr para su aprobación. La solicitud deberá fundarse en el Proyecto Institucional de la EEA, en la planificación anual en el marco de la Propuesta Curricular y del Diagrama Orientador para la Planificación Educativa, así como en las necesidades del contexto sociocomunitario, debiendo desarrollar los siguientes elementos en su presentación:

- Fundamentación.
- Localización (instituciones en las que se realizará la extensión: organismos no gubernamentales, centros culturales, espacios barriales, instituciones educativas, otros).
- Matrícula tentativa.
- Propuesta pedagógica.
- Aval de la Jefatura Distrital.

Cuando el proyecto de extensión (como espacios de talleres específicos) se realice en un servicio educativo de nivel obligatorio corresponderá que las propuestas pedagógicas se lleven adelante por fuera de la jornada escolar del nivel.

Docentes

A las y los docentes que se desempeñan en las EEA les corresponde el cumplimiento de las tareas comunes y propias, según la normativa vigente que comprende al Sistema Educativo (Ley 13.688/07, Estatuto del Docente Ley 10.579/87, sus modificatorias, complementarias y su reglamentación, Decreto 2299/11, Ley 13.552/06).

No obstante, se detallan tareas específicas en las EEA, en el marco de la presente Resolución:

- Participación activa en el MoPI, constituido como espacio sostenido para la reflexión continua, la sistematización, el análisis y la producción en el conocimiento pedagógico artístico.
- Acompañamiento activo que desempeña en la jornada escolar: entrada, salida, recreos y clase en términos de tiempos para la actividad pedagógica en concordancia con lo planificado institucionalmente.

- Elaboración de su planificación: de acuerdo a la Propuesta Curricular, al Diagrama Orientador para la Planificación Educativa y a la vinculación entre los diferentes campos de conocimiento en el marco de un proyecto compartido, corresponderá asumir las planificaciones áulicas incorporándose como parte del entramado del Proyecto Institucional y no como elementos aislados.
- Elaboración del Plan de continuidad pedagógica situado por proyecto, teniendo en cuenta la organización de las planificaciones y de los proyectos compartidos. En ese caso, las prácticas pedagógicas estarán planificadas y desarrolladas por las mismas y los mismos docentes que comparten el proyecto, con la posibilidad de acompañamiento de otros actores institucionales.
- Comunicación de la evaluación en el marco de una muestra de la producción artística realizada por estudiantes, de acuerdo a los criterios de evaluación mencionados en el Anexo 1 de la presente resolución.

Preceptoras / preceptores

A las preceptoras y los preceptores que se desempeñan en las Escuelas de Educación Artística les corresponde el cumplimiento de las tareas comunes y propias, según la normativa vigente que comprende al Sistema Educativo (Ley 13.688/07, Estatuto del Docente Ley 10.579/87, sus modificatorias, complementarias y su reglamentación, Decreto 2299/11, Ley 13.552/06).

No obstante, se detallan tareas específicas en el marco de la presente Resolución, en función de la tarea pedagógica con especificidad en la Modalidad de Educación Artística.

Las tareas administrativas que desempeñan en las EEA:

- Acompañamiento activo en función a la tarea que desempeña en la jornada escolar: entrada, salida, recreos y clase en términos de tiempos para la actividad pedagógica en concordancia con lo planificado institucionalmente.
- Vinculación y participación con la comunidad educativa.
- Atención corresponsable de la totalidad de los grupos que forman parte de la jornada escolar.
- Participación activa en instancias de puesta en funcionamiento del plan de continuidad pedagógica en el marco del Proyecto Institucional.
- Participación en el MoPI acorde a las posibilidades institucionales.

Auxiliares

A las y los auxiliares que se desempeñan en las EEA les corresponde el cumplimiento de las tareas comunes y propias, según la normativa vigente que comprende al Sistema Educativo; Ley 10.430/96 (Texto ordenado Decreto 1869/96), su reglamentación, los acuerdos paritarios, el Decreto 2299/11 o la normativa aplicable y el Proyecto Institucional (construido por la totalidad de los integrantes de la comunidad educativa).

No obstante, se detallan tareas específicas en el marco de la presente resolución en las EEA:

- Acompañamiento activo en la jornada escolar: entrada, salida, recreos y clase en términos de asistencia y apoyo para la actividad pedagógica.
- Vinculación con la comunidad: acompañamiento al igual que el resto de los actores institucionales en el marco del Proyecto Institucional.
- Participación en el MoPI acorde a las dinámicas institucionales cuando el proyecto lo amerite.



IMPLEMENTACIÓN
Propuesta Curricular

Propuestas didácticas



Índice

Talleres en territorio. Consulta e implementación de la Propuesta Curricular de las EEA	153
Marco general de las Planificaciones	172
PRIMER CICLO	174
Música	176
Literatura	182
Danza Expresión Corporal	189
Artes Visuales en su bidimensión	195
Artes Visuales en su tridimensión	201
Teatro	206
SEGUNDO CICLO	211
Música y Literatura	212
Artes Visuales (en su bidimensión) y Teatro	222
Artes Visuales (en su tridimensión) y Danza Expresión Corporal	231
TERCER CICLO	244
Música	245
Danza Expresión Corporal y Literatura	252
Teatro y Artes Visuales (en su tridimensión)	260
Bibliografía	269



Talleres en territorio

Consulta e implementación
de la propuesta curricular para las
Escuelas de Educación Artística (EEA)

La planificación colectiva de los talleres en territorio: una forma de implementación del Diagrama Orientador para la Planificación Educativa

Durante el proceso de consulta y escritura de la Propuesta Curricular para Escuelas de Educación Artística, realizado en el año 2022, se concretaron diferentes encuentros de trabajo, bajo el formato taller. Estos talleres presenciales, de los que participaron la totalidad de las Escuelas de Educación Estética (EEE hasta ese momento), se llevaron adelante en 11 sedes, organizados por cercanía territorial. A estos encuentros fueron convocadas y convocados Inspectoras e Inspectores que supervisaban las EEE, representantes de los equipos directivos y docentes de los diferentes espacios curriculares.

Cada taller tuvo el propósito de presentar los nuevos lineamientos curriculares para las Escuelas de Educación Artística, enfatizando en su desarrollo modos posibles de implementación de la nueva Propuesta Curricular a partir del Diagrama Orientador para la Planificación Educativa.

En una primera instancia de planificación entre quienes conformaron el equipo de implementación de los talleres en territorio, se propuso como imagen de inicio la portadilla del libro álbum llamado *Silencia*, de Nina da Lua (2016). A partir de ese material se listaron ideas, asociaciones y sensaciones, descubriendo que la mirada de cada una de las integrantes estuvo impregnada del saber y la trayectoria en cada

especialidad. Con las primeras ideas y la propuesta de definir una experiencia de taller para docentes y equipos directivos de Escuelas de Educación Artística, cada especialista seleccionó los contenidos disciplinares específicos.

Así, el equipo de la DEAr construyó la planificación del taller con los mismos procesos que se espera sucedan en las EEA, a partir de habilitar la circulación de la palabra y la diversidad de ideas que puedan surgir en un Módulo de Planificación Institucional (MoPI). Cabe aclarar que la situación propuesta en términos temporales fue ficcional, ya que los procesos para desarrollar cada abordaje y perspectiva transversal en las EEA no son suficientes para profundizar en las cuatro horas destinadas para el taller con docentes.

En la planificación se contempló promover momentos de experiencia directa, en la que las y los participantes pudieran reflexionar pedagógicamente sobre las prácticas áulicas e institucionales, identificando las formas de anticipar y fundamentar decisiones pedagógicas para la enseñanza del arte. Asimismo, en el proceso de planificación del taller se tomaron **decisiones pedagógicas** en cuanto a los propósitos y objetivos, del mismo modo que se evidenció la necesidad de definiciones en relación con los abordajes, las perspectivas y los contenidos que propiciaran procesos de producción artística, que se detallan a continuación.



Sobre los abordajes

Uno de los elementos que incorpora el Diagrama Orientador para la Planificación Educativa es la decisión pedagógica respecto de la elección de un abordaje que oriente la planificación. Los abordajes propuestos permiten sistematizar las formas de trabajar tanto con los contenidos, como con los conceptos y procedimientos de cada disciplina. Por este motivo, una primera intención del equipo de talleristas fue definir el abordaje de la propuesta.

Se consensuó que uno de los objetivos del taller sería arribar a una **producción artística de abordaje interdisciplinario**. Para ello, las y los participantes deben identificar ese abordaje en su propia producción y conceptualizar sobre ello en la reflexión pedagógica, luego de haber transitado la experiencia.

Para ello, se consideró necesario proponer previamente el tránsito por otros abordajes. Fue así que se decidió comenzar por una consigna (individual al inicio y luego grupal) que en su resolución se vea impregnada de la especialidad y la formación de cada sujeto, considerando que cada docente miraba con “ojos de su disciplina”. Mientras que la práctica de observar una imagen es característica del abordaje disciplinar de Artes visuales, la consigna promovía una mirada disciplinar desde la multiplicidad de los lenguajes/disciplinas representados por cada docente.

Posteriormente se decidió, desde un abordaje de articulación disciplinar, proponer una consigna (grupal) desde cada lenguaje/disciplina que en su desarrollo se fuera entramando sucesivamente.

Finalmente, se propuso una consigna (grupal) de composición desde las producciones puntuales desarrolladas y enriquecidas en el proceso del taller, que direccionara la producción hacia un abordaje interdisciplinario.

De esta forma, fue posible complejizar la mirada desde los “ojos disciplinares”, pudiendo expandirse hacia una mirada más integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las EEA.

Sobre la Producción Artística

Se partió de considerar que en todas las clases las y los estudiantes generan producciones artísticas que no se vinculan necesariamente con el concepto de “obra de arte”, sino que son producciones grupales o individuales que responden a la síntesis del proceso de exploración e investigación de determinados contenidos abordados en clase.

A partir de ello, se consideró otro de los aspectos de la planificación que constituye un elemento del Diagrama: la “**Producción Artística**”. Sobre ello surgieron algunos interrogantes, *¿cómo promover la producción artística y en qué momentos?, ¿cómo y en qué instancias se pueden generar espacios de muestra y observación?, ¿cómo y quiénes podrán realizar una evaluación/devolución de esa producción artística?, ¿desde qué criterios?, ¿cómo vincular estas devoluciones con las siguientes consignas?*

En este sentido, teniendo en cuenta que las y los participantes del taller serían docentes adultas y adultos, se optó por considerar que, luego de cada momento de exploración con las consignas disciplinares, hubiera una instancia de muestra y observación de la producción artística. Esta organización permitiría construir insumos y registros sobre el hacer desde el análisis de la observación con criterios específicos, que fuera enriqueciéndose posteriormente con la incorporación de nuevos contenidos. Así, la articulación entre disciplinas podría visibilizarse en las producciones artísticas que se desarrollaran. Cada vez se agregaría, a modo de sumatoria, un nuevo contenido propio de una disciplina que se entramara con el contenido anterior.

El proceso de exploración, investigación y producción que incorporara contenidos a modo de trama, permitiría en la composición grupal la construcción de sentido simbólico propia y singular de toda producción artística. Esta construcción se complejizaría a medida que se fueran profundizando los conceptos y procedimientos propios de cada lenguaje y aquellos compartidos. Así, se abordaría como una reflexión relevante la manera de arribar a la producción de sentido simbólico considerando a la consigna como puente y a los contenidos, en tanto conceptos y procedimientos, como punto de partida.

Sobre las perspectivas transversales

Al momento de definir perspectivas transversales como uno de los elementos del Diagrama estructurantes de la planificación, surgió la pregunta sobre el modo de transitarlas, *¿podrían seleccionarse una o más perspectivas?, ¿cuál sería la perspectiva que podría guiar la propuesta?, ¿cómo se haría visible?, ¿cómo impactaría sobre los contenidos seleccionados?, ¿cómo y con qué criterios se evaluaría?*



Con esos interrogantes se definió tomar las perspectivas de Educación Sexual Integral e Inclusión en clave de igualdad, asumiendo que se presentarían con mayor relevancia en determinadas consignas y en diferentes momentos del Taller, especialmente como posicionamientos frente a la propuesta y al objetivo de la producción interdisciplinaria de cierre.

La transversalidad de las perspectivas planteadas en el Diagrama Orientador de la Planificación Educativa permite hacer referencia a ellas a lo largo de toda la propuesta, entendiendo que en algunos momentos y en determinadas consignas se volverían más pregnantes convirtiéndose en eje del trabajo.

Sobre la evaluación

En vínculo con la Propuesta Curricular y con el Diagrama Orientador para la Planificación Educativa se planteó, desde la concepción de evaluación formativa, establecer diferentes instancias de evaluación que pudieran retroalimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje del taller, como también enriquecer la producción artística.

Fue así que surgieron los siguientes interrogantes, *¿con qué fines se evaluaría la propuesta?, ¿qué se evaluaría y en qué instancias?, ¿qué instrumentos de evaluación se implementarían?, ¿qué instancias se propondrían como autoevaluación, y qué otras como evaluación grupal sobre el hacer?, ¿cómo se pensaría la evaluación de la propuesta por parte del equipo de talleristas con el objeto de realizar ajustes a la planificación?*

Partiendo de los interrogantes antes mencionados se propuso que al concluir cada consigna se destinaría un tiempo para desarrollar instancias de muestra, observación y registro, a partir de los cuales promover momentos de reflexión y síntesis, de diálogo constructivo e intercambio de ideas y conceptualización sobre la producción. Instancias que tomarían la forma de autoevaluación y evaluación sobre la producción de las y los pares.

Posteriormente se propondría otra instancia de revisión evaluativa sobre el análisis pedagógico-didáctico de la planificación del Taller, desde una visión más amplia y alejándose de las producciones propias.

Finalmente, se promovería una instancia de análisis sobre el impacto que la planificación implementada generaría como reflexión pedagógica por parte de las y los docentes, y consecuentemente en la autoevaluación que podrían hacer sobre sus propias prácticas.

Propuesta Pedagógica

“El diálogo entre los campos de conocimiento para la producción artística interdisciplinar: Un aporte desde los contenidos de enseñanza y el Diagrama Orientador para la Planificación Educativa”

El taller fue pensado para un encuentro de 4 (cuatro) horas de duración, contemplando tiempo de presentación del marco teórico y normativo, experiencia de la secuencia didáctica y espacio de reflexión pedagógica como cierre.

Propósitos

- Presentar los lineamientos curriculares para las Escuelas de Educación Artística, haciendo énfasis en la implementación del Diagrama Orientador para la Planificación Educativa.
- Promover experiencias a partir de las cuales las y los docentes, equipos directivos e inspectoras e inspectores puedan reflexionar pedagógicamente sobre las propias prácticas áulicas e institucionales, pudiendo identificar las formas de anticipar y fundamentar decisiones pedagógicas para la enseñanza del arte.

Objetivos

Que las y los participantes:

- Exploren, investiguen individual y grupalmente y arriben a una producción artística interdisciplinar desde diferentes abordajes.
- Vivencien y reflexionen las posibilidades del Diagrama Orientador para la Planificación Educativa como herramienta para tomar decisiones pedagógico-didácticas.
- Analicen pedagógicamente la experiencia realizada pudiendo identificar:
 - los contenidos específicos de cada campo de conocimiento,
 - los contenidos compartidos que facilitan los abordajes entre disciplinas,
 - las características de la producción artística.

Contenidos de cada lenguaje/disciplina

- **Teatro:** Conocimiento del propio cuerpo y el encuentro con otras y otros, en tanto materia e instrumento para la acción. Exploración y reconocimiento de las posibilidades expresivas del propio cuerpo en relación con el espacio. El reconocimiento de las otras y los otros como sujetos en la relación vincular. La intención de la acción. La construcción de la acción entre/con otras y otros.
- **Artes Visuales:** La intervención espacial a partir de elementos cotidianos. La forma en el plano y en el volumen. La forma tridimensional y sus posibilidades de agrupamiento, rotación, superposición y distribución en el espacio según su tamaño, volumen y peso.
- **Danza Expresión Corporal:** Las formas básicas de desplazamientos en el espacio. Las trayectorias como diseños de desplazamiento. Recorridos y diseños espaciales en la bidimensión y tridimensión. Las organizaciones del espacio y su registro perceptivo: personal, parcial, total, grupal, compartido, físico e imaginario. El abordaje de la composición de movimiento en el espacio: distribución, agrupamientos, pregnancias, vacío, figura-fondo.
- **Música:** La voz. Exploración de la voz hablada y sus posibilidades expresivas sobre textos poéticos. Exploración de la voz hablada para producir sonidos en diferentes alturas, duraciones, velocidades, intensidades función de experiencias compositivas.
- **Literatura:** La lectura del libro álbum. La importancia de la imagen. La multiplicidad de lecturas. La voz poética para transmitir sentimientos, ideas, emociones. El tiempo de la frase poética: las conexiones entre la musicalidad, las imágenes, las palabras, los movimientos. La poesía visual: la producción a partir de diversas lecturas e interpretaciones.

Dinámica del taller

Al comienzo del taller se realizó una **presentación de las talleristas y de las y los participantes del mismo**, a partir de una puesta en común de nombres, instituciones y lenguajes/disciplinas de pertenencia, entendiendo que el trabajo colaborativo se construye a partir de conocer con quiénes se comparte la experiencia en el encuentro educativo.

El taller continuó con la **observación de la imagen** de la portadilla del libro álbum *Silencia*, proponiendo que cada participante, desde su recorrido personal, tome nota de las imágenes, evocaciones, efectos, asociaciones, ideas y /o sensaciones que surgieran de esa observación individual, para luego compartirlas grupalmente.

Se seleccionó la imagen de la portadilla en función del análisis realizado sobre la misma, entendiendo que el recurso visual del libro álbum habilitaría una lectura desde cada lenguaje/disciplina, en tanto imagen visual que ofrece elementos específicos y símbolos de la escritura musical, el relato lineal sobre la conformación de la forma del origami, trayectorias espaciales, movimientos de plegar y desplegar, el vuelo de las grullas, entre otros elementos que surgieran en el intercambio con las y los docentes.

Consigna 1

*A partir de la proyección y observación de la portadilla del libro álbum *Silencia*, de Nina da Lua, con ilustraciones de Gemma Capdevila:*

- *Registrar individualmente y por escrito evocaciones, efectos, asociaciones, ideas, sensaciones e imágenes que produce.*
- *Compartir en grupo las producciones de escritura (como posible insumo para las actividades posteriores).*



Previo al segundo momento, se generó un espacio de consulta sobre las posibilidades de movimiento de cada participante, planteando que las consignas propuestas están pensadas para el alcance de todas y todos. Sin embargo, en el caso de que alguien tuviese alguna dificultad puntual, sería posible ocupar otro rol durante el taller, que se vincule con la observación y el registro de lo sucedido en los diferentes momentos de la propuesta. Este registro se recuperó en la instancia de reflexión final.

Posteriormente se propuso realizar a continuación, un trabajo de **exploración** desde el movimiento con relación al espacio, a las compañeras y los compañeros y a los trasladados, incorporando nociones de pausa y movimiento para focalizar en la mirada y desde allí, conectar con la idea de trayectorias individuales y compartidas. Con esta exploración transitada se invitó a regresar a la noción de línea y de sucesión de la portadilla de Silencia, generando un tiempo para la **improvisación** desde un abordaje disciplinar.

Consigna 2

- *A partir de la escucha de la música que comenzó a sonar, desplazarse por el espacio con la intención de reconocerlo y observar esa espacialidad a partir de la convivencia de las y los participantes.*
- *Proponer desplazamientos y pausas grupales: caminar todas y todos y cuando alguien se detiene, se detiene el resto. Cuando una persona decide retomar el movimiento, lo retoma el resto.*
- *Establecer una relación directa entre lo que miro en el espacio y la construcción de la trayectoria. Tener en cuenta: su ubicación, su distancia y las formas de recorrerla.*
- *Incorporar la posibilidad de que la mirada pueda orientarse hacia una persona permitiendo encuentros, cambios de lugares entre sí, tránsitos compartidos en dúos, tríos, grupos.*
- *Individualmente, cada participante elige dos puntos en el espacio, uno será punto de partida y el otro de llegada. La propuesta será transitar la linealidad de esa trayectoria de diferentes modos, considerando velocidades, niveles, direcciones.*
- *Observar a quienes cruzo, cómo respondo a ese encuentro, detectar si se reitera el encuentro con las mismas personas o con otras.*



Continuando el desarrollo de la improvisación se incorporaron contenidos propios del lenguaje/disciplina Teatro, con el objeto de aproximar la experiencia a un abordaje de articulación de disciplinas, a partir de la siguiente consigna.

Consigna 3

- Accionar breve e intencionalmente sobre la trayectoria de la persona con quien me encuentro: guiando, inhibiendo, llevando, direccionando, pausando, obstaculizando, y/o cambiando su trayectoria para luego regresar nuevamente a la mía.



Luego, las talleristas incorporaron objetos (sillas) en el espacio con la intención de trabajar la siguiente consigna relativa a la modificación de las trayectorias.

Consigna 4

- A partir de la modificación del espacio, accionar con/desde/sobre los objetos produciendo cambios en la trayectoria propia y la de otras y otros.



Una vez que se transitaron las cuatro consignas se dividieron los participantes en pequeños grupos y, desde un **abordaje de articulación disciplinar**, se les propuso hacer una síntesis con el material de movimiento trabajado hasta ese momento, en una **composición** en la que incorporaran 3 (tres) momentos de quietud grupal (fotos) y enlaces o conectores de movimiento que les permitieran llegar a la foto, pasar de una foto a otra y finalmente salir. Esa **síntesis** propuesta en la consigna que sigue, debía retomar las intervenciones en el espacio, incorporando los objetos (sillas) y contemplando relaciones de distancia, superposición, repetición, acumulación yuxtaposición.

Consigna 5

- *Organizar las sillas en función de la linealidad de Silencia. Podrán considerarse relaciones de distancia, superposición, repetición, acumulación, yuxtaposición como rasgo fundante de la producción. Las sillas podrán estar vinculadas mediante diferentes procedimientos, pudiendo estar en contacto o separadas: apiladas, encastradas, atadas, agrupadas, dispersas (siempre contaron con una silla menos que el número de personas que conformó el grupo).*
- *A partir de esa composición espacial propuesta por las sillas y por Silencia, decidir la composición de tres imágenes estáticas a modo de "fotos", el modo de transitar de una imagen a la otra, y el modo de disponer los objetos (sillas) considerando:*
 - *lo explorado en la propia trayectoria,*
 - *la quietud y el movimiento,*
 - *la mirada,*
 - *las acciones sobre las otras y los otros, y sobre los objetos.*



Cada grupo tuvo un tiempo para **componer y luego mostrar su producción**. En ese tiempo de mostrar, sus compañeras y compañeros hicieron el registro de imágenes, evocaciones, efectos, asociaciones, ideas y/o sensaciones que surgieron de lo observado. Una vez realizado el registro de la totalidad de los grupos se les propuso utilizar ese material y el registro de *Silencia* como insumos para crear una poesía visual, teniendo en cuenta diferentes elementos de lo sonoro y lo visual, ya que luego leerían la poesía visual resultante incorporando sonidos, recorridos y otorgando sentido a esa producción, desde un abordaje de articulación entre disciplinas. Esta poesía visual de creación colectiva promovió la síntesis y selección de los materiales/insumos explorados a partir de retomar las propuestas de experiencias vivenciadas hasta el momento en el taller.



Consigna 6

- *A partir de los registros se invita a pensar: ¿Con qué palabras de las leídas se quedan?, ¿qué textura tienen?, ¿cuál es la más sonora?, ¿a dónde nos transportan las palabras?*
- *Se partirá de alguna idea de las que escribieron para seleccionar: una palabra, una expresión, un objeto, etc., que tendrán que transformar primero en imagen o trayectoria y luego en poesía. Recuperar para la imagen las trayectorias propuestas en la composición grupal.*
- *Pueden comenzar con un dibujo sobre papel que represente la idea original, o bien la idea que les sugieran esas palabras.*
- *Luego se escribirá el poema siguiendo el contorno del mismo o llenando su perfil de manera que los versos no sobrepasen el contorno fijado por el dibujo. Será relevante tener en cuenta su grosor, la dirección de las palabras, el tamaño.*
- *Explorar modos de decir la poesía buscando diferentes intenciones comunicativas a través de las variaciones en la velocidad, duración, alturas e intensidad, considerando su relación con el tamaño, dirección, grosor, color, espacio que ocupa el texto escrito.*
- *Por último se borran los trazos de lápiz con el que se fijaron los bordes del dibujo para dejar sólo visibles las palabras y los versos que conforman el poema visual.*

Cada grupo tuvo un tiempo para **componer y luego mostrar su producción**¹. En ese tiempo de mostrar, sus compañeras y compañeros hicieron el registro de imágenes, evocaciones, efectos, asociaciones, ideas y /o sensaciones surgidos de lo observado.

Finalmente, tomando como “mapa” la poesía visual, se propuso a cada grupo **componer una producción desde un abordaje interdisciplinar** pudiendo recuperar las articulaciones disciplinares construidas a partir de los elementos trabajados anteriormente desde lo sonoro, el movimiento, las imágenes, las palabras, las acciones (elementos que son planteados entre los contenidos de cada lenguaje/disciplina).

Consigna 7

- Componer una producción desde un abordaje interdisciplinar, que tenga como punto de partida la poesía visual, incorporando los elementos trabajados desde lo sonoro, el movimiento, las imágenes, las palabras, las acciones y la composición espacial. La poesía visual es aquí un mapa que puede ser leído desde los diferentes campos de conocimiento artístico.



¹En los primeros talleres, la producción de la poesía visual se mostró priorizando las formas de decir, de sonorizar la misma. En otros encuentros, las producciones de cada grupo se desplegaron en el salón con el objeto de que cada participante pudiera recorrerlas y observar lo que le proponía.

Cada grupo debió mostrar su propia producción interdisciplinar en un tiempo no mayor a cuatro minutos.

Las observadoras y los observadores focalizaron su mirada haciendo **registro** de los contenidos, los sentidos, las temáticas, las perspectivas que pudiesen identificar, para el **análisis** de los sentidos construidos (la producción simbólica), y de las características de la producción interdisciplinaria.

Por último, se generó un **espacio de intercambio y devolución** de lo registrado en la observación, teniendo en cuenta la crítica constructiva, el cuidado y respeto por la producción ajena, etc.

Finalmente, habiendo tenido la oportunidad de observar la totalidad de las producciones grupales, se gestionó una instancia de trabajo en pequeños grupos. En ella, se reflexionó colectivamente sobre la utilización del Diagrama Orientador de la Planificación Educativa revisando en la experiencia transitada los propósitos de enseñanza, los objetivos de aprendizaje, los contenidos, **los abordajes, las perspectivas transversales, la evaluación** y, fundamentalmente, las concepciones de **producción artística** desde las cuales se trabaja en las EEA.

Consigna 8

- A partir de observar el Diagrama Orientador para la Planificación Educativa mencionar:
 1. ¿Qué recorrido del Diagrama se seleccionó para la planificación del taller?
 2. ¿Cuáles son los lenguajes/disciplinas que estuvieron involucrados en la propuesta? ¿Cómo? ¿En qué momentos?
Identificar:
 - los contenidos (conceptos y procedimientos) específicos de cada lenguaje/disciplina,
 - los contenidos (conceptos y procedimientos) compartidos que facilitan los abordajes entre disciplinas.

El taller finalizó con la lectura completa del libro álbum *Silencia*, propiciando un cierre que recuperara el disparador inicial de la experiencia propuesta.



Conclusiones y reflexiones a partir de lo compartido

En cada una de las sedes donde se desarrolló el taller, se plantearon intercambios y reflexiones respecto de la planificación desde el Diagrama presentado en la Propuesta Curricular para las EEA.

Se sostuvo que el Diagrama Orientador para la Planificación Educativa resulta una herramienta para el trabajo cotidiano de las y los docentes, ya que permite ensayar múltiples recorridos posibles de procesos de enseñanza y hacer explícitas las decisiones pedagógicas que configuran las prácticas docentes en las EEA. En este sentido, se trabajó acerca de la importancia de reflexionar en el por qué se decide un recorrido y no otro, cuáles se desprenden del proyecto institucional y cuáles surgen desde lo disciplinar.

Poder identificar en la herramienta del diagrama recorridos posibles, implica también acordar posicionamientos entre los actores institucionales acerca de sus elementos. Algunos de los interrogantes que se presentaron como posibles temas-problemas para ser abordados en el marco del MoPI fueron: *¿Por qué decidimos esta perspectiva, qué abordajes son más pertinentes para trabajar estos contenidos con este grupo de estudiantes?, ¿cuáles son las consignas que van a promover la producción artística?, ¿cómo se van a modificar estas consignas respecto del abordaje y la perspectiva seleccionada?*

Las perspectivas transversales se identificaron como un posicionamiento a lo largo de toda la propuesta. La perspectiva transversal de Educación Sexual Integral (ESI) y de Inclusión en clave de igualdad se infirieron de las consignas que se fueron desarrollando, resaltando aspectos respecto del cuidado del propio cuerpo y del cuerpo de las y los demás. Asimismo, se mencionó la necesidad de construir un espacio de respeto y cuidado durante la observación, registro y devolución de las producciones de cada grupo.

Se definió que las perspectivas son un modo de mirar las propias prácticas y el trabajo con las otras y los otros. Ahora bien, del mismo modo



que las perspectivas son transversales a las prácticas cotidianas de las instituciones educativas, también pueden pensarse como temática de las propuestas de planificación áulica, tanto en un proyecto disciplinar como de articulación entre disciplinas, multidisciplinar e interdisciplinar, en el marco del proyecto institucional.

De acuerdo a los intercambios que se llevaron a cabo en relación con los procedimientos constructivos, se arribó a lo siguiente: la identificación de los procedimientos constructivos específicos y/o compartidos de cada lenguaje/disciplina contribuyó a reflexionar sobre las características que asume la producción artística desde un abordaje interdisciplinar.

A modo de ejemplo se reconocieron algunos procedimientos compartidos tales como: repetir, apilar, superponer, alinear, seleccionar, ahuecar, entre otros. También se compartió que a diferencia del abordaje multidisciplinar y de la articulación disciplinar, la interdisciplinariedad necesita construirse en un espacio y un tiempo simultáneo de trabajo. En el marco de un abordaje interdisciplinar, es posible establecer relaciones entre los modos propios de producir y aquellos que se consideran disciplinariamente ajenos. No obstante, este modo de abordaje posibilita reconocer e identificar aquellos procedimientos constructivos que resultan comunes, promoviendo la producción artística a partir de propuestas híbridas, de cruce, fusión en las cuales el límite disciplinar sea difuso, impreciso, difuminado no pudiendo distinguir la presencia de un lenguaje/disciplina por sobre otro/otra. En este sentido, considerar un abordaje interdisciplinar implica asumir un posicionamiento que habilite la posibilidad de “migrar” del campo de conocimiento propio a un nuevo espacio “otro” compartido, que define su identidad a partir del entramado de saberes y experiencias.

Al momento de la puesta en común y el diálogo entre las y los participantes se planteó también la reflexión sobre la concepción de producción artística con la que se trabaja en las EEA. Cabe aclarar que durante el desarrollo del taller, las y los participantes atravesaron diversas instancias de producción, del mismo modo que sucede en las clases de las EEA, observando que la producción no es considerada como “obra de arte” sino como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

...considerar un abordaje interdisciplinar implica asumir un posicionamiento que habilite la posibilidad de “migrar” del campo de conocimiento propio a un nuevo espacio “otro” compartido, que define su identidad a partir del entramado de saberes y experiencias.

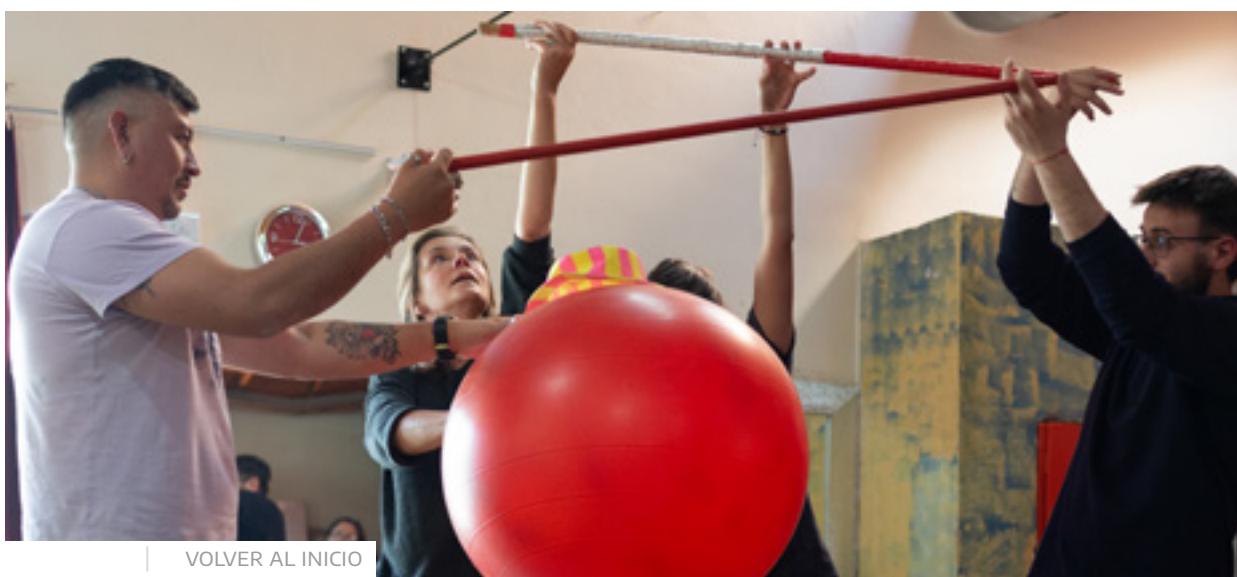
Las producciones desarrolladas en el taller de forma grupal promovieron la construcción de sentido simbólico por parte de las y los participantes. Es relevante mencionar que la producción de un sentido simbólico determinado, es el resultado de un proceso a partir de la experimentación de los contenidos y procedimientos propuestos intencionalmente por la o el docente para tal fin. Al respecto, esa definición resultó un punto de discusión: en la imposibilidad de construir sentido simbólico a priori. Esto ocurre a partir de la experimentación de contenidos y procedimientos propios del campo de la educación artística.

Asimismo, en la instancia de reflexión se mencionó la relación entre la experiencia de los sujetos en los procesos de producción artística y el impacto formativo en términos de **construcción de ciudadanía**.

Otra temática abordada fue la relevancia de los aspectos metodológicos a considerar en la planificación. En particular y de acuerdo a lo planteado en la nueva propuesta curricular, la relación entre los procedimientos y el **juego** como modo de explorar y conocer un mundo de nuevas experiencias en el acto educativo. A su vez, se reflexionó acerca de la elaboración de consignas, dado que el modo de expresarlas puede enriquecer, favorecer u obturarse los procesos de exploración y la búsqueda de sentido, en directa relación con los contenidos que se plantean trabajar.

Por último, las y los participantes reconocieron diferentes instancias de evaluación que tuvieron lugar durante el desarrollo del taller. De este modo, cada situación de muestra, observación, registro y devolución, en relación con determinados criterios explicitados por el equipo de trabajo de la DEAr, representó una forma de **autoevaluación** y coevaluación del proceso transitado hasta ese momento.

Las producciones desarrolladas en el taller de forma grupal promovieron la construcción de sentido simbólico por parte de las y los participantes.



Asimismo, se identificó el último momento de **reflexión grupal** sobre la experiencia respecto de las consignas propuestas y su resolución, como otra instancia de evaluación de la planificación implementada y su vínculo con el Diagrama.

Como síntesis y desde la concepción de evaluación formativa, se reflexionó sobre: las instancias de evaluación (situaciones de registro, puesta en común y devolución luego de cada producción artística); los criterios de evaluación (respecto de cada una de las producciones explicitando qué debería ser registrado/observado) y los instrumentos de evaluación (observación, registro, reflexión grupal).

Para finalizar, en relación con la evaluación es menester mencionar que el equipo de trabajo fue realizando ajustes sobre la propuesta de enseñanza, los tiempos destinados a cada consigna, a partir de considerar las producciones artísticas que se dieron en los diferentes encuentros y las experiencias que se sucedieron.



Referencias

- Da Lua, N. (2016). *Silencia*. España, Fragmenta Editorial.
Universitat Oberta de Catalunya. *Conceptos y referentes de dibujo*.
<http://arts.recursos.uoc.edu/referents-dibuix/es/poesia-visual/>, consultado en julio de 2023.

**El trabajo colaborativo
se construye a partir
de conocer con quiénes
se comparte la experiencia
en el encuentro educativo...**



Sede San Martín



Sede Bahía Blanca



Sede Saladillo



Sede Berisso



Sede Ayacucho



Sede Olavarría



Sede Junín



Sede Lanús



Sede Morón



Sede Pehuajó



Sede Chivilcoy



Marco general de las planificaciones

La propuesta de implementación presenta orientaciones con el objetivo de pensar posibles recorridos de planificación a partir del [Diagrama Orientador para la Planificación Educativa en las Escuelas de Educación Artística \(EEA\)](#).

La planificación educativa es la forma de anticipar y organizar la enseñanza de los contenidos prescriptos en la propuesta curricular de forma situada, pero también explica y profundiza un posicionamiento de la o del docente respecto de los procesos de enseñanza, las perspectivas transversales y los abordajes, los procesos de producción artística, la evaluación y los horizontes de la formación de los sujetos.

Ahora bien, resulta necesario situar esta concepción de planificación en las [Escuelas de Educación Artística](#), ya que en estas instituciones los procesos de planificación presentan características específicas, en principio por ser instituciones que tienen como propósito “Garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje en los diferentes lenguajes/disciplinas del campo del conocimiento artístico” (DGCyE, 2023) Asimismo, la existencia del [Módulo de Planificación Institucional \(MoPI\)](#) permite estructurar, organizar, potenciar y registrar las propuestas didácticas en sus diversos formatos y abordajes, y elaborar propuestas y proyectos que contemplen el trabajo colaborativo entre grupos de distintas formaciones disciplinares o lenguajes, constituyendo propuestas didácticas que consideren lo interdisciplinario para alcanzar formas de trabajo colectivas y productos artísticos nuevos y diferentes. El Diagrama intenta recuperar estas características proporcionando herramientas para facilitar y visibilizar las decisiones pedagógicas que toman las y los docentes de las EEA, y así enriquecer y profundizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En estas escuelas la planificación de todos los lenguajes/disciplinas se concibe como una estrategia de trabajo colectivo entre docentes, por lo que resulta primordial analizar, discutir y definir criterios comunes, conceptos y/o recursos que funcionen como punto de partida.

Por lo enunciado, a continuación se plantean orientaciones para la planificación de los tres ciclos del primer tramo. Son orientaciones posibles, propuestas de inicio, caminos o recursos a considerar. Es objeto de esta implementación que estas propuestas se ramifiquen, se expandan y se entramen con otros proyectos situados, y así adquieran relevancia para la comunidad educativa en el marco de los propósitos prescriptos en la Propuesta Curricular para las EEA.

Las planificaciones se organizan desde diferentes puntos de partida según el ciclo, con el propósito de ofrecer diversidad de ideas. El orden progresivo que se ha dado a los diferentes abordajes y perspectivas en cada ciclo no tiene relación con un orden preestablecido ni prescripto por la propuesta curricular, sino que son propuestas de planificación que contemplan la diversidad con la que se trabaja en los proyectos pedagógicos de las Escuelas de Educación Artística.

Cada una de las planificaciones se desprenden de la transcripción de los contenidos y de las orientaciones de enseñanza explicitadas para cada lenguaje/disciplina en la Propuesta Curricular para las Escuelas de Educación Artística (DGCyE, 2023) . Esto permite organizar la lectura del material propuesto.

De esta manera, el primer ciclo (cinco y seis años) se planifica desde una abordaje disciplinar, que tiene como perspectiva transversal la Educación Sexual Integral. La propuesta de cada disciplina se origina desde un mismo recurso inicial compartido en el MoPI.

Para el segundo ciclo (siete y ocho años) se plantean tres planificaciones desde un abordaje común, la articulación entre disciplinas. Para ello se establecen duplas disciplinarias y se definen perspectivas transversales para cada propuesta.

Por último en el tercer ciclo (nueve, diez y once años) se plantean tres propuestas de planificación diferentes, una de abordaje disciplinar, desde la perspectiva transversal de construcción cultural, otra que se propone la producción artística interdisciplinaria, desde la perspectiva transversal de la Educación Sexual Integral, y una propuesta de abordaje multidisciplinaria desde la perspectiva transversal de la Educación Ambiental Integral.

Referencias

DGCyE. (2023). *Propuesta Curricular para las Escuelas de Educación Artística*. La Plata, Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación Artística.

Primer Ciclo

Presentación

Para las planificaciones de primer ciclo se presenta, en una primera instancia, un recurso de trabajo común y colectivo en el marco del MoPI, con el objeto de iniciar desde allí los intercambios y diálogos entre las y los docentes a fin de establecer los acuerdos y criterios para la planificación desde un abordaje disciplinar y desde la perspectiva transversal de la Educación Sexual Integral. Una estrategia posible para dar inicio al trabajo colectivo es analizar y hacer lectura del recurso seleccionado pudiendo observar qué contenidos son posibles asociar desde lo disciplinar y qué contenidos o procedimientos constructivos pueden identificarse como espacio de saber compartido.

Recurso común para el MoPI

Se selecciona el recurso ["Cosas que quiero"](#), de Mariana Baggio.

A partir de la exploración y la escucha del recurso se sugieren las siguientes preguntas para el intercambio entre docentes: *¿Qué “lecturas” se hacen del recurso?, ¿qué aspectos se pueden considerar para trabajar desde cada disciplina?, ¿qué contenidos son posibles asociar desde lo disciplinar y qué contenidos o procedimientos constructivos pueden identificarse como espacio de saber compartido?, ¿qué nos permite analizar en relación con la perspectiva transversal de la ESI?, ¿podría ser un recurso para proponer a las niñas y los niños, o es un punto de partida para generar acuerdo entre las y los docentes previo a la planificación disciplinar?, ¿qué otras ideas, recursos, propuestas se desprenden del intercambio?*

A partir de este intercambio, el desarrollo de las prácticas pedagógicas dentro del aula podrán asumirse desde la particularidad disciplinar, considerando la vinculación de los contenidos a partir de criterios previamente acordados por cada docente. Esta propuesta tiene como finalidad promover el aprendizaje de las y los estudiantes facilitando la reflexión, la elaboración de procesos de síntesis, encuentros y cruces entre los saberes de los diferentes lenguajes/disciplinas, desde una perspectiva integral.

En este sentido, desde el lenguaje/disciplina **Música** se seleccionaron los contenidos a trabajar a partir de reflexionar en torno a *Cosas que quiero...* que no quiero, ¿que quiero decir con mi propia voz?, ¿cuántos sonidos podré hacer con mi voz?, ¿cómo serán los sonidos de las voces de los demás?, ¿los sonidos se podrán guardar? Estos interrogantes dieron lugar al trabajo planteado sobre la exploración de la voz hablada en búsqueda de un sonido propio.

Para el lenguaje/disciplina **Literatura**, se toma la canción porque invita a que las niñas y los niños puedan expresar los efectos que el texto produce, sus sentimientos, sus emociones y, a partir de allí, buscar una voz poética propia. Asimismo, este recurso forma parte de un itinerario que propone escuchar, leer, cantar y producir artísticamente.

Desde el lenguaje **Danza Expresión Corporal**, se seleccionaron los contenidos a trabajar a partir de las siguientes asociaciones: el espacio delimitado en relación con la caja. En esa caja se guardan cosas pequeñas, de modo que el espacio de trabajo para el movimiento se asume desde la reducción progresiva del espacio, vinculada a las dimensiones espaciales. Las acciones de entrar y salir, de esconder, ocultar y mostrar están asociadas al planteo de la canción de poner, sacar, descubrir, mostrar, nombrar.

Para la propuesta de **Artes Visuales bidimensional**, a partir de la idea de las variedades de elementos que van enriqueciendo el relato en “Cosas que quiero”, se elaboró una producción que retoma la idea de diversidad en relación con la multiplicidad de posibilidades para expresarnos e identificarnos.

En el caso de la propuesta de **Artes Visuales tridimensional**, se elaboró una producción que posibilita la experimentación de los espacios internos y externos de los objetos y el entorno junto con las transformaciones posibles para estimular otras maneras de ver lo mismo y tomar decisiones a partir de ello, vinculado a la narración sobre las cosas posibles en el interior de la caja en “Cosas que quiero”.

Finalmente, desde el lenguaje/disciplina **Teatro**, se escogió el contenido a trabajar a partir de la escucha de la canción y la identificación del objeto “caja” en la misma, y su selección para la clase. Esto dio lugar a la planificación planteada en torno al reconocimiento del propio cuerpo, el de las otras y los otros en su relación con la caja como resonadores para la construcción de espacios ficcionales.



M

Música

Desde los sonidos raros al sonido propio

TRAMO: 1

CICLO: 1º 2º 3º

LENGUAJE/DISCIPLINA: **Música**

PERSP. TRANSVERSAL: **Educación Sexual Integral**

ABORDAJE: **Disciplinar**

Presentación

La propuesta se vincula a la valoración del cuerpo humano como instrumento para la expresión vocal, gestual y de movimiento. En este sentido, es esperable que las intervenciones docentes se establezcan en función de la reflexión en torno al reconocimiento de la propia voz en todas sus posibilidades expresivas y al respeto y valoración de otras voces diferentes a la propia. Se otorgará centralidad a las prácticas y los modos de conocimiento musicales tales como la audición, la composición, la ejecución y sus formas de representación analógica.

Como propuesta de enseñanza, flexible y posible de ser modificada y enriquecida, será necesario su abordaje considerando las experiencias previas de las niñas y los niños en relación al grado de vinculación con el uso de la voz hablada en sus posibilidades expresivas, ya que el reconocimiento del sonido desde su atributo tímbrico es de diferente naturaleza al proceso de creación. Por lo tanto, es esperable propiciar prácticas de exploración previas en el uso expresivo de la voz hablada que resulten el “bagaje” o las puertas de acceso a la

composición posterior. Así, la o el docente podrá adaptar la presente propuesta en base a **decisiones pedagógicas** que estime más adecuadas en relación con los tiempos sobre una o más clases pudiendo dar continuidad y profundización.

Propósitos de enseñanza

- Propiciar las condiciones necesarias para promover experiencias musicales vinculadas a la construcción de la identidad y a la comunicación con intencionalidad expresiva, desde el uso de la voz como fuente sonora.
- Orientar a las niñas y a los niños en el proceso de exploración para variar, repetir e imitar las producciones vocales.
- Proponer criterios de concertación individual y grupal en las ejecuciones sobre la pista grabada.
- Acompañar y guiar los procesos de exploración y creación de producciones vocales propias para fortalecer la autoconfianza y el respeto por la diversidad de producciones propias y de las otras y los otros.

Objetivos de aprendizaje

- Identificar y denominar sonidos provenientes de diversas fuentes a partir de una pista grabada.
- Crear un sonido vocal propio como resultado de la exploración vinculada a las posibilidades expresivas de la voz hablada.
- Concertar la ejecución vocal individual y grupal en el contexto de un discurso musical métrico con alternancia de motivos de distinta duración.

Contenidos

- Identificación y denominación de sonidos en función de sus atributos y posibles parámetros: timbre.
- **Exploración de la voz hablada** y sus posibilidades expresivas con intención comunicativa.
- Ejecuciones alternadas en discursos musicales de ritmo libre y medido.

Orientaciones para la enseñanza

- Generar experiencias de exploración y búsqueda de las posibilidades expresivas con la voz hablada en función de la interpretación individual y grupal.
- Guiar el proceso de creación hacia la producción de un sonido vocal propio para su concertación en el contexto de un discurso musical.

Desarrollo

En base a la perspectiva planteada, la siguiente propuesta profundiza las orientaciones para la enseñanza sobre un posible desarrollo didáctico. En este recorrido se iniciará desde reconocimiento auditivo de fuentes sonoras en el contexto de una obra musical hacia la exploración y búsqueda de un sonido vocal propio.

En un primer momento, se propone **identificar** y **denominar** las fuentes sonoras en la obra instrumental [Los sonidos raros](#), de Carlos Gianni, que presenta en su estructura formal la alternancia de cuatro *tactus* de música y tres *tactus* con inserciones tímbricas. Este rasgo distintivo y estructurante permite desarrollar acciones para comprenderlo desde diferentes aproximaciones a la obra. Para ello, se puede proponer cantar y tocar, cantar y escuchar, caminar y detenerse, cantar e imitar los modos de acción de las fuentes sonoras como estrategia didáctica para transitar el **período de percepción**. Será importante construir un esquema en el pizarrón como soporte visual y temporal que guíe el proceso de producción e interpretación.

A continuación, se promueve un espacio de **exploración** y **creación** de sonidos con la voz hablada con el fin de poder incluirlos el motivo de tres *tactus* a partir de la siguiente consigna: *¿Qué tal si inventamos sonidos con nuestra voz? Algunos sonidos pueden ser imitaciones de otros que ya conocemos, ¿cómo los podemos transformar? Otros sonidos pueden construirse mezclando varios, otros pueden incluir un movimiento.*

Luego del tiempo destinado a la exploración individual o en grupos, la o el docente puede iniciar la puesta en común mostrando su propio sonido, si fuera necesario, para alentar el inicio de la presentación sucesiva de cada una de las niñas o cada uno de los niños

La o el docente también describe verbalmente cómo es su sonido, por qué lo eligió, a qué le hace acordar, cómo lo puede nombrar, etc.

Resulta relevante dialogar en función de promover la descripción verbal de las niñas y los niños en relación con la creación propia para conocer a qué recurso imaginativo o recuerdo sonoro/musical recurrió para crearlo. Allí pueden surgir fundamentos significativos personales, identificaciones, ideas, sentimientos, como así también la posibilidad de respetar y valorar las creaciones propias y de las y los pares. Se pueden promover descripciones a partir de las siguientes preguntas, *¿hubo sonidos parecidos?, ¿cuáles fueron diferentes?, ¿qué los hace diferentes?, ¿podríamos adivinar el nombre de la compañera o del compañero que lo está haciendo si lo escuchamos con los ojos cerrados?, ¿cómo nos damos cuenta de quién es la voz?, ¿probamos?...*

Es posible realizar una experiencia previa a la interpretación vocal sobre la pista en donde la o el docente cante a capella la melodía y las niñas y los niños intervengan sobre los tres *tactus* ejecutando sus sonidos creados. Si fuese necesario, la o el docente podrá seleccionar un tempo de ejecución adecuado a las posibilidades del grupo. Esta propuesta requiere de las niñas y los niños una ejecución sólo en los momentos de inicio y cierre de la acción en un contexto métrico, sin la exigencia de un ajuste “punto por punto”. Se trata de producciones sonoras con demandas temporales de ajuste global.

Para **concertar** finalmente los sonidos propios de las y los estudiantes sobre la grabación, se incluirá en el esquema del pizarrón toda información que consideren como ayuda visual-temporal. La o el docente interviene orientando con pautas y consignas de organización, *¿qué sonido comienza?, ¿cuál continúa?, ¿podemos superponer algunos sonidos que sean muy diferentes o muy parecidos?* A continuación puede seguir alguno que nos trajo un recuerdo y luego otro que nos produjo asombro.

Es importante la dirección gestual de la o del docente en simultaneidad con la pista guiando la lectura en tiempo real al momento de la interpretación. Se sugiere realizar un registro grabado como insu-
mo de análisis posterior con las niñas y los niños. Este **intercambio reflexivo** supone atender a las percepciones individuales desde una escucha atenta. Esta instancia permite dialogar sobre los resultados sonoros, valorar los logros, describir situaciones sonoras no advertidas en la ejecución “en vivo”, buscar soluciones alternativas para las dificultades presentadas y organizar un espacio para nuevas pro-
puestas que amplíen y enriquezcan la realizada.

La o el docente puede componer una “música nueva” con calderones finales en cada motivo de cinco *tactus* para permitir un espacio temporal flexible de ejecución por parte de las niñas y los niños. Así, la duración de cada “sonido propio” será un acuerdo gestual con la o el docente a diferencia del ajuste métrico con la pista grabada.



Para profundizar la propuesta se puede poner a disposición diversas fuentes sonoras conocidas por las y los estudiantes ampliando así el sonido vocal propio. Una opción posible podría ser la sumatoria de otra fuente sonora y/o un movimiento o gesto y decidir el criterio de sucesión o superposición (por ejemplo: un glissando + percutir dos veces el pandero + un giro en el lugar o sacudir un manojo + una onomatopeya, etc.). Con las resultantes sonoras se puede proponer una breve narración sonora con **ritmo libre** en donde el ajuste motriz se presenta en las entradas y los cierres acordados entre las propuestas de la o del docente y las niñas y los niños. Luego de escuchar todas las ejecuciones, se sugiere intervenir orientando pautas y consignas de trabajo para la **organización temporal y posibles agrupamientos**. Por ejemplo, *¿hay algún sonido que se parece a otro?, ¿puede tocarse uno después del otro?, ¿qué sonido puede iniciar?, ¿cuál puede continuar?, ¿entre qué sonidos puede haber un silencio largo?, ¿cuál o cuáles sonidos pueden finalizar?* En esta instancia se irá construyendo un esquema en el pizarrón consignando toda la información que se va produciendo y deba ser relevante considerar para la interpretación musical. Será necesario establecer los códigos analógicos vinculados a los acuerdos temporales, posibles sucesiones y superposiciones, estrategias de ejecución, clima sonoro y fundamentalmente el código gestual que se utilizará para dirigir la experiencia musical.

La evaluación, en tanto proceso continuo y formativo permite obtener información para la toma de decisiones sobre la propuesta de enseñanza pudiendo realizar los ajustes necesarios y modificar las estrategias implementadas.

Es necesario establecer diferentes momentos de evaluación durante el proceso a través de la observación directa y el diálogo reflexivo con las niñas y los niños. El uso de la palabra en el contexto dialógico del aula en relación con los resultados de la producción musical, el proceso de trabajo sobre el contenido y los desempeños individuales y grupales habilita la posibilidad de revisar, modificar y tomar nuevas decisiones. Esta práctica favorece la autoevaluación y coevaluación, pudiendo la o el docente obtener información acerca de las representaciones de los temas y las experiencias de aprendizaje de las y los estudiantes.

En términos generales, algunos criterios de evaluación en relación con la producción e interpretación musical abordan distintos aspectos de lo musical. Estos pueden ser observados en la fluidez y continuidad progresiva de las ejecuciones sobre pautas temporales globales y puntuales, el desempeño exploratorio, el grado de participación progresivo en la formulación de propuestas individuales, la adecuación a pautas acordadas en grupo, las posibilidades de creación y lectura de representaciones gráficas, la valorización de los logros de aprendizaje individuales y grupales.

Referencias

Canal Carlos Gianni: Tema (27 de marzo de 2019) *Los sonidos raros* [Video] YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=8m09C10Hmpk>

Canal Hugo Midón Carlos Gianni (1 marzo de 2013) *Derechos torcidos* [Album Video] YouTube https://www.youtube.com/watch?v=-IM5MZgdZyw&list=OLAK5uy_IMxrS9a8tMgpf1WQNsi3g2K2-6AwNCQPU

Ruben Rada (26 enero de 2016) *Rada para niños* [Album Video] YouTube https://www.youtube.com/watch?v=kGhOD6-D6Cw&list=OLAK5uy_nXeymg77debggWH-58Q2lrmLtMTvVjUYTg

L

Literatura

La vida en versos

TRAMO: 1

CICLO: 1º 2º 3º

LENGUAJE/DISCIPLINA: **Literatura**

PERSP. TRANSVERSAL: **Educación Sexual Integral**

ABORDAJE: **Disciplinar**

Presentación

Para abordar esta propuesta, sería deseable que las niñas y los niños cuenten con saberes previos vinculados a la escucha atenta de poesías y al intercambio en torno a ellas para recuperar sentimientos, pareceres, reiteraciones, anécdotas y recursos. De esta manera, escuchan, leen y cantan por sí mismos algunos pasajes.

La formación de las prácticas de oralidad, lectura y escritura en la literatura no puede limitarse a propuestas en torno a un único texto, por lo tanto se propone que, en progresión, se dé continuidad a la presente propuesta conformando un repertorio con otros textos poéticos. Es así que para este ciclo (cinco y seis años), el recurso inicial será la poesía “En una cajita de fósforos” de María Elena Walsh. Asimismo se incluirán: un recurso trabajado y propuesto desde el MoPI (“Cosas que quiero”, una canción de Mariana Baggio) y otra poesía de María Elena Walsh, “Voy a contar un cuento”; todos forman parte del itinerario de lectura.

Propósitos de enseñanza

- Promover la exploración, la selección, la lectura y la escucha de diversos textos poéticos.
- Guiar en la interpretación de textos poéticos que tengan sentido para las niñas y los niños.
- Acompañar la producción de textos vinculados con aquello que se escucha, lee y comparte.

Objetivos de aprendizaje

- Comentar textos poéticos para compartir los efectos y las impresiones que ha generado en cada una y cada uno, para detenerse en las palabras, repetir algún verso, disfrutar de su musicalidad, etc.
- Crear relatos poéticos donde se pongan en juego los recursos del lenguaje literario.
- Escribir reseñas o recomendaciones de textos leídos para difundir a otras lectoras y otros lectores.

Contenidos

- La exploración de textos poéticos. La lectura y el disfrute de la poesía.
- La voz poética.
- La producción de textos con propósitos artísticos: escribir textos poéticos a partir de una frase, un verso, una canción, una imagen, etc. y a partir de distintas voces.

Orientaciones para la enseñanza

- Generar situaciones didácticas para: escuchar, leer, escribir y producir poesía, para explorar la poesía, experimentar y disfrutarla en todos los espacios y tiempos posibles.
- Escuchar, leer, cantar poesías que son canciones, eligiendo aquellas que corresponden al interés y el gusto de las niñas y los niños, pudiendo abordar de esta manera diferentes géneros musicales.
- Leer, observar y realizar producciones artísticas tomando diferentes lenguajes que impactan en la literatura.

- Expresar los efectos que los textos poéticos producen en las lectoras y los lectores.
- Promover espacios para expresar y comunicar, mediante la producción de reseñas y recomendaciones de los textos leídos.

Desarrollo

Para comenzar, se propone presentar la poesía al grupo de niñas y niños, se comenta el por qué de su elección, quién es su autora, a quién vamos a escuchar en el audio, etc. Además se tiene en cuenta que en el texto poético, el lenguaje es alterado para lograr ciertos efectos en la escucha y en las lectoras y los lectores. Entonces, se lee la poesía completa y luego se entrega una copia del texto a las niñas y los niños para lograr que pongan atención en estas características. Se lee nuevamente con ellas y ellos una y otra vez, repitiendo versos, compartiendo las voces y la escucha para **explorar la poesía, experimentar y disfrutarla** en todos los espacios y tiempos posibles.

Es importante que escuchen la lectura del texto en voz alta, ya que a esta edad quizás no todas ni todos leen convencionalmente, para que puedan apreciar los efectos producidos por la sonoridad y el ritmo de las palabras. Asimismo, se ofrece la posibilidad de escuchar los poemas a través de otras voces (otras mediadoras y otros mediadores de lectura), para descubrir que hay diferentes maneras de interpretarlos. En YouTube pueden encontrarse [leídos por una “diversidad de lectoras y lectores, recitadoras y recitadores”](#).

Después de la escucha y la lectura completa de la poesía, se promueve la **conversación acerca del texto**, para que todas y todos puedan participar desde lo que fueron pensando mientras se escuchaba, para que circulen las diversas interpretaciones, para volver a leerlo.

Con el objeto de abordar el lenguaje poético y jugar con el significado de las palabras y también explorar su musicalidad, se pone atención al ritmo, a los diferentes sonidos:

“En una cajita de fósforos/ se pueden guardar muchas cosas... Les voy a contar un secreto”:

“En una cajita de fósforos/ yo tengo guardada una lágrima,/ y nadie, por suerte la ve./ Es claro que ya no me sirve./ Es cierto que está muy gastada.”

Atender, por ejemplo, a la frase repetida varias veces al inicio “En una cajita de fósforos” y resaltar su importancia: **esta figura permite que el poema avance**.

Abordar la sonoridad del poema: “*Un rayo de sol, por ejemplo./ (Pero hay que encerrarlo muy rápido,/ si no, se lo come la sombra)./ Un poco de copo de nieve, / quizá una moneda de luna,/ botones del traje del viento,/ y mucho, muchísimo más*”. Que atiendan a las palabras: *sol, sombra, nieve, viento*. Se invita a explorar las imágenes contenidas en el poema, ¿qué sensaciones les produce?

Se pueden guardar “muchas cosas”, ¿qué cosas?, ¿cuántas cosas?, ¿cómo son?, ¿por qué no se pierden?, ¿dónde están? “y mucho, muchísimo más”. Se pone énfasis en la cantidad de cosas, en la exageración que se puede guardar. La o el docente puede sugerir buscar esas cosas en el poema; invitar a la búsqueda de la enumeración: *palitos, pelusas, botones, tachuelas, virutas de lápiz, carozos, tapitas, papeles, piolín, carreteles, trapitos, hilachas, cascotes y bichos*. Esta lista que se guarda en la caja presenta “tesoros”, “objetos preciados y preciosos”. ¿Por qué?, ¿cuáles son sus “tesoros”? Se sugiere anotar la lista, por dictado a la o al docente.

En todos los casos es oportuno volver a escuchar algunos versos y pedirles que los busquen en el texto que tienen a la vista: ¿Dónde dice?, ¿cómo se dieron cuenta? Además pueden realizar señalamientos mientras leen.

Entonces, la ocasión invita a leer juntas y juntos para identificar, reflexionar y expresar acerca de aquello que commueve, de las sensaciones y **los efectos que los textos poéticos producen en las lectoras y los lectores**. “*En una cajita de fósforos / se pueden guardar muchas cosas./ Las cosas no tienen mamá*”. ¿Por qué las cosas no tienen mamá?, ¿qué opinan?, ¿qué cosas quisieran guardar?

La o el docente propone un camino de reflexión que va desde las emociones hacia las formas del decir que las provocan. Es decir, que puedan identificar qué sentimientos aparecen y los expresen. Con este objetivo, se promueve el abordaje desde uno de los contenidos de la ESI para la Educación Artística: “El reconocimiento de las posibilidades imaginativas, expresivas y comunicacionales del cuerpo con su memoria personal, social y cultural, en el proceso de aprendizaje de los lenguajes artísticos”. (MEN, 2010, p. 25) y también: “El reconocimiento y expresión de los sentimientos, emociones, afectos y necesidades propios y el reconocimiento y respeto por los sentimientos, emociones y necesidades de los otros y las otras” (Marina, M., 2010, p. 38).

Para dar continuidad a la propuesta de lectura de textos poéticos se sugiere la planificación de un itinerario organizado por temas, autores, subgéneros, con diferentes rimas y ritmos.

Por ejemplo: “En una cajita de fósforos” y “Voy a contar un cuento” de María Elena Walsh; y “Cosas que quiero” de Mariana Baggio, entre tantas posibilidades. La o el docente ayuda a establecer relaciones intertextuales: *¿Dónde guardo las cosas que quiero? Presten atención estas frases de los textos: “Les voy a contar un secreto: En una cajita de fósforos/ yo tengo guardada una lágrima,/ y nadie, por suerte la ve./ Es claro que ya no me sirve./ Es cierto que está muy gastada.”* (*En una cajita de fósforos*); “*Sé que no se pierden porque están acá/ siempre que juego las vuelvo a guardar/ pero el otro día puse una lágrima y ahora no la puedo encontrar*” (*Cosas que quiero*). Otros cruces entre los textos como: “*En una cajita de fósforos / se pueden guardar muchas cosas./ Las cosas no tienen mamá*” y “*Mejor que acabe ya/ Creo que a mí también/ me llama mi mamá*”...

Para avanzar en una interpretación más personal se sugiere dejar un tiempo para la lectura de algunos versos o algunas estrofas por sí mismos; para encontrar una voz poética propia, que puede tener varios sentidos. Se promueve el intercambio con otras y otros para poner en circulación diversas expresiones, versos que al principio no se entienden, pero se puede indagar para encontrar, en progresión, interpretaciones más elaboradas.

A continuación, se generan espacios **para expresar y comunicar mediante la producción de recomendaciones de los textos leídos** y compartidos para escribir un comentario con la posibilidad de **acompañarlo de imágenes** que seleccionarán de un repertorio brindado por la o el docente. Las niñas y los niños escriben “lo mejor que pueden” o dictan a la o el docente según sus posibilidades. Se sugiere leer previamente otras recomendaciones de textos.

Otra posibilidad es **crear una poesía propia**, por ejemplo a partir de alguno de los textos trabajados. Luego de leer y comentar el texto, tomar algunos versos para **continuar la escritura** y habilitar una vez más la voz poética propia. “*En una cajita de fósforos*” y en “*Cosas que quiero*” se guardan cosas, ¿qué quisieran guardar ustedes?, ¿cómo lo harían?, ¿cómo se puede contar?, ¿cómo lo escribimos? Se escribe un listado de ideas, retomando en la escritura la conversación literaria propuesta anteriormente. Con respecto a los agrupamientos, podría ser en forma individual, en parejas o colaborativa por dictado a la o al docente.

Además, en “*Voy a contar un cuento*” retomar: *Voy a contar un cuento./ A la una, a las dos y a las tres:/ Había una vez./ ¿Cómo sigue después?* La pregunta final del verso **invita a escribir**. Para esto, las niñas y los niños leen y releen juntas y juntos la propuesta del texto: revisitar en cada estrofa algunos cuentos clásicos, sin recordar mucho, “jugar al revés” y escribir los “olvidos”. Esta consigna de escritura propone,

entonces, retomar lo que ya saben aportando personajes, objetos, aperturas y cierres de los clásicos; también recursos, repeticiones, ejemplos, sonidos.

Luego se selecciona previamente un corpus de poemas donde figure un “verso comodín”, un verso que se reitera, al jugar con las palabras como los que aparecen en los ejemplos dados. La escritura, en pequeños grupos, de un verso comodín le otorgará vinculación y musicalidad a la poesía que se construya.

Otra posibilidad surge a partir de utilizar una onomatopeya, la o el docente dice, por ejemplo: ¡Toc! ¡Toc! ¿Quién es?, ¡Cu! ¡Cu! ¡Cantaba la rana! ¡Achís! ¡Achís! Me duele la nariz, entre otros.

Se propone realizar una poesía encadenada e improvisada de manera colaborativa de forma oral. El grupo continúa con los versos que siguen. En esta propuesta se pueden grabar las voces para que se puedan escuchar intencionando la voz de diferente manera, y luego escribirlas.

Finalmente, se podrán seleccionar diferentes poesías de autoras y autores y adaptarlas cambiando palabras, pero sin dejar la rima y la estructura de lado. En pequeños grupos, o entre todas y todos, cambian palabras o agregan otros versos. Por ejemplo:

Estaciones Verano verano manzana con gusano. Primavera, primavera, el gusano tiene galera. Otoño, otoño, la galera tiene un moño. Invierno, invierno, el moño es de trigo tierno. María Elena Walsh	Estaciones Verano verano me gusta el helado. Primavera, primavera, el helado es de polenta. Otoño, otoño, la polenta con fideo moño. Invierno, invierno, el moño es de trigo tierno. Niñas y niños de primer ciclo
---	--

En relación con las instancias, los criterios y los instrumentos de evaluación, es posible evaluar la progresión de la propuesta respecto de:

- la elección de los textos de acuerdo con los propios intereses,
- los intercambios orales después de la lectura y la escucha atenta, la participación en juegos con el lenguaje y el disfrute de los recursos que ofrecen los textos poéticos,
- la construcción de sentidos, la expresión de los efectos que los textos poéticos producen y la participación en situaciones en las cuales escuchen leer y lean por sí mismos, de acuerdo a sus posibilidades, para compartir las interpretaciones personales que las obras producen,
- la producción de relatos poéticos (y/u otros en torno a ellos), incorporando algunas características del género y algunos recursos del lenguaje literario (repeticiones de palabras o frases para crear ritmo, utilización de juegos de palabras por su sonoridad, palabras que inician y cierran los versos, etc.)

Referencias

Mariana Baggio (21 de febrero de 2022) *Cosas que quiero* [Video] YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=2Vkp2zPBKMI>

Televisión Pública (18 de agosto de 2020) “*En una cajita de fósforos*” de María Elena Walsh - Seguimos Educando [Video] YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=IB-0VuSb4uc>

Ramos, M. C. (2012). *Lectura de poesía en la escuela: el pez que no se ve*. Revista Cuatrogatos. <https://www.cuatrogatos.org/articulos.php>

Bajour, C., y Carranza, M. (2010). *La conversación literaria como situación de enseñanza*. Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil, 282.

Marina, M. (2010). *Educación Sexual Integral para la Educación Inicial: Contenidos y propuestas para las salas*. Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. CFE. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuaderno-esi-inicial.pdf>

CFE. Ministerio de Educación (2010). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*.

Colomer, T. (2001). *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*.

Lectura y vida, 22(1), 6-23.

Genovese, A. (2011). *Leer poesía: lo leve, lo grave, lo opaco* (pp. 143-164). Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Holzwarth, M., Hall, B. y Stucchi, A. (2007). *Los docentes como mediadores de lectura*. Dirección General de Cultura y Educación.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. México. FCE.



D

Danza Expresión Corporal

Grande, mediano, pequeño

TRAMO: 1

CICLO: 1º 2º 3º

LENGUAJE/DISCIPLINA: **Danza Expresión Corporal**

PERSP. TRANSVERSAL: **Educación Sexual Integral**

ABORDAJE: **Disciplinar**

Presentación

Para realizar la siguiente propuesta sería deseable, aunque no excluyente, que las y los estudiantes cuenten con saberes previos vinculados a **las organizaciones del cuerpo en el espacio y su registro perceptivo y el movimiento como opuesto de la quietud**. Si bien el desarrollo se presenta en los tiempos de una clase, es factible que pueda implementarse también a modo de secuencia, pudiendo dar continuidad y profundidad al contenido seleccionado.

Propósito de enseñanza

- Facilitar estrategias para la experimentación y el reconocimiento del cuerpo en movimiento y/o quietud y las relaciones que existen en torno a las dimensiones del espacio.
- Promover instancias que permitan la reflexión de la experiencia del cuerpo, el movimiento y los vínculos intra e interpersonales, a partir de propuestas que involucren la **Educación Sexual Integral** como perspectiva transversal de las actividades.

Objetivos de aprendizaje

- Improvisar, reconocer y ejecutar el movimiento a partir de observar las modificaciones del cuerpo y sus posibilidades de movimiento en relación con los espacios amplios y reducidos del espacio.
- Vivenciar las experiencias de clase desde un enfoque de cuidado del cuerpo, respetando y valorando las particularidades de las compañeras y los compañeros.

Contenido

- **Nociones y dimensiones del espacio**

Orientaciones para la enseñanza

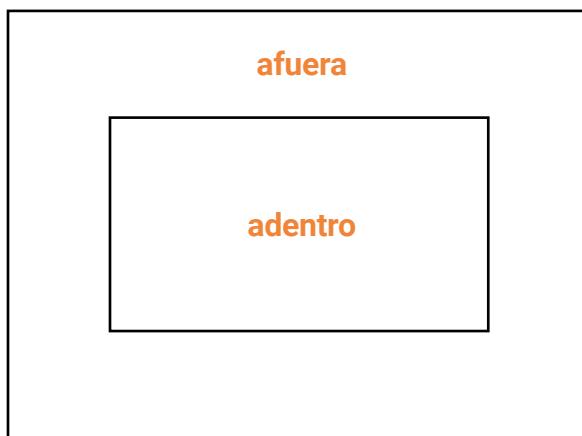
- Generar condiciones para reconocer y explorar las relaciones entre el cuerpo y el espacio. Facilitar la experimentación a través de improvisaciones grupales para distinguir y elaborar vínculos en relación con las siguientes *dimensiones espaciales*: amplio-reducido, ancho-angosto, alto-bajo, lleno-vacío.

Desarrollo

Para esta propuesta, será necesario contar con **materiales que permitan delimitar el Espacio**: cinta de papel, tiza, totora, etc. Durante el desarrollo se van a proponer diferentes transformaciones del espacio en relación con sus dimensiones y subdivisiones. Puede considerarse una progresión gradual que abarque desde la dimensión más amplia a dimensiones más reducidas para el trabajo.

El primer espacio delimitado puede ser un rectángulo o un cuadrado amplio dentro del espacio de trabajo común. Como un marco, como un cuadro, como una caja.

Al inicio de la clase, se puede proponer que las y los estudiantes exploren diversas formas de **transitar entre el adentro y el afuera del espacio delimitado**. A partir de la consigna de la o el docente será deseable promover el trabajo de cada es-



tudiante en particular, asumiendo las singularidades como insumo de trabajo, y generar también propuestas de trabajo colectivo atendiendo a los acuerdos entre ellas y ellos en la construcción de una espacialidad compartida.

Es importante que, considerando los [Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral](#), en la enunciación de las consignas se propicie el respeto, el cuidado del cuerpo y la valoración de los aportes de todas las personas durante el desarrollo de la propuesta.

Para seguir profundizando, es posible sumar el trabajo en duplas en el cual se sugiere incorporar las nociones de **simultaneidad y alternancia** para el desarrollo de las acciones de entrar y salir del espacio delimitado. A partir de la **improvisación**, algunas opciones a considerar podrán ser: una persona se traslada por dentro y otra por fuera del límite y cambian ese rol cuando lo deciden (alternancia); ambas personas se trasladan juntas por dentro o fuera del límite proponiendo desplazamientos compartidos (simultaneidad).

Para proponer el intercambio de un espacio a otro podría sugerirse a las duplas que exploren los cambios utilizando la línea que divide el adentro del afuera en una relación de proximidad o distancia²: con un paso, un salto, un cruce (estando muy cerca del límite), un traslado a mucha velocidad, un recorrido indirecto por el espacio manteniendo el contacto visual, una espiral desde la periferia hacia el centro o viceversa (estando lejos del límite).

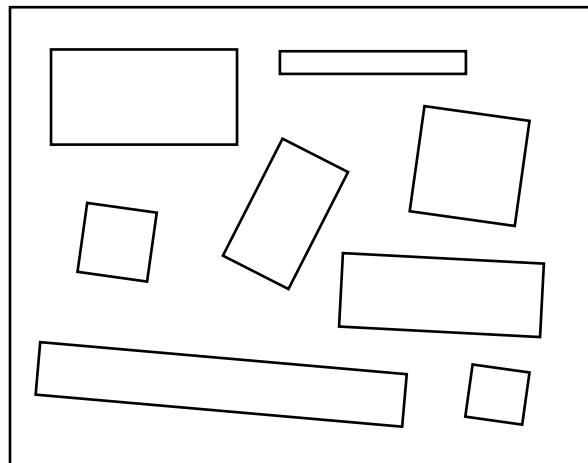


² De acuerdo al material seleccionado con el cual se delimita el espacio, es posible considerar la permanencia o no de los límites propuestos. Por ejemplo, si se utilizara tiza, el mismo tránsito tendría como consecuencia que los límites pudieran desdibujarse modificándose el dibujo inicial; si el material fuera totora, cintas o lana, el mismo movimiento en contacto haría que la forma y los límites propuestos se transformaran permanentemente.

Luego de las posibilidades que brindó el desarrollo de la propuesta anterior, sería aconsejable realizar la segunda transformación espacial con la intención de acotar las dimensiones y subdividir el Espacio.

En los espacios que resulten de esa subdivisión, espacios delimitados y espacios por fuera de ese límite, es posible trabajar en relación con dos ideas que pueden complementarse. La exploración puede proponerse en dos momentos diferenciados:

- Momento uno. En el espacio que está dentro del límite, las y los estudiantes podrán explorar alrededor de las siguientes acciones: **ocultarse - esconderse - cubrirse**
- Momento dos. En el espacio que está por fuera del límite, las y los estudiantes podrán explorar alrededor de las siguientes ideas: **aparecer - descubrirse - mostrarse.**



Para cada uno de estos momentos la o el **docente** puede **guiar** **desde la palabra** todas las alternativas posibles para colaborar en la exploración de las y los estudiantes. La palabra se considera sostén de imágenes para el trabajo, sugerencia, apertura hacia otros imaginarios. Ejemplo: *esconder la palma de la mano detrás de la espalda, ocultar una parte o varias partes del cuerpo detrás de otra persona, cubrirse los ojos con ambas manos y brazos, explorar formas de ocupar el mayor espacio posible con el cuerpo, exacerbar la gestualidad del rostro, entre otras.*

Durante el desarrollo de la exploración es importante incluir ciertos interrogantes desde la palabra que colaboren en la reflexión y la toma de decisiones que cada estudiante haga en su trabajo.

A modo de orientación es posible considerar algunos: *¿qué zonas de tu cuerpo ocultás?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿cómo es el cuidado de esas zonas durante el movimiento y la quietud? Cuando las guardás o escondés dejás de verlas pero ¿qué sensaciones se presentan? Decidí cuánto tiempo mantenés oculta o cubierta y también decidí cuando querés que apareza y sea descubierta, ¿cómo lo presentas ante el resto?, ¿qué zonas del cuerpo preferís descubrir y cuáles cubrir?, ¿qué sensaciones o imágenes te produce el ocultar y cuáles el mostrar?, ¿en cuál te gusta más estar?*

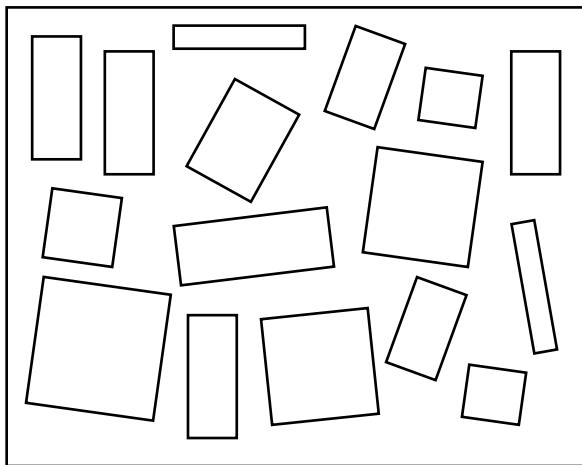
Para seguir desarrollando la propuesta, además es posible incorporar actividades que estén orientadas a poder asociar el espacio reducido, la acción corporal y el tamaño del cuerpo. Estas asociaciones pueden desarrollarse en línea directa a las nociones y dimensiones del Espacio



(Ejemplo: espacio reducido, acción de ocultarse y un cuerpo que achica su tamaño) y, posteriormente, pueden proponerse instancias de disociación (ejemplo: espacio reducido, acción de aparecer y un cuerpo que se expande agrandando su tamaño).

A medida que los espacios se van reduciendo en tamaño, las posibilidades de traslado en movimiento se van acotando. No obstante es fundamental pensar en los modos en que esa “obstrucción o límite”, amplía las posibilidades expresivas como oportunidades de potenciar el movimiento en el espacio personal y parcial.

Pensando en la continuidad, es posible proponer el trabajo en duplas o grupos de hasta cuatro personas y ofrecerles que puedan elegir alguno de los espacios reducidos para compartir. En ese lugar la o el docente puede guiar, a partir de la improvisación, exploraciones que permitan accionar sobre el cuerpo de la otra persona con la intención de ocultarla, esconderla y/o cubrirla. Esta dinámica puede abarcar formas de movimiento alternadas o simultáneas, asumiendo la variable de que es posible al mismo tiempo esconder y ser escondida o escondido, ocultarse en duplas simultáneamente, cubrir y también ser cubierta o cubierto, entre otras opciones.



Concluida la experimentación, es posible que la o el docente pueda organizar grupos de tres o cuatro personas y proponer la elaboración de una **composición de movimiento** en la cual las y los estudiantes seleccionen y organicen algunos de los materiales surgidos en las exploraciones durante el proceso de trabajo. Sería pertinente que para reconocer e identificar lo abordado hasta el momento, pudieran mencionarse los **elementos del lenguaje y los procedimientos constructivos** abordados. De este modo, cada grupo podrá construir una composición de movimiento simple para presentar y compartir frente al resto de compañeras y compañeros.

Durante todo el proceso de trabajo, es deseable que la o el docente pueda proponer momentos en los cuales las y los estudiantes reflexionen en primera persona sobre el proceso de trabajo que vienen transitando; que puedan producir elaboraciones simples a partir de las orientaciones didácticas, el acuerdo entre pares y la organización de los saberes puestos en juego como síntesis del material de movimiento, contemplando posibilidades y formas de producción más complejas durante todo el proceso de trabajo.

Bajo la concepción de **evaluación formativa** planteada en el marco de la Propuesta Curricular para las Escuelas de Educación Artística, se proponen los siguientes criterios e instrumentos orientadores para evaluar esta propuesta pedagógica.

En principio y relacionado con el propósito de enseñanza, se espera que la o el docente pueda considerar la experimentación y la exploración del movimiento del cuerpo en relación con el contenido propuesto, considerando los procesos individuales y colectivos.

Es posible establecer diferentes momentos de evaluación durante el proceso implementando una diversidad de instrumentos tales como la observación y la reflexión personal y grupal, que permitan la elaboración de síntesis de trabajo y el diálogo como forma de intercambio que promueve la formación de conceptos individuales y colectivos, como resultado de la experiencia práctica de movimiento.

Referencias

- Kalmar, D. (2005). *¿Qué es la Expresión Corporal? A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe* (pp. 46-59). Buenos Aires, Editorial Lumen.
- CFE. Ministerio de Educación (2010). Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf
- Gubbay, M. y Kalmar, D. (2015). *El arte de las consignas. A dos voces*. Cap.3 Acerca del arte de las consignas. Buenos Aires, Universidad Nacional de las Artes.



Artes Visuales en su Bidimensión

Lo que se “deja ver” en el contraste

TRAMO: 1

CICLO: 1º 2º 3º

LENGUAJE/DISCIPLINA: **Artes Visuales en su Bidimensión**

PERSP. TRANSVERSAL: **Educación Sexual Integral**

ABORDAJE: **Disciplinar**

Presentación

En el primer tramo de las EEA, el arte visual propone la exploración del espacio bidimensional y la relación entre los colores, la luz y su incidencia en el espacio, dando lugar a experiencias variadas, creativas y compartidas, en vinculación con el reconocimiento de las posibilidades de decidir sobre el objeto artístico, desarrollando prácticas individuales y colectivas. En este caso, estas experiencias se miran y planifican desde una perspectiva de **Educación Sexual Integral**.

Sería deseable, aunque no excluyente, que las y los estudiantes para abordar esta propuesta cuenten con saberes previos vinculados a la **línea y el punto sobre el plano. El punto en reposo y sus posibilidades compositivas. El espacio en el plano arriba/abajo, adelante/atrás y su relación con el tamaño.**

Se considera que la propuesta planteada puede desarrollarse en dos clases a modo de **secuencia didáctica**. Sin embargo, es posible revisar su secuenciación de la misma en relación con la profundización de los contenidos y el grupo de estudiantes.

Propósitos de enseñanza

- Potenciar en cada estudiante la selección de materialidades y procedimientos adecuados en vínculo con lo se quiere decir/producir.
- Propiciar el reconocimiento y el disfrute por lo diverso mediante la observación y experimentación de semejanzas y diferencias de colores, valores, texturas y recorridos espaciales.
- Promover instancias que involucren la producción de imágenes abstractas por medio del acercamiento y la observación de obras diversas.
- Acompañar e incentivar experiencias de producción compartidas, que generen posibilidades de sociabilidad, de intercambio de ideas y de colaboración reforzando el vínculo entre pares y profundizando el respeto por las producciones propias y ajenas.

Objetivos de aprendizaje

- Reconocer e identificar las cualidades constitutivas de diversas superficies, mediante la creación de texturas propias, tanto visuales como táctiles, en vínculo con la observación y el contacto con el entorno.
- Crear producciones visuales propias como resultado de la explotación de técnicas que introduzcan al collage reconociendo sus características.
- Conocer mediante experiencias de apreciación y producción, las posibilidades expresivas de cromáticos, acromáticos y tonos, en relación con sus contrastes y semejanzas.

Contenidos

- **La forma en el plano.** La forma y sus posibilidades gestuales sobre el plano a partir de diversos materiales, procedimientos.
- El color y sus posibilidades de construir sentido.
- Las texturas táctiles y visuales, presentes tanto en las imágenes y los objetos que nos rodean como en las propias producciones plásticas.
- El collage en el plano.

Orientaciones para la enseñanza

- Acompañar en el análisis de obras cromáticas y acromáticas del entorno cercano (fotografías blanco y negro, color, animaciones digitales, cómics, etc).
- Generar condiciones didácticas para trabajar la idea de campo plástico y sus posibilidades de construcción de sentido.
- Ofrecer imágenes y objetos cotidianos donde se puedan reconocer texturas visuales y táctiles para la posterior reflexión sobre sus posibilidades estéticas y de construcción de sentido.
- Generar condiciones didácticas que permitan indagar las posibilidades de diálogo de los materiales explorados con el plano (pegar, cortar, rasgar, superponer, agujerear, abrochar, estampar, tapar, rayar, contornear, escribir, etc).
- Proponer a las niñas y a los niños el acercamiento al collage en el plano.

Desarrollo

La propuesta se desarrolla en dos clases y es necesario contar con los siguientes materiales didácticos que deberán estar preparados con anterioridad:

- Un soporte de cartulina negra o algún tono oscuro para cada niña y niño.
- Un grupo de figuras en cartulina de diversas formas y tamaños, de tonos oscuros que no generen gran contraste entre sí y con el soporte.
- Un grupo de cartulina de variados colores, formas y tamaños que generen contraste entre sí y con el soporte.

Para la primera clase, se propone acompañar a niñas y niños a **recorrer** el espacio áulico, **investigando** las **superficies del entorno**, compartiendo con otras y otros las sensaciones táctiles percibidas. Durante este proceso se puede proponer la **exploración** no sólo con la mano, sino con otras partes del cuerpo, como las plantas de los pies, las mejillas, etc. A partir de estas experiencias, la o el docente puede incentivar a la reflexión indagando sobre las cualidades de las superficies recibidas y las diferentes sensaciones estimuladas en las partes del cuerpo, propiciando la participación y el intercambio.

Como parte transversal de la propuesta, resulta relevante orientar en el transcurso del intercambio el **respeto por la opinión y la expresión de las otras y los otros**, estimulando la autoconfianza y la confianza entre pares.

Preguntar durante el proceso exploratorio sobre las diferentes texturas encontradas, sentidas y observadas permitirá indagar posteriormente sobre las diferencias tangibles entre **texturas táctiles y visuales**.

Seguido a esta exploración, la o el docente generará las condiciones para la creación propia de texturas mediante las técnicas del collage. Para ello cada estudiante deberá contar con una cartulina que funcionará como soporte y un grupo de figuras que puedan manipular y ubicar en el plano. Es fundamental para la propuesta que las **figuras** sean de colores semejantes al soporte y se encuentren ubicadas en espacios compartidos, dando lugar a la selección de **tamaños** y preferencias desde la interacción, el juego y el intercambio. Esta instancia será un espacio de producción donde se llevarán a cabo **experiencias de agrupación, disgragación, superposición, yuxtaposición**, combinadas con procedimientos como trozar, arrugar, entre otros. Sería conveniente que la o el docente acompañe **la exploración del espacio plano mediante la exhibición de obras abstractas** que permitan **incorporar nociones de ubicuidad**, pudiendo generar interrogantes como *¿cuánto espacio ocupa una forma?, ¿cuánto espacio ocupan muchas formas?, ¿dónde se encuentra el centro en una imagen?, ¿dónde se encuentran el arriba y el abajo?*

Durante este proceso creativo cada docente puede incentivar la reflexión individual sobre el gusto y las decisiones tomadas, las sensaciones obtenidas del material al trozar, al arrugarlo, al trasladarlo, entre otras.



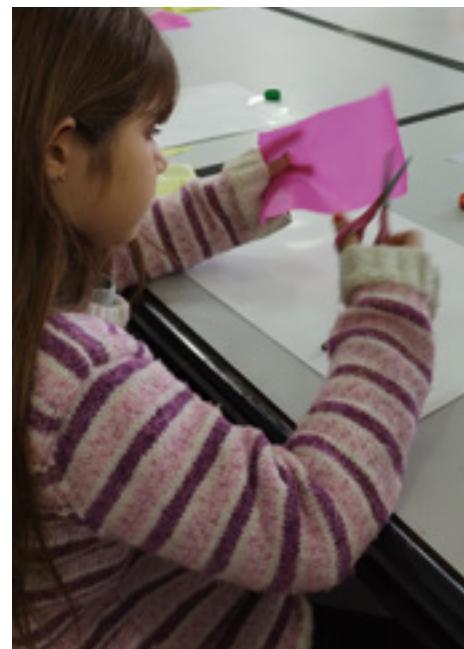
Una vez transitados y compartidos los procesos de juego, movimientos y observación, se propone pegar las figuras sobre cartulina para comenzar la producción del collage, es recomendable que las intervenciones docentes retomen las sensaciones y reflexiones obtenidas con respecto a las texturas, incitando a la creatividad para la producción de texturas propias durante la construcción del collage.

Como cierre de la primera clase es deseable que se propicien situaciones de observación y análisis de lo explorado y producido, siendo la oportunidad para generar un registro de los contenidos abordados y comenzar a introducir la noción de diversidad, ante la apreciación de las diferencias observadas al mirar las producciones.

En la segunda clase se propone comenzar con una apreciación detallada sobre las cualidades cromáticas de los collages producidos las niñas y los niños en la clase previa, para luego, con el objeto de profundizar el análisis, observar una selección de diferentes obras, a partir de las cuales se realicen intercambios en torno a las nociones de color, ausencia de color, contrastes y semejanzas.

Una vez que se investiguen las sensaciones provocadas por los contrastes o las semejanzas cromáticas desprendidas del análisis de obras de diversos cromas y la comparación con sus producciones, se propone intervenir sobre los collages utilizando formas y figuras de diversos tamaños y colores. Es fundamental que las figuras utilizadas a continuación sean de colores muy diferentes entre sí y respecto del collage. De esta manera la idea de **contrastos** puede ser apropiada por medio de la experiencia en el proceso constructivo. Una buena forma de profundizar en la idea de oposiciones y analogías de colores sería ir acompañando la experiencia con preguntas que contemplen los cambios percibidos sobre los collages en el tránsito de la actividad, algunos interrogantes podrían ser *¿qué tan claramente podemos ver las figuras pegadas sobre el plano?, ¿podemos notar sus bordes?, ¿se mezclan o se separan con el plano donde están pegadas? ¿Cuáles se separan?, ¿cuáles se mezclan?*

De la misma forma que en la clase anterior, la selección de las figuras puede posibilitar el juego y el intercambio si suceden en un espacio compartido.



La o el docente podrá incentivar la generación de **texturas sobre el collage**, arrugando las formas, rayando, agujereando, plegando, etc., para dar lugar a creaciones abstractas que retomen y dialoguen con conocimiento previos como las **cualidades de las superficies**, las sensaciones de percepción y la comprensión de los tamaños. De esta forma, **mediante la creación, el intercambio y la observación** se abren oportunidades para que la o el docente impulse **la reflexión sobre la potencia de la diversidad para construir nuevas ideas**.



Como cierre de la segunda clase, sería recomendable generar un espacio de observación y reflexión sobre lo producido, propiciando la participación a partir del relato sobre los cambios que sufrieron las creaciones con la incorporación de nuevas figuras y colores. Al promover espacios de participación e intercambio es fundamental explicitar la necesidad de la escucha y expresión respetuosa, en un ambiente de cuidado que fortalezca los lazos de afectividad en el grupo.

En el desarrollo de ambas clases, los momentos de apreciación y reflexión en torno a las producciones visuales propias y de otras y otros, desde los contenidos abordados, y en vínculo con los objetivos de la propuesta, se consideran instancias de **evaluación**. Estas instancias permiten realizar ajustes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación deberá contemplar los procesos de exploración grupal del material y los conocimientos construidos, considerando tanto los procesos individuales como los colectivos.

Referencias

Argentina. Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>

De Museos (5 de octubre de 2022) Op-art del gran Julio Le Parc en RGR Galería [Album Video] YouTube <https://youtube.com/shorts/8SwHVb53f7w?feature=share>

Mariela Hurtado (4 de agosto de 2021) 05 Teoría del Color - 7 Contraste de Itten. [Album Video] YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=YlwE7-eqxIM>

Hermann Acosta, A. (2009). El arte en la educación, en búsqueda de un nuevo Epísmo Educativo. Sofía Colección de Filosofía de la Educación Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador (6) pp. 167-180 <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846107009.pdf>



Artes Visuales en su Tridimensión

Mirar a través

TRAMO: 1 CICLO: 1º 2º 3º

LENGUAJE/DISCIPLINA: **Artes Visuales**

PERSP. TRANSVERSAL: **Educación Sexual Integral**

ABORDAJE: **Disciplinar**

Presentación

En este primer tramo el arte visual propone la exploración del espacio tridimensional y la relación entre los colores, la luz y su incidencia en el espacio, dando lugar a experiencias variadas, creativas y compartidas, en vinculación con el reconocimiento de las posibilidades de decidir sobre el objeto artístico y desarrollando prácticas individuales y colectivas. En este caso, estas experiencias se miran y planifican desde una perspectiva de **Educación Sexual Integral**.

Sería deseable, aunque no excluyente, que para abordar esta propuesta las y los estudiantes cuenten con saberes previos vinculados **al espacio en el plano y en el volumen. El campo plástico en el plano y sus diferentes tamaños de soporte, formatos, calidades de superficies y materialidades. El color y sus posibilidades de construir sentido Los colores primarios.**

Se considera que la propuesta planteada puede desarrollarse en dos clases a modo de **secuencia didáctica**. Sin embargo, es posible revisar la secuenciación de la misma en relación a la profundización de los contenidos y al grupo de estudiantes.

Propósitos de enseñanza

- Promover experiencias visuales que permitan reconocer las posibilidades expresivas del color y promuevan la participación y la observación de la diversidad en la producción.
- Orientar los procesos de exploración y creación de objetos artísticos propios mediante la transformación del entorno.
- Generar prácticas de investigación y experimentación que promuevan la curiosidad y la solidaridad.

Objetivos de aprendizaje

- Reconocer y utilizar las cualidades lumínicas del color, mediante la producción y observación de las mezclas.
- Identificar las capacidades espaciales del volumen, delimitando espacios internos de espacios externos, a través de experiencias comparativas.
- Comprender las posibilidades de ubicación espacial en el volumen experimentando los indicadores espaciales en la práctica concreta.

Contenidos

- El color y sus posibilidades de construir sentido a partir de sus diferentes mezclas pigmentarias y ópticas. La opacidad y la transparencia como calidad del color.
- El espacio en el plano y en el volumen. Los indicadores espaciales en el plano y en el volumen: arriba/abajo, adelante/atrás y su relación con el tamaño.

Orientaciones para la enseñanza

- Proponer situaciones didácticas que faciliten construir sentido simbólico a partir de la indagación sobre la opacidad y la transparencia de diversos medios pigmentarios (acrílicos, acuarelas, témporas).
- Acompañar el análisis de obras cromáticas y acromáticas del entorno cercano (fotografías blanco y negro, color, animaciones digitales, cómics, etc.).

Desarrollo

Para el desarrollo de la propuesta, será necesario contar con acrílicos de los tres colores primarios y los tonos blanco y negro, y acceso a una bacha o jarras con agua. Por otro lado, se requiere que cada estudiante aporte botellas plásticas de descarte de cualquier forma y color.

A fin de comenzar la experiencia se propone **indagar** sobre la idea del **color en el espacio** que transitan cotidianamente las niñas y los niños, el aula, el patio, el hall, etc. Observar el contexto, reconocer los colores, analizarlos distinguiendo tonalidades y saturaciones serán marco introductorio para el desarrollo del proceso de aprendizaje. Se recomienda acercar a niñas y niños imágenes de **obras** variadas tanto **cromáticas como acromáticas** y acompañar el análisis sobre el tratamiento del color en cada una. Se podrían formular interrogantes que puedan facilitar las reflexiones y despertar el interés con respecto al uso del color, por ejemplo, *¿qué colores les resultan más llamativos?, ¿dónde podemos ver más luz?, ¿parece de día o de noche en la imagen?, ¿por qué les parece?, ¿qué colores predominan?*

A continuación, se propone un momento de **experimentación** en el que se pondrá en juego el descubrimiento de la **cualidad “transparencia”** mediante acciones de ensayo y error. Para que esto suceda, se organizarán grupos y cada estudiante contará con varias botellas plásticas limpias y vacías. A cada grupo se le entregará un recipiente con acrílico o témpera de colores primarios y de forma individual cada cual volcará un poco de pintura dentro de una de sus botellas. En el proceso de selección de botellas y colores, la o el docente puede estimular la **reflexión** en torno al **espacio tridimensional** convocando a pensar sobre los rastros que la pintura genera dentro de las botellas, esto favorecerá la apropiación de la idea **“dentro/fuera”**. Se puede incentivar el movimiento irregular, los golpecitos, etc., retomando una y otra vez la observación del resultado.

Es fundamental que la pintura a colocar en el interior de las botellas tenga una consistencia fluida, lo cual colaborará al **recorrido interno del cuerpo** de las botellas, permitiendo una observación mucho más rica del proceso.

Por otro lado, sería oportuno que la o el docente oriente acciones de selección de colores, proponiendo que cada estudiante utilice para esta primera etapa un color elegido entre los tres primarios. De esta forma cada niña y niño puede reconocerse en su preferencia y **elegir las características** de su objeto artístico.



Una vez que ellas y ellos hayan manchado el interior de sus botellas y reflexionado al respecto, será momento de ir agregando agua individualmente para compartir con otras y otros la transformación de los objetos intervenidos. En el transcurso de esta experiencia, sería mejor proponer que el llenado se produzca de a poco y en cada tramo posibilitar la **observación a trasluz** del resultado obtenido. Cada intento se convertirá en herramienta concreta para hacer visible la calidad de **transparencia y saturación de los colores**, entendiendo la incidencia del agua sobre la **materia** como agente **transformador**. En este sentido, las botellas compuestas por plásticos de color se convertirán en aporte para la comparación y la comprensión sobre la **influencia entre colores y las variaciones de la luz**, otorgando a cada estudiante otra posibilidad para construir conocimiento, **tomar decisiones y seleccionar materiales de trabajo**.

Luego de llenar las primeras botellas, la experiencia se retomará considerando las variantes que las pinturas ofrezcan, es decir las siguientes botellas pueden mancharse con **dos o más colores** y luego otras botellas mancharse con blanco o negro o con **blanco y negro**, etc.

Enriquecer la observación sobre las **cualidades del tono, el color y el espacio** implica desarrollar la experimentación compartida e individual con el mayor número de botellas posibles, ahora objetos artísticos, y trasladarse para ubicarlos en sectores institucionales donde puedan verse atravesados por distintas **fuentes de luces, naturales o artificiales**. Otra opción es utilizarlos como visores o

lentes a través de los cuales poder **mirar el espacio**, recorriendo -de ser posible- patios **internos y externos** que puedan provocar cambios visibles en los objetos artísticos y su contenido. Esta opción resulta fructífera para incorporar mediante el movimiento del objeto la noción de espacio interior con capacidad de contener y provocar sonidos, etc. La observación de los entornos escolares, alterada por la visión a través de los objetos artísticos, será un recurso que incentive otras maneras de ver y re-conocer, de ver a otras y otros y de reconocerse mirando diferente, promoviendo así la imaginación.

Resulta relevante que desde el primer ciclo de las EEA se comience a promover prácticas que permitan a cada niña y niño realizar elecciones respecto de sus propias producciones y de los materiales, y observar que en algunos casos esas elecciones coinciden con las de sus compañeras y compañeros, y en otros son diferentes. También que, a veces, es necesario **intercambiar opiniones y decidir de forma colectiva** sobre las producciones grupales. Por ello, cuando finalice la actividad, se invitará a cada niña y niño a elegir qué final tendrán los objetos artísticos, pudiendo optar entre vaciarlos y descartarlos de manera responsable, llevarlos a sus hogares, disponerlos en un espacio institucional, intercambiarlos con otra u otro, regalarlos, etc.

La **evaluación** (hacia la evaluación como proceso (párrafo) página 131) se relaciona con los propósitos y objetivos de la propuesta, considerando la perspectiva de la Educación Sexual Integral de forma transversal. Durante el desarrollo de las consignas se presentan diferentes instancias de observación y reflexión en torno a las experimentaciones con el color y los tonos y con las capacidades que el espacio volumétrico ofrece, que podrían considerarse como instancias de evaluación formativa permitiendo realizar ajustes y retroalimentación a las intervenciones de la o del docente.

Referencias

Argentina. Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150.

OCIO (9 de mayo de 2021) *Cualidades del color*. [Video] YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=pciN2-AG1tc>

Gallery Nights TV (7 de mayo de 2012) *Artista - Rogelio Polesello*. [Video] YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=4qvhd3T3FHg>

Museo de Arte Moderno de Buenos Aires. (6 de febrero de 2023) *Plano detalle Rogelio Polesello*. [Video] YouTube <https://youtube.com/shorts/cXUi-XDqGdU?feature=share>



Teatro

• Esta caja puede ser...

TRAMO: 1

CICLO: 1º 2º 3º

LENGUAJE/DISCIPLINA: Teatro

PERSP. TRANSVERSAL: Educación Sexual Integral

ABORDAJE: Disciplinar

Presentación

Para la siguiente propuesta sería deseable que las y los estudiantes cuenten con saberes previos vinculados al propio cuerpo en relación con las otras/ los otros y con el espacio. Se estima que esta propuesta tenga una duración de una clase, pero es posible que esta primera clase sea el punto de partida de una secuencia didáctica que profundice el contenido seleccionado.

Propósito de enseñanza

- Proporcionar consignas para que las y los estudiantes reconozcan su cuerpo en relación con el espacio y los objetos como forma de introducirse a la construcción de espacios ficcionales.
- Fomentar la exploración individual y grupal a través de actividades que desde el juego promuevan la imaginación y la creación de nuevos espacios.

- Promover el respeto, la práctica de la escucha, la observación de sí misma y/o sí mismo y la devolución a las y los demás a partir de la identificación de los contenidos abordados.

Objetivos de aprendizaje

- Crear espacios ficcionales a través de la exploración y transformación de un objeto.
- Realizar improvisaciones individuales y grupales a partir de la construcción de diversos espacios ficcionales desde la exploración de un objeto.
- Observar atentamente y participar respetuosamente en las producciones propias y en la de las y los demás.

Contenido

- **Construcción del entorno** a partir de la identificación y exploración de los distintos tipos de espacios (reales e imaginarios), como condicionante de la acción.

Orientaciones para la enseñanza

- Proporcionar consignas de exploración e identificación del espacio real para promover la creación de nuevos espacios posibles. Pueden realizarse cambios del espacio a partir de reubicar, sacar o colocar nuevos objetos, que sean resonadores para la improvisación.

Desarrollo

Para llevar a cabo esta propuesta será necesario contar con un reproductor de música, con la canción “Cosas que quiero” de Mariana Baggio y una lista de reproducción seleccionada previamente, con el fin de promover la exploración del cuerpo en el espacio. Se sugiere considerar el álbum “Camino” de Gustavo Santaolalla. Además, como elementos indispensables para el desarrollo de esta propuesta, se requiere disponer de una cantidad adecuada de cajas de diversas dimensiones, las cuales deberán ser acorde a la cantidad de estudiantes.

Previo a la primera consigna, se puede proponer una ronda como espacio de encuentro, considerando cómo está cada una y cada uno para iniciar la clase. Luego se podrá poner la canción “Cosas que quiero” de Mariana Baggio, recurso seleccionado en el MoPI como resonador para trabajar la construcción de espacios ficcionales y se realizará un intercambio sobre lo escuchado. Para guiar el momento de reflexión se podrían incluir preguntas que posibiliten la escucha por parte de las y los estudiantes. Estas pueden ser: *En relación a la canción: ¿Tienen algún lugar donde guardan cosas que sean importantes para ustedes?, si alguien quiere comentar se podría preguntar ¿qué guardan?, ¿por qué eso es importante?, ¿guardan cosas parecidas con sus compañeras y compañeros?*

Esta instancia, en el marco de la perspectiva de la **Educación Sexual Integral**, promoverá espacios de reflexión de las niñas y los niños sobre sí mismas y sí mismos, la comunicación de las emociones y sentimientos y el respeto de la otra y el otro en el proceso de aprendizaje.

Para comenzar a mover el cuerpo, será importante plantear consignas de exploración y reconocimiento del espacio real y ficcional. Se propone un trabajo de exploración desde el movimiento en relación con el espacio y sus compañeras y compañeros. Se puede guiar a partir de consignas que inviten a las niñas y los niños a desplazarse con el fin de reconocer el espacio donde están y con quienes lo comparten, posibilitando que varíen las direcciones y las distancias corporales, que cambien los niveles, las velocidades y pausas. De esta forma se generarán relaciones con el espacio y con sus pares.



Mientras las niñas y los niños realizan la consigna, se sugiere distribuir cajas de diversos tamaños en distintas partes del espacio. Luego, se pueden plantear interrogantes que guíen el recorrido para establecer una relación con ese objeto y su ubicación en el espacio. *¿Cómo es el objeto-caja?, ¿son todas las cajas iguales?, ¿qué tamaños tienen?, ¿dificultan mi caminata por el espacio?, ¿son un obstáculo?, ¿puedo ir en las mismas direcciones que antes?, ¿qué pasa si las muevo de lugar?, ¿qué puedo hacer con esas cajas?, ¿me puedo cubrir?, ¿puedo meterme adentro? Si decido entrar en la caja, ¿cómo está mi cuerpo en relación al tamaño de la misma?, si la caja es grande, ¿qué le pasa a mi cuerpo cuando entro a la caja?, ¿qué movimientos me permite hacer?, ¿el cuerpo puede desplegarse y estirarse?*

¿Puedo ingresar con otra u otro a la misma caja?, ¿qué movimientos puedo hacer con la persona que comparto la caja?, ¿cómo se ubican nuestros cuerpos? Si es pequeña, ¿qué le pasa cuando no entro?, ¿cómo me ubico?, ¿qué partes del cuerpo decidí dejar afuera?, si comparto la caja con una o varias personas ¿cómo tenemos que organizar los cuerpos para entrar?, ¿qué partes de nuestros cuerpos decidimos dejar afuera?

Para continuar se les puede solicitar que hagan una pausa y que observen las cajas, se observen a sí mismas y a sí mismos y a sus compañeras y compañeros, *¿qué pueden ver desde donde se encuentran?, ¿cómo están ubicadas y ubicados?, ¿mis compañeras y compañeros están de la misma forma? o ¿hay otras formas de acomodar el cuerpo en las cajas?*

Posteriormente, se procederá a reproducir nuevamente la canción “Cosas que quiero” de Mariana Baggio, con el propósito de que cada estudiante –desde su propia experiencia– seleccione una caja con la cual desee trabajar. Se recomienda que la o el docente, de manera gradual, vaya retirando algunas cajas, considerando que la cantidad de cajas disponibles sea inferior a la cantidad de estudiantes. De este modo, se fomentará la formación de agrupamientos en los casos en los que más de una persona seleccione la misma caja, promoviendo así dinámicas de colaboración entre las y los estudiantes.

Cuando cada niña y niño que tenga su caja y se ubique en algún lugar del espacio, se podrá plantear preguntas que favorezcan la exploración de ese objeto más específicamente: *¿Qué objetos o emociones puedo guardar dentro de la caja? Si guardo una emoción, ¿cuál es y cómo la guardo?, ¿puedo construir algo con las cajas?, ¿puedo moverme con la caja a otro lugar? Si cambio la caja de lugar, ¿a dónde me llevaría?, ¿qué lugar podría visitar?, ¿a dónde me gustaría ir?*

Luego de las exploraciones con el objeto, es posible organizar agrupamientos de temas y/o títulos, ya sea por similitudes o diferencias

en el sentido propuesto, de modo que habiliten la palabra, los relatos, las asociaciones y acciones, como una puerta de entrada hacia la improvisación teatral. De esta forma la organización de los roles en el espacio se dividirá entre quienes observan y quienes actúan. Es importante que la o el docente promueva que quienes ocupen el rol de observadores presten atención y respeten la propuesta de las compañeras y los compañeros para poder reflexionar en conjunto sobre lo trabajado, luego de que todas y todos hayan mostrado su trabajo.

Durante todo el transcurso de la clase, se recomienda que la o el docente tenga en cuenta tanto los procesos individuales como los grupales. Además, se sugiere que plantee otras preguntas o consignas según sea necesario. Asimismo, es deseable que se generen espacios de diálogo y reflexión sobre las actividades realizadas y observadas, incorporando nociones como la transformación del espacio y los objetos, así como la creación de espacios ficcionales. A su vez resulta importante que se ponga atención en el trabajo compartido y colaborativo con sus compañeras y compañeros. De esta forma y en vínculo constante con la evaluación formativa de la Propuesta Curricular de las Escuelas de Educación Artística, se retomarán los conceptos planteados en los contenidos, objetivos y propósitos, así como también las propuestas que surjan de las niñas y los niños con el fin de realizar ajustes durante la práctica.

Referencias

Mariana Baggio (21 de febrero de 2022) *Cosas que quiero* [Video] YouTube
<https://www.youtube.com/watch?v=2Vkp2zPBKMI>

GustavoSantaoVEVO (8 de julio de 2014). *Gustavo Santaolalla - Alma* (Audio) [Álbum Video]. Youtube https://youtube.com/playlist?list=PLltYKw_W5bUufZ6r-mu3tPMQcFw_gKt1ES

Argentina. Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>

CFE. Ministerio de Educación (2010). Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

Serrano, Raúl. (2004) *Nuevas tesis sobre Stanislavski*. Buenos Aires, Atuel.

Sormani, N. L. (2004). *El teatro para niños: Del texto al escenario*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones. (Colección Leer y escribir).

Segundo Ciclo

Presentación

Para el segundo ciclo (siete y ocho años) se plantean tres planificaciones desde un abordaje común, la articulación entre disciplinas. Para ello se establecen duplas disciplinares y se definen perspectivas transversales para cada propuesta. Se considera el MoPI como espacio de trabajo colaborativo y de encuentro entre docentes antes, durante y luego de la implementación de las secuencias didácticas.

La primera propuesta ¡Hay equipo! aborda un recurso común desde una perspectiva transversal de Inclusión en clave de Igualdad, proponiendo una clase para el espacio curricular de Música que tiene continuidad en Literatura.

La segunda planificación Teatralidad de formas, luces y sombras es una secuencia didáctica que presenta un abordaje de articulación entre Artes Visuales bidimensional y Teatro desde una perspectiva transversal de Tecnología aplicada. En este caso, la propuesta comienza en Artes Visuales proponiendo un registro fotográfico de luces y sombras para la construcción de objetos artísticos, que se recuperan desde el Teatro de sombras.

Por último, la tercera secuencia didáctica ¿Cuántos recorridos hay hacia vos? Identidad (es) es una propuesta de articulación entre Artes Visuales tridimensional y Danza Expresión Corporal, que tiene como punto de partida una clase en común, compartiendo tiempo y espacio. Esta clase deriva en dos encuentros que tienen lugar en cada espacio curricular. Finalmente, se propone un cuarto encuentro compartido, con el propósito de poder articular los saberes y experiencias puestos en juego durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.



Literatura y Música

¡Hay equipo!

TRAMO: 1

CICLO: 1º 2º 3º

LENGUAJE/DISCIPLINA: **Literatura y Música**

PERSP. TRANSVERSAL: **Inclusión en clave de Igualdad**

ABORDAJE: **Articulación entre disciplinas**

Presentación

Desde un abordaje de articulación entre disciplinas y desde la perspectiva transversal de Inclusión en clave de Igualdad la presente propuesta pedagógica pone en valor la producción artística a partir de la canción "Yo no me arreglo solito", de Hugo Midón y Carlos Gianni. Los acuerdos construidos entre la o el docente de Música y la o el docente de Literatura en el espacio del MoPI aportarán ejes de trabajo conjunto que permitan trabajar con un mismo recurso. Se contempla que en una primera instancia se abordará el recurso en el lenguaje/disciplina Música, para luego, a partir de ese recorrido, continuar la secuencia desde Literatura. Se propone la realización de producciones artísticas por parte de las niñas y los niños a través de repertorios y consignas de trabajo colaborativo, desde una mirada de Inclusión en clave de Igualdad.

Propósitos de enseñanza

- Generar condiciones didácticas para favorecer el intercambio y el disfrute de textos poéticos, haciendo hincapié en la singularidad del lenguaje y el valor del género como experiencia artística.
- Promover la participación de las niñas y de los niños en proyectos de articulación entre lenguajes/disciplinas para ampliar la comprensión de contenidos comunes.
- Propiciar instancias de reflexión grupal en torno a los sentidos de solidaridad, pertenencia y construcción colaborativa.

Objetivos de aprendizaje

Música

- Reconocer los rasgos formales, los juegos de concertación, estilo y sentido semántico poético como marcos para la comprensión e interpretación de un arreglo vocal e instrumental aplicado a una canción estilo milonga.
- Ejecutar un arreglo vocal e instrumental aplicado a una canción en estilo milonga sobre una pista grabada, que presenta alternancia solista-tutti en su forma de concertación.
- Representar gráficamente aspectos de la organización del lenguaje musical como medio de comunicación e interpretación musical.
- Reconocerse como parte de una grupalidad, desde la escucha y la producción conjunta.

Literatura

- Reconocer, a través de la escucha atenta, textos poéticos como una vía de manifestación estética y expresiva.
- Escribir utilizando lenguaje poético, expresando sentimientos, sensaciones y utilizando diversos recursos.
- Reflexionar entre compañeras y compañeros acerca de la construcción de sentidos en el lenguaje poético.

Contenidos

Música

- Identificación auditiva de los componentes estructurantes de la organización musical sobre la forma canción (introducción, estrofas, estribillos, coda). Representación gráfica analógica.
- Interpretación vocal de canciones. Inflexión y articulación de la voz cantada vinculada al carácter, el estilo, la intención comunicativa y la alusión literaria.
- **Formas de concertación:** Ejecución vocal e instrumental según los roles: alternancia solistas -tutti.
- Arreglo vocal instrumental aplicado a canciones. Características estilísticas, rítmicas y formales.

Literatura

- El tiempo de la frase poética y las conexiones del texto con la musicalidad. La imagen, alusión literaria, rimas, ritmo, sílaba, acento.

Orientaciones para la enseñanza

Música

- Estructurar prácticas musicales de ejecución vocal e instrumental atendiendo a los juegos concertantes entre solistas y tutti.
- Promover pautas de ensayo y dinámicas grupales para el desarrollo paulatino de la concertación apoyadas en la lectura de gráficos analógicos.
- Generar instancias de reflexión crítica en relación con la valoración del trabajo grupal y las producciones musicales propias y ajenas.

Literatura

- Generar condiciones didácticas por agrupamientos, por intereses, por trayectorias lectoras para: leer diversos textos poéticos, conversar acerca del tema y la voz poética; recitar, leer, cantar.
- Revisar los espacios para compartir poesía en los que se propicie la afirmación de la singularidad, y la subjetividad de las y los estudiantes.

- Escribir textos poéticos con determinada rima, en verso, en prosa, etc; a partir de una consigna dada por la o el docente o creada por el grupo.

Desarrollo

Se organizará la propuesta en común a partir de la canción ["Yo no me arreglo solito"](#), de Hugo Midón y Carlos Gianni.

Música

Para el espacio curricular de Música se identificarán los juegos de concertación abordados (solista-tutti) como uno de los rasgos relevantes de la canción. En el mismo sentido, se reconocerá la estructura formal, las alusiones literarias referidas a la temática de la canción y el uso de inflexiones expresivas en la voz cantada, características del estilo.

El tiempo destinado al desarrollo de la presente propuesta (uno, dos o más encuentros) estará condicionado por las experiencias previas que las niñas y los niños tengan en relación con el uso de la voz cantada, las dinámicas de trabajo grupal y las grafías analógicas para representar aspectos de las organizaciones musicales en el tiempo. La o el docente puede diseñar algunas actividades previas que permitan observar el desempeño en el uso de la voz cantada y el reconocimiento de estructuras formales de una canción. Así, podrá adaptar la presente propuesta en base a decisiones que estime más adecuadas para su implementación.

La realización de un arreglo vocal instrumental incluye diferentes instancias de trabajo.

En principio, se sugiere escuchar la canción completa y una vez finalizada dialogar sobre [las primeras impresiones personales](#). Se pueden listar en la pizarra algunas palabras aportadas por las niñas y los niños a modo de referencias descriptivas. Es de vital importancia que la o el docente intervenga con preguntas orientadoras vinculadas a las **alusiones literarias** sobre los conceptos de solidaridad, cooperación, construcción colaborativa que aparecen en el texto poético: ¿Por qué se llamará así la canción?, ¿cuáles son los versos en que se pide ayuda?, ¿qué quiere decir “mirarse el ombligo”? , ¿por qué es importante ayudar a las compañeras y los compañeros?, ¿por qué es mejor hacer algunas actividades en grupo?

En la segunda audición se hará foco en **identificar y denominar** los componentes de la estructura formal de la canción (introducción, es-

trofas, estribillos, interludio, coda) y comenzar la construcción de un esquema analógico como soporte visual y temporal que incluya las referencias necesarias para la posterior interpretación grupal (acuerdos de concertación, instrumentación, formas de ejecución, aspectos estilísticos, expresivos, etc).

En la tercera audición de la obra se identifican los **juegos concertantes** de las voces solistas y tutti como así también los instrumentos que intervienen en cada sección. Se incorpora esta información al esquema en el pizarrón acordando un código de representación.

A continuación, la o el docente puede guiar la audición atendiendo a las **inflexiones de la voz cantada** que caracterizan al estilo: arrastres, glissandos, palabras o sílabas alargadas, etc. Es importante generar un momento de prueba y **exploración** de las niñas y los niños para imitar dichos “yeites” tomando de referencia algunos versos o palabras en los que se identifican claramente. La o el docente puede proponer la creación de algún movimiento corporal que acompañe/ apoye los glissandos, arrastres o enfatizaciones del texto.

Se podrá incluir la ejecución de un acompañamiento percusivo en los versos tres y cuatro de cada estrofa, en los versos cinco y seis del estribillo en ambas partes y en la coda a cargo de dos grupos:

Grupo 1: güiro raspado en cuatro *tactus*. (por ej. “cuando necesite agua”, “yo no me arreglo sola”)

Grupo 2: a) palmas alternadas sobre muslos o b) baquetas alternadas sobre una superficie amplia en *motivo rítmico repetido*. (por ej. “ni una gota encontrará” “necesito a los demás”)



La o el docente organizará la ejecución de los dos grupos otorgando un espacio de pruebas y ajustes para luego incorporarlos en el contexto de la canción. Resulta conveniente establecer la **correspondencia rítmica** entre el verso cantado y la ejecución en palmas alternadas.

Para el momento de la interpretación grupal completa sobre la pista se acordarán los roles de cantantes solistas, tutti y dos grupos instrumentales. También será importante la dirección gestual de la o del docente apoyando [la lectura guiada en el esquema](#) para poder anticipar las acciones de cada uno de los roles.

Se sugiere realizar un registro grabado como insumo de análisis posterior con las niñas y los niños. Esa instancia de reflexión supone atender a las percepciones individuales desde una escucha atenta y permite dialogar en relación con los resultados sonoros, valorar los logros, describir situaciones sonoras no advertidas en la ejecución “en vivo”, buscar soluciones alternativas para las dificultades presentadas y organizar un espacio para nuevas propuestas que amplíen y profundicen la realizada.

Para la introducción y/o el interludio se puede pensar la inclusión del ritmo base de milonga en percusión y algunos giros melódicos característicos, bajos armónicos ejecutados en la melódica, el teclado o las placas, como así también desplazamientos en el espacio “milongueando” individualmente o en dúos.



Sobre una próxima ejecución se puede proponer la rotación de roles entre solistas y grupos, como así también el de directora o director.

La evaluación, en tanto proceso continuo y formativo, permite obtener información para la toma de decisiones sobre la propuesta de enseñanza pudiendo realizar los ajustes necesarios durante su desarrollo.

Es posible establecer diferentes momentos de evaluación durante el proceso a través de la observación directa y el diálogo reflexivo con las niñas y los niños. El uso de la palabra en el contexto dialógico del aula, en relación con los resultados de la producción musical, el proceso de trabajo sobre el contenido y los desempeños individuales y grupales habilitan la posibilidad de revisar, modificar y tomar nuevas decisiones. Esta práctica favorece la autoevaluación y coevaluación pudiendo, la o el docente, obtener información acerca de las representaciones de los temas y experiencias de aprendizaje. Algunos criterios de evaluación en relación con la producción e interpretación musical abordan distintas formas de desempeño musical. Estos pueden ser observados en la fluidez y continuidad progresiva de las ejecuciones sobre pautas temporales globales y puntuales, la adecuación y soltura en diferentes roles para la concertación, los alcances progresivos sobre el uso expresivo de la voz cantada, la interpretación de propuestas de representación y comunicación gráfica de ideas musicales, y la valoración de los logros de aprendizaje individuales y grupales.

Literatura

Con el objeto de atender al abordaje de la articulación entre disciplinas, para el espacio curricular Literatura se propone retomar el trabajo realizado por la o el docente de Música sobre alusiones literarias. El espacio de MoPI resulta fundamental en esta instancia. Las reflexiones que se desarrolle en los encuentros de Música en relación con la perspectiva transversal de Inclusión en clave de Igualdad, y con los contenidos y producciones desarrolladas constituyen un insumo de trabajo para el espacio de MoPI. Los y las docentes pueden compartir y registrar experiencias surgidas durante el proceso pedagógico para ajustar y redefinir la secuencia didáctica.

A partir de este intercambio, en el encuentro áulico, se sugiere desarrollar nuevamente la escucha y la lectura completa de la canción recuperando las reflexiones en las que las niñas y los niños participaron. Es recomendable distribuir la letra de la canción para que todas y todos puedan seguirla simultáneamente a la escucha.

A continuación, se puede destinar un tiempo para la **lectura por sí mismos** de algunos versos, de algunas estrofas, con el fin de encontrar una **voz poética propia y conversar sobre el tema**. La mediación de la o del docente en el intercambio con otras y otros posibilita la circulación de diversas expresiones. Es posible indagar para construir interpretaciones más elaboradas y abordar la **singularidad, y la subjetividad de las niñas y los niños**. Se sugiere propiciar el intercambio a través de interrogantes: *¿Qué significa para ustedes “Si cada cual cuida su quintita/ sin pensar en los demás...”*, *¿conocen la frase “cuidar la quintita”?* Como dato curioso la o el docente puede aportar que esta frase popular la usaban las trabajadoras y los trabajadores que realizaban tareas en tierras y debían darle a los dueños del terreno la quinta parte de las ganancias obtenidas.

Para avanzar en la interpretación del texto, la o el docente puede intervenir con las siguientes preguntas: *¿Por qué el narrador necesita a los demás?, ¿para qué las o los necesita?* Puede proponer buscar en el texto las necesidades que se enumeran y tomar nota de las respuestas de las niñas y los niños. Este es un momento propicio para guiar la lectura: *¿Qué dice?, ¿dónde dice?, ¿cómo te diste cuenta?*

La o el docente podría recuperar la reflexión que se sucedió en el espacio de Música en relación con la frase “mirarse el ombligo”: *En la clase de Música conversaron sobre la frase “si cada cual se mira el ombligo/ y no ve a su alrededor”, ¿recuerdan qué quiere decir?, ¿en qué partes del texto escuchamos una sola voz y en qué partes aparecen muchas voces?, ¿cuál es la solución que se da en la canción para incluir a todas y todos?, ¿qué otras soluciones piensan ustedes?* El registro del intercambio por parte de la o del docente es clave para recuperar luego en la producción escrita.

Una vez realizada esta reflexión grupal, puede hacerse **una lectura en voz alta por parte de la o del docente** para todo el grupo: puede leer una y otra vez, repitiendo versos, compartiendo las voces y la escucha para explorar el texto, experimentar y disfrutar la lectura. Luego, podría solicitar a las niñas y a los niños que lean por sí mismos pero ahora con **voces diferentes, haciendo pausas o poniendo la fuerza en determinadas palabras** que refuerzan el sentido (*por ejemplo, encontrará*), y que elijan aquella manera que les pareció más adecuada. Asimismo, mientras juegan con sus voces, la o el docente podría **leer rápido una parte del texto y lentamente decir la otra**, nombrando de a poco las palabras, para disfrutar con el grupo de la musicalidad del texto poético. Luego, se vuelve a solicitar a las y los estudiantes que realicen la misma actividad con otros versos.

Por ejemplo:

“Si cada cual cuida su quintita (se lee lentamente)
sin pensar en los demás...
cuando necesite agua
ni una gota encontrará.” (se lee rápidamente)

Asimismo, el texto impone el ritmo, la cadencia. Se propone volver a escuchar la canción y luego leerla en voz alta. Por ejemplo, en los dos primeros versos aparece una lectura distinta: “*Si cada cual cuida su quin-ti-ta*”, propone una lectura más lenta, por el contrario, en la aliteración “demáaas”, la acentuación impone un ritmo ágil. Se propone la búsqueda de estos ritmos en otros versos.

Para la lectura en voz alta, “se debe tener en cuenta la **entonación, el ritmo** con su duración y velocidad (lento-largo o rápido-breve), el volumen (susurros o gritos), la pausa, la **acentuación y la expresividad** (búsqueda de personajes, de situaciones emocionales, de tonadas, con los labios rígidos o leemos a la vez que sonreímos)” (Guillen, 1997).

Para profundizar las formas de decir se pueden repartir, por grupos, **diferentes poemas, caligramas, adivinanzas, canciones, disparates, trabalenguas, coplas, dichos, rimas** que aborden el mismo tema. Se sugiere dar a las niñas y a los niños tiempo para leerlas, seleccionar la que les guste y ensayar para leer, recitar o cantar con el tono de voz que elijan. Se podría recuperar el propósito de adecuar el tono de voz y el tipo de lectura, la entonación, el ritmo, el volumen, la pausa, la acentuación y la expresividad. Podrán registrar la tarea como memoria del trabajo realizado.

Para **escribir textos poéticos con determinada rima, en verso, en prosa, a partir de una consigna** se puede abordar la **poesía visual** y su producción a partir de diversas lecturas e interpretaciones. Se distribuyen palabras que la o el docente propone seleccionar, (junto a las niñas y los niños) de los poemas, caligramas, adivinanzas, canciones, disparates, trabalenguas, coplas, dichos, rimas compartidos de la actividad anterior. Se recuperan aquí palabras del registro realizado durante el intercambio sobre la canción “Yo no me arreglo solito”.

Es recomendable que para realizar dicha selección, se consideren los siguientes interrogantes: *¿Cuáles son las sonoridades de las palabras, cuáles son las texturas, a dónde nos transportan?* Se partirá de alguna idea de las que escribieron y seleccionaron en sus registros. Tendrán que imaginar y pensar primero una imagen para luego transformarla en poesía. Esta actividad podrá realizarse en pequeños grupos de manera colaborativa. La o el docente sugiere considerar diversas intenciones comunicativas para la escritura: en función del tamaño, dirección, grosor, color, espacio que ocupa, entre otras, para

identificar variaciones en la velocidad, duración, intensidad entonación y ritmo. En una actividad posterior deberán ensayar diferentes voces e interpretaciones.

En **continuidad y progresión**, se puede proponer la elección de canciones, para recopilar las preferidas y confeccionar un cancionero. Para realizar esta actividad se escuchan algunas canciones del [álbum “Derechos torcidos”](#) (la o el docente puede hacer una preselección). Este trabajo llevará más de un encuentro. Para realizarlo se recomienda listar canciones del [libro electrónico “Derechos Torcidos”](#) y otras propuestas por las niñas y los niños (se deberá tener en cuenta: la temática, el trabajo colaborativo, la participación de todas y todos), cantar y leer canciones, leer y escribir fragmentos de las canciones conocidas: *¿Dónde dice el título de la canción?, ¿se repite el título en la canción?, ¿cuántas veces?, ¿dónde dice alguna palabra reiterada, o dos palabras que riman?* Por último, armar el propio cancionero y presentarlo frente a un auditorio: otros cursos, sus familias, etc.

Para que la o el docente pueda realizar un seguimiento del proceso de enseñanza y los procesos de aprendizaje, es posible formular como **criterios de evaluación** la escucha de manera cada vez más atenta, el seguimiento de la lectura en voz alta, la participación en intercambios acerca de los sentidos de las obras, progresando en la fundamentación de sus impresiones y opiniones respecto a lo comprendido, y la selección de partes de la obra que sean de su interés. En las situaciones de escritura se valorará la planificación y participación en el armado colaborativo de una actividad que se desarrolle en diversos agrupamientos: ocupando diversos roles, aportando ideas, formas de ordenar el texto y otras alternativas.

Referencias

Hugo Midón y Canal Carlos Gianni (1 marzo de 2013) 4- Yo no me arreglo solito.
[Video] YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=45MVj41sw8g>

Hugo Midón y Canal Carlos Gianni (1 marzo de 2013) 1- Mucho con poco [Video]
YouTube https://www.youtube.com/watch?v=-IM5MZgdZyw&list=OLAK5uy_IMxr-S9a8tMgpf1WQNsI3g2K2-6AwNCQPU&index=1

Ministerio de Educación de la Nación (2013) *Derechos Torcidos*. Disponible en: En <https://www.educ.ar/recursos/121423/derechos-torcidos>

Lectura Seminario de Literatura infantil. La poesía en la escuela (1997). Literatura. Univ. sXXI. Recuperado de <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-siglo-21/literatura/poesia-para-seminario-de-literatura/57828936>

Universitat Oberta de Catalunya. Conceptos y referentes de dibujo. <http://arts.recursos.uoc.edu/referents-dibuix/es/poesia-visual/>, consultado en julio de 2023.

 AV

T



Artes Visuales bidimensionales y Teatro

Teatralidad de formas, luces y sombras

TRAMO: 1

CICLO: 1º 2º 3º

LENGUAJE/DISCIPLINA: **Artes Visuales bidimensionales y Teatro**

PERSP. TRANSVERSAL: **Tecnología aplicada**

ABORDAJE: **Articulación entre disciplinas**

Presentación

La presente propuesta se basa en un **abordaje de articulación disciplinar**, destinada específicamente al Segundo Ciclo del Primer Tramo de las Escuelas de Educación Artística (EEA). En este contexto, desde los lenguajes/disciplina Arte Visual bidimensional y Teatro, se propone la exploración del espacio y su relación con la luz y las formas, generando experiencias de creación compartidas, en vinculación transversal con la perspectiva de **Tecnología Aplicada**.

Sería deseable que para la realización de esta propuesta las y los estudiantes cuenten con saberes previos sobre el espacio en el plano, indicadores espaciales, el color y sus mezclas, el sujeto en función de la construcción de escena y, la acción como creadora de entornos imaginarios y ficcionales.

La propuesta se desarrolla en el marco de una secuencia didáctica en la que Artes Visuales en su bidimensión comenzará con la creación de objetos de diferentes materialidades que darán curso posteriormente a experiencias en articulación con Teatro. Se recomienda considerar el espacio compartido del MoPi para realizar acuerdos peda-

gógicos previos y trazar acciones que posibiliten pensar en conjunto de qué manera abordar los contenidos propuestos. Esta experiencia es una sugerencia entre tantas otras posibilidades y puede pensarse con continuidad en el tiempo para un abordaje con más profundidad.

Propósitos de enseñanza

- Posibilitar experiencias que generen la comprensión de las formas y los colores en espacio plano, en relación con diversas materialidades y la intencionalidad expresiva del uso de la luz.
- Favorecer procesos de producción visual en relación con las formas geométricas y orgánicas por medio de la selección y el uso de herramientas adecuadas.
- Promover experiencias creativas que estimulen el análisis, reconocimiento y utilización de diversas fuentes de luz, su impacto sobre las materialidades y acciones corporales.
- Realizar consignas que posibiliten la experimentación y el uso responsable de tecnologías como herramientas para explorar y enriquecer nuevas formas de hacer teatro.
- Propiciar instancias de reflexión grupal e individual sobre el uso de la luz y la sombra como elementos compositivos.

Objetivos de aprendizaje

Artes Visuales bidimensional

- Analizar y producir objetos artísticos, reconociendo y utilizando distintos formatos, para realizar una **ruptura de las ideas estereotipada**.
- Comprender la relación entre los elementos compositivos, las materialidades y las herramientas tecnológicas utilizadas en la apreciación y análisis de producción de sentido.
- Experimentar en los procesos productivos los diversos resultados en vínculo con herramientas electrónicas y tecnológicas, descubriendo a partir de la experiencia un uso óptimo de los recursos.

Teatro

- Experimentar y producir diferentes efectos lumínicos sobre las acciones del cuerpo y los objetos.

- Construir escenas mediante la colaboración y la toma de decisiones grupales, a partir de la selección de objetos, la disposición y efectos de las fuentes de luz y la utilización de las sombras.

Contenidos

Artes Visuales

- **El espacio en el plano.** El marco visual como límite interior exterior de la obra. Características según el tipo: regular-irregular, orgánico-geométrico.
- La forma en el plano. Los ordenamientos de la forma por tipo: regulares/irregulares, orgánicas/geométricas.
- La composición de la imagen fija digital.

Teatro

- **Diversas poéticas para la construcción de teatralidades:** Teatro de sombras.
- El entorno en función de la construcción de la ficción a partir de la relación espacio, tiempo y condiciones dadas.

Orientaciones para la enseñanza

Artes Visuales

- Acompañar a las niñas y a los niños en la realización de producciones sobre soportes que favorezcan la comparación entre estas diferencias (orgánicas/geométricas, regular/irregular).
- Acercar a las niñas y a los niños elementos cotidianos e imágenes de producciones artísticas contemporáneas que posibiliten el reconocimiento de los distintos tipos de formas presentes (simples/complejas, abiertas/cerradas, regulares/irregulares, orgánicas/geométricas).
- Acompañar a las niñas y a los niños en la exploración de diferentes reencuadres a partir de imágenes fotográficas propias o ajenas en formato digital.

Teatro

- Proporcionar entornos ficcionales mediante elementos del montaje escénico (sonoros, coreográficos, lumínicos, escenográficos) que permitan identificar espacio, tiempo y condiciones dadas como estímulos para la exploración de acciones, con el fin de identificar y construir el espacio y tiempo escénico.
- Generar propuestas que permitan la identificación, exploración, selección de distintas materialidades y/o procedimientos propios de la poética elegida, para su incorporación en situaciones dramáticas.

Desarrollo

Artes Visuales bidimensional

Para el desarrollo de esta propuesta sería necesario contar por grupos de estudiantes con tijeras, linternas, celulares, materiales planos opacos y transparentes de diversas características como papeles celofán, vegetal, nylons, folios y cualquier otro que permita el paso de la luz y/o la imagen. Además se recomienda disponer de un espacio con diversas fuentes de **luces naturales y artificiales** de diversos colores y orígenes, que provoquen variados resultados, contemplando que los dispositivos celulares puedan registrar imágenes de los efectos visibles.

Para completar la experiencia de observación sobre las transformaciones posibles, se propone un registro fotográfico de los elementos producidos al final de cada acción que permita compartir y analizar lo producido con posterioridad. La propuesta se verá finalizada, una vez que cada grupo cuente con un registro fotográfico de al menos tres imágenes sobre las transformaciones lumínicas que se producen en cada soporte y materialidad según el desarrollo de las actividades, es decir, tres del material ensamblado, tres de los soportes superpuestos y tres de los marcos construidos, pudiendo registrarse un mayor número de imágenes a decisión de estudiantes y docentes.

Inicialmente, la propuesta está orientada a la observación y exploración de las características de diversas materialidades y su transformación por medio del paso de la luz y la imagen a partir de acciones compartidas entre niñas y niños. Se podrían disponer los diversos elementos planos en espacios comunes para que puedan ser tomados, usados y /o compartidos. Algunas orientaciones docentes podrían guiar el movimiento de los papeles y plásticos sobre diferen-

tes superficies del entorno cotidiano, por ejemplo sobre una mesa o una pared, elaborando interrogantes que permitan la observación en cada acción y estimulando una reflexión acerca de *¿cómo se modifica aquello que veo según el material que interviene?, ¿de qué forma percibo la imagen a través de los distintos papeles y plásticos?* La o el docente acompaña y promueve el intercambio en la exploración y descubrimiento de las cualidades, dando lugar a la participación para la construcción de conocimientos.

Una vez elaborada una primera exploración, se sugiere dar paso a la incorporación de variadas opciones lumínicas.

Durante el transcurso de esta experiencia, el registro fotográfico estará a cargo de una o un integrante de cada grupo para luego rotar dando ocasión a que todas y todos participen. Es importante que en cada **registro fotográfico**, la o el docente oriente en relación con el encuadre y el foco, haciendo hincapié en obtener imágenes de los efectos lumínicos observables en cada oportunidad, poniendo énfasis en los estímulos sensibles respecto de las **luces y sombras** propias y proyectadas, **transparencias, opacidades** y sus efectos sobre el entorno.

En un segundo momento, sería pertinente que cada grupo determine colectivamente qué materialidades llevará a la mesa, con el fin de establecer acuerdos, afianzar los vínculos y favorecer la toma de decisiones. Durante este proceso, sería deseable acercar a las niñas y a los niños imágenes de producciones artísticas contemporáneas que posibiliten el reconocimiento de los distintos tipos de **formas** presentes **regulares/irregulares, orgánicas/geométricas**, etc.

Una vez organizados los grupos con sus materiales, trasladarán y ubicarán en conjunto los plásticos y papeles sobre la mesa, considerando **acciones de yuxtaposición, superposición, plegado y recorte**, realizando un ensamblado de las piezas que resulte en un gran soporte plano de formato irregular y diversas superficies. Sería recomendable que la o el docente colaborara con el armado, facilitando el pegado con cintas, broches o cualquier adherente rápido.

Cuando cada grupo haya construido su soporte, será momento para una segunda **exploración**, incentivando acciones grupales tales como posicionar la producción sobre mesas, pisos, paredes, ventanas, focos, linternas, entre otras. Su cambio en relación con las luces y las sombras, será elemento de registro fotográfico, nuevamente.

Esta experiencia puede verse enriquecida si se consideran las luces del aula, formulando **cambios como encender y apagar luces**, cerrar y abrir cortinas, además de guiar el proceso con preguntas como

¿cuáles son las diferencias entre los materiales de un mismo soporte?, ¿y en comparación con los demás soportes?, ¿qué particularidades tiene cada uno de los trabajos?, ¿qué sensaciones producen al observarlos?, ¿de qué manera responden cada uno a los cambios de luces?, ¿cómo influye el registro digital en la producción de luces y sombras?

En un tercer momento, se propone incorporar la idea de **marco regular e irregular** acercando a niñas y niños a obras de diversos formatos, formulando su reflexión en comparación con las producciones realizadas. Se brindará espacio para plegar y recortar los límites del soporte construido y analizar las características resultantes, considerando conceptos como las formas **geométricas y orgánicas** y entendiendo el **marco visual como límite** perceptivo y físico de una obra. Una acción reflexiva posterior podría llevarse a cabo mediante la **superposición del total de producciones** de forma que niñas y niños puedan ver simultáneamente diferencias en función de los límites (marco) y de las transparencias y opacidades. La o el docente podría acompañar la observación con preguntas como *¿las formas y tamaños de los soportes son iguales?, ¿hay formas que sobresalen?, ¿cuando se superponen y permiten ver a través?*, etc. Esta opción ofrece variedades que pueden enriquecer el registro fotográfico al observar el conjunto superpuesto contra ventanas, suelos u otras superficies, lo que resulta un espacio propicio para la identificación de conceptos.

Las **acciones** de recorte, intervención artística, superposición y observación a través, pueden **repetirse**, brindando la posibilidad de una **mirada y fotografía distinta cada vez que se realiza**. Reiterar las operaciones y observaciones irá reforzando las nociones sobre selección de materiales y resultados obtenidos, en pos de **introducir la utilización de tecnologías como recurso constructivo**.

Sería muy importante que al finalizar cada actividad dentro de esta propuesta la o el docente pueda compartir con su grupo de estudiantes los resultados del registro fotográfico para que niñas y niños puedan reflexionar en torno a lo observado y al mismo tiempo vayan acordando una secuencia fotográfica que se pueda proyectar al momento de dar por concluida la propuesta.

Esta proyección puede ser elemento para **continuar indagando** sobre las posibilidades expresivas de **luces, materialidades y formatos**.

La observación de las fotografías obtenidas pueden ser acompañadas, cada vez, por reflexiones respecto de los puntos de vista desde los cuales se ubicó quién tomó la foto, los cambios de encuadre, las luces y las sombras, las formas, los focos, etc.

Teatro

Esta propuesta de teatro tiene como eje central el Teatro de Sombras. Para llevarla a cabo, se requiere disponer de los objetos creados en la clase de Artes Visuales bidimensional, así como contar con fuentes de luces artificiales como equipos de iluminación de piso y internas. Podría utilizarse, aunque no es imprescindible, un telón blanco que pueda colgarse en varias partes del aula.

Antes de dar inicio a la clase, se sugiere que la o el docente disponga los reflectores de luz en diversas áreas del espacio para que estén disponibles el desarrollo de la clase. Es de fundamental importancia contar con un aula donde no ingrese luz natural, ya que se trabajará exclusivamente con fuentes de iluminación artificial. Resulta fundamental considerar la seguridad y precaución tanto por parte de la o el docente como de las y los estudiantes en relación con el manejo y uso de los reflectores.

Una vez que las y los estudiantes se encuentren en el aula, se recomienda iniciar la clase con una charla introductoria sobre las sombras, recuperando conceptos trabajados previamente en la Artes Visuales bidimensional. Durante la puesta en común la o el docente podría intervenir con preguntas que inviten a la reflexión, como por ejemplo: *¿Saben que es una sombra?, al ingresar al aula, ¿pudieron observar y reconocer sus propias sombras proyectadas?, ¿qué sombra se pueden producir con otros objetos?, ¿qué elementos o condiciones son necesarios para poder proyectar sombras en un espacio determinado?, ¿solo la luz solar permite la proyección de sombras, o es posible lograrlo utilizando otro tipo de fuentes de luz?*

Como segundo momento se podrá invitar a las niñas y los niños a ubicarse en diferentes lugares del espacio en relación con la disposición de las luces ya encendidas. Esto permitirá que puedan observar y reconocer sus propias sombras proyectadas en distintas partes del espacio en relación con la cercanía y lejanía. Para orientar esta primera exploración, se pueden plantear interrogantes cómo: *¿Es posible modificar el tamaño de una sombra proyectada?, ¿cómo cambia la forma de la sombra si modificas la posición de la fuente de luz?, ¿qué sucede con la sombra si te moves o cambias la posición de tu cuerpo?, ¿que tengo que hacer con el cuerpo para que la sombra crezca o se achique?, ¿cómo podrías interactuar con las sombras de otras compañeras y otros compañeros?, ¿qué pasa si combinás diferen-*



tes objetos o materiales junto a la luz para crear otro tipo de figuras proyectadas?

De esta forma las niñas y los niños experimentarán con la luz, las sombras y los materiales, creando imágenes con el cuerpo, los objetos y las siluetas.

Para continuar se sugiere que se dispongan los objetos artísticos creados en Artes Visuales bidimensional en un espacio del aula al que puedan acceder de igual forma las y los estudiantes divididos en grupos. Cada grupo deberá ponerse de acuerdo y designar a una o uno de los participantes para seleccionar un objeto de entre los disponibles.

Luego de la selección del objeto, se propone que cada grupo observe y determine la posición en la que quieren que estén dispuestas las diferentes fuentes de luz artificial y se ubique en consecuencia buscando realizar experimentaciones en la relación con el objeto y al movimiento, y a la acción y a la proyección de la sombra.

Durante el tránsito por esta experiencia la o el docente puede guiar con interrogantes que faciliten la exploración con los materiales: *¿Cómo influye la ubicación de las fuentes de luz en la proyección de sombras del objeto seleccionado?, ¿cambia el color de la luz?, ¿cómo podemos manipular el objeto entre todas y todos los integrantes del grupo?, ¿qué proyección de sombra genera?, ¿qué pasa si nos distanciamos de la luz con el objeto?, ¿qué pasa si nos acercamos?, ¿se pueden generar distintos efectos visuales utilizando diferentes tipos de luz (por ejemplo, luz directa, luz difusa)?, ¿me permite realizar acciones?, ¿cuáles?, etc.*

Mientras investigan con los materiales y los equipos de luces, la o el docente podrá acompañar a cada grupo con preguntas que posibiliten la toma de decisiones grupales en la construcción de escenas. Estas podrían estar vinculadas a las condiciones dadas: *¿qué podemos contar en relación con los diferentes espacios que creamos con las luces y las sombras?, ¿qué personajes podríamos crear?, ¿cómo se vinculan?, ¿cómo podrían mostrar las emociones de los personajes a través de sus sombras y movimientos?, ¿qué cambios de luz podrían hacer para resaltar momentos clave en la escena?, ¿cómo podrían coordinar los movimientos de los objetos y las sombras entre las y los participantes del grupo?, ¿cómo podríamos hacer que nuestras sombras interactúen entre sí dentro de la escena?, etc.*

Se recomienda dejar un tiempo de producción de escenas, acuerdos, selección del material y ensayo, con el fin de que cada grupo realice una muestra y pueda observar la de sus compañeras y compañeros.

La o el docente podrá invitar a las niñas y a los niños a que observen con atención y respeto el trabajo del resto de los grupos atendiendo la identificación de los contenidos trabajados y la producción de sentido. Como cierre de la clase resulta pertinente que la o el docente recupere las conceptualizaciones explicitadas como características del Teatro de Sombras.

Es posible, como modo de profundizar la articulación entre disciplinas, proponer el registro fotográfico de las escenas. Ese registro se podría recuperar posteriormente en vinculación con la secuencia fotográfica producida en Artes Visuales bidimensional, promoviendo reflexiones en torno a los efectos de las luces y las sombras en relación con los objetos y con los cuerpos: *¿Qué aporte brinda la luz y la sombra a la escena teatral?, ¿cómo se vieron modificadas las fuentes de luz en relación con las acciones propuestas?, ¿de qué forma las diferentes materialidades experimentan los cambios de luces y sombras?, ¿de qué manera el cuerpo y el espacio se transforman en relación con la luz y la sombra?*

Las instancias de evaluación se desarrollan durante toda la propuesta promoviendo la reflexión luego de cada momento de exploración. Se constituyen como espacios de síntesis, diálogos e intercambios que posibiliten la construcción y apropiación de conocimientos construidos de forma individual y colectiva. El análisis de los procesos de producción dará lugar a la comprensión de conceptos en relación con la selección de materiales y herramientas, desde la perspectiva de “Tecnología Aplicada”. Los criterios que se podrían considerar para evaluar la propuesta deberán relacionarse con la implementación de la tecnología para enriquecer la producción de sentido, en relación con los conceptos de sombra, opacidad y transparencia, en cada uno de los lenguajes/disciplinas, y en su vinculación.

Referencias

De Caro M. (28 de junio de 2021) Tierra de las emociones perdidas Ruth Benzacar Galería de Arte. Recuperado el 14 de julio de 2023. <http://marinadecaro.com/uploads/16506340432.pdf>

Berdichevsky, P. (2022). Cuando la infancia mira. Rosario, Homo Sapiens.



AV



EC

Artes Visuales Tridimensionales y Danza Expresión Corporal

¿Cuántos recorridos hay hacia vos? Identidad (es)

TRAMO: 1 CICLO: 1º 2º 3º

LENGUAJE/DISCIPLINA: **AV tridimensional y Danza EC**

PERSP. TRANSVERSAL: **Derechos Humanos**

ABORDAJE: **Articulación entre disciplinas**

Presentación

Se propone la siguiente secuencia de trabajo como posible modo de articulación entre disciplinas, que contempla un encuentro inicial compartido, dos encuentros de trabajo individual por lenguaje/disciplina y un cuarto encuentro en el cual concluye la propuesta de articulación disciplinar.

Sería deseable, aunque no excluyente, que las y los estudiantes para abordar esta propuesta cuenten con saberes previos vinculados a:

Artes visuales: La **línea** sobre el plano y el volumen. La línea y sus variables: gruesa/fina, horizontal/vertical/oblicua, recta/curva/ondulada. La **forma** en el plano y en el volumen. La forma y sus posibilidades gestuales sobre el plano y sobre el volumen a partir de diversos materiales, procedimientos y soportes. La **huella como rastro** que dejan los materiales y el propio cuerpo y sus posibilidades de repetición y superposición.

Danza Expresión Corporal: El **cuerpo como unidad funcional**. El cuerpo global y segmentado. Sus circuitos. Las **organizaciones del cuer-**

po en el espacio y su registro perceptivo. Espacio personal, parcial, total, grupal, compartido, físico, escénico.

Propósitos de enseñanza

- Posibilitar experiencias de producción artística que favorezcan la construcción de subjetividades y el sentido de identidad.
- Promover la experimentación conjunta de producciones abstractas, propiciando el respeto por las producciones propias y ajenas.
- Promover experiencias de tacto y contacto que permitan reconocer zonas y relieves del cuerpo.
- Orientar en la construcción de recorridos y circuitos del cuerpo a partir del movimiento consciente.
- Acompañar y guiar el proceso de identificación y elaboración de producciones de movimiento que construyan sentido de identidad.
- Facilitar procesos de producción artística que involucren saberes y procedimientos que tengan origen en otros espacios curriculares.

Objetivos de aprendizaje

Artes Visuales

- Incorporar y diferenciar las cualidades del espacio tridimensional respecto del espacio plano.
- Identificar y crear texturas y relieves como resultado de la exploración de técnicas como el grabado y el modelado.
- Comprender y emplear las formas en el volumen, vinculadas a sus diversas posibilidades expresivas.
- Crear un objeto visual propio, como resultado de la experiencia transitada, que construya sentido de identidad.

Danza Expresión Corporal

- Reconocer a partir de la exploración guiada las posibilidades que existen de producir contacto con una misma, uno mismo o con otra u otro.
- Improvisar y elaborar síntesis de materiales de movimiento.

- Elegir y aplicar procedimientos constructivos en el proceso de producción de la danza en clave de identidad.

Contenidos

Artes visuales tridimensional

- **La línea sobre el volumen.** Los recorridos de la línea y su posibilidad de intervención espacial.
- Las **texturas** entendidas como propiedades cualitativas de las superficies y de las imágenes. La textura como calidad de superficie en el modelado. Por incisión, por adición y por incrustación.

Danza Expresión Corporal

- **Acciones de Tacto y Contacto:** Personal, interpersonal, mediado, consciente.
- **Las trayectorias como diseños de desplazamiento.** Recorridos y diseños espaciales en la bidimensión y tridimensión.

Orientaciones para la enseñanza

Artes Visuales tridimensional

- Generar condiciones didácticas que permitan indagar sobre las posibilidades de intervención espacial a partir del uso de la línea para explorar distintos tipos de recorridos y favorecer la construcción de sentido simbólico.
- Acompañar a las niñas y a los niños en la observación y reflexión de las texturas presentes en imágenes y en objetos circundantes.
- Generar condiciones didácticas que posibiliten la exploración y producción a partir de la adición (pegar, apoyar, etc.), incisión (sellarse, raspar, tallar, ahuecar, calar, perforar, etc.) e incrustación de diferentes materiales (orgánicos e inorgánicos) para construir sentido a partir de las texturas.

Danza Expresión Corporal

- Exploraciones a través de propuestas sensoperceptivas y/o de

improvisaciones que orienten el movimiento para identificar y contemplar los diversos modos de abordaje y su implementación en el movimiento.

- Proponer experimentaciones de las diversas trayectorias del cuerpo en el espacio para poder elaborar recorridos y diseños.

Desarrollo

Punto de partida: Primer encuentro entre Danza Expresión corporal y Artes Visuales tridimensional

Para el desarrollo de esta propuesta es necesario contar con los siguientes materiales: arcilla, elementos para el modelado (estecas, tablas de apoyo, recipientes, entre otras), cartulinas blancas, cartulinas negras y témpera de dos colores primarios.

Se sugiere que el primer momento sea un **encuentro conjunto** entre los lenguajes/disciplinas compartiendo un mismo tiempo y espacio con el propósito de presentar y facilitar algunas experiencias que den origen al trabajo de articulación disciplinar.

En principio, la propuesta está orientada al **reconocimiento y la observación** de las manos, dedos, pliegues, surcos, líneas y recorridos de la huella digital. A partir de acciones de movimiento tales como abrir, cerrar, ahuecar, apoyar, acercar, alejar, es posible observar las **transformaciones que suceden**.

Durante la exploración es deseable que surjan interrogantes y/o comentarios para acompañar el momento: *¿Cuáles son las líneas de la mano que más llaman tu atención?, ¿hay surcos más profundos que otros?, ¿cuándo se modifican?, ¿con qué movimiento?, ¿cómo es tu huella digital? Si observás la mano de la persona que tenés al lado ¿encontrás parecidos, diferencias?, ¿qué contraste como único y propio?*

A continuación se le entrega **arcilla** a cada estudiante. La o el docente puede solicitar que estiren el material con sus manos sobre el plano de la mesa. De este modo se llevarán a cabo propuestas que orienten la **exploración de la mano sobre el material**: la impresión de la yema de los dedos, la presión de un puño cerrado, la palma entera, **acciones** de abollar, pellizcar, estirar, comprimir, ahuecar, entre otras.

Es posible **acompañar esta exploración con la palabra** para facilitar la identificación del pasaje del plano al volumen y viceversa, la observación de huecos, concavidades, convexidades, surcos y texturas, así como condensaciones de la materia y tamaño de las formas.

Del mismo modo, es importante promover instancias en las cuales las y los estudiantes puedan **reflexionar** acerca de las **sensaciones, pensamientos e imágenes**, en relación con lo experimentado. Resulta oportuno promover el autodescubrimiento a partir de vincular la experiencia con el deseo, el disfrute, el gusto, el disgusto, lo placentero o no placentero, para favorecer la **construcción subjetiva e identitaria**. Algunos interrogantes podrían funcionar a modo de orientación durante los intercambios: *¿Cómo es la impresión de mi mano sobre un material?, ¿qué reconozco como propio en esa impresión?, ¿qué descubro como nuevo?, ¿con qué palabras puedo nombrar esa huella?, ¿qué imágenes me surgen al mirar?*

Para dar continuidad, es posible contemplar momentos de trabajo en duplas compartiendo el material, propuestas de manipular la acción del cuerpo de otra persona sobre la arcilla, contemplar otras partes del cuerpo además de las manos para explorar las impresiones y huellas, anexar toda la arcilla y trabajar grupalmente sobre ella, entre otras posibilidades.

Segundo y tercer encuentro: Artes Visuales tridimensional

Para la optimización de la clase, se recomienda dividir el trabajo en dos momentos. En el primero se propone introducir la noción de impresión a través de la realización de diversas huellas dactilares de zonas particulares de la mano o de su totalidad, utilizando témperas de un solo color sobre las cartulinas.

Durante esta actividad cada estudiante puede generar sus propios recorridos distribuyendo sobre la superficie blanca **impresiones de sus huellas** estableciendo criterios personales. Para estimular la percepción visual, la o el docente puede sugerir la observación de los recorridos lineales, los ritmos y las particularidades de cada huella/huellas, patrones y formas resultantes propias de la técnica del grabado.

Sería recomendable acompañar a las niñas y a los niños en la **observación y reflexión de las texturas** presentes en el propio cuerpo, en las imágenes producidas y en el entorno, para afianzar la comprensión de las características y singularidades en las diferentes superficies.

Una vez que se desarrolle la experimentación con las impresiones dactilares, se sugiere dar inicio al segundo momento de la clase.

Es posible retomar las experimentaciones del primer encuentro, contemplando las características del cuerpo. Sería esperable que la o el docente oriente la reflexión sobre los tipos de formas que componen

las líneas del cuerpo, de las manos, de los dedos, proponiendo interrogantes como, por ejemplo, *¿las líneas que tienen nuestros dedos son rectas o curvas?, ¿las formas que generan son iguales, parecidas, diferentes?* Así también, reflexionar observando los detalles de las impresiones grabadas sobre el papel.

A partir del **reconocimiento** de las características **del propio cuerpo** y **las huellas** que produce, se iniciará la realización de un objeto escultórico en arcilla, que funcionará a modo de sello. Para comenzar, se propone **el diseño** del patrón de una **huella digital aumentada** en su tamaño sobre la arcilla partiendo de lo observado y aprendido. A fin de estimular la composición de **altos y bajos relieves** en vínculo con las formas orgánicas que distinguen el cuerpo humano, pueden proponerse **procedimientos** como ranurar, ahuecar, rayar, raspar, etc creando diversas líneas producidas por estecas, palillos o el propio dedo.

En este segundo momento, el proceso de trabajo sobre arcilla y su comparación con lo elaborado sobre el papel, propicia la oportunidad de indagar sobre las similitudes y diferencias entre la huella visible sobre el papel y la moldeada sobre la arcilla. La o el docente puede acompañar la reflexión a partir de interrogantes, *¿cuáles son las diferencias entre unas y otras?, ¿cuáles son las sensaciones que cada una produce?, ¿qué particularidad se percibe de las huellas visibles y cuál de la moldeada? etc.* De esta forma se profundiza el reconocimiento sobre las características y capacidades del espacio tridimensional en comparación con la bidimensión.



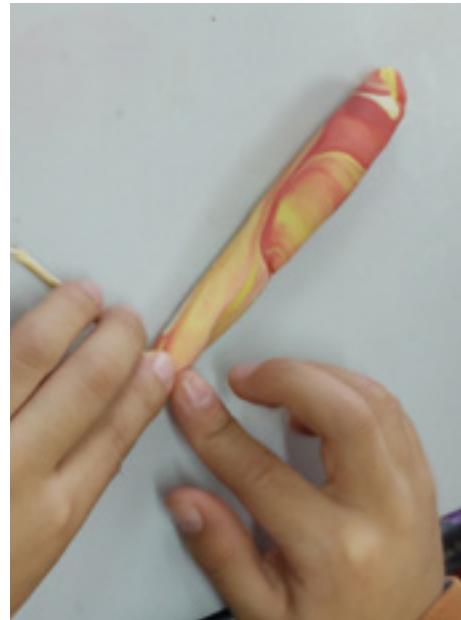
En la acción de componer y modelar la arcilla, sería deseable retomar la **observación del entorno en búsqueda de líneas, ritmos y texturas** que puedan llamar la atención por similitudes o diferencias, como la corteza del tronco de un árbol, o el corrugado de plásticos y vidrios en las ventanas, etc. y conversar respecto de las sensaciones percibidas y la posibilidad de incorporar/imitar esas texturas sobre la arcilla trabajada. De esta forma, surge la posibilidad de que cada niña y cada niño se reconozca como parte del entorno, por medio del análisis, la exploración, las sensaciones y la producción, fortaleciendo en el transcurso de la experiencia, el reconocimiento del propio cuerpo, el gusto y la identidad.

La **singularidad** de los **objetos escultóricos**, la particularidad de cada huella y las **diferencias y similitudes** en torno a lo producido, pueden ser una herramientas para retomar las reflexión en relación con la **construcción subjetiva**. El análisis sobre **lo singular** (cada huella, cada objeto, por ejemplo) puede incorporar la idea de **sujeto**, la idea de lo personal, mientras que el análisis sobre **lo común** (las formas orgánicas, por ejemplo), puede dar lugar al concepto de lo compartido, **lo colectivo**. Acompañar las reflexiones con interrogantes acerca de *¿qué nos hace únicas y únicos o nos identifica de manera personal? y ¿qué nos identifica como grupo?* pueden ser recurso para profundizar en el sentido de identidad individual e identidad grupal.

Para fortalecer los aspectos mencionados, cada estudiante puede incorporar en el trabajo con arcilla, detalles que le resulten propios y deseables, letras, figuras, otras huellas, etc.

Para profundizar la producción, en un tercer encuentro, será necesario contar con los bloques/sellos en arcilla seca, los grabados producidos anteriormente, cartulinas negras y un color de témpera diferente al primero. Para la producción, cada estudiante utilizará los **objetos escultóricos creados con arcilla** a modo de sellos y grabará sus diseños sobre las huellas realizadas en cartulinas blancas trabajadas previamente.

A continuación, se propone recortar de manera colectiva todos los grabados realizados en tiras de diversos grosores.



Es posible considerar este trabajo en grupos, proponiendo que se vayan mezclando las tiras de cartulina estampada, incentivando el intercambio y el trabajo en equipo.

Finalmente, cada grupo o estudiante, explorará las posibilidades de los recortes en el **espacio tridimensional**, realizando acciones tales como plegar para **quebrar las líneas**, enroscar o enrollar para **curvar las**, arrugar para **texturizar**.

La variedad de tiras obtenidas, rectas, curvas, texturadas, permitirá pensar y **dar cuerpo a líneas de distintas características y recorridos en la tridimensión**. Para su manipulación, pueden ser pegadas sobre bases negras y unidas unas con otras según el criterio de cada niña o cada niño, dando lugar a la construcción de un trabajo conjunto, desde lo individual hacia lo colectivo.

Sería recomendable que la o el docente acompañe **la exploración del espacio**, experimentando con las producciones lineales, posibles **distribuciones y recorridos**. Para ello pueden formularse las siguientes preguntas: *¿De qué forma podemos organizar las líneas en el espacio vertical, horizontal y oblicuo?, ¿es posible generar una única línea? o ¿qué espacio ocupan las líneas por separado?*, entre otras. De esta forma, destinar un momento para la reflexión sobre cada variante y resultado, permitirá el desarrollo de la apreciación para la toma de decisiones.

Las producciones lineales en el espacio tridimensional, serán **móviles**, pudiendo reformarse la construcción final a partir de los criterios acordados por el grupo.

Segundo y tercer encuentro Danza Expresión Corporal

Las siguientes orientaciones y sugerencias pueden ser consideradas para un desarrollo que contemple **más de un encuentro frente al grupo**.

Es pertinente que durante el o los encuentros se registren en soporte audiovisual el proceso y la producción de materiales de movimiento con el objetivo de utilizarlo como insumo para el desarrollo de la propuesta.

Sería deseable retomar las experimentaciones y el acopio producido en el espacio conjunto con Artes Visuales. A partir de recordar, nombrar y traer desde la memoria las sensaciones de la exploración, es posible incorporar y proponer un trabajo de sensibilización en relación **con el tacto y al contacto** sobre el propio cuerpo. Para comenzar con la observación puede retomarse la exploración de la mano,

percibiendo la distribución de tejido blando y tejido duro (múscular - óseo). La o el docente puede orientar la propuesta hacia registros que atiendan a sus características, las sensaciones que resultan de esa observación, las diferencias entre un tejido y otro.

Para continuar es posible permanecer en exploraciones de zonas blandas para poder observar las posibilidades de tacto y contacto en **acciones como ahuecar, hundir, presionar, empujar**. Durante la exploración, la o el docente puede proponer indagaciones a partir de preguntar *¿qué zonas son más elásticas?, ¿cuáles son más blandas que otras?, ¿qué acciones puedo hacer de acuerdo al lugar que toque?, ¿con qué acciones me siento más a gusto y me interesa seguir explotando y con cuáles prefiero no hacerlo?, ¿por qué?*

Es deseable que la exploración que desarrollaron con la mano pueda trasladarse al resto del cuerpo con la misma intención. La o el docente podrá intervenir aconsejando que todo el cuerpo puede disponerse a las acciones de tacto y contacto, permitiendo los cambios de niveles espaciales, los frentes, las asimetrías del cuerpo, entre otras: *¿Cómo se modifica el cuerpo para ser tocado y en qué se modifica cuándo se toca?*

A continuación es posible proponer la exploración en duplas para que de este modo las y los estudiantes puedan observar las características y la información que brinda otro cuerpo. *¿Cómo se percibe a través del tacto y el contacto un cuerpo que no es el propio?, ¿encuentro similitudes o diferencias entre lo propio y lo ajeno?, ¿es posible describir algunas?, ¿de qué modo es posible orientar la percepción de lo que las y los identifica corporalmente?*

Luego puede sugerirse un trabajo de exploración individual a través de construir recorridos en el cuerpo utilizando las yemas de los dedos. Pueden proponerse diferentes alternativas estableciendo diversos puntos de partida y llegada, **observar el relieve del cuerpo** en sus líneas y curvaturas naturales y aquellos relieves que es posible ir creando y transformando desde la ejecución del movimiento. En esta experimentación, la o el docente deberá orientar en las diversas posibilidades que asume el movimiento al construir los **recorridos** en la totalidad del cuerpo. Para esto puede realizar intervenciones durante la improvisación que indiquen las posibilidades en los cambios de niveles, direcciones, frentes del espacio y la relación con la línea media del cuerpo en propuestas de simetría y asimetría, entre otras sugerencias.

Con el fin de darle continuidad a la propuesta, es posible abordar la tarea en duplas de trabajo. Una persona dibuja sobre el cuerpo de

otra, que está en quietud, un recorrido con un principio, desarrollo y fin. En esa exploración es deseable que las y los estudiantes puedan probar diferentes tipos de presiones, toques e intenciones sobre el cuerpo de la otra persona. Acto seguido, la persona que recibió el recorrido sobre el cuerpo, en estado de quietud, va a darle movimiento a esa zona que fue tocada. Es posible accionarlo una vez involucrando todas las zonas del recorrido en simultáneo, probar movimientos que vayan sumando las zonas de una por vez, movilizar el recorrido de inicio a fin, de fin a inicio, cambiando el orden de ejecución, repetirlo varias veces, entre otras alternativas. Es posible alternar los roles la cantidad de veces que la o el docente crea conveniente.

Luego de la experimentación en duplas, cada estudiante de forma individual, va a retomar y recuperar los recorridos trabajados, a partir de la memoria y de aquello que recuerda de la experiencia. Es posible que en la ejecución de movimiento existan pausas, continuidades entre uno y otro, que permitan establecer modos de ordenar y desordenar.

Además del material de movimiento explorado en relación con los recorridos trabajados con otra persona, cada estudiante tendrá un tiempo para elaborar uno nuevo, eligiendo las zonas del cuerpo que quiere abordar y que estén presentes en su propuesta. Algunos interrogantes para acompañar el proceso de las y los estudiantes podrían ser *¿Cuáles elijo?, ¿por qué?, ¿qué sentido tienen para vos esas zonas del cuerpo?, ¿cómo las percibimos en quietud y cómo en movimiento?, ¿con qué parte del cuerpo te sentís más a gusto?, ¿te identifica alguna en particular?, ¿está incluida en el nuevo recorrido?*

Con ese material de movimiento que tiene cada estudiante, se sugiere que de forma individual y a partir de la **improvisación**, organicen una **secuencia de movimiento** seleccionando por lo menos tres recorridos en los cuales, esté incluido el propio.

Estas síntesis de trabajo puede ser una instancia en la que las y los estudiantes puedan observarse entre sí.

Como posible continuidad en un tercer encuentro, y contemplando la oportunidad de elaborar producciones más complejas, pueden proponerse momentos de trabajo en grupos de dos, tres o cuatro personas haciendo hincapié en que el material se organice utilizando procedimientos como la pregunta y respuesta, acción reacción, copia, montaje, superposición, entre otras. Sería pertinente sumar a la producción realizada orientaciones vinculadas al tratamiento del **Espacio**. *¿Cómo sería esa producción si además de los recorridos en el cuerpo se suman recorridos en el espacio?, ¿cómo se transforma la producción si contemplo relaciones de ubicación, distancia y niveles?*

Para concluir, se sugiere que para orientar los intercambios entre las y los estudiantes al momento de seleccionar y organizar los materiales, las y los docentes pueden situar la importancia que tiene el **respeto por la producción de la danza propia**, las expresiones singulares del movimiento y los acuerdos y elaboraciones grupales en términos de **construcción identitaria**.

Las reflexiones que se desarrollen en los encuentros de cada espacio disciplinar, en relación con la perspectiva transversal de **Derechos Humanos**, las identidades, los singular y lo común constituye el insumo de trabajo para el espacio de MoPI en conjunto con la o el docente de Danza Expresión Corporal y Artes Visuales, para compartir y registrar experiencias surgidas durante el proceso pedagógico, ajustar y redefinir la implementación de la planificación conjunta.

Cierre, cuarto encuentro entre Artes Visuales tridimensional y Danzas Expresión Corporal

Este encuentro, debiera tener la particularidad de ser un **espacio compartido** entre los lenguajes/disciplinas Danza Expresión Corporal y Artes Visuales tridimensional, con el propósito de poder **articular los saberes y experiencias puestos en juego durante el proceso de trabajo**.

Para comenzar, sería deseable que en presencia de las y/o los docentes, el grupo de niñas y niños pueda expresar, poner en palabras, reflexionar sobre los conocimientos abordados previamente.

Luego de ese momento, las y/o los docentes van a proponer un inicio a partir de la idea de “**espacio vacío**”. Este concepto puede estar acompañado a partir de los siguientes interrogantes: *¿Qué observo de ese espacio vacío?, ¿qué veo?, ¿cómo se construye el vacío en un espacio?*

A partir de esa reflexión, las y/o los docentes podrán coordinar una actividad que promueva momentos destinados a la **composición**. En principio se sugerirá que a partir de esa observación, cada estudiante pueda ingresar individualmente al espacio y elija un lugar donde **ubicar**, colocar, presentar su **producción de papel**. Para esto es posible acompañar desde la consigna las diversas posibilidades que existen, *¿qué lugar del espacio selecciono?, ¿qué orientación le doy a la producción en el espacio?, ¿qué relaciones de proximidad y distancia se establecen entre las producciones?, ¿tienen contacto entre sí?, ¿están apoyadas, superpuestas, apiladas?, ¿producen un recorrido en el espacio?*

El objetivo es que las y los estudiantes puedan identificar las **transformaciones y mutaciones de la composición del espacio**, a partir

de reconocer cómo los elementos que se suman, generan cambios, abandonan formas y establecen nuevas relaciones espaciales.

Sería pertinente que esta propuesta se repita varias veces para que las y los estudiantes trabajen en relación con lo que observan en esa repetición. De esta manera entre una prueba y otra es posible que realicen modificaciones, correcciones, sugerencias de nuevas formas; la o el docente puede hacer intervenciones para ampliar y potenciar la propuesta.

A continuación, se va a incorporar el trabajo con el cuerpo y el movimiento para explorar los posibles **recorridos y formas de habitar la composición del Espacio**. Cada estudiante tendrá su momento de exploración, pero también pueden proponerse como variante la convivencia de duplas o grupos de cuatro personas en simultáneo. La o el docente sugerirá la observación de ese espacio a recorrer y acompañará desde la consigna diversas posibilidades a tener en cuenta: *¿De cuántas formas puedo recorrer la propuesta visual?, ¿encuentro huecos o espacios que permiten ingresar con el cuerpo total o con algún segmento en particular?, ¿qué sucede con los niveles del cuerpo en el Espacio en la propuesta de recorridos?, ¿es posible atravesarlo, cruzarlo, saltarlo?, ¿qué posibilidades existen cuándo transita una sola persona y cuáles cuándo participan más de una?*

Para concluir es factible que se organicen grupos de trabajo entre cuatro y seis personas y, de acuerdo a las exploraciones de **composición e intervención** espacial, puedan elaborar una **producción artística** a modo de síntesis de este abordaje de articulación entre disciplinas. Acto seguido, se presentan las producciones.

Desde un abordaje de articulación disciplinar, sería conveniente prever **momentos de evaluación** en el marco de cada lenguaje/disciplina y momentos de evaluación que permitan considerar la articulación como proceso posible de ser evaluado.

Para Danza Expresión Corporal se espera que la o el docente y de acuerdo a los propósitos y objetivos planteados, pueda considerar la experimentación y la exploración del movimiento del cuerpo en relación con el contenido propuesto, contemplando los procesos individuales y colectivos. En esta propuesta, atender a los procesos implica fortalecer las instancias que habilitan construir y consolidar la identidad como parte constitutiva de la producción artística en Danza. Es posible establecer diferentes momentos de evaluación durante el proceso implementando diversidad de instrumentos tales como la observación, la reflexión personal y grupal, que permitan la elaboración de síntesis de trabajo y el diálogo como forma de intercambio

que promueve la formación de conceptos individuales y colectivos, resultado de la experiencia práctica de movimiento.

Desde Artes Visuales en su tridimensión se sugiere promover instancias de reflexión antes y durante y luego de cada exploración y producción de objetos artísticos. Estas instancias darán cuenta de los avances y dificultades en los procesos de realización en torno a los objetivos y contenidos propuestos, permitirán analizar los procesos y modos de producción en relación con los resultados obtenidos y posibilitará la construcción de conocimientos.

La experimentación individual, la revisión e intercambio colectivo y la producción vinculada a la toma de decisiones, podrían ser la oportunidad para profundizar aprendizajes y construir y afianzar la identidad grupal e individual.

Los criterios e instrumentos de evaluación para el espacio de articulación disciplinar, contemplarán intercambios docentes en el MoPI, reflexiones junto a las y los estudiantes que consideren como criterios los recorridos compartidos, los saberes puestos en juego, las identificaciones que puedan hacerse en relación con los contenidos y procedimientos en común entre la Danza Expresión Corporal y las Artes Visuales tridimensional y las formas posibles de concebir la producción artística a partir de entramar las experiencias del proceso.

Referencias

Camilo Monsalve (25 de agosto de 2009) *Punto y Línea* [Archivo de Vídeo] <https://youtu.be/Klgk46eLYro>. Este recurso puede resultar valioso para promover la exploración y la reflexión respecto de los recorridos y las variantes de las líneas y las formas.

Canal Encuentro (5 de julio de 2018) *Tomás Saraceno, Aeroceno* - Canal Encuentro. [Archivo de Vídeo] https://youtu.be/0_ll4_0UkA. Este recurso puede resultar punto de partida para favorecer el trabajo en equipo, observando fragmentos donde se exhiben instalaciones en el espacio, composiciones con líneas y con formas orgánicas.

Guido, R (7-9-2016). *Sensopercepción y proceso creador. Cuerpos heterogéneos y atravesamientos políticos* [Ponencia]. Congreso de Danza, Escuela de Danzas Tradicionales “José Hernández”, La Plata, Argentina

Tercer Ciclo

Presentación

Para el tercer ciclo (nueve, diez y once años) se plantean tres propuestas de planificación, considerando diferentes abordajes y perspectivas transversales. Es posible visibilizar en las secuencias didácticas las múltiples formas de construir los intercambios entre lenguajes/disciplinas. En algunos casos se comparten procesos de enseñanza y aprendizaje, en otros sólo las producciones artísticas. Esto permite evidenciar que las formas de construir los abordajes son dinámicas y flexibles y que requieren de acuerdos e intercambios entre docente en el espacio de MoPI.

Nuestra Zamba florecida es una propuesta didáctica de Música desde una perspectiva transversal de Construcción Cultural, que aborda las biografías musicales de las niñas y los niños en vínculo con la estructura formal de la Zamba como género musical folklórico.

La secuencia didáctica **¿Qué ves? ¿Qué ves cuándo me ves?**, es un posible recorrido hacia un abordaje interdisciplinario entre Danza Expresión Corporal y Literatura desde una perspectiva transversal de Educación Sexual Integral. Contempla los saberes y encuentros previos en cada espacio disciplinar y sugerencias vinculadas a los encuentros compartidos, focalizando en la realización de una producción artística interdisciplinaria.

Por último, **El espacio que habitamos** es una propuesta de articulación entre Artes Visuales en su bi y tridimensión, y de Teatro, que propone abordar la perspectiva de Educación Ambiental Integral. Finaliza con una producción artística multidisciplinaria.



Música

Nuestra zamba florecida

TRAMO: 1

CICLO: 1º 2º 3º

LENGUAJE/DISCIPLINA: **Música**

PERSP. TRANSVERSAL: **Construcción Cultural**

ABORDAJE: **Disciplinar**

Presentación

La enseñanza de los contenidos desde la perspectiva transversal de **Construcción Cultural**, permite poner en valor la producción musical en torno al folclore argentino a partir de una zamba de tratamiento libre en su estructura formal. Acercar a las niñas y los niños a los materiales y procedimientos musicales de este género constituye en esta propuesta un punto de partida para la reflexión en relación con la interculturalidad.

Como propuesta de enseñanza flexible y posible de ser modificada y enriquecida, es esperable que las intervenciones docentes se construyan en función de la reflexión en torno a la construcción de una identidad cultural desde el folclore en una de sus manifestaciones simbólicas como es la música. Para ello es importante, como trabajo previo, indagar sobre las preferencias musicales de las niñas y los niños, los entornos sociales de uso y consumo musical para ponerlas en común entre pares y propiciar el intercambio de experiencias en este sentido. Se sugiere que la o el docente realice un registro de lo compartido y, particularmente, de lo referido al folklore para poder considerarlo en la presente propuesta didáctica.

En su desarrollo, se abordarán los conceptos de estructura formal, textura y rasgos de estilo como marcos referenciales para la construcción e interpretación de un arreglo vocal e instrumental. Para ello, se plantean experiencias musicales vinculando los procesos de recepción y producción.

El tiempo áulico destinado para la presente propuesta (dos o más encuentros) estará relacionado a las experiencias musicales previas, las dinámicas grupales, las iniciativas e inquietudes de las niñas y los niños que enriquezcan las actividades y la posibilidad de dar continuidad a la propuesta para complejizar el abordaje de los contenidos.

Propósitos de enseñanza

- Promover instancias de reflexión que pongan en valor el protagonismo de las niñas y los niños en las producciones musicales grupales como procesos de identificación que generan pertenencia.
- Brindar estrategias de análisis y comprensión para establecer relaciones entre los materiales constructivos de la obra musical y su organización en el tiempo.
- Orientar a las niñas y a los niños en la complejidad de las ejecuciones individuales y grupales: aspectos a considerar en la interpretación de gráficos, pautas de ensayo, ajustes y resolución de dificultades.
- Proponer criterios de concertación grupal para las ejecuciones alentando la participación en distintos roles.

Objetivos de aprendizaje

- Analizar en forma descriptiva y relacional los materiales y la organización del lenguaje musical de una zamba de tratamiento libre en su estructura formal mediante la audición, la ejecución y la lectura de esquemas analógicos.
- Participar en la interpretación de un arreglo vocal y corporal aplicado a una obra instrumental en versión grabada en donde la estructura formal, la textura y los rasgos de estilo constituyen los marcos referenciales.
- Ejecutar vocal, instrumental y corporalmente la melodía y la base rítmica de una zamba instrumental sobre una pista grabada estableciendo roles para la concertación grupal.

- Representar gráficamente aspectos de la organización del lenguaje musical como medio de comunicación e interpretación musical.

Contenidos

- Identificación auditiva de componentes estructurantes de la organización musical con criterios de igualdad, semejanza y diferencia en obras instrumentales. Planos sonoros: función principal y acompañamiento.
- Representación gráfica de esquemas analógicos como apoyo visual y registro de las intervenciones en distintos puntos del discurso musical. Formas de concertación grupal.
- Ejecución corporal y/o instrumental de **bases rítmicas folclóricas**.
- Improvisación y creación individual y/o grupal de esquemas rítmicos con percusión corporal.

Orientaciones para la enseñanza :

- Proponer experiencias musicales de imitación e improvisación con percusión corporal sobre secuencias rítmicas atendiendo a los aspectos estilísticos, formales y rítmicos.
- Brindar pautas de ejecución (tipos de toque, a una o dos manos, cantidad y tamaño de superficies etc.) para el logro progresivo de los ajustes temporales.
- Generar instancias de reflexión crítica en relación con las producciones musicales propias y ajenas para considerar los logros, posibles ajustes, correcciones y valoraciones individuales y grupales.
- Promover pautas de ensayo para la concertación grupal y distribución de roles de ejecución.

Desarrollo

En un primer momento se sugiere **reconocer los rasgos relevantes de la obra musical Zambita de la Flor: fuentes sonoras, estructura formal , textura, aspectos estilísticos.**

Para ello, se propone realizar una primera audición completa de la obra y una vez finalizada dialogar con las niñas y los niños invitando a expresar **las primeras impresiones/descripciones personales**.

Se pueden listar en una pizarra algunas palabras o frases a modo de referencias. Es de vital importancia que la o el docente intervenga construyendo una relación entre esas referencias y las características contextuales de la zamba (origen, usos y funciones, entorno social y geográfico, instrumentos de uso tradicional de la zamba, entre otros).

En una segunda audición guiada, se sugiere hacer foco en la **identificación de los instrumentos** involucrados, imitando los movimientos con los que se imaginan que suenan, *como si ustedes estuvieran tocando*. Se pueden escribir los nombres de los instrumentos en el pizarrón, en el eje vertical, (melodía y acompañamiento): *¿qué instrumento tocó la melodía principal y cuáles el acompañamiento?*

En base a la información obtenida y toda aquella que se irá construyendo en el proceso de la clase, se propone **representar gráficamente** un esquema como soporte visual y temporal a la interpretación:

En una tercera audición se solicita a las niñas y los niños la creación de un tipo de movimiento no sonoro de brazos o manos que inicie y cierre en cada frase (A A B). La o el docente observa dichos **indicadores gestuales de comprensión formal** e indaga en relación a la cantidad de frases, *¿cuántas frases escucharon?* Simultáneamente se inicia, en acuerdo con el grupo, la construcción de un esquema analógico en la pizarra (Introducción A A B). Para denominar las frases según las relaciones de igualdad y diferencia entre las dos primeras, se puede preguntar: *¿hay alguna que es igual a la otra?* Si es necesario se hará otra audición con el refuerzo cantado del docente duplicando la melodía principal en las dos primeras frases. Luego se indaga sobre la relación con la tercera frase para continuar con la denominación. Es importante que los soportes visuales brinden todas las referencias necesarias para colaborar con la memoria en lo que será la interpretación musical que se va proyectando (anticipación de las acciones acordadas, los eventos que se producen en sucesión o simultaneidad, las referencias de carácter, de tempo, los aspectos expresivos etc.).

En un tercer momento, la o el docente propone **percutir corporalmente la base rítmica y cantar la melodía principal aproximando su entorno**:

Un primer acercamiento a la **ejecución de la base** de zamba, puede incluir un momento de improvisación rítmica previa sobre la pista con percusión corporal. La alternancia en grupos puede resultar una estrategia para organizar el trabajo y favorecer la escucha entre los pares. La o el docente puede advertir algún patrón rítmico que se repite, segmentaciones corporales propuestas de diferente sonoridad,

otros ritmos derivados de la estructura métrica o de la rítmica de la obra de menor dificultad para alternar posteriormente con la base de zamba. Esta posibilidad considera diversos niveles de desarrollo y ajuste rítmico que se puedan presentar en el grupo.

En el proceso de pruebas y ajustes de la base rítmica de la zamba, la o el docente puede proponer su ejecución en dos segmentos corporales (muslos y palmas) y si fuera necesario reforzar la relación entre el ritmo musical y la acentuación de algunas palabras. (“**Tengo una zamba**” o “**yo me acompaño**”). Podrá invitar a reproducirlo /imitarlo destinando el tiempo necesario de exploración, pruebas y ajustes a capella y sobre la pista grabada.

Las niñas y los niños pueden explorar y crear otras combinaciones tímbricas para la misma base rítmica, ser observadas, escuchadas e imitadas por el grupo. La o el docente guía y orienta en torno a los resultados sonoros, las dificultades de ejecución, los ritmos derivados de la base: *¿cuál les resultó más compleja de tocar?, ¿por qué?, ¿cómo la podemos modificar?*

En acuerdo y criterio de la o del docente se podrán seleccionar dos opciones (Por ej. 1: muslos- palmas, 2: palmas- pies) y asignar una de ellas para las frases A y la otra para la frase B. Se realizan instancias de pruebas sobre la pista coordinadas por la o el docente para atender al nivel de fluidez, sonoridad, dificultades de resolución etc. Es importante intercalar momentos de análisis sobre el trabajo realizado de forma tal que se promueva en la reflexión sobre los procesos involucrados del trabajo individual y grupal.



En esta instancia, es probable que las niñas y los niños puedan cantar tarareando el **contorno melódico** dada la cantidad de escuchas realizadas.

Por último, se propone distribuir los **roles de concertación** (solistas y grupo):

Al momento de concertar las ejecuciones sobre la pista grabada, se pueden adjudicar los roles de cantantes solistas y grupos de acompañamiento por frases. Es importante la dirección gestual y la guía simultánea de la o del docente sobre el esquema construido dado que aporta las “pistas” para la interpretación grupal. Como una posibilidad de cambio de roles y la valoración de ellas y ellos en una producción grupal, alguna niña o algún niño puede ser la directora o el director.

Se sugiere realizar un registro grabado como insumo de análisis posterior con las niñas y los niños. Esa instancia de **reflexión supone atender a las percepciones individuales** desde una escucha atenta y permite dialogar en relación con los resultados sonoros, valorar los logros, describir situaciones sonoras no advertidas en la ejecución “en vivo”, buscar soluciones alternativas para las dificultades presentadas y organizar un espacio para nuevas propuestas que amplíen y profundicen la realizada.

Resulta importante que se retome el registro del inicio de clase para reconstruir las representaciones que las niñas y los niños tienen en relación al tiempo y espacio de escucha compartido, en vínculo con sus biografías y entornos musicales, *¿cómo son esos espacios?, ¿con quienes se comparten?, ¿qué relación tienen con el espacio de escucha y el espacio de producción construido hoy entre todas y todos?*

Estas reflexiones permiten poner en valor el protagonismo de las niñas y los niños en las producciones musicales grupales como procesos de identificación que generan pertenencia.

Puede enriquecer esta producción musical la selección y ejecución de materiales sonoros (manojos, cortinas, palos de lluvia etc.) para la sección introductoria y el final rallentado. Esta inclusión permite la configuración de diferentes sonoridades a las presentadas en la ejecución rítmica y posibilita otras respuestas motrices y temporales (ajuste global).

Como propuesta de articulación con otros lenguajes/disciplinas se pueden generar espacios de creación grupal de un texto para adjudicar a la melodía principal transformando este recurso en una canción. También es posible aprender a bailar la zamba o improvisar

desplazamientos en base a la estructura formal, entre otras propuestas que aporten a la comprensión de conceptos y prácticas artísticas por parte de las niñas y los niños.

La evaluación, en tanto proceso continuo y formativo, permite obtener información para la toma de decisiones sobre la propuesta de enseñanza pudiendo realizar los ajustes necesarios y modificar estrategias y/o intervenciones didácticas.

Es necesario establecer diferentes momentos de evaluación durante el proceso a través de la observación directa y el diálogo reflexivo con las niñas y los niños. El uso de la palabra en el contexto dialógico del aula en relación con los resultados de la producción musical, el proceso de trabajo sobre el contenido y los desempeños individuales y grupales habilita la posibilidad de revisar, modificar y tomar nuevas decisiones. Esta práctica favorece la autoevaluación y coevaluación pudiendo, la o el docente, obtener información acerca de las representaciones de los temas y experiencias de aprendizaje de las niñas y los niños.

En términos generales, algunos criterios de evaluación en relación con la producción e interpretación musical abordan distintas formas de desempeño musical. Estos pueden ser observados en la adecuación de la ejecución a pautas temporales globales y puntuales, los niveles de ajuste sonoro en función de la textura, el nivel de participación en la formulación de propuestas individuales, la adecuación a pautas de concertación acordadas en grupo, la interpretación de propuestas de representación y comunicación gráfica de ideas musicales, la valorización de los logros de aprendizaje individuales y grupales.

Referencias

Hugo Midón - Carlos Gianni (4 marzo de 2013) *Zambita de la flor* [Archivo de Vídeo] You Tube <https://www.youtube.com/watch?v=nBXcLwchLto&list=PLd9TD-m7aAED8ANSIdeR8CimviLRF0w98D&index=8>

Educ.ar portal (17 de julio de 2012) *Cajita de Música Argentina*. Ministerio de Educación <https://www.educ.ar/recursos/108972/cajita-de-musica-argentina>

Juan Quintero (26 de enero de 2014) *El origen de las especies- Zamba* [Archivo de Vídeo] <https://www.youtube.com/watch?v=AXXtS569mFU>



Literatura y Danza Expresión Corporal

¿Qué ves? ¿Qué ves cuando me ves?

TRAMO: 1

CICLO: 1º 2º 3º

LENGUAJE/DISCIPLINA: **Literatura y Danza Expresión Corporal**

PERSP. TRANSVERSAL: **Educación Sexual Integral**

ABORDAJE: **Interdisciplinar**

Presentación

La siguiente secuencia es un posible recorrido hacia un abordaje interdisciplinario desde una perspectiva transversal de **Educación Sexual Integral**. Contempla los saberes y encuentros previos en cada espacio disciplinar y sugerencias vinculadas a los encuentros compartidos, focalizando en la realización de una producción artística interdisciplinaria.

El espacio de MoPI será el lugar de encuentro entre las y los docentes para revisar, compartir y definir el curso de las planificaciones y proyectos en conjunto.

Sería deseable que para el abordaje de esta propuesta y en concordancia con los propósitos y objetivos planteados, las y los estudiantes cuenten con el siguiente recorrido previo:

Danza Expresión Corporal

Exploraciones individuales a partir de propuestas de improvisación en las cuales puedan reconocer sus **patrones de movimiento**; propuestas en grupos de dos o tres personas y grupos que permitan observar la producción de movimiento ajena; producción de materiales de movimiento a partir de **imágenes productivas, reproductivas y evocaciones** que colaboren en la identificación de lo propio y genuino, en oposición a estereotipos de movimiento en general y de la danza en particular. Propuestas destinadas a fortalecer la construcción de **la mirada** en un sentido crítico y poético.

Literatura

Experiencias de lectura con una mirada crítica desde diversas perspectivas (Educación Sexual Integral, Educación Ambiental Integral, Derechos Humanos, etc) de los cuentos tradicionales y sus reversiones cinematográficas, la producción de textos con propósitos artísticos, la escritura de textos poéticos con determinada rima, en verso, en prosa, etc; propuestas e instancias de juego y experimentación con el lenguaje, el uso de la escritura como vehículo para visibilizar y cristalizar la crítica a estereotipos sobre el género, los roles y sus implicancias en las relaciones sociales.

Propósitos de enseñanza

- Revisar matrices y estereotipos heteronormativos presentes en la construcción de modelos de belleza, percepción de los cuerpos y roles establecidos en la Literatura Clásica y en la producción de subjetividad corporal, desde la [Educación Sexual Integral](#)
- Propiciar condiciones didácticas y criterios para el proceso de selección y organización de los materiales en una [producción artística interdisciplinaria](#).
- Promover experiencias y formatos de producción que fomenten el trabajo de hibridación, cruces y difuminados en los límites entre los lenguajes/disciplinas y entre los procesos y el producto.
- Brindar a las y los estudiantes nociones y posibles acercamientos a diversos dispositivos artísticos concebidos como abiertos e inacabados con la participación de múltiples actores (lectoras y lectores, escritoras y escritores, estudiantes).

Objetivos de aprendizaje

- Acordar e intercambiar entre las y los estudiantes los criterios de realización para la producción artística a partir de recopilar ideas y propuestas, facilitando el concepto de “instalación”.
- Elegir los materiales que formarán parte de la instalación con diversos criterios de participación. Entre ellos: roles, circulación de la palabra, la reescritura de textos, las formas de intervenir el espacio, los materiales de movimiento a utilizar, entre otros.
- Armar “itinerarios” para la construcción, organización y montaje de los materiales en la instalación.

Contenidos

Danza Expresión Corporal

- **El cuerpo y el movimiento en relación con la creatividad.** Imágenes productivas, reproductivas, evocaciones, fantasía, memoria, imaginación, metáfora, poética.
- **Abordajes para la composición espacial.** Distribución, agrupamientos, pregnancias, figura-fondo, planos, texturas.

Literatura

- **Literatura infantil y juvenil.** La potencialidad del discurso literario, las posibilidades, las proyecciones. La plurivocidad semántica; múltiples lectores de sentidos.
- El sujeto y la experiencia literaria. Producir textos con propósitos artísticos: escribir un texto literario a partir de un personaje, un tema, un género. En progresión proponer la escritura a la manera de una autora o un autor.

Orientaciones para la enseñanza

Danza Expresión Corporal:

- Proponer experimentaciones a partir de seleccionar y utilizar diferentes soportes, canales, materiales, ideas para la ejecución del movimiento desde un registro y una producción genuina.

- Favorecer la profundización en el concepto de poética desde una perspectiva de identidad y autonomía en términos de producción artística.
- Proponer improvisaciones grupales para la utilización de los elementos de la **composición en el espacio**, en contacto con otras y otros.

Literatura

- Construir y habilitar el significado de manera compartida en el marco de secuencias didácticas basadas en itinerarios lectores para permitir comparación y el contraste entre los textos.
- Generar espacios y condiciones para que la lectura literaria propicie que las y los estudiantes asimilen nuevos conocimientos a través del uso del lenguaje metafórico.
- Propiciar la lectura, producir **escritura artística** con las lecturas y generar “lecturas de las lecturas”, como una zona de elaboración, reflexión, análisis y de discusión donde se visualice el tiempo y los relatos para cada lector literario.

Desarrollo

Para este encuentro, luego de los recorridos previos mencionados anteriormente en los espacios de Literatura y Danza Expresión Corporal, es fundamental que las y los docentes a cargo, puedan compartir un tiempo y espacio común para diseñar y definir en conjunto con las y los estudiantes, un “itinerario” posible para llevar a cabo la propuesta de **abordaje interdisciplinario**.

A partir del intercambio, las y los estudiantes podrán compartir y poner en circulación los saberes y experiencias transitadas en relación con los espacios que se trabajaron hasta el momento. Desde el rol docente es posible acompañarlas y acompañarlos a través de consignas, interrogantes, pedidos de formulación de hipótesis y torbellino de ideas, entre otras propuestas que orienten la organización de las vivencias. Las y los estudiantes podrán tomar notas, hacer bocetos, esquemas, borradores y otras variables que den cuenta de las propuestas e ideas para plasmarlas, luego, en una propuesta vinculada al concepto de **instalación artística**. Para ello, las y los docentes podrán intervenir sugiriendo los modos más adecuados y pertinentes en un clima de trabajo colaborativo. Deberán además,

posibilitar orientaciones relacionadas con una mirada desde la perspectiva de la ESI. Si es necesario, se volverá sobre los cuentos tradicionales y el acopio realizado en la experimentaciones con el cuerpo y el movimiento, para que las y los estudiantes visualicen los puntos que deseen llevar a cabo en la instalación, por ejemplo, revisitar la insistencia sobre la “belleza de los cuerpos” como única valoración personal, las autopercepciones, los mandatos y las producciones de movimiento alejada de estereotipos.

Es posible además destinar un tiempo para observar materiales en soporte visual y audiovisual de experiencias instalativas que funcionen como un marco orientador para la elaboración de la producción artística grupal.

Las y los docentes pueden sugerir el trabajo textual que se estuvo realizando con la Educación Sexual Integral y que las y los estudiantes seleccionen frases, palabras, momentos, secuencias, etc. que estén vinculadas a esa perspectiva, por ejemplo: “*¿espejito, espejito, quién es la más bella de todos?*” (*Blancanieves*) “...*todos se acercaron a ver al nuevo pequeñín pero, al ver su aspecto, se marcharon sin decir nada. Tan solo la gallina dijo –¡Pero qué pato más grande y feo!*” (*Patito feo*)”

Así mismo, sería deseable que también seleccionen los materiales de movimiento producidos durante los encuentros previos y decidan de forma grupal, una organización probable en el espacio en términos compositivos teniendo en cuenta que al momento de presentar la producción, ese espacio estará intervenido con papeles, cajas, cordeles y la presencia del público participante.



Conforme a la selección de textos, frases, palabras y materiales de movimiento, se les sugiere que piensen, cómo se puede “mostrar” esta idea en una instalación como la que estuvieron observando en los soportes visuales y audiovisuales. Las y los docentes acompañarán el proceso de producción artística, sugiriendo, permitiendo los acuerdos, mostrando ejemplos e interviniendo de manera tal que el proceso sea a la vez compartido y con espacios para propuestas individuales. Se les acerca, a modo de ejemplo, algunas sugerencias que pueden habitar la instalación con los materiales, modos y contenidos abordados anteriormente en las aulas.

Con los fragmentos seleccionados de los cuentos clásicos, es posible la distribución de las frases seleccionadas para experimentar a partir de diversos soportes, canales, materiales, las ideas que el público puede recrear y repensar de estos cuentos. Se sugiere que diversas frases significativas pendan o cuelguen de sogas y cordeles y que cada participante reescriba el texto, a partir de la secuencia de descolgar, trasladarse y reubicarlo donde lo deseé. De este modo se reescribe una versión diferente a la original, otorgándole a la experiencia instalativa, nociones de **permanencia y ruptura** en la producción de sentido.

Es posible además disponer en el espacio cajas de cartón o peceras de acrílico, en las cuales se depositen la selección de estrofas, versos de poesías y papeles en blanco. Cada participante, podrá ser autora o autor de una nueva poesía, a partir de utilizar procedimientos constructivos tales como escribir, pegar, combinar, repetir, agregar, complementar, entre otras posibilidades. Estas producciones pueden adherirse en placas o afiches destinados para tal fin.

El arte de lo efímero y de lo inacabado, los conceptos de permanencia y ruptura, estarán presentes en toda la instalación para que las y los estudiantes experimenten momentos de improvisación del movimiento en el espacio, pudiendo incorporar la **noción de inmediatez** y el **sentido del “aquí y ahora”**, para proponer y a la vez recepcionar nuevas formas de **composición instantánea**.

Es posible trabajar con el texto “*espejito espejito: ¿qué ves cuando me/te ves?*” para reflexionar sobre la hegemonía de los cuerpos y los modelos de belleza, incorporando al trabajo de movimiento la presencia de espejos. Para acompañar este proceso es deseable que las y los estudiantes hayan transitado previamente sobre algunos interrogantes que potencien la utilización del objeto en la escena en función del sentido: *¿Qué veo cuando me miro?, ¿qué veo cuándo te miro?, ¿qué imagen devuelve el espejo?, ¿qué deseo reflejar?* De este modo, durante la experiencia instalativa, podrán definir desde la improvisa-

ción interacciones posibles entre las y los participantes, entre ellas y ellos y la producción textual circundante.

Sería propicio considerar, para el momento que suceda la instalación artística, un **espacio sonoro** que se sume al entramado de los diferentes elementos y componentes puestos en juego. Una posibilidad es construir con las y los estudiantes un registro grabado con sus voces, que de cuenta del tránsito por la experiencia del proceso creativo, de sus reflexiones sobre la mirada crítica de la ESI, sus debates sobre los cuerpos hegemónicos, las ideas construidas acerca de la producción artística a partir de esas discusiones, etc. Este registro puede ser reproducido en forma de loop o bucle mientras dura la propuesta.

Otra variante para sumar al espacio sonoro es que las y los estudiantes puedan grabar en los celulares en formato de audio apreciaciones, comentarios, preguntas, sonido ambiente de las y los participantes presentes y que sea reproducido luego de ser capturado a fin de potenciar la idea del sentido inacabado de la obra y de su concreción a partir de la coparticipación.

Desde un abordaje interdisciplinario, sería conveniente prever momentos de **evaluación** en el marco de cada lenguaje/disciplina y momentos de evaluación que permitan considerar la producción artística interdisciplinaria como un lugar específico de ser evaluado.

Para Danza Expresión Corporal se espera que la o el docente y de acuerdo a los propósitos y objetivos planteados, pueda considerar la **experimentación**, la **exploración** y el proceso de **producción del movimiento del cuerpo**, en relación con el contenido propuesto, contemplando los procesos individuales y colectivos. Es posible establecer diferentes momentos de evaluación durante el proceso implementando diversidad de instrumentos tales como la observación, la reflexión personal y grupal, que permitan la elaboración de síntesis de trabajo y el diálogo como forma de intercambio que promueve la formación de conceptos individuales y colectivos, resultado de la experiencia práctica de movimiento.

Para Literatura, es posible pensar instancias evaluativas en las que las y los estudiantes puedan confrontar con situaciones de autoevaluación y coevaluación. Los momentos en los que se lee y escribe serán de propuestas evaluativas procesuales: las y los estudiantes producirán variados y diversos sentidos a través de lo leído y lo escrito en el desarrollo de proyectos progresivos, con destinatarias y destinatarios y con propósitos claros, en este caso, la realización de la instalación. En el momento posterior las y los estudiantes realizan acciones de coevaluación y autoevaluación en los que recabarán datos sobre cómo percibieron su participación en la misma.

Esta propuesta destinada para el Tercer Ciclo del Primer Tramo, implica reconocer la relevancia de centrar el trabajo en la producción artística como modo de profundizar y potenciar los procesos de síntesis, selección y organización de los saberes implicados.

En este sentido, los instrumentos para evaluar un espacio de producción interdisciplinaria, contemplarán intercambios docentes en el MoPI, reflexiones junto a las y los estudiantes que consideren como criterios los recorridos compartidos, los conocimientos construidos, las identificaciones que puedan hacerse en relación con los contenidos y procedimientos en común entre la Danza Expresión Corporal y la Literatura y, las formas posibles de concebir la producción artística a partir de entramar, superponer y montar las experiencias de proceso.

Sería esperable que en función de los propósitos, la evaluación de una producción artística interdisciplinaria pudiera construir instrumentos y criterios que permitan a las y los estudiantes reflexionar en relación con las características que tiene el proceso de enseñanza y aprendizaje y las formas de producción que se asumen en ese trayecto que tiene como objetivo organizar una producción artística de estas características.

Referencias

Valesini, S. (2014). *Del minimalismo a la instalación. Aportes conceptuales en torno a la experiencia del arte* [Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano, Facultad de Artes, UNLP]. Sedici, repositorio institucional de la UNLP. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53494/Documento_completo_.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Muente, Claudia Cristina. (2011). Los niños y los cuentos de hadas. *Archivos argentinos de pediatría*, 109(5), 471-472. Recuperado en 16 de junio de 2023, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0325-00752011000500023&lng=es&tlang=es

Bettelheim, B. (1976). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, España: Crítica.



**Artes Visuales tridimensional, Teatro
y Artes Visuales bidimensional**

El espacio que habitamos

TRAMO: 1

CICLO: 1º 2º 3º

LENGUAJE/DISCIPLINA: **AV TRIDIMENSIONAL, TEATRO Y AV BIDIMENSIONAL**

PERSP. TRANSVERSAL: **Educación Ambiental Integral**

ABORDAJE: **Disciplinar**

Presentación

La siguiente secuencia propone el abordaje de articulación entre Artes Visuales bidimensional y tridimensional, y Teatro para Tercer Ciclo de las EEA, que realice un recorrido hacia una producción artística **multidisciplinaria**, en vínculo con la perspectiva transversal de **Educación Ambiental Integral**. Sería deseable, aunque no excluyente, que las y los estudiantes para abordar esta propuesta cuenten con saberes previos vinculados a la *forma* en el plano y en el volumen, las texturas entendidas como propiedades cualitativas de las superficies y de las imágenes, la exploración y reconocimiento de las posibilidades expresivas del propio cuerpo en relación con el espacio, la secuenciación de acciones para crear situaciones imaginarias y la intención de la acción.

La propuesta se presenta en el marco de dos clases, aunque también puede desarrollarse a modo de secuencia, pudiendo tener continuidad en el tiempo para la profundización en el abordaje de los contenidos.

Propósitos de enseñanza

- Generar experiencias artísticas que involucren prácticas reflexivas y en contacto con los entornos culturales y naturales para desarrollar lazos afectuosos, el respeto por la diversidad y la comprensión de sus características.
- Propiciar la exploración de materialidades en relación con el cuidado y la observación responsable de los elementos del medio ambiente.
- Orientar procesos de reflexión, intercambio y creación que fomenten la apropiación y el respeto por el entorno como aquello que habitamos, construimos y transformamos cada una y cada uno con otras y otros.
- Fomentar la creatividad y la participación social para el cuidado y apropiación de espacios.

Objetivos de aprendizaje

- Incorporar y reconocer las posibilidades plásticas de la arcilla, experimentando con la transformación de la materia, sus diferentes texturas y condensaciones.
- Comprender y apropiar las cualidades del espacio circundante, el espacio volumétrico, sus formas y el espacio virtual.
- Reconocerse como protagonistas en la transformación de los espacios cotidianos habitados realizando producciones artísticas colectivas.
- Fortalecer la comprensión sobre la función ambiental y social de los espacios que habitamos.

Contenidos

Teatro

- El encuentro con la otra y/o el otro, en tanto materia e instrumento para la acción.
- La secuenciación y repetición de acciones. La acción como generadora y transformadora del espacio.
- Organización del entorno a partir de los elementos de la construcción escénica.

Artes visuales bidimensional

- La composición de la imagen fija digital. El soporte como posibilidad estética y de construcción de sentido.

Artes Visuales tridimensional

- Construir cuerpos y estructuras a partir del análisis de los diferentes estados de la materia. Lo permanente en el campo del arte tridimensional. Las posibilidades constructivas de la materia para su perdurabilidad.
- La obra de sitio específico.

Orientaciones para la enseñanza

Teatro

- Implementación de diferentes materiales didácticos (visuales, táctiles) para la repetición, yuxtaposición y suspensión de acciones tanto de forma individual como grupal.
- Promover instancias de exploración, modificación secuenciación, selección y repetición de acciones individuales, de a pares y grupales que promuevan la modificación del espacio.
- Generar propuestas de exploración de diversos elementos: coreográficos, escenográficos, para la selección y organización del entorno adecuado a cada producción escénica.

Artes Visuales bidimensional:

- Proponer prácticas que permitan la exploración del soporte y la realización de una obra individual.
- Promover el uso de registros fotográficos de las producciones que posibiliten su posterior reflexión.

Artes Visuales tridimensional

- Proponer prácticas donde se puedan abordar los diferentes procesos constructivos (chorizos, planchas, ahuecado, pellizco, combinaciones de los anteriores).

- Acercar a las niñas y a los niños producciones escultóricas donde se pueda observar y reflexionar sobre las posibilidades constructivas de la materia y su perdurabilidad.
- Acompañar a las niñas y a los niños en el reconocimiento de las características físicas, contextuales y simbólicas de un espacio.

Desarrollo

Se recomienda previamente al desarrollo de la propuesta que las y los docentes establezcan acuerdos para aportar al desarrollo de la propuesta en el espacio del **Módulo de Planificación Institucional (MoPi)** desde la perspectiva transversal de Educación Ambiental Integral.

Primer encuentro Teatro

Para comenzar será necesario que el desarrollo de la clase suceda contemplando todo el espacio escolar, incluídas las veredas o patios. Se invitará a las y los estudiantes a observar cuál es el ambiente que las y los rodea. Se puede proponer que elijan un lugar para que observen detenidamente en dónde están. Luego de la observación inicial se plantearán consignas que promuevan la **exploración y experimentación del entorno cotidiano** a través de **acciones físicas** que permitan la interacción del propio cuerpo con las diferentes características y materialidades presentes en él.

Es posible guiar este momento de exploración planteando preguntas que se relacionen con las texturas, los colores, las formas, el sonido y las ubicaciones, con el propósito de fortalecer el vínculo con el entorno cercano, el reconocimiento del espacio natural y cultural, y sus particularidades. Durante este momento, se sugiere facilitar el análisis a través de interrogantes: *¿Qué podemos observar en este espacio?, ¿qué tipos de materias naturales podemos identificar en nuestro entorno?, ¿qué elementos artificiales hay en nuestro entorno?, ¿qué sucede si nos desplazamos por el suelo?, ¿qué texturas podemos encontrar?, ¿qué olores, densidades y durezas percibo?, ¿qué pasa si toco esos objetos con otra parte de mi cuerpo distinta a la que estaba utilizando?, ¿cómo suena?, ¿qué sensaciones me provoca?*

Para profundizar este recorrido se pueden sugerir agrupamientos para que trabajen desde el vínculo con las y los demás y el ambiente, a través de **acciones físicas** que involucren la interacción de los objetos que componen el entorno. Estas acciones pueden ser **repetidas, yuxtapuestas o pausadas**. Se puede invitar a realizar acciones

como recolectar, armar, desarmar, mover de lugar, cuidar, contemplar, acariciar, etc. Se sugiere incluir preguntas para guiar este momento *¿Como hago para recolectar pequeños objetos?, ¿tengo que moverme con cuidado para que no se caigan?, ¿cuántos objetos entran en mis brazos?, ¿con qué parte de mi cuerpo puedo moverlos?, ¿qué pasa si le doy a mi compañera o compañero aquello que tomé?, ¿con qué intención le entrego ese objeto?, ¿qué hago con eso que me pasaron?, ¿cómo podemos mover un objeto de un lugar a otro con otras compañeras y otros compañeros?, ¿dónde lo ubicamos?, ¿qué pasa si repetimos el mismo recorrido con distintos objetos?, ¿qué pasa si los amontonamos en un mismo lugar?, ¿se forma algo?, ¿cómo miramos eso que se formó?, ¿cómo lo desarmamos?* De esta manera, se posibilita, mediante el hacer, que cada niña o cada niño sea partícipe de la construcción y modificación del ambiente escolar de manera compartida, dando lugar a la sociabilidad y al fortalecimiento de los vínculos entre ellas y ellos y con el ambiente.

Con el objetivo de posibilitar la creación de un relato, se puede proponer que cada grupo piense y realice una escena basada en las acciones físicas previamente exploradas y en su relación con el ambiente que la o lo rodea. Esto implica la toma de decisión grupal e individual a partir de la selección y organización de dichas acciones. Es importante sugerir a las niñas y los niños que las escenas no necesariamente tienen que incluir diálogos, pueden ser recorridos que se repiten para llegar a un objetivo. No obstante, si alguna o algún estudiante considera necesario agregar diálogos, puede hacerlo.



Luego de que cada grupo organice cómo y dónde va a realizar su escena, se observarán las mismas atendiendo a cómo la secuencia de acciones realizadas modificaron el entorno. Además, se puede sugerir que quienes actúan interactúen con quienes espectan. *¿Qué sucede si alguna de esas acciones se relaciona con la espectadora o el espectador?* Esto permite nuevas posibilidades en la experiencia de ambos roles. De esta forma, se posibilitará la participación de la espectadora y del espectador transformándola o transformándolo en protagonista de la acción.

Como cierre de la clase, se propone construir una instalación a partir de la toma de decisiones respecto de los objetos modificados. Será posible ubicarlos de diferentes formas: amontonados, yuxtapuestos, dispersos y/o apilados. Esa producción permanecerá en el espacio hasta que pueda ser fotografiada en el marco de la clase de Artes Visuales bidimensional.

La siguiente clase se podrá retomar y profundizar en las escenas previamente trabajadas dando cuenta, en esa construcción ficcional, sobre la relación con el entorno.

Primer encuentro Artes Visuales en su bidimensión

Para el comienzo de esta propuesta, sería recomendable que la o el docente acompañe a las niñas y los niños en la exploración de obras digitales, incentivando la comprensión de estos formatos mediante interrogantes como *¿Es posible tocar los elementos que componen estas obras?, ¿se puede observar la obra original desde diferentes sitios simultáneamente?* Así, se introducirá a cada estudiante a las posibilidades de circulación que ofrecen los formatos digitales y las herramientas tecnológicas y se indagará sobre el concepto de obra única, en relación con los originales de obras y sus reproducciones.

Para continuar, será necesario trasladar la clase al espacio en el cual se visualizan las instalaciones que permitieron las experiencias surgidas en el primer encuentro de Teatro. Esta observación dará lugar al desarrollo de reflexiones respecto del ambiente en el que se habita. Sería importante acompañar a las niñas y los niños a comprender el espacio circundante como parte constitutiva del medio ambiente con interrogantes como: *¿Dónde nos encontramos?, ¿qué observamos a nuestro alrededor?, ¿qué colores y qué luces percibimos?, ¿qué cambios observamos en el espacio cotidiano?, ¿qué sucede con los objetos a nuestro alrededor?, etc.*

En vínculo con la perspectiva transversal de esta propuesta, se elabora una experiencia mediante la cual cada estudiante irá registrando, apropiando y construyendo una secuencia fotográfica que considere la observación de la modificación del ambiente escolar en relación con las instalaciones construidas. Será decisión de cada quien elegir el objeto instalativo que desea fotografiar. La o el docente podría disponer diferentes lugares para la observación de los puntos de vista desde los cuales cada estudiante tomará las fotografías, guiando el registro mediante la incorporación de nociones de encuadre y reencuadre y el sentido sobre las posiciones desde las cuales se fotografía en virtud de lo que se quiere mostrar. Podrían enunciarse preguntas como: ¿Es lo mismo fotografiar un objeto desde arriba o desde abajo?, ¿de cerca o de lejos?, ¿qué pasa con el foco?

Para dar continuidad a la propuesta, se solicitará a las niñas y los niños que elijan de manera individual una de las fotografías tomadas procurando que en la selección que realicen las y los estudiantes exista variedad en los planos y puntos de vista.

Para finalizar, la o el docente imprimirá las fotos seleccionadas y las repartirá para que cada quien se traslade al lugar de las instalaciones, y pueda exponerlas en relación (cada fotografía en correspondencia con su objeto fotografiado).

De esta forma, con la incorporación de las fotografías en el espacio circundante, niñas y niños serán partícipes una vez más de la modificación del ambiente que habitan día a día. La observación crítica del espacio generado desde una mirada artística, favorecerá la percepción del entorno como aquello de lo que formamos parte, estimulando en la comunidad escolar, el reconocimiento por parte de cada integrante como un elemento más del mismo lugar habitado, en el que estamos inmersos.

Las fotografías de los objetos instalativos serán recurso para la clase de Artes Visuales tridimensional.

Primer encuentro Artes Visuales en tridimensión

Durante esta clase, será necesario contar con arcilla, una base de madera, utensilios varios para el modelado y las fotografías tomadas en Artes Visuales bidimensional de los objetos instalativos creados en Teatro.

Para comenzar se propone retomar reflexiones sobre el medioambiente como aquello que habitamos, construimos y podemos cuidar. Esto será el punto de partida para promover el compromiso con el

espacio en el que vivimos. Se puede acompañar este momento con interrogantes como: *¿Qué reconocemos como espacio cercano?, ¿cómo lo modificamos?, ¿cómo lo compartimos?, ¿qué sucede cuando cambiamos algo en nuestro espacio?*, etc.

A continuación el grupo deberá trasladarse hacia donde se encuentran las producciones de Artes Visuales en su bidimensión. Por medio de la observación de las imágenes irá explorando el espacio en el plano y en el volumen. Se puede guiar esta observación por medio de intervenciones que estimulen la comprensión en torno a conceptos como huecos, vacíos, relieves, etc, en comparación con el plano.

En este mismo espacio se repartirá arcilla individualmente para proponer el modelado de un objeto escultórico a partir de la observación previamente realizada. Acompañar a las niñas y los niños en la experiencia mediante el juego motivando la manipulación de la arcilla será recurso para la experimentación que posibilitará el reconocimiento y las cualidades de las formas tridimensionales como, por ejemplo, la distribución espacial, el agrupamiento, la rotación, la superposición, la transformación de la materia, las texturas, los relieves, y cómo esas formas modifican el espacio-ambiente, etc.

Para incentivar la investigación, la o el docente puede compartir imágenes de esculturas variadas, que permitan apropiar de manera más concreta conceptos como cóncavo, convexo, relieves, texturas, tamaños y otras características propias de la escultura.

Cada estudiante realizará una escultura considerando el objeto fotografiado y compartirá con sus pares la apreciación de los resultados, de esta forma se dará lugar para que puedan contemplar lo producido, las diversas formas en el espacio volumétrico y en el plano, y las esculturas en un espacio simultáneo.

Para concretar la percepción comparativa de las formas que intervienen en los objetos (fotografiados y modelados), se propone ubicar las esculturas en relación con las imágenes, es decir, a cada foto su escultura, con la idea de convocar a que más actores de la comunidad escolar puedan sumarse a esta apreciación reflexiva y fortalecer así la participación de cada estudiante como protagonista en la transformación de su espacio, en vínculo con aquellos objetos que estuvieron, pero ya no están y las huellas que han dejado de su presencia.

Para finalizar se propone reflexionar respecto de las esculturas ubicadas en esos espacios habitados y las materias que los componen: *¿Qué transformaciones sufrirá naturalmente la escultura con el paso de los días?, ¿se secará?, ¿qué pasará cuando se seque?, ¿se agrietará?, ¿qué otras situaciones podrían modificar y transformar las esculturas?*

Cierre de la propuesta

Para finalizar esta propuesta es posible realizar una muestra en la que se convoque a las y los integrantes de la comunidad educativa para reflexionar en relación con la forma en la que hemos intervenido el contexto escolar cotidiano, construido y deconstruido ese espacio. Se elaborará para ello una producción artística desde un abordaje multidisciplinar que pueda mostrar en simultáneo las producciones realizadas en cada encuentro y que tenga como eje la modificación del espacio que habitamos. De esta forma, cada movimiento, producción e intervención será elemento para comprender *¿De qué forma somos constructoras y constructores del espacio que habitamos cotidianamente?*

Para concluir la propuesta, en el marco de la evaluación formativa sería conveniente elaborar de manera grupal una reflexión que recupere lo trabajado. Cada lenguaje/disciplina se evaluará en instancias de producciones y registros analizando lo transitado. Para ello se retomará como criterio los contenidos abordados en vínculo con la transformación de la materia y su experiencia, la modificación del espacio y sus resultados, y el reconocimiento del espacio habitado, propio y compartido. Esto permitirá la síntesis y apropiación de los conocimientos construidos en relación con la producción de sentido.

Referencias

Argentina Ley 27621. *Ley para la implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594>

BAeducacion (19 may 2023) Vivo - Estrategia Jurisdiccional de Educación Ambiental Integral de la Provincia de Buenos Aires [video] youtube: <https://www.youtube.com/live/jXBexfssciM?feature=share>

Canal Getea (26 julio 2013) Emilio García Wehbi [video] https://youtu.be/av_05XYPoz0?si=6hUs7dlg2KtjgmJ4

Centro Cultural Kirchner (13 de enero de 2021) Prácticas artísticas en un planeta en emergencia | Ese extraño lugar donde mueren todas las teorías Ensayo de Julián Gatto [Archivo de Vídeo] youtube <https://youtu.be/PHBEgbl-x9M>

Galería Ruth Benzacar (2021) Tierra de las emociones perdidas. Galería Ruth Benzacar. Argentina: Pinturas, esculturas, dibujos, instalación, performance. [ArchivoPDF]. <http://marinadecaro.com/uploads/16506340432.pdf>

Wehbi, García Emilio (2021) *El Periférico de objetos: un testimonio*. Buenos Aires: Ediciones DocumentA/Escénicas.

Bibliografía

Argentina. Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 <https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/normativa#:~:text=La%20Ley%20N%C2%B0%2026.150,todas%20las%20escuelas%20del%20pa%C3%ADs>

Argentina. Ley 27621. Ley para la implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594>

CFE. Ministerio de Educación (2010). Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

DGCyE. (2023). *Propuesta Curricular para las Escuelas de Educación Artística*. La Plata, Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación Artística.

Ministerio de Educación de la Nación (2013) *Derechos torcidos*. Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/121423/derechos-torcidos>

Da Lúa, N. (2016). *Silencia*. España, Fragmenta Editorial.

Universitat Oberta de Catalunya. Conceptos y referentes de dibujo. <http://arts.recursos.uoc.edu/referents-dibuix/es/poesia-visual/>, consultado en julio de 2023.

Ramos, M. C. (2012). *Lectura de poesía en la escuela: el pez que no se ve*. Revista Cuatrogatos. <https://www.cuatrogatos.org/articulos.php>

Bajour, C., y Carranza, M. (2010). *La conversación literaria como situación de enseñanza*. Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil, 282. <https://imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>

Marina, M. (2010). Educación Sexual Integral para la Educación Inicial: Contenidos y propuestas para las salas. Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional de Educación Sexual Integral . CFE: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuaderno-esi-inicial.pdf>

Kalmar, D. (2005). *¿Qué es la Expresión Corporal? A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe* (pp. 46-59). Buenos Aires, Editorial Lumen.

Gubbay, M. y Kalmar, D. (2015). *El arte de las consignas*. A dos voces. Cap.3 Acerca del arte de las consignas. Buenos Aires, Universidad Nacional de las Artes.

Hermann Acosta, A. (2009). El arte en la educación, en búsqueda de un nuevo Epístema Educativo. Sofía Colección de Filosofía de la Educación Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador (6) pp. 167-180 <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846107009.pdf>

Colomer, T. (2001). *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. Lectura y vida, 22(1), 6-23.

Genovese, A. (2011). *Leer poesía: lo leve, lo grave, lo opaco* (pp. 143-164). Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

- Holzwarth, M., Hall, B. y Stucchi, A. (2007). *Los docentes como mediadores de lectura*. Dirección General de Cultura y Educación.
- Lerner, D.(2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. México. FCE.
- Serrano, Raúl. (2004) *Nuevas tesis sobre Stanislavski*. Buenos Aires, Atuel.
- Sormani, N. L. (2004). *El teatro para niños: Del texto al escenario*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones. (Colección Leer y escribir).
- Lectura Seminario de Literatura infantil. La poesía en la escuela (1997). Literatura. Univ. sXXI. Recuperado de <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-siglo-21/literatura/poesia-para-seminario-de-literatura/57828936>
- Galería Ruth Benzacar (2021) Tierra de las emociones perdidas. Galería Ruth Benzacar. Argentina: Pinturas, esculturas, dibujos, instalación, performance. [ArchivoPDF]. <http://marinadecaro.com/uploads/16506340432.pdf>
- Berdichevsky, P. (2022). *Cuando la infancia mira*. Rosario, Homo Sapiens.
- Guido, R (7-9-2016). *Sensopercepción y proceso creador. Cuerpos heterogéneos y atravesamientos políticos* [Ponencia]. Congreso de Danza, Escuela de Danzas Tradicionales "José Hernández", La Plata, Argentina.
- Valesini, S. (2014). *Del minimalismo a la instalación. Aportes conceptuales en torno a la experiencia del arte* [Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano, Facultad de Artes, UNLP]. Sedici, repositorio institucional de la UNLP. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53494/Documento_completo_.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Muente, Claudia Cristina. (2011). Los niños y los cuentos de hadas. *Archivos argentinos de pediatría*, 109(5), 471-472. Recuperado en 16 de junio de 2023, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0325-00752011000500023&lng=es&tlang=es
- Bettelheim, B. (1976). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, España: Crítica.
- Wehbi, García Emilio (2021) *El Periférico de objetos: un testimonio*. Buenos Aires: Ediciones DocumentA/Escénicas.

Videoteca

- Carlos Gianni - Tema (27 de marzo de 2019) *Los sonidos raros* [Video] YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=8m09C10Hmpk>
- Ruben Rada (26 enero de 2016) *Rada para niños* [Álbum Video] https://www.youtube.com/watch?v=kGhOD6-D6Cw&list=OLAK5uy_nXeymg77debggWH-58Q2lr-mLtMTvVjUYTg
- Mariana Baggio (21 de febrero de 2022) *Cosas que quiero* [Video] YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=2Vkp2zPBKMI>
- Televisión Pública (18 de agosto de 2020) "En una cajita de fósforos" de María Elena Walsh - Seguimos Educando [Video] YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=lB0VuiSb4uc>
- De Museos (5 de octubre de 2022) *Op-art del gran Julio Le Parc en RGR Galería*

[Video] YouTube <https://youtube.com/shorts/8SwHVb53f7w?feature=share>

Mariela Hurtado (4 de agosto de 2021) 05 Teoría del Color - 7 Contraste de Itten.

[Video] YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=YlwE7-eqxiM>

OCIO (9 de mayo de 2021) Cualidades del color. [Video] YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=pciN2-AG1tc>

Gallery Nights TV (7 de mayo de 2012) Artista - Rogelio Polesello. [Video] YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=4qvhd3T3FHg>

Museo de Arte Moderno de Buenos Aires. (6 de febrero de 2023) *Plano detalle* - Rogelio Polesello. [Video] YouTube <https://youtube.com/shorts/cXUi-XDqGdU?feature=share>

Mariana Baggio (21 de febrero de 2022) Cosas que quiero [Video] YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=2Vkp2zPBKMI>

GustavoSantaoVEVO (8 de julio de 2014). Gustavo Santaolalla - Alma (Audio) [Álbum Video] <https://www.youtube.com/@GustavoSantaoVEVO>

Hugo Midón y Canal Carlos Gianni (1 marzo de 2013) 4- Yo no me arreglo solito. [Video] YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=45MVj41sw8g>

Hugo Midón y Canal Carlos Gianni (1 marzo de 2013) 1- Mucho con poco [Álbum Video] YouTube https://www.youtube.com/watch?v=-IM5MZgdZyw&list=O-LAK5uy_IMxrS9a8tMgpf1WQNsI3g2K2-6AwNCQPU&index=1

Camilo Monsalve (25 de agosto de 2009) Punto y Línea [Archivo de Vídeo] <https://youtu.be/Klgk46eLYro>.

Canal Encuentro (5 de julio de 2018) Tomás Saraceno, Aeroceno - Canal Encuentro. [Archivo de Vídeo] https://youtu.be/0_II4_0UKA.

Hugo Midón - Carlos Gianni (4 marzo de 2013) Zambita de la flor [Archivo de Vídeo] You Tube <https://www.youtube.com/watch?v=nBXcLwchLto&list=PLd9TD-m7aAED8ANSIdR8CimviLRF0w98D&index=8>

Educ.ar portal (17 de julio de 2012) Cajita de Música Argentina. Ministerio de Educación <https://www.educ.ar/recursos/108972/cajita-de-musica-argentina>

Juan Quintero (26 de enero de 2014) El origen de las especies- Zamba [Archivo de Vídeo] <https://www.youtube.com/watch?v=AXXtS569mFU>

BAeducacion (19 may 2023) Vivo - Estrategia Jurisdiccional de Educación Ambiental Integral de la Provincia de Buenos Aires [video] youtube: <https://www.youtube.com/live/jXBexfssciM?feature=share>

Canal Getea (26 julio 2013) Emilio García Wehbi [video] youtube: https://youtu.be/av_O5XYPoz

Centro Cultural Kirchner (13 de enero de 2021) Prácticas artísticas en un planeta en emergencia | Ese extraño lugar donde mueren todas las teorías Ensayo de Julián Gatto [Archivo de Vídeo] <https://www.youtube.com/watch?v=PHBEgbI-x9M>



DEAR

ISBN 978-987-675-131-4

9 789876 761314

DIRECCIÓN GENERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES