GCBA
SERIE
INV.
1874 B
Ej 2
DC 4

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE CURRICULUM

Actualización Curricular

E.

G.

B.

ARTES

DOCUMENTO DE TRABAJO Nº1

BuenosAires
MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Educación

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

intendente Municipal
Lic. Jorge Domínguez

Secretario de Educación
Prof. Enrique Martín

Subsecretario de Educación
Dr. Alberto Sileoni

Directora General de Planeamiento Educación
Lic. Maria Rosa Almandoz

Directora de Curriculum
Lic. Silvia Mendoza

1995

Equipo de profesionales de la Dirección de Curriculum

Asesora de Curriculum: Flavia Terigi.

Coordinación de Inicial: Ana María Malajovich, Rosa Windler.

Coordinación de la E.G.B.: Ana Dujovney.

Coordinación de Polimodal: Mónica Farías, Graciela de Vita.

Coordinación de Material Impreso: Anahí Mansur.

Diseño y Diagramación: María Laura Cianciolo.

Inicial:

Judith Akoschky, Ema Brandt, Adriana Castro, Lady Elba González, Perla Jaritonsky, Verónica Kaufmann, Estela Lorente, Adriana E. Serulnicoff, Carlos Silveyra, Hilda Weitzman de Levy.

E.G.B.:

Beatriz Aisenberg, Helena Alderoqui, Silvia Alderoqui, Clarisa Alvarez, Claudia Broitman, Silvia Di Segni de Obiols, Adriana Elena, Ana Espinoza, Silvia Gojman, Jorge Gómez, Lady Elba González, Sara Gutkowski, Sergio Gutman, Horacio Itzcovich, Mirta Kauderer, Verónica Kaufmann, Laura Lacreu, Delia Lerner, Silvia Lobello, Estela Lorente, Liliana Lotito, Susana Muraro, Nelda Natali, Guillermo Obiols, Silvina Orta Klein, Cecilia Parra, Abel Rodríguez de Fraga, Jorge Rubinstein, Lucila Samengo de Gasso, Graciela Sanz, Analía Segal, Isabelino Siede, Roberto Vega, Adriana Villa, Hilda Weitzman de Levy, Judith Wiskitski, Claudia Zenobi.

Polimodal:

Silvia Acuña, Cristina Alcón, Clarisa Alvarez, Juan L. Botto, Laura Cervelli de Vidarte, Débora Chomsky, Silvia Di Segni de Obiols, Jorge Gómez, Osvaldo Morina, Guillermo Obiols, Luis Alberto Romero, Jorge Rubinstein, Lucila Samengo de Gasso, Graciela Sanz, Carmen Sessa, Eduardo L. Tasca, Laura Vázquez, Liliana Lotito, Adriana Villa.

ÍNDICE

Página

PRESENTACIÓN GENERAL I

Marco de la política educativa III

La Educación General Básica (E.G.B.) IV

El proceso de transformación curricular que se impulsa VI

El documento que se presenta VII

LAS ARTES EN LA ESCUELA

Fundamentación del área desde la perspectiva general de las Artes

Siglo XX y las artes 3

Las artes en la escuela tienen su historia 6

Fundación del área de las *Artes*

La nueva propuesta 10

Educación y creatividad 17

Las *Artes* en el aula 19

Antes del cierre 24

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 25

PALABRAS FINALES X

PRESENTACIÓN GENERAL

Como se anunció oportunamente,[1] la gestión municipal se encuentra abocada a la definición y puesta en práctica de los procesos de aplicación de la Ley Federal de Educación en el ámbito del Sistema Educativo Municipal (SEM). En este proceso, la Dirección de Curriculum realiza su aporte específico a través de la producción de documentos curriculares que den marco y sustento a la transformación del sistema. Dando continuidad a la política curricular que ha caracterizado a la gestión municipal desde la restauración democrática, se ha diseñado un plan de trabajo en el que, manteniendo su vigencia el Diseño Curricular de 1986 para la Educación Primaria de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (en adelante DC 86), se lo irá complementando primero, y modificando después, en forma gradual.

Hemos puesto énfasis en afirmar que no se propone la sustitución brusca del DC 86 por un nuevo texto curricular. Desde luego, reafirmar su vigencia en el marco de un proceso transformador no implica que quedará intacto a lo largo de este proceso, sino que las transformaciones que se produzcan serán respetuosas de los muchos aspectos de la tarea escolar en los que el DC 86 está en condiciones de seguir siendo una prescripción valiosa, y buscarán mejorarlo en los demás aspectos, a partir de la contrastación con el trabajo escolar cotidiano.

El documento que Uds. tienen en sus manos se propone como un **documento de trabajo** que complementa el DC 86, ofreciendo aportes generales y por área para comenzar a pensar los procesos transformadores que se producirán en el futuro sobre el DC 86. Se hacen aquí explícitas las condiciones de contexto que enmarcan las modificaciones curriculares que la Jurisdicción deberá producir en los próximos cinco años, y se enuncian, para cada una de las áreas curriculares, las cuestiones claves que deberán abordarse en el proceso de transformación curricular, y los alcances y significados que este proceso reviste a la luz de la situación actual. En función de este proceso, este escrito no reemplaza al DC 86, sino que debe leerse junto con él.

¿Por qué es necesario este documento de trabajo? Porque han pasado casi diez años desde la elaboración del DC 86 y el contexto actual es sumamente diferente al del momento de su producción. Ha cambiado el contexto político, mediante la sanción de la Ley Federal de Educación y los procesos de aplicación originados a partir de ella. Ha cambiado el contexto

---

[1] Véase la carta que se envió a las escuelas bajo el título "Información para la comunidad educativa acerca de los diseños curriculares en el marco de la aplicación de la Ley Federal de Educación en la Capital Federal".

institucional del SEM, gracias a la profundización de los procesos democratizadores iniciados en 1983. Y ha cambiado el contexto teórico de referencia, tanto en el campo estrictamente disciplinario como en las llamadas didácticas especiales.

Podrían Uds. legítimamente preguntarse: ¿por qué, en lugar de un documento de trabajo, no proponen un nuevo documento curricular? En principio, porque entendemos que -por sus características de diseño abierto y por su especial valor como texto que recogió en su momento enfoques sumamente actualizados sobre la enseñanza- el DC 86 está en condiciones de mantener su vigencia en el comienzo de este proceso, y que es posible impulsar *a partir de él* un proceso de trabajo en el que se lo incluya y se lo supere. Cabe enfatizar que concebimos al diseño curricular como un proyecto a largo plazo y de gran alcance, no sólo en cuanto a que deba constituirse en una guía de hacia dónde conducir por unos años los esfuerzos, sino también en cuanto a que su elaboración debe ser resultado de un proceso respetuoso de las condiciones de implementación.

Frente a esto, podrían Uds. pensar: ¿y por qué no esperar a que ese proceso se cumpla para plantearnos directamente los resultados? En primer lugar, porque tenemos en cuenta que los distintos actores (maestros, profesores, directivos, supervisores y capacitadores del SEM), han expresado su interés en conocer las propuestas de la Dirección de Curriculum para la transformación curricular. Pero principalmente porque un proceso de largo aliento como el que estamos impulsando, requiere una progresiva apropiación por parte de Uds. de las propuestas curriculares que se formulen, y un proceso de ajuste en función de la experiencia, de modo de establecer condiciones de implementación lo más adecuadas posibles. A esta altura de la experiencia acumulada por la Dirección y por el sistema mismo, no daremos por cumplida la transformación curricular cuando podamos sustituir un texto por otro, sino cuando, en la contrastación con el trabajo escolar cotidiano, éste se legitime a través de modificaciones en las prácticas de enseñanza que recojan el sentido de los cambios que se proponen.

En este documento presentamos el estado actual del análisis que consideramos necesario realizar para dar impulso al proceso de transformación curricular. De ninguna manera aspiramos a agotar las cuestiones que aquí se abren. Este escrito inicia una serie de comunicaciones de diverso tipo que estableceremos con Uds., en orden a dar continuidad al proceso de transformación.

La Dirección de Curriculum, consciente de que los documentos por sí solos no podrán impactar en la modificación de la enseñanza, y de que muchas veces los maestros, profesores, directores y supervisores deben realizar enormes esfuerzos para superar condiciones desventajosas de desarrollo de la escolaridad y de su propio trabajo, participa de los esfuerzos que el conjunto de la gestión municipal realiza para garantizar la continuidad de

los trabajos de investigación y producción de materiales de apoyo, la capacitación docente en diferentes modalidades, y la necesaria modificación de las condiciones institucionales y laborales, incluyendo tiempos rentados de trabajo no al frente de alumnos, para acercarnos cada vez más al tipo de escuela que queremos.

Marco de política educativa:

A partir de la restitución democrática, la conducción educativa de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires ha encarado los procesos de transformación curricular con un criterio político claro: evitar sustituciones no fundamentadas de un diseño curricular por otro, generando mecanismos de evaluación que proveyeran bases sólidas para orientar y sustentar modificaciones en el curriculum. En este marco, el diseño curricular de 1981 (DC 81) fue evaluado a través del Programa de Investigación Curricular (1984). Para la elaboración del DC 86 se tuvieron en cuenta los resultados de esa evaluación.

En 1989, las autoridades de la gestión educativa municipal dieron continuidad a esta política curricular, manteniendo el mismo DC y definiendo políticas destinadas a su desarrollo. Los proyectos de Contextualización Curricular (1990) y de Desarrollo Curricular e Innovaciones Didácticas (1991-1993), relativos tanto al curriculum considerado globalmente como a las áreas específicas de enseñanza, así como el SICADIS (1987-1988), han buscado no solamente enriquecer las perspectivas de análisis de la función del diseño curricular y sus posibilidades de implementación, sino también proponer enfoques y líneas de acción que, respetando el rol protagónico otorgado a las escuelas y a los docentes por el DC 86, les proveyeran elementos ciertos para asumir realmente dicho protagonismo. Los proyectos de desarrollo curricular en Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales formularon propuestas de enseñanza ajustadas a las orientaciones generales del DC 86 a través de investigaciones didácticas que se llevaron a cabo en escuelas municipales con la participación de los docentes. Estas investigaciones didácticas, que tenían por objeto elaborar propuestas que pudieran mejorar la calidad de la enseñanza de los docentes y de los aprendizajes de los alumnos del SEM, fueron un paso importante en la contextualización del DC 86. Asimismo, cabe destacar los aportes que para el accionar docente y directivo en torno al curriculum significaron las acciones de capacitación de maestros y profesores, en las que la gestión municipal puso el acento de manera permanente en todo este proceso.

Actualmente, el proceso de aplicación de la Ley Federal de Educación promueve una evaluación y actualización del curriculum de la MCBA. Como se sabe, la Ley Federal introduce modificaciones sustantivas en la estructura del sistema educativo argentino, que estará integrado por la Educación Inicial, la Educación General Básica (EGB), la Educación Polimodal, la Educación Superior de grado y la Educación Cuaternaria.

Con la Ley Federal de Educación se inició un proceso de decisiones concertadas entre el gobierno nacional y los gobiernos jurisdiccionales en materia educativa. En este proceso, el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFyE) se constituye en el ámbito prioritario de concertación, en el que se ha avanzado sobre la estructura y organización del sistema, sobre la definición de Contenidos Básicos Comunes (CBC) para el Nivel Inicial y la EGB, sobre los criterios para la definición de diseños curriculares compatibles, etc.

En este marco, los CBC se presentan como "la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza en todo el país, concertados en el seno del CFCyE dentro de los lineamientos de la política educativa nacional" (CFCyE, Documento A6, pág. 1). Los CBC no constituyen por sí mismos un diseño curricular: el diseño curricular supone definiciones sobre el enfoque disciplinario y didáctico, y sobre la organización de los contenidos, que exceden la naturaleza de los contenidos mismos. Los CBC sirven como insumos para que cada jurisdicción elabore su DC, incorporando éstos y otros contenidos cuyo aprendizaje considere pertinente garantizar a todos los alumnos.

La Dirección de Curriculum asume la función de actualizar y mejorar el DC 86 para que responda a las demandas que surjan de la Ley Federal de Educación, incluyendo los CBC para la EGB; para que incluya los avances producidos en las didácticas de las áreas desde 1986 a la fecha, y para optimizarlo como herramienta para los docentes, **sosteniendo en todo el proceso la singularidad del Sistema Educativo Municipal de la Ciudad de Buenos Aires.**

La situación de partida de la jurisdicción en esta materia es privilegiada: por sus características de diseño abierto, y por su especial valor como texto que recogió en su momento enfoques sumamente actualizados sobre la enseñanza, el DC 86 está en condiciones de operar como punto de partida. No es necesario comenzar cambiando el DC 86 para que los procesos de transformación curricular se pongan en marcha; por el contrario, es posible impulsar, a partir del diseño curricular vigente, un proceso de trabajo en el que el futuro diseño curricular lo incluya y lo supere, legitimándose a partir del trabajo escolar cotidiano.

La Educación General Básica (EGB):

En la nueva estructura que la Ley Federal de Educación establece para el sistema educativo argentino, la EGB se propone universalizar una formación básica y común a todos los niños desde los seis años de edad y durante 9 años, con posterioridad a un año obligatorio

de Educación Inicial. Sus principales finalidades son (MCE, "Aplicación de la Ley Federal de Educación"):

* garantizar el acceso a los saberes básicos de las sociedades contemporáneas,

* universalizar la cobertura de la población en cuanto al acceso a dichos saberes,

* garantizar los resultados de la educación básica de la población a partir de la heterogeneidad de las situaciones iniciales de incorporación al sistema educativo, y respetando las diferencias,

* asegurar la participación activa de los ciudadanos en la sociedad y el fortalecimiento de la democracia,

* promover el crecimiento y desarrollo del país y el desempeño productivo de los sujetos.

La EGB prevista en la Ley Federal de Educación no constituye una mera extensión de la actual educación primaria. Desde luego, el completamiento de la escolaridad obligatoria, establecido no sólo como un deber sino también como un derecho de todos, dependerá de la capacidad del sistema educativo para ampliar la retención. En este sentido, cabe destacar que la Ley Federal eleva la responsabilidad del Estado sobre la educación, al aumentar los años en que éste se hace responsable por una educación extendida a todos. Pero, además, alcanzar las metas de este nuevo nivel del sistema educativo argentino supondrá una reorganización de la oferta educativa actual, tendiente a la constitución de un modelo global que permita no sólo retener a los alumnos durante toda la escolaridad obligatoria, sino definir y distribuir a través del sistema contenidos más actualizados, y elevar la calidad de la educación obligatoria y común.

Como es sabido, la EGB se organiza internamente en tres ciclos. El proceso de transformación de la actual escuela primaria hacia la EGB supone un esfuerzo decidido en los tres ciclos. No obstante, el mayor desafío para la extensión de la escolaridad será el tercero: son los años de este ciclo los que producen una extensión respecto de la duración actual de la escuela primaria. Desde el punto de vista curricular, se deberá garantizar la calidad de las experiencias educativas que se propongan para este ciclo, para que supongan un real incremento de la educación a la que todos acceden. Pero además, será imprescindible tomar decisiones en relación con la organización de la escuela, de tal manera que se contribuya a la adaptación de los alumnos que ingresan al tercer ciclo, pensándose en un aumento progresivo de la cantidad de asignaturas y profesores a lo largo del ciclo; que se destinen

horas de clase al estudio orientado por profesores; que se garanticen espacios de optatividad, presentando una gama de contenidos que permita una opción real entre las orientaciones de la Educación Polimodal.

El proceso de transformación curricular que se impulsa:

Como se ha dicho, la Dirección de Curriculum ha reafirmado la vigencia del DC 86 y ha diseñado un proceso tendiente a su transformación en función de los requerimientos que plantea la Ley Federal de Educación, de los resultados de los procesos de implementación desde 1986 hasta la fecha, y de los avances producidos en las áreas de conocimiento y en las didácticas especiales en los últimos años.

Hoy se encuentra suficientemente extendida la idea de que modificar el curriculum no se reduce a cambiar una colección más o menos articulada de disciplinas por otra, o a modificar la asignación de la cantidad de horas destinadas a determinadas asignaturas. Antes bien, es consenso en los estudios pedagógicos contemporáneos que un proceso que apunte a una transformación curricular real, y no a un mero cambio de textos curriculares, debe concebir al mismo tiempo el nuevo documento curricular y los procesos de desarrollo del curriculum. Esto significa que la elaboración del curriculum, su desarrollo y su impacto en la transformación de las prácticas escolares no se producen al unísono; frente a ello, un proyecto de actualización curricular debe respetar el tiempo que se requiere para la reconstrucción de las prácticas, a la par que proveer insumos que operen como marco normativo en la construcción del sentido de los cambios.

En este proceso transformador, el interés prioritario de la gestión municipal estará puesto en saldar la deuda que se tiene con el mejoramiento de las prácticas educativas en las escuelas. Los informes sistemáticos y los relevamientos informales de los procesos de implementación del DC 86 señalan en muchos casos la distancia que se registra entre las propuestas para la enseñanza formuladas en el documento y las posibilidades reales de llevarlas a la práctica en las escuelas.

Esto tiene, desde luego, una explicación. Si bien el DC 86 tiene, como todo documento curricular, un carácter prescriptivo, no pretendió controlar ni dictar normas sobre la elaboración de actividades de enseñanza como lo hacía el DC 81. Al plantearse como un curriculum abierto, el DC 86 dejó márgenes para la operación de los docentes; no sólo los espacios que habitualmente deja cualquier diseño (en todo lo que se refiere a aspectos que no puede llegar a prescribir) sino espacios deliberadamente previstos para el trabajo institucional en cada escuela. No pocas veces, sin embargo, este "espacio de operaciones" tendió a ser completado por otras vías. El DC 81 que se quería superar, la bibliografía

circulante (especialmente las revistas con propuestas resueltas de planificación), etc., ocuparon el lugar dejado por el DC 86 y, en no pocos casos, lo sustituyeron. Como consecuencia, se han generado versiones diversas de implementación del DC 86 según cómo se cubriera este espacio decisional, y no todas las versiones creadas son consistentes con el enfoque teórico explícito del texto curricular.

La experiencia aconseja priorizar en adelante un trabajo que permita generar condiciones para un impacto real del curriculum en las prácticas institucionales y en el aula. Por ello nos parece pertinente incorporar en este documento, y en el conjunto del proceso transformador que se impulsa, las modificaciones que se han producido a partir de la experiencia de desarrollo curricular, que nos permite precisar y ampliar nuestras propuestas de enseñanza.

Sabemos que el DC 86 ha generado grandes cambios, principalmente en cuanto a las relaciones, al clima general, y a los temas que se abordan en el aula. Pero sabemos también que no siempre ha sucedido lo mismo en relación a la enseñanza. Este es el actual desafío de los nuevos documentos curriculares. El DC 86 dio sobre todo permisos; a futuro, la deuda es proveer estrategias didácticas.

El documento que se presenta:

Encontrarán Uds. aquí presentaciones cuidadosas sobre lo que llamaremos *contextualización del cambio* en cada área; es decir, consideraciones sobre el estado de situación de cada área en función de su aparición en el DC 86, de los avances y nuevas perspectivas que se registran en los campos de conocimiento disciplinario y didáctico que les competen, de los procesos de evaluación del desarrollo curricular desde 1986 hasta la fecha, y de los requerimientos que sobre el sistema educativo municipal vuelcan los procesos de aplicación de la Ley Federal concertados en el ámbito del CFE, en especial los CBC de la EGB.

El documento ha sido organizado tomando como esquema de base los capítulos de los CBC de EGB, pero introduciendo las modificaciones que lo adapten a las áreas de especialización que la Dirección de Curriculum prevé para la producción curricular; por lo tanto, se desarrollan apartados sobre:

* Matemática,
* Lengua, incluyendo Lengua Materna y Lengua Extranjera,
* Ciencias Sociales,

* Ciencias Naturales,

* Educación Artística,

* Educación Física,

* Tecnología,

* Informática,

* Formación Etica y Ciudadana.

Se elige este modo de organizar el material porque facilita la contextualización del cambio que se propone (al atender tanto como es posible a la organización de una fuente estructurante de la transformación curricular como son los CBC de EGB), a la vez que respeta la organización del trabajo dentro de la Dirección. En los capítulos que no afectan la organización por áreas o asignaturas del DC 86 (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física), esta organización resulta además respetuosa de los desarrollos curriculares de la jurisdicción y de los aportes recientes de la didáctica, que tienden a organizarse en torno a la especificidad de la enseñanza en campos de conocimiento específicos, y no como principios generales aplicables a cualquier contenido. En los capítulos "nuevos" (sean los que por primera vez se presentan como área, como el caso de Educación Artística; sean los que se introducen como novedad específica de estos CBC, como Tecnología, Informática, y Formación Etica y Ciudadana), esta organización facilita la discusión sobre su status curricular y sobre la especificidad de sus contenidos.

La forma de organizar este documento no debe llevar a conclusiones anticipadas sobre cómo estará organizado el futuro Diseño Curricular de la EGB: no se dice nada definitivo sobre el modo en que se organizará el diseño curricular que se construya en el proceso transformador que se inicia. En especial se deja claramente establecido que no necesariamente estará estructurado según la misma diferenciación disciplinaria en que se presentan los CBC.

Los CBC operan como indicación de lo que las diversas jurisdicciones -entre ellas, la MCBA- han acordado que debe constituir la base del capital de contenidos que deben transmitir las escuelas; pero, al elaborar sus propios diseños curriculares, cada jurisdicción tiene la obligación de poner a disposición de las escuelas una propuesta singular y específica acerca de lo que se espera que se enseñe en las escuelas. Cabe agregar que debe ofrecer una propuesta adecuada a sus condiciones actuales, a su historia previa y a sus propósitos específicos, y que esto supone operar sobre los CBC transformaciones tendientes a esa adecuación. La Dirección de Curriculum se encuentra abocada a ello, y no ha tomado aún decisiones finales sobre la futura organización curricular; la diferenciación que aquí se

introduce entre Informática y Tecnología es un ejemplo de las variaciones que podrán proponerse con respecto a la organización de los CBC de la EGB.

Puede anticiparse que el incremento de áreas que este documento presenta respecto del DC 86 requerirá una gestión diferente del tiempo escolar. Sería conveniente, en este sentido, comenzar a pensar en una organización curricular un tanto más flexible que la actual. El DC vigente es homogéneo en la estructura que propone para toda la escuela primaria; el futuro DC deberá pensarse con una estructura diferente para los diversos ciclos de la EGB, y con una propuesta también diferente para cada grado, en la que a las áreas o a las asignaturas actuales se agreguen instancias curriculares acotadas en el tiempo (semejantes a talleres, o a proyectos de trabajo) para el tratamiento intensivo de algunos temas. Una organización institucional más adecuada que la actual, en la que la gestión curricular estará fuertemente movilizada por supervisores y directivos, y también por nuevas figuras (como el Coordinador de Ciclo), facilitará el tránsito del curriculum actual a formas más flexibles de organización de los contenidos. Cabe señalar que la gestión municipal se ha fijado como compromiso de política curricular asumido con el sistema no afectar -salvo para mejorarlas- las condiciones de trabajo de los docentes municipales.

DIRECCION DE CURRICULUM

LAS *ARTES* EN LA ESCUELA

Lic. Helena Alderoqui
Prof. Clarisa Alvarez
Prof. Sara I. Gutkowski
Prof. Graciela Sanz
Prof. Roberto Vega
Lic. Judith Wiskitski

A modo de introducción

El documento de trabajo nº 1, que aquí se presenta, se propone acercar a supervisores, directivos y docentes de las escuelas municipales el estado actual del análisis que en la Dirección de Curriculum estamos realizando en el proceso de transformación curricular hacia la conformación del ***área de Artes***.

El punto de partida de este trabajo ha sido la contextualización del cambio curricular que se impone como consecuencia de la aplicación de la Ley Federal de Educación. Como se ha dicho, no se trata de fundar de manera absoluta un nuevo curriculum, sino de propiciar, a partir de la situación curricular actual de la MCBA en las disciplinas que conforman el área, la constitución del *área de Artes* como espacio curricular específico.

En este sentido, debe tenerse en cuenta que el DC 86 incluye como materias curriculares Educación Plástica y Educación Musical, y que por otra parte los CBC aprobados por el CFE proponen un capítulo de *Educación Artística*, donde se incluyen Teatro, Expresión Corporal, Plástica-visual y Música.

Esto significa que, respetando la especificidad de las disciplinas que ya incluye la propuesta curricular de la MCBA (Educación Plástica y Educación Musical), debemos avanzar no sólo hacia la incorporación paulatina de Teatro y de Expresión Corporal en el curriculum, sino sobre todo hacia la constitución de un área curricular que, desarrollando cada lenguaje artístico desde su especificidad, tenga en cuenta que existen propósitos generales compartidos en cuanto a la importancia que tiene el encuentro con las artes en todo ser humano y a la función de estas prácticas en el ámbito de la escuela. De este modo, el *área de Artes* propenderá al desarrollo integrado del individuo apoyándose en el componente estético-expresivo.

Resulta especialmente relevante para los docentes de las disciplinas que integran el área, que insistamos una vez más en que el proceso de transformación curricular no afectará -salvo para mejorarlas- las actuales condiciones laborales de los docentes municipales.

Se impone comenzar con algunas precisiones. En este documento, el término **Artes** aparece utilizado y/o incluido en tres sentidos diferentes. Por un lado, designará a los diferentes lenguajes estético-expresivos, incluyendo los más tradicionales y los que aparecieron más recientemente (muchos de ellos gracias a la tecnología, como el cine por ejemplo) . Por otro, cuando hablemos del ***área de Artes*** nos referiremos al particular espacio curricular destinado de manera específica a la educación artística en la escuela. Este espacio curricular incorpora las materias tradicionales de **Educación Musical** y **Educación Plástica**, y las más recientes **Teatro** y **Expresión Corporal**. Finalmente, de aquí en más se designará **educación artística** a la práctica concreta de la enseñanza de las **Artes** en la escuela, teniendo en cuenta que el objetivo no es la formación de artistas sino la posibilidad de aprender las *Artes* dentro de las instituciones educativas .

En el proceso de desarrollo curricular que se abre, cada disciplina artística, desde su especificidad, podrá integrarse con las otras disciplinas del *área de Artes* y con las demás materias que conforman el curriculum, tanto a partir de propuestas impulsadas por la Dirección de Curriculum como de iniciativas generadas desde las instituciones o desde los mismos docentes.

Nuestro documento pretende fundamentar el área desde la perspectiva general de las Artes del SXX, sin enfocarlo desde el punto de vista histórico sino desde el marco de la apertura de los diferentes tipos de producciones culturales, y poner el acento en la importancia del arte como fenómeno y necesidad humana .

A partir de unas consideraciones generales sobre la historia de las disciplinas en la escuela, planteamos la nueva propuesta de conformar un *área de Artes* en la que se apunta a abrir y enriquecer el trabajo realizado hasta el momento desde las disciplinas que ya están incorporadas oficialmente (Plástica y Música).

En este Documento de trabajo nos detenemos especialmente en el tema de la *creatividad* por considerarlo uno de los ejes del área y hacemos algunos avances en relación al enfoque que se desarrollará más en profundidad en el Documento nº 2 en relación a la metodología y las didácticas específicas, como a los propósitos generales y particulares de cada disciplina, y finalmente a la organización de los contenidos.

Sabemos que éste es un proceso largo y que toda transformación para llevarse a cabo necesita de una multiplicidad de factores que coincidan. No pretendemos sacar especificidad ni profundidad a las disciplinas que ya están incorporadas al sistema, sino por el contrario ser conscientes que desde las mismas escuelas los docentes de diferentes maneras necesitan incorporar, y de hecho muchos lo hacen, aportes de otros lenguajes artísticos.

La propuesta es la de ampliar el horizonte teniendo presente que el alumno debe tener la posibilidad de producir desde los diferentes lenguajes artísticos, improvisando, disfrutando, jugando, expresando y comunicando sus ideas a través de sus producciones.

Fundamentación del área desde la perspectiva general de las Artes

Siglo XX y las artes

Las Artes en el siglo XX pusieron en tela de juicio las definiciones cerradas y las clasificaciones fijas en torno al arte en general.

Los estudiosos sobre el tema acuerdan en este momento sobre la imposibilidad de definir al arte con una fórmula que abarque todas las manifestaciones que lo conforman. Podemos decir sin embargo que hoy en día hay "acuerdos" inestables entre lo que *es* y lo que *no es* Arte. La propuesta y la provocación es a tomar posición, desde la lectura de cada uno, y poder participar en la *redefinición del arte.*

En las primeras décadas del siglo, la irrupción de nuevas tecnologías, más los horrores de las guerras, provocaron un cuestionamiento acerca de la autonomía del arte como campo diferenciado de las producciones humanas. Las vanguardias históricas de pre y posguerra se propusieron la integración del *arte y la vida.* En este intento, se llegó a declarar la muerte del *arte* como institución separada de la *vida*, y hasta la utopía de cambiar el mundo a través del arte. El siglo XX, en este sentido fue y sigue siendo polémico y polemizable. El arte abre sus puertas a nuevas manifestaciones y las artes empiezan a cuestionarse su condición.

Hace unos años los productos culturales eran claramente definidos según tuvieran un origen *culto* o *popular,* o según pertenecieran a la esfera de las *artes legitimadas* o a las *artesanías*. Hoy en día, los artistas crean tomando elementos de diferentes campos sin preocuparse demasiado por las divisiones o límites tajantes. Las producciones se encuentran en continuo movimiento y se mezclan entre sí, y es cada vez más difícil determinar cuándo una *artesanía* puede ser considerada *arte,* o incluso cuándo el *arte* pasa a ser *diseño* (tan propio del sXX). Por otra parte lo *culto* y lo *popular* se mezclan con lo con lo *masivo*, o sea lo que caracteriza a los productos de los medios de comunicación masiva.

La *hibridación,* como llama Canclini a las culturas de esta época, donde los límites tajantes entre una y otra clasificación se borran o se hacen confusos, parece plantear la necesidad de construir maneras de analizar las *artes* desde perspectivas más amplias.

El hombre primitivo guiado por su sentimiento mágico, pintó en las cuevas sus manos como en la cueva de las Manos de Santa Cruz; los pioneros del teatro argentino, los Podestá, con su Circo Criollo tenían un objetivo bien diferente. Hoy en día un bailarín clásico como Julio Bocca toma como temática para bailar las leyendas populares y realiza sus funciones en el Luna Park para ser finalmente transmitido por televisión. Muchos músicos en la actualidad no pueden definir la música que componen, y se autodenominan compositores de "fusión",de "proyección folklórica",o de "música urbana", cuando sus obras son producto de tal mixtura de lenguajes que no es posible incluírlas dentro de ninguna categorización , porque en realidad pertenecen a todas y cada una de ellas. De una u otra manera todos se manejan dentro de un campo que busca explicar el mundo a través de la creación, sea ésta *popular, culta* o incluso *masiva.*

> *Como ciertos productores teatrales, como gran parte de los músicos de rock (estos artistas que desarrollan su carrera simultáneamente en el campo culto popular y masivo), muestran que es posible fusionar las herencias culturales de una sociedad, la reflexión crítica sobre su sentido contemporáneo y los requisitos comunicacionales de la difusión masiva.* (GARCIA CANCLINI, 1992)

Muchos artistas hoy en día consideran que no se pueden limitar en la creación y buscan relacionar igualmente el **arte** y la **tecnología** siempre y cuando esto esté en función de lo irremplazablemente humano que es el hombre creador que tiene una idea y *piensa.* No se puede olvidar que en el **arte** es tan importante gozar como comprender, aunque se sepa que no hay clasificaciones cerradas, el avance de las ideas no tiene que enfrentarse con el placer tanto del que produce como del que lo percibe.

> *El arte es una función esencial del hombre, indispensable tanto al individuo como a las sociedades y que se ha impuesto a ellos, como un anhelo desde los orígenes prehistóricos. El arte y el hombre son indisociables. No hay arte sin hombre, pero quizás tampoco hombre sin arte. Por él, el mundo se hace más inteligible y accesible, más familiar. Es el medio de un perpetuo intercambio con lo que nos rodea, una especie de respiración del alma, bastante parecida a la física, sin la que no puede pasar nuestro cuerpo. El ser aislado o la civilización que no llegan al arte están amenazados por una secreta asfixia espiritual, por una turbación moral.* (HUYGHE, 1977)

El arte es propio de lo humano, tanto para hacerlo, para percibirlo, gozarlo, entenderlo y mediante él se pueden expresar y comunicar los diferentes aspectos de una realidad muchas veces incomprensible. La realidad en definitiva no es una, sino que es el entrecruzamiento de muchas interpretaciones y reconstrucciones de acuerdo a los puntos de vista desde donde uno analice esta realidad. Al escuchar cada uno su voz como diferente a otras voces se reconoce la diversidad y se identifica con los otros, justamente por ser una más de la pluralidad de voces. Por esto mismo es que se intenta no tapar las diferencias. Hay muchos artistas que crean a partir de la identificación con su grupo de pertenencia y lo que en otro momento podía ser *marginal, underground* o en otra época *contracultural,* hoy pasa a ser una más de las propuestas posibles.

El arte es patrimonio de todos y a su vez es un derecho conocerlo y practicarlo, y no un privilegio de unos pocos. El patrimonio de un pueblo no sólo se conserva en los museos sino que se conforma continuamente, y se redefine a partir de lo vivo y lo cambiante, y se materializa en la memoria de las cosas, sean éstas objetos, músicas, danzas o representaciones teatrales.

Los lenguajes artísticos en la escuela deberían favorecer el encuentro con la posibilidad de practicar el *arte* desde las diferentes disciplinas (teatro, música, plástica, expresión corporal), así como conocer las múltiples variantes que los hombres produjeron como creaciones humanas.

A partir de este punto es que interesa incorporar el *área de Artes,* como un área que a pesar de la especificidad de cada disciplina, necesita integrarse en un corpus y una fundamentación que permita a los alumnos vivir las **artes** con la apertura necesaria para poder apropiarse de lo específico, sabiendo que todo forma parte de una actividad que viene desarrollando el hombre desde los tiempos más lejanos en su deseo de percibir, comprender, expresar y comunicarse por medio de diferentes modos de *representar,* (cantando, bailando, dibujando-pintando o actuando) su postura frente al mundo.

Compartimos con el D.C. 86' el planteo de que la escuela *"como Centro de Cultura será receptora y divulgadora de las creaciones artísticas y culturales populares de los miembros de la comunidad que la rodea"* . Acordamos con el planteo de una escuela que no ignore lo producido en los medios de comunicación masiva y que simultáneamente promueva la *elaboración crítica* siendo ella también *productora de mensajes y de comunicación social.*

Las *artes* en la escuela tienen su historia

Históricamente, la inclusión de las disciplinas artísticas (Música y Plástica) en el marco de la educación formal, se produjo hacia fines del siglo pasado. A continuación señalaremos algunos hechos significativos que marcaron un camino. No pretendemos hacer un estudio histórico sino insertar este momento en los que lo precedieron.

En el caso de la **Música**, se recabaron datos que dan cuenta de la incorporación de un maestro especial para la asignatura en el año 1879 para la escuela Nº 1 del D.E. 10. En el transcurso de los primeros veinte años de nuestro siglo, se habría generalizado la inclusión de maestros de música en un importante número de escuelas de la Capital Federal. En el mismo período, aparecen las instituciones de formación artística (1875: Escuela de Música y Declamación de la Pcia. de Bs. As.; 1919: Escuelas Municipales de Música; 1924: Conservatorio Nacional de Música).

En el año 1919 se requiere título oficial para acceder a las cátedras de música de los servicios educativos. Este requerimiento da cuenta de la importancia que desde siempre se le dio a la disciplina dentro de la educación general, y el cuidado que las autoridades tuvieron para asegurar a los alumnos un buen nivel en la enseñanza, garantizado por la idoneidad de quienes tomaran a su cargo este compromiso.

En la actualidad, la música está contemplada como disciplina desde el nivel inicial (en jardines maternales inclusive) , hasta el nivel terciario (institutos de formación docente). Existen, además, en nuestra jurisdicción, nueve escuelas de música para alumnos de nivel pre-escolar y primario, que asisten a escuelas de escolaridad simple. Estas escuelas de música brindan una alternativa de trabajo más profundo en la disciplina, y surgieron a partir de una demanda concreta de la comunidad. La inscripción de alumnos que pertenecen a escuelas de jornada completa, es un factor que demuestra el alto grado de interés que estas escuelas han despertado entre los alumnos de la jurisdicción.

Los comienzos de la **Plástica** en la escuela se remontan al s.XIX. Las escuelas de Dibujo surgen después de la Revolución de Mayo. En muchos establecimientos de enseñanza había profesores de Dibujo, la mayoría de las veces eran pintores argentinos o extranjeros que se dedicaban a la docencia, en la cual reproducían conceptos y metodologías europeas. Desde l857, muchos futuros maestros del arte argentino viajaron a Europa, y al regresar fundaron la Asociación Estimulo de Bellas Artes, que creó en l878 la Academia donde se formaron desde entonces la mayoría de los pintores activos de fines del s.XIX. Este fue el primer establecimiento especializado en Enseñanza Artística que tuvo la Argentina.

Según consta en una carta enviada a D.F.Sarmiento, en l876, en la planta funcional de la Escuela No.l del Consejo Escolar de Belgrano, figura en la escuela de varones un cargo de *maestro de dibujo* y en la de mujeres, uno de *labores.* A partir de l900 se comienza a incorporar paulatinamente en el ámbito oficial la enseñanza de Dibujo, considerándose a Martín Malharro, uno de los puntales de la enseñanza artística en el país quien ocupa también el primer cargo de Inspector.

Han transcurrido casi 100 años, actualmente la asignatura se denomina **Plástica** y esta incluida curricularmente en los tres niveles educativos. A pocos años del sXXI y como un modo de sintetizar el camino recorrido, consideramos importante comprender que la denominación **Artes Visuales**, representa (por su concepto abarcativo) con mayor fidelidad, lo que sucede hoy en su campo específico.

Si bien se presenta por primera vez en este documento a la **Expresión Corporal** como materia curricular, esta disciplina tiene una historia y un recorrido hecho en el sistema educativo: en 1924 la actual escuela Superior de Danzas forma parte del Conservatorio Nacional de Música, Danza y Arte Escénico y Declamación. Durante el año 1974 se crean la Escuelas de Danzas N1 y N2 (ex. Nacionales transferidas) que dan título de *bachiller y magisterio en danzas.* En 1988 la Escuela de Danza Central (ex. Nacional) incorpora *bachillerato y magisterio en danzas.*

El primer Profesorado Nacional de Expresión Corporal se inaugura en la (ex)Escuela Nacional de Danzas (actual Escuela Municipal de Danzas) en el año 1980. Dicho *profesorado* es un generador de recursos humanos para la docencia especializada en la materia a nivel estatal y continua otorgando el título de *Profesor Nacional de Expresión Corporal.* Desde el año 1988 la ex Escuela Nacional de Danzas pasó a ser Escuela Municipal de Danzas. En ese momento se crea una nueva institución: el Instituto Nacional Superior del Profesorado de Danzas María Ruanova, en la que tendrán cabida el Profesorado Nacional de Expresión Corporal, y el Profesorado Nacional de Danza Clásica y Contemporánea. Desde 1985, en la actual Dirección de Formación Docente Continua (ex. Escuela de Capacitación Docente) se dictan cursos de capacitación en Expresión Corporal.

A nivel escolar se promueve como actividad extracurricular en escuelas estatales desde las cooperadoras de las mismas y en instituciones privadas con la modalidad de talleres.

El primer antecedente en la jurisdicción de la ciudad de Buenos Aires de la incorporación del **Teatro** en un contexto educativo fue en 1913 con la creación del Teatro Infantil Municipal.

La actual Escuela Nacional de Arte Dramático tuvo sus comienzos en 1924 cuando formaba parte del Conservatorio Nacional de Música,Danza, Arte Escénico y Declamación. Después de distintos intentos, recién en 1992 se incorpora la carrera pedagógica que habilita para la práctica docente en escuelas, con escasa matrícula. Desde 1984 se desarrollan cursos en la Escuela de Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente con el objetivo de ser utilizado el *lenguaje teatral* como recurso didáctico para maestros de grado y curriculares. En la Asociación Argentina de Actores se realizan desde 1974 seminarios de Capacitación en Teatro en la Educación.

Teatro es promovido como actividad extraprogramática desde la década del 70 por cooperadoras en escuelas oficiales y por instituciones educativas privadas. En servicios dependientes de la Secretaria de Educación de la M.C.B.A. es materia optativa curricular en el ciclo básico de las escuelas medias, y es una de las tres actividades que se ofrecen como servicio a las escuelas primarias en el marco de Instancias Educativas Complementarias. Esta actividad se realiza en 27 escuelas, 14 de jornada simple y 13 de jornada completa. Es importante señalar que en 5 de las 14 escuelas de jornada simple y en todas las de jornada completa la actividad teatro se realiza dentro del horario curricular, con todo el grado, y con la participación del docente del grado (se utiliza una de sus horas).

Antecedentes de Relevancia:

- El 28 de agosto de 1986 el Consejo Deliberante de la M.C.B.A. sancionó con fuerza de ordenanza la incorporación al diseño curricular de las escuelas de nivel primario de jornada completa dependiente de la Secretaría de Educación de la M.C.B.A. la materia "Arte Dramático".(decreto Nº6.034. No fue instrumentada.)

- El 14 de agosto de 1991, la Cámara de Diputados de la Nación aprueba un proyecto de Ley emanado de la comisión de educación, que establece con caracter obligatorio la enseñanza de expresión teatral en todos los establecimientos de nivel primario y medio dependientes del Ministerio de Educación de la Nación.

- En agosto de 1992 se realiza en el Centro Cultural San Martín el Encuentro Nacional de Teatro en la Educación Formal y No Formal.

Fundación del área de las *Artes*

La nueva propuesta

A partir de esta nueva propuesta curricular, se funda el **Area de las *Artes***. Esto implica una organización de cuatro disciplinas (Música, Plástica, Expresión Corporal y Teatro).

Consideramos que el área de las *Artes* debe constituirse como tal, porque cada disciplina que la conforma permite a los alumnos, a través de la adquisición de los códigos específicos la *representación de imágenes* sean éstas visuales, teatrales, corporales o sonoras. En la *representación* aparece, en general, la producción de significados con valores estéticos. Esta *representación* tiene sentido porque el intérprete, en este caso el alumno, se hace *presente* en ella. La educación artística, desde su multiplicidad de lenguajes, es de naturaleza sintetizadora. *"El arte en la educación es un organizador estético del conocimiento"*. (C.B.C., 1994.)

Nos apoyamos en las teorías que señalan que el niño que ingresa en la E.G.B. empieza a dominar los diversos sistemas de símbolos presentes en su cultura. La simbolización es un proceso que está presente en todas las formas artísticas. Cada niño de acuerdo a su nivel de desarrollo es capaz de usar los símbolos estéticamente cuando los emplea de un modo expresivo o metafórico (GARDNER, 1987,1994) .

> *La música, la expresión corporal, la plástica y el teatro pueden ser sólidamente fundamentados como área en el proceso educativo del ser humano desde múltiples perspectivas: la psicológica, dados los procesos interactivos y afectivos que se movilizan al pintar, cantar, actuar y expresarse corporalmente; la psicomotriz, dado que se integran todas las dimensiones del sujeto en el acto de expresión; la sociológica, por la interrelación de sujetos en pos de una realización de una producción común, considerando su significación como rito social; la antropológica, que implica las resonancias de la historia de la cultura del ser humano implícitas en todo hecho artístico; y, por último, la cultural en tanto productos de la cultura humana, en particular de los grupos en los cuales esta inserto el sujeto en su relación con la historia y con la identidad cultural de su comunidad.* (C.B.C., 1994.)

Se sabe que algunos docentes de grado, como otros de **Plástica** y **Música** han venido realizando experiencias muy valiosas buscando integrar tanto el componente corporal como el juego dramático. Dichas experiencias valorizan estas prácticas como *recurso* que favorece el proceso de enseñanza aprendizaje.

Plástica y Música tienen su historia curricular, han venido desarrollando dentro de la escuela sus objetivos y contenidos específicos, **Teatro** y **Expresión Corporal** han hecho sus aportes como recurso y desde la actividad extracurricular.

La llegada demorada de los nuevos lenguajes al contexto educativo curricular puede tener su justificativo en las pautas culturales de una comunidad que no pone su acento comunicativo en el compromiso y lectura corporal, generando estereotipias a nivel social que obviamente se reflejan en la escuela, una de las instituciones en las que la sociedad deposita la transmisión de sus valores. El Teatro y Expresión Corporal son los dos lenguajes artísticos donde el cuerpo está más explícitamente involucrado.

Por un lado Música cuenta con un material muy valioso, que es el capítulo correspondiente a la disciplina del DC 86 ', cuyo contenido está perfectamente actualizado, y en esencia no difiere de la propuesta que se hará en el marco de la nueva estructura educativa.

En el caso de **Plástica** a través del análisis profundo de la disciplina y su implementación en el ámbito escolar, surge la necesidad de realizar un replanteo y reformulación de lo plasmado en el DC 86. En este sentido ya han habido aportes vinculados a pautas de operativización sobre los contenidos y sus aspectos didácticos, documentados a través de 2 circulares de los años 9l/92 (No.9 y No.20). Trabajando en esa dirección se reelaborarán los enfoques conceptuales y didácticos.

Sabemos que la integración de un área nueva en la estructura escolar implica un enfoque diferente y que en algunos casos puede causar algunos problemas y cuestionamientos que se analizarán y desarrollarán en futuros documentos (como por ejemplo perfiles de los docentes a cargo de las disciplinas, factibilidad de coordinación dentro del área, entre otras cuestiones). Por otra parte el desafío de replantear el lugar que ocupan las artes en la escuela hace necesario desde este espacio proponer estrategias que favorezcan el futuro trabajo.

La producción de *proyectos integrados* puede facilitar en una primera etapa de la implementación del nuevo Diseño Curricular, la inclusión de las disciplinas que hasta ahora no forman parte del curriculum. Se sabe que estas experiencias integradoras ya se vienen haciendo desde hace tiempo, en aquellas instituciones en las que algunos docentes con un perfil amplio en el campo de las artes, las realizan por iniciativa propia, sin esperar que el curriculum los "habilite oficialmente".

Cada disciplina artística tiene como objetivo promover un encuentro con las potencialidades expresivas de los alumnos y poder comunicarse con los demás, considerando que estas materias no son exclusivamente proveedoras de recursos para las otras áreas del curriculum. El objetivo es integrar el ***área de Artes*** dentro de la escuela, como un área más, trabajando constantemente el concepto de que *todas las áreas, incluida la de artes, pueden transformarse en recursos para las otras*, y a la vez cada una de las disciplinas que conforman nuestra área, tienen sus objetivos y contenidos pedagógicos específicos.

Los lenguajes artísticos se enseñan, son estudiables, son motivo de producciones, son evaluables, son promovibles o no de acuerdo al aprendizaje producido.

Considerando la emoción y la sensibilidad estética como componentes del pensamiento, y su posibilidad de reflexión sobre el proceso social, es importante pensar en la educación artística como instrumento válido de ese proceso. Los modos de construir el conocimiento difieren según el ámbito afectivo en el que habitan y conviven alumno y maestro.

Se sabe de la dificultad con que se enfrentan los docentes de las disciplinas artísticas a este respecto, dadas sus condiciones laborales se encuentran habitualmente con un impedimento real de tiempo para vincularse con el resto del personal docente y alumnos. Este obstáculo, parecería insalvable a la hora de proyectar actividades integradas, pero si la mirada del proyecto institucional está puesta en el cumplimiento de estos objetivos, es muy posible que se encuentren diferentes formas de resolver el problema.

Desde el área se proponen *artes* que no pierdan su identidad pero que puedan integrarse como un todo favoreciendo el encuentro de los alumnos con cada una de las disciplinas.

El Teatro se aprende, se comparte, se vive. Es juego de ficción de la realidad que produce una nueva realidad, el hecho teatral, el hecho simbólico, que se concreta en el área de juego o espacio escénico. Esta actividad establece un puente entre la realidad y la imaginación.En el teatro se desarrolla una metodología de la acción y la reflexión, en subgrupos rotativos, donde todos circulan como emisores y receptores. Se desarrollan conflictos jugados con roles y personajes, característica indispensable que da identidad al hecho dramático.

En Teatro el alumno se expresa con códigos verbales y no verbales, escenifica sus pensamientos y acciones para reforzar la identidad individual y grupal creando situaciones análogas a la vida, descubriendo sus elementos generadores relacionados con el teatro (sujeto, conflicto, acción, entorno, historia). Todo esto en el marco de la interacción grupal.

Se puede definir la **Expresión Corporal /Danza** como un lenguaje artístico corporal no verbal .

> *"Siguiendo el análisis de Judith Hanna...podemos definir la danza como secuencias de movimientos corporales no verbales con patrones determinados por las culturas, que tienen un propósito, son intecionalmente rítmicos, y tienen un valor estético a los ojos de quienes presencian la danza."* (GARDNER)

El que baila expresa su "mundo" desde los códigos del lenguaje de la danza. Y no se dice sólo lo "corporal " ya que lo corporal lo comparte con otros como el mimo el teatro o la educación física. O sólo lo "artístico", ya que esto lo comparte con el mimo, el teatro y otras disciplinas. La danza involucra lo artístico, lo corporal lo rítmico-musical (aunque se baile en silencio en alguna ocasión), el usar el cuerpo como instrumento en esta forma artística de decir las cosas. El gesto y el movimiento salen de lo cotidiano para mostrarse/mostrarnos y comunicar desde un nuevo lenguaje esencialmente diferente a este cotidiano.

Se propone que el intérprete de esta danza busque el estilo propio. Que desde la metodología misma del aprendizaje de los códigos de este lenguaje, encuentre sus propias palabras para lo quiere decir. Las técnicas mismas para la adquisición de los códigos de este lenguaje corporal, se basan en una metodología que apunta a ayudar al intérprete a buscar sus propios movimientoos para danzar.

Esto implica necesariamente el esfuerzo por el aprendizaje de diferentes tipos de técnicas. Por un lado técnicas sensoperceptivas para el pecibir y el tomar conciencia del propio cuerpo y de esta manera llegar a bailar verdaderamente desde la emoción y no meramente de la copia mecánica de movimientos de otros. Por otro lado requiere de la adquisición y entrenamiento de técnicas para la comunicación, el manejo del espacio y de la creatividad. El danzar en la escuela no se limita sólo a este tipo de danza, en el *folklore* se encuentran riquísimas experiencias de expresión grupal colectiva y de identidad cultural.

La música en la escuela debe ser el espacio para que todos los alumnos lleguen a experimentar las tres formas de relación con el hecho musical:

* como oyente,
* como intérprete,
* como productor-creador-compositor.

En cualquiera de los tres casos, es condición necesaria poseer un conocimiento básico del código (sea éste adquirido en forma empírica o sistemática) para lograr un feliz acercamiento al hecho musical, que se traduce en la comprensión de esa organización sonora. Y comprender permite que se lleve a buen término la comunicación. *Hacer* música (interpretar, componer-crear), *apreciar* la música (a través de la audición crítica, es decir, con una toma de posición) y *contextualizarla* (ubicarla dentro de un contexto histórico-geográfico-social) serían las tres grandes tareas que tendrán que abordar conjuntamente docentes y alumnos.

En una adaptación del curriculum de **Música**, se hace necesario poner el acento en la música integrada a otras disciplinas artísticas. La música ambiental, incidental (en relación al cine y al teatro), la música en los medios masivos de comunicación, el video clip (como producto artístico integrador de las artes visuales y la música) deben incluírse como contenidos en los procesos del aprendizaje musical. Esto permitirá capitalizar la música que viven los alumnos sin disociarla de la que se ofrece en la escuela.

Desde las **Artes Visuales (Plástica)** es necesario reconocer que el *Lenguaje Visual* es un todo integrado, que se despliega en los diferentes procedimientos y técnicas (dibujo, pintura, fotografía, historietas, grabado, medios audiovisuales, cine, escenografía, diseño de vestuario, etc.) desarrollando distintos niveles de complejidad, de acuerdo a la etapa evolutiva.

Si acordamos con la existencia de un *Lenguaje Visual* abarcativo, surge necesariamente como objetivo, la familiarización (tanto analítica como de destrezas) con los procedimientos de que se valen las diferentes modalidades de lo visual para producir sentido.

Implementado en la escuela, y teniendo en cuenta la relación emotiva del niño con su entorno en una primera etapa y, posteriormente, su evolución hacia un pensamiento cada vez más concreto, se propone la utilización práctica de los contenidos curriculares, como así también la modificación de estereotipos y la revalorización de lo artístico-artesanal.

> *Enseñar a aprender. ¿ Aprender qué? Aprender la libertad. La libertad de ser, de juzgar, de disfrutar, de opinar, la del otro que también piensa, que también saborea y es diferente, por eso se llama otro. Yo quiero que sea otro, porque si no fuera otro, sería como-yo, mi espejo repetido y la repetición es madre de toda anulación personal.* (BARYLKO, 1987).

Para ello nos planteamos como uno de los objetivos, utilizar metodologías de trabajo que preserven la síntesis entre lo emotivo y lo racional, expresado en los diferentes niveles de producción.

> *Las artes visuales, así como la música, la danza y el teatro benefician el espíritu y los niños...tienen la fortuna de poder llegar hasta la esencia del arte en sus humildes aulas. Realmente elaboran algo de arte. Algunos pueden proseguir semejante actividad un poco más durante su educación secundaria.*
>
> *¿Pero cuántos volverán a tener la oportunidad de participar activamente en la creación artística? ¿Emplearán otra vez materiales para estos fines?¿Es el trabajo artístico que llevan a cabo en la escuela... la única experiencia de arte que probablemente conocerán en su vida?* (LANCASTER, 1991.)

¿Cómo se le presentan las *artes* a los chicos (niños y adolescentes) hoy? Van al cine, al teatro, ven video clips. En todas estas manifestaciones existe una integración de las diferentes disciplinas artísticas tan lograda (y aceptada) que provocan en el perceptor una lectura "polifónica" (esto es percibiendo muchas voces simultáneamente).

Se habla de "partir de la realidad " en la que estamos todos, no sólo "adecuarse a la realidad de los chicos". Con esto se quiere dejar explicitado que tomar lo que los chicos traen como focos de interés,sin un análisis crítico (y sin una previa preparación para efectuar ese análisis) podría hacernos caer en la "cultura del consumismo": trabajar sobre lo que está de moda, dejando de lado la valoración del objeto artístico.

Por ser conscientes de la *hibridación* de este fin de siglo, es necesario brindar los elementos para que los jóvenes adquieran la capacidad de realizar un *juicio crítico* frente a las múltiples manifestaciones culturales que los rodean.

No se debe olvidar en ningún momento que existe en los medios de comunicación masiva un enorme componente económico: se moviliza mucho dinero por cada minuto de transmisión en radio o televisión. Los productores "artísticos" no siempre son tales (muchas veces son excelentes personas de negocios, pero de productos artísticos entienden muy poco) y nos llega aquello que puede ser en primer lugar un buen producto comercial. Los chicos no son los responsables de caer en las redes del consumismo. No, si no les damos las armas para que puedan seleccionar con criterio, dentro de todo lo que se les ofrece, aquello que tiene verdadero valor cultural. En la medida que puedan hacer un análisis teniendo en cuenta como primer aspecto, este doble componente comercial-cultural que poseen los productos artísticos,podrán despejar su horizonte de ídolos de barro, y enfrentarse con curiosidad y coraje al panorama de la cultura.

La práctica, la reflexión y el conocimiento de los lenguajes artísticos brindan un camino para la adquisición del concepto de identidad y pertenencia, ya que mediante el análisis del patrimonio cultural los alumnos pueden sintetizar los elementos propios de su cultura, diferenciándola y relacionándola con la cultura de otros pueblos.

Desde el área se busca desarrollar la capacidad de producir, disfrutar y entender el arte. Porque es tan

importante el artista que crea la obra como ser capaz de entender la obra como espectador.

Educación y *creatividad*

No podemos dejar de desarrollar de manera particular nuestra postura acerca de la *creatividad* como componente de la educación en general y como uno de los *ejes conceptuales* de nuestra área.

Todo individuo posee naturalmente la posibilidad de crear. La tarea desde la escuela para preservar y desarrollar este potencial de los chicos debe tener en cuenta, como elementos constitutivos:

- la curiosidad,
- la audacia,
- la necesidad de exploración e investigación sobre lo ya establecido,
- la posibilidad de encontrar diversas respuestas a una misma pregunta o variadas soluciones ante un mismo problema,
- el placer por aprender jugando,
- las ocurrencias individuales y grupales ante determinados conocimientos a adquirir o adquiridos,
- la ausencia de temor por la ruptura de estereotipos,
- la costumbre (como actitud vital) de encontrar constantemente nuevas formas de pensar, producir, sumar, restar, sentir, comunicarse, presentar trabajos, hablar, caminar, cantar, dibujar, ...
- el vínculo flexiblemente respetuoso entre docente-alumno-institución.

> *La educación tiene el doble poder de cultivar o de ahogar la* ***creatividad***. (FAURE, s.d.)

El niño llega al Nivel Inicial con este potencial. Es tarea de la Escuela cuidar este valioso material que trae y desarrollarlo, recrearlo e ir encontrando a su paso por la EGB y el Polimodal, formas cada vez más completas y articuladas de manifestarse.

Para ello es necesario tener en cuenta que las técnicas pueden bloquear o estimular el hecho creativo, dejando de ser útiles si no hay un *contenido, una problemática o un objeto de conocimiento a abordar.*

La *creatividad*, no relacionada únicamente con las manifestaciones artísticas, suele estar ausente en la mayoría de las prácticas educativas. Se fragmenta al ser humano en actividades para la mente y actividades para el cuerpo o los sentidos, no reconociendo con esta actitud que el ser humano es natural y potencialmente armónico y que no se puede construir el conocimiento negándole participación a las sensaciones y los sueños.

El crear es una actitud. Es importante que el maestro se permita esta posibilidad cotidiana para así poder trabajar con sus alumnos, quienes solicitan constantemente a sus mayores conductas de este tipo, siendo a su vez un valor apreciado en diferentes áreas, más allá del arte y de la ciencia.

Diariamente en la escuela aparecen dificultades de forma inesperada. La *creatividad* para solucionar estos obstáculos puede convertirse en situación de aprendizaje. Existiendo esta conducta como convicción, puede desarrollarse en cualquier espacio o lugar físico y con cualquier tipo de materiales, como así también desde cualquier disciplina, presentando en las artísticas un peso mayor por ser uno de sus **ejes conceptuales**, y uno de sus más importantes instrumentos de trabajo.

Existe en todo ser humano un sentido lúdico que a menos que sea coartado por la estereotipia, la repetición y el aburrimiento, permite desarrollar la *creatividad.* Lo importante es que el alumno sienta el valor, el sentido, la necesidad y la significación individual y social de lo que hace.

> *La creación no es una intuición momentánea, sino que implica un proceso. La función de la escuela debe ser enseñar a aprender a través de una pedagogía del descubrimiento. Así la **creatividad** se hace medio y a la vez objeto de la educación.* (D.Povseda, 1975)

Del mismo modo es valioso considerar que el "no saber qué hacer", "las inhibiciones y dudas al comenzar un trabajo", o el "temor a mostrarse" (cantando,

actuando o bailando) son elementos inherentes al proceso de aprendizaje, y al de la creación.

Desde el área se puede trabajar con estas situaciones conflictivas que se presentan en la tarea diaria para utilizarlas como estímulo y no como impedimento para el logro de los objetivos propuestos por el docente.

Las *Artes* en el aula

Las artes, dentro de la institución educativa, se aprenden y se enseñan, tienen sus fundamentos,contenidos, objetivos, y metodologías propios del nivel, los cuales se llevan a cabo en un tiempo y espacio determinado.

Es un estereotipo dentro del sistema educativo formal que, las disciplinas del área, por ser materias *especiales*, y por su metodología de trabajo *no poseen contenidos, por lo tanto no son aprendibles*. Toda disciplina tiene un objeto de estudio propio, que le da identidad. La capacitación como docentes "especiales", se adquiere en institutos de formación en los cuales las disciplinas en cuestión se desarrollan en programas con objetivos, contenidos y metodologías propias derivadas de sus didácticas específicas.

Los "maestros especiales" son maestros especializados en una disciplina, no "especiales".

Algunas veces resulta difícil la integración de estas disciplinas dentro de la institución escolar, por prevalecer el concepto estereotipado de que son "horas de recreación".En realidad nuestra forma de enseñar la especialidad, de organizar y planificar las clases, de diseñar estrategias de trabajo para cada grupo (teniendo en cuenta su momento evolutiv),nos lleva a utilizar el juego como una de las formas de enseñar, organizar el espacio del aula con una distribución diferente a la habitual,utilizar el cuerpo de otras maneras, etc.

La falta de un aula especial para la clase de *artes* suele traer inconvenientes al docente de la disciplina artística, que en el desarrollo de su clase genera "ruidos" (música), "suciedad" (artes visuales),"desorden" (teatro, danza) para el normal desenvolvimiento de las clases del resto de la escuela.[1]

La situación concreta con respecto a los recursos (espacio físico, materiales, etc.) en las escuelas de nuestra jurisdicción es muy heterogénea. A pesar de las dificultades y diferencias que existen en las mismas, pensamos que vale la pena

[1] Entiéndase que no compartimos este modo de calificar las situaciones, sino que reproducimos comentarios que suelen hacerse.

seguir insistiendo en lograr un reconocimiento dentro de las instituciones para que provean espacios apropiados para la tarea, los recursos necesarios para el buen desarrollo de la misma y sobre todo una actitud que valore la importancia del *área* a pesar de "algunas molestias ocasionales".

Una manera de lograr el reconocimiento dentro de las institución es explicitando los ejes que consideramos importantes dentro del área.

Estos ejes son: *apreciación, producción y contextualización/reflexión.*

Apreciar el arte significa hacer una lectura de imagen, una audición, asistir a espectáculos teatrales o de danza,de una manera activa, analizando los elementos constitutivos de cada lenguaje (técnicas, procedimientos, códigos,etc.)presentes en la obra que se estudia.

En este punto se encuentran fusionados la *estética* y la *crítica.* Es necesaria una práctica pedagógica que familiarice al alumno con los elementos propios de los lenguajes específicos de cada disciplina artística y también proporcione un ejercicio de *observación crítica de la producción propia o ajena.*

Estas lecturas, desde cada una de las disciplinas artísticas, puede hacerse dentro del aula o fuera de ella. Dentro del aula, abarcaría todas las acciones que se generan a partir del proceso de producción: la lectura de lo realizado, admitiendo la crítica y la evaluación tanto del docente como de sus pares. Una buena autocrítica puede convertirse en un interesante punto de partida para el replanteo del trabajo en curso, o para la elaboración de un nuevo proyecto de trabajo.

Fuera de la escuela, el contacto con las diferentes manifestaciones artísticas debe incluir, de ser posible, no sólo un acercamiento a la obra acabada (por ej.: una exposición de hologramas, una obra de teatro de títeres, un espectáculo de danza, un concierto) sino también el contacto con los artistas en la elaboración o interpretación de su obra : la asistencia a un ensayo de orquesta, la visita al taller de un artista plástico, etc. La buena predisposición de los artistas en general, cuando tienen la posibilidad de enfrentarse a un grupo de alumnos curiosos, hace que esas experiencias se conviertan en una fuente inagotable de comentarios y materiales para desarrollar en posteriores trabajos dentro del aula.

La *producción* abarca todas las conductas propias del **hacer** de cada disciplina: bailar, actuar, componer e interpretar música, pintar, dibujar...

Sería reiterativo detenernos en este punto, ya que hemos manifestado lo importante que es para los alumnos tener la posibilidad de hacer: probar qué es esto

de trabajar con las manos, qué se siente al integrar un grupo musical, al formar parte de un elenco teatral, más allá de las limitaciones de cada uno. Un alumno puede cantar mejor o peor, pero el permiso para hacerlo, y aprender y mejorar, lo debe tener en la escuela.

La *contextualización* permite al alumno situarse en la realidad en la que está inserta la producción artística que es motivo de estudio.Es importante manejar ciertos elementos de la historia de las artes visuales, historia de la música, de la danza y del teatro para comprender qué papel juega el arte para el hombre como manifestación auténtica y sintetizadora de un determinado lugar y momento histórico.

La actualidad también debe incluírse en este punto; aquí se interrelaciona con la apreciación en tanto fomentemos el contacto con los creadores contemporáneos. Muchas veces, para los niños el pintor o el músico, es aquel que murió hace muchos años, y no pueden imaginar (a menos que tengan algún artista en su núcleo familiar) que actualmente existan personas que dediquen su tiempo a componer, o pintar, y que hay gente que baila y actúa, aunque no aparezca en "la tele" (es decir, que no tiene difusión masiva).

Estos tres grandes ejes se dan en forma integrada en las situaciones de aprendizaje, aunque exista uno que se privilegie por sobre los otros dos en cada clase ,de acuerdo a los objetivos específicos que persiga el docente. Estos ejes no suponen un orden fijo, sino que se abordan según las necesidades del trabajo en el aula.

Los docentes de las disciplinas artísticas que están familiarizados con los contenidos de la enseñanza de su lenguaje y las metodologías específicas, pueden volcarlos en sus planificaciones con objetivos claros. Esto permite utilizar la planificación como una estructura de sostén para dar cumplimiento a los objetivos propuestos.

Es frecuente encontrarse con la dificultad de que, por desconocimiento de los códigos propios de los lenguajes artísticos, los directivos realizan una lectura formal de las planificaciones presentadas (no se puede pretender que tengan un nivel de conocimiento profundo en cada una de las disciplinas). Esto ha llevado muchas veces al docente, a restarle importancia a la elaboración de la planificación, por considerarla únicamente como el cumplimiento de un hecho formal. La planificación puede y debe ser un instrumento útil para el uso cotidiano del docente, factible de ajustes en la medida que la realidad del aula así los plantee como necesidad. Quienes le encuentran este sentido, tienden a reemplazar la planificación prolijísima e

inmaculada abandonada dentro de un cajón, por una planificación ajada por el uso, que está presente en nuestra pila de papeles de uso diario.[2]

Sería muy interesante que los docentes aceptaran el desafío de ser ellos los que dediquen un tiempo a la discusión y lectura de las planificaciones con el personal directivo de la institución en la que cumplen su tarea, a fin de ayudarse mutuamente en el logro de ciertos objetivos institucionales relacionados con la articulación y las tareas interdisciplinarias.

Partiendo de la premisa que todos los contenidos son enseñables y aprendibles, factibles de ser abordados desde diferentes modelos de actividades, evaluables con diferentes instrumentos, ponemos el acento en este primer documento en las características del docente del área de artes en el desarrollo de los trabajos de *producción*.

El *hacer* es uno de los tres vértices de la enseñanza de las artes. En él, se corre el riesgo de caer en ciertas actitudes conductistas que impiden el desarrollo de la producción creativa auténtica. Muchas veces, el docente se siente "tentado" de brindar ayuda a los alumnos durante la actividad productiva, con la intención de que el producto final sea mejor, sin darse cuenta que en realidad obstaculizan el *hacer* de los alumnos.

Esto no implica invalidar las intervenciones que destraban algunas dificultades que pueden presentarse en el proceso de creación y que funcionan como disparadores que amplían el campo de posibilidades para continuar la tarea. El docente debe asumirse como *facilitador* de la *creatividad* del otro, y no como *creador* de la *creatividad* del otro; es facilitador y guía del aprendizaje de sus alumnos.

Si la actividad se plantea en términos de interrogantes, o problemas para resolver, el docente ya está anunciando al alumnado que:

- van a aprender juntos (la verdad no es una sola, y él no es el dueño de la verdad),
- la posibilidad de error es parte constitutiva de la tarea en el aula: no será enjuiciable, sino considerado como un momento del aprendizaje,
- en el proceso que inician podrá ayudarlos, dándoles la información que facilite a los alumnos la tarea, pero no se anticipará resolviendo por ellos el problema planteado,

---

[2]En sucesivos documentos, plantearemos algunas pautas sobre planificación, desde cada disciplina especifica.

•valorará mucho el proceso, tanto como los resultados,

•respetará el tiempo que el grupo necesite para elaborar su trabajo.

Podemos tomar como ejemplo lo que pasa cuando planteamos una actividad en términos de *improvisación*. Sabemos que un número importante de alumnos puede sentirse inhibido frente a la libertad aparente que se le concede, y que, aunque tengan muchos elementos adquiridos con anterioridad para volcar en una improvisación, necesitan pautas claras, un "marco" donde volcar sus ideas, algo que los contenga. Ese"marco" está dado por la disciplina misma, con sus metas y contenidos, traducidos en consignas para la acción.

Esas pautas pueden ser leídas como limitaciones, pero no lo son y el grupo comprenderá rápidamente que cuantas más pautas reciba, más posibilidades tendrá de arribar a un buen resultado final, porque le brindan una plataforma de apoyo segura para el despliegue de su *creatividad*.

El desafío al que se enfrenta al alumnado cuando se le plantea una problemática a resolver es una de las más eficientes formas de motivación para el trabajo. Esta manera de abordar la tarea no es exclusiva del maestro de una disciplina artística, es compartida con otras áreas del currículum, pero se ajusta al tipo de estructura de clase que entendemos debe darse cuando nos abocamos a una tarea de producción.

Desde el área de *Artes* pensamos que la evaluación nos permite llevar a cabo un seguimiento que nos proporciona información acerca de cómo se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cada una de las disciplinas, con el fin de reajustar la actuación docente en función de esa información. Dicho de otra manera, la evaluación ya no puede reducirse a constatar los resultados, sino que debe ampliar su campo con el fin de proporcionar a los alumnos información sobre su aprendizaje, y al docente, elementos de análisis de su práctica en el aula.

Se hace necesario evaluar a los alumnos tanto en su *proceso* como en sus *producciones*. La evaluación del *proceso*, puede llevar a incurrir al docente en un error: observar exclusivamente el aspecto actitudinal (participación en clase, integración, entusiasmo demostrado durante el trabajo, etc).

Sabemos de las dificultades con que se enfrenta el docente de *artes* en el momento de evaluar. Ya que dicha evaluación es parte del proceso de la planificación, esta dificultad para evaluar, ¿no será consecuencia de una dificultad

para planificar?. Si hay una planificación con objetivos claramente expresados, con contenidos que de ellos se desprenden, y actividades, la evaluación será una parte más de esta secuencia.

En lo referente a la calificación y promoción en el área, nos enfrentamos con otros cuestionamientos: ¿promovemos al alumno "talentoso"? ¿promovemos al alumno que se esfuerza y cumple ? ¿promovemos a "todos" los alumnos? ¿Qué pasa en el marco de la familia cuando un alumno llega con una calificación baja en alguna disciplina artística? ¿la reacción es la misma frente a lengua, matemática o música?

Creemos que existe un verdadero desfasaje entre la realidad del aula y lo que llega a los padres como resultado del proceso de evaluación, en la calificación. Para ir modificando gradualmente esta situación, debemos encarar el problema desde distintos ángulos:

- Hacer un replanteo profundo de los ítems que se evalúan y aparecen en el boletín de calificaciones.

- Hacer una devolución clara a los alumnos. Ellos tienen el derecho de conocer qué es lo que se evalúa en cada actividad, de manera que exista coherencia entre lo manifestado por el docente y lo realizado en consecuencia para que los alumnos no se "sorprendan" el día que reciben el boletín de calificaciones.

- Utilizar todos los recursos de los que se vale el maestro de las otras disciplinas, para informar a los padres durante el proceso de aprendizaje. La mayoría de ellos tienen contacto con el docente de *artes* únicamente frente a algún conflicto en la disciplina.

Antes del cierre

Nos parece importante aclarar, que el contenido de este material es producto de un debate teórico-conceptual y técnico, realizado en el marco de la Dirección de Curriculum, con la consulta a las coordinadoras y a supervisoras de dos disciplinas (Plástica y Música) y con los insumos y aportes de distintos actores vinculados con las disciplinas artísticas. Todos ellos han realizado observaciones, críticas, sugerencias y comentarios que hemos tenido en cuenta al elaborar la versión final que Uds. tienen en sus manos.

Si bien este debate recién comienza hemos podido esbozar las líneas generales de discusión del **área de *Artes.***

Varios de los aspectos considerados en este *documento de trabajo* serán desarrollados con profundidad en próximas entregas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

C.B.C. Ministerio de Educación . 1994.

D.C. 86

Educación Artística de la ciudad de San Pablo, Brasil. 1992

BARYLKO, Jaime (1987) *El aprendizaje de la libertad.* EUDEBA, Bs. As.

ECO, Umberto (1970) *La definición del arte* , Ediciones Martinez Roca, Barcelona.

FAURE,Edgard *Aprender a ser.* Madrid. Alianza, s.d.

GARCIA CANCLINI, Néstor (1992) *Culturas híbridas,* Editorial Sudamericana, Bs.As.

GARDNER, Howard. *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias.* F.C.E. México,

GARDNER, Howard (1994) *Educación artística y desarrollo humano,* PAIDÓS.

GARDNER, Howard *(1987) Arte, mente y cerebro,* PAIDÓS, Bs.As.

HUYGHE, René (1977) *El Arte y el Hombre,* Tomo I, Editorial Planeta, Barcelona

LANCASTER, John *(1991)Las artes en la educación primaria* Ed. Morata.

POVEDA,D.(1975) *Creatividad y teatro.* Madrid. Marceda.

SCHAFER, Murray.(1987) *El compositor en el aula.*Ed. Ricordi.

SCHAFER, Murray *(1987) El rinoceronte en el aula.* Ed.Ricordi.

PALABRAS FINALES

El proceso de transformación curricular que pretendemos contribuir a producir se corre de la lógica secuencialista *diseño/desarrollo* hacia una lógica que considera el tipo de documento que conocemos como Diseño Curricular como texto final del proceso de transformación. La Dirección de Curriculum ha diseñado un plan de operaciones para la actualización curricular en el que el diseño curricular constituya el punto de llegada de diversas etapas de trabajo en las que se consideren el DC 86, la evaluación realizada sobre su desarrollo, los avances producidos en los proyectos de Contextualización y de Desarrollo curriculares, los aportes recientes de las Didácticas Especiales y los CBC de la EGB, entre otros.

Este plan de operaciones buscará incluir decididamente los niveles institucional y áulico, trabajando al máximo para procurar la capacitación de los actores y la generación y estabilización de rutinas de trabajo institucional para el desarrollo curricular. Una vez más nos interesa insistir en que no se afectarán -salvo para mejorarlas- las condiciones de trabajo de los docentes municipales.

En este marco, no recibirán Uds. en forma inmediata un nuevo DC, sino que se prevé la producción de **textos que cumplan diferentes funciones**, de los que consideramos importantes que Uds. estén al tanto. Estamos pensando, entre otros, en:

* **Documentos de Base**, cuya función es presentar las directrices fundamentales de los procesos de transformacion. Vehiculizan decisiones de política curricular. Se supone que, aunque perfectibles como cualquier documento, serán válidos durante todo el proceso, por lo cual su elaboración requiere especiales esfuerzos de definición a nivel político. Entre los documentos de base que Uds. recibirán, cabe destacar el documento sobre gradualidad de implementación de la Ley que está produciendo la gestión municipal;

* **Documentos de Trabajo** como el presente, centrados en la presentación de las líneas innovadoras, los nuevos énfasis, etc. No contendrán desarrollos exhaustivos de todo lo que debería entrar en el curriculum -es decir, no serán documentos curriculares clásicos-, sino que pondrán todo su esfuerzo en hacer visible la pedagogía que sostiene la propuesta de transformación en conjunto o en un área en particular. Su objetivo es incrementar las capacidades y los recursos de quienes participan del proceso de transformación curricular para acceder a sus fundamentos y controlar su desarrollo;

*Documentos de Desarrollo Curricular, destinados a apoyar el trabajo en el aula de diversas maneras. Su definición se realizara en función del cuadro de situación de cada área frente a la transformación que se procura. Pueden consistir en recopilaciones de experiencias, secuencias de trabajo en el aula, desarrollo de temas, ejemplificaciones temáticas;

* **Anteproyecto de Diseño Curricular**: presentando de manera sistemática la propuesta curricular para el conjunto de la EGB. Por su carácter de anteproyecto, se presentará como perfectible y provisorio. No necesariamente saldrá "completo", sino que podrá elaborarse por áreas: haciéndolo así, no se fuerzan definiciones prematuras y se reduce el riesgo de inconsistencias posteriores. No debe pensarse a este anteproyecto como una producción enteramente nueva: si el proceso transformador es consistente, buena parte de su contenido habrá sido incluido previamente en cualquiera de las formas precedentes, en especial en los documentos de trabajo. Como se espera su ajuste a partir de las prácticas, se dará prioridad a que tenga valor de documento orientador de las prácticas, antes que pretender que cubra exhaustivamente todas las cuestiones;

* **Diseño Curricular:** corolario de todo el plan de operaciones, deberá reflejar el máximo avance alcanzado en el proceso de transformación curricular.

Desde luego, no guardamos la engañosa esperanza de que una colección de documentos pueda garantizar que en las escuelas pase lo que las políticas curriculares pretenden. Nunca, en ningún caso, la eficacia depende de los textos: un texto de calidad es necesario; pero no es suficiente. La eficacia depende ahora más que nunca de **concebir y conducir al mismo tiempo los procesos de diseño y los procesos de desarrollo del curriculum, y de contrastar su significado en la práctica escolar cotidiana.**

Este documento cierra una primera etapa de elaboración interna de la Dirección de Curriculum, y abre una etapa de trabajo institucional, en el que se espera que se lo lea, se lo comente, se lo convierta en herramienta de trabajo, se lo difunda.

Sabemos que temas de organización operativa de la vida cotidiana en las escuelas -el horario escolar, y tantos otros- son de interés para Uds. Sin embargo, comprenderán que, dado el estado de la elaboración curricular, estos temas serán definidos más adelante, cuando las precisiones aún faltantes sobre la organización curricular lo permitan.

Esta obra se terminó de imprimir en noviembre de 1995,
en los talleres de la Dirección Imprenta Municipal.

CAJA
17