

El diseño curricular en la escuela: Educación Artística - Música

DOCUMENTO DE TRABAJO
Curso a Distancia

Educación Primaria

Subsecretaría de Educación
Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa
Dirección de Capacitación

Índice

Presentación	1
Introducción	2
Unidad 1	
El Diseño Curricular, la Educación Artística y la Música	4
Unidad 2	
Las estrategias didácticas	11
Unidad 3	
La Evaluación	18
Anexo	21
Bibliografía	25

Presentación

Estimados colegas:

Quiero presentarles el material de trabajo de la capacitación en servicio del primer semestre del año 2009. Es el resultado de una propuesta de la Dirección de Capacitación, en acuerdo con las direcciones provinciales de los niveles Inicial, Primario y Secundario, los equipos técnicos regionales y –en las reuniones de cogestión– los representantes gremiales del sector.

Nuestro plan general de capacitación está basado en varias líneas: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Técnico Profesional y Cultura, Ciencia y Construcción de Ciudadanía. Cada una de ellas, con sus respectivas modalidades, tiene seis ejes de referencia: inclusión, alfabetización, evaluación, diseños curriculares, gobierno del sistema y relación con la producción y el trabajo. La presente propuesta aborda específicamente el eje de diseños curriculares para los niveles de enseñanza obligatorios.

Estamos respondiendo al derecho de los docentes de trabajar sobre las rutinas del aula en un espacio y tiempo común, con el propósito de intercambiar ideas y prácticas acerca de las diferentes disciplinas y los nuevos diseños curriculares de todos los niveles.

A partir del mes de febrero habrá 751 capacitadores trabajando en los 135 Centros de Investigaciones Educativas distribuidos en los distritos de la Provincia, junto con más de 90.000 docentes por semestre.

Se trata de un plan que apunta a consolidar y actualizar la cultura general de nuestros maestros. El objetivo es que en la escuela se recree un clima de vida cultural, actualidad científica y discusión política para que podamos vincularnos mejor con la complejidad y los cambios del mundo en el que nos toca vivir y enseñar.

Desde ya, muchas gracias por el compromiso que asumen como ciudadanos y trabajadores.

Prof. Mario Oporto
Director General de Cultura y Educación
Provincia de Buenos Aires

Introducción

Hemos diseñado esta propuesta de capacitación con el propósito de generar espacios de análisis y reflexión que, partiendo de nuestras propias prácticas como docentes de educación artística, den lugar a pensar en estrategias de enseñanza y evaluación situadas y coherentes con las orientaciones propuestas en el Diseño Curricular.

Este curso está dirigido a docentes de EP de Educación Artística, especialidad Música, en ejercicio (público y DIPREGEP) y aspirantes (Listados A y B) del área.

Modalidad de trabajo

Este curso, de modalidad a distancia, tendrá una carga horaria de 32 horas reloj, que estarán distribuidas en tres encuentros presenciales de 3 horas cada uno, más 23 horas no presenciales que serán dedicadas a la lectura y a la realización de las actividades de este cuadernillo, donde los docentes deberán organizar sus propios tiempos y espacios de trabajo.

Las tareas realizadas, las dudas o comentarios podrán ser llevadas al encuentro presencial para compartir entre todos. En los tres encuentros presenciales trabajaremos en forma grupal favoreciendo el intercambio de las experiencias, disiparemos dudas y realizaremos las precisiones conceptuales necesarias.

Los días y horarios serán acordados por los capacitadores de los equipos técnicos regionales y por cualquier otra información que necesite podrá recurrir al CIE.

Modalidad	Característica	Actividad a realizar	Fecha y duración
1° encuentro presencial.	Grupal. Explicación de la propuesta del curso y acuerdos de trabajo con los docentes.	Intercambio de experiencias y representaciones; debates sobre el diseño y su implementación en el aula. Producciones escritas.	Cuatro horas de duración. Febrero, en servicio.
Trabajo no presencial o autónomo.	Individual y/o grupal. El espacio y la temporalidad la definen los cursantes guiados por las propuestas del material impreso.	Realización de las actividades propuestas en el material impreso. Trabajo sobre planificaciones y PEI de sus instituciones.	Previos al segundo encuentro presencial.
2° encuentro presencial.	Grupal. Puesta en común de las elaboraciones escritas en la instancia no presencial e intercambios de las experiencias realizadas. Precisiones conceptuales sobre los contenidos de la segunda unidad.	Trabajo de producción grupal y planificación de una secuencia didáctica a partir de ella. Comparación y análisis de proyectos y unidades didácticas.	Cuatro horas de duración Fecha a confirmar, en servicio.
Trabajo no presencial o autónomo.	Individual y/o grupal. El espacio y la temporalidad la definen los cursantes guiados por las propuestas del material impreso.	Las actividades propuestas en el material impreso. Trabajos de inserción en la institución (construcción de un proyecto).	Previos al tercer encuentro presencial.

3° encuentro presencial.	Síntesis. Resolución de evaluación individual, escrita.	A partir de las producciones realizadas por los participantes y de la propuesta del docente. Evaluación de las unidades didácticas implementadas hasta el momento. Ajustes.	Cuatro horas de duración. Fecha a confirmar, en servicio
--------------------------	--	--	---

El material impreso está organizado en unidades de trabajo que orientan la lectura y análisis del Diseño Curricular para primer y segundo ciclo de la EP, Música. Le sugerimos que tenga en cuenta las siguientes pautas.

- Organice su tiempo de lectura y trabajo.
- Cuando reciba el material realice una lectura rápida del módulo para tener una percepción global de los contenidos abordados.
- No postergue la realización de las actividades propuestas; cada una fue pensada desde una secuencia didáctica tendiente a facilitar el proceso de autocapacitación.
- Destaque los conceptos que identifique en cada lectura.
- Registre los comentarios, cuestionamientos y/o preguntas que le vayan surgiendo a fin de articular el marco teórico con su experiencia profesional.
- Anote las certezas, interrogantes o dudas que se le presenten para poder trabajarlas en los encuentros presenciales.

El cuadernillo que presentamos será guía de trabajo. Contiene material de lectura que servirá para ampliar o ilustrar los temas que se abordan y muchas veces será la base para una actividad. Por eso es deseable que se acerque con detenimiento a estos textos y que realice los trabajos que aquí se proponen para poder luego socializar dudas y debatir conclusiones en los encuentros presenciales. Todas estas actividades podrá realizarlas solo o en pequeños grupos de trabajo.

Evaluación y requisitos para la acreditación

Para la acreditación se requiere la asistencia al 80% de los encuentros, la entrega de los trabajos prácticos solicitados y la aprobación de un trabajo final escrito individual.

Consideramos la evaluación como un proceso constante, por lo cual a lo largo del curso tendremos en cuenta la elaboración de informes y la presentación en tiempo y forma de las actividades propuestas en el módulo como así también la participación en los espacios de socialización y debate.

Como trabajo final se les solicitará a los docentes la entrega de la planificación de una unidad didáctica correspondiente a la altura del año en que el curso se desarrolla, justificando la selección de contenidos y las estrategias pensadas. Dicha planificación debe contemplar la estructura del diseño y el enfoque que se propone para Música en primer y segundo ciclo de la EP. En la evaluación de dicha planificación, se considerará la articulación de sus componentes: propósitos, contenidos, planteo de estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje y criterios de evaluación.

En los encuentros presenciales el *capacitador* indicará a los cursantes cómo realizar las actividades en las instancias no presenciales, así como la forma y los tiempos de presentación de las mismas.

Unidad 1

El Diseño Curricular, la Educación Artística y la Música

La planificación

La problemática de la planificación en las instituciones escolares es un tema recurrente y casi siempre incorporado en la práctica como una instancia administrativa y burocrática dentro de las tareas que desempeña el docente. Este momento de inicio del año escolar se presenta propicio para poder repensar una vez más la importancia de la planificación y su impacto en el aula, y cómo podemos convertirla en una herramienta estratégica indispensable. Este curso propone construir instrumentos que permitan una reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas a la luz del nuevo Diseño Curricular de Música.

El Marco General para la Educación Primaria señala que se espera que los docentes realicen una lectura profunda y un análisis compartido de los documentos curriculares y de sus propias prácticas para fortalecer su formación profesional:

“Cada docente recrea el currículum en el contexto de su institución y su grupo particular de alumnos. Dialoga con el texto curricular al ponerlo en práctica y se constituye en su principal usuario crítico”.

La planificación docente es el instrumento que por ser *escrito* puede comunicarse y debatirse y por lo mismo permite un distanciamiento necesario para el análisis de los supuestos que subyacen en la toma de decisiones. Permite la reformulación permanente de las estrategias utilizadas, tanto como organizar, sistematizar, prever, facilitar y anticipar la tarea.

Actividad 1

Le proponemos reflexionar en forma grupal sobre las siguientes cuestiones.

- ¿Realmente planificamos?
- ¿Lo hacemos porque nos obligan?
- ¿Se puede planificar la enseñanza artística? ¿Cómo lo hacemos?
- ¿A partir de qué supuestos?
- ¿Para qué sirve planificar?
- ¿Tenemos en cuenta el proyecto Institucional?
- ¿Qué procesos supone la tarea de planificar?
- ¿Qué información necesitamos para comenzar a planificar?

Realizar una puesta en común de las reflexiones grupales. La intención de este debate es generar preguntas que nos vayan conduciendo a otras lecturas y reflexiones nacidas desde nuestra propia práctica en el aula.

La estructura del Diseño Curricular de Música

Actividad 2

- Lea el diseño y observe cómo está organizado. Realizaremos un breve recorrido por sus partes, señalando la relación de coherencia que debe existir entre ellas a la hora de planificar y delimitando diferencias con diseños curriculares anteriores.

Su estructura, enmarcada en los “Fundamentos de la Enseñanza Artística”, es la siguiente.

- Enfoque
- Propósitos de la disciplina
- Organización de los contenidos en núcleos y ejes
- Orientaciones didácticas
- Orientaciones y criterios de evaluación

¹ DGCyE, “Introducción al Diseño Curricular de EP” en *Diseño Curricular para la Educación Primaria, Primer y Segundo ciclo*. La Plata, DGCyE, 2008.

Actividad 3

- Les proponemos que en forma grupal realicen un cuadro donde se vaya comentando la relación existente entre, por ejemplo, los propósitos con lo que se evalúa y las formas de evaluar; *la evaluación y los propósitos con las orientaciones didácticas*.

Los propósitos

Se relacionan conceptual y funcionalmente, con la *intencionalidad* educativa del sistema, que también caracteriza a la evaluación. Se está expresando en ellas *qué se espera* y hacia dónde se dirige el proceso de aprendizaje. Se deduce entonces que esos propósitos son metas mínimas a las cuales arribar, mediante la selección y propuesta de los contenidos socialmente legitimados y las estrategias didácticas adecuadas que garanticen la adquisición de capacidades. Para esto, en las orientaciones didácticas, el Diseño Curricular hace explícitas las prácticas que se requieren para asumir la educación musical como modo de conocimiento.

Observe que en el actual Diseño Curricular no se habla de “expectativas de logro”, porque se hace énfasis en la responsabilidad que tienen el docente y la institución escolar de facilitar el aprendizaje.

A su vez, tanto los propósitos como las orientaciones didácticas para la enseñanza y la evaluación de la enseñanza y los aprendizajes se inscriben en una manera particular de concebir el área que se establece en el Marco General de Artística².

Comprender estas relaciones nos permitirá pensar sobre nuestros modos de intervenir en el aula, confrontar prácticas y detectar supuestos teóricos a veces contradictorios.

Los Contenidos

Son agrupados en Núcleos y se constituyen como organizadores de los contenidos. El recorte en cada uno de estos está pensado en función de sus posibilidades de relación e integración y en cómo deben ser enseñados.

“Estos núcleos [...] tienden siempre a la profundización de los contenidos. Su organización responde a la necesidad de identificar los temas y problemas centrales desde los cuales se abordará la enseñanza. Son núcleos básicos que componen la estructura conceptual de cada una de las disciplinas”³.

En el caso de Música los núcleos se dividen de la siguiente manera.

Núcleos temáticos para el 1º ciclo

- El sonido
- Las organizaciones musicales elementales
- Las ejecuciones

Núcleos temáticos para el 2º ciclo

- Los materiales
- La organización del lenguaje musical
- La composición

² DGCyE, “La Educación Artística en la Escuela Primaria” en *Diseño Curricular para la Educación Primaria, Primer y Segundo ciclo*. La Plata, DGCyE, 2008, pág 65.

³ *Ibidem*.

Los Ejes

- Lenguaje
- Producción
- Recepción
- Contexto Socio Cultural

Estos ejes ayudan a tener presente que cada contenido de la materia artística está relacionado con un elemento del lenguaje, con las formas de producir, con las formas en que se percibe y se interpreta, y con el entorno en que una manifestación artística circula. Es decir, los ejes indican en simultaneidad estas cuatro perspectivas al abordar un contenido para trabajarlo en clase.

“Si bien como se ha planteado anteriormente, los cuatro ejes deben trabajarse interrelacionados, problematizando a los núcleos temáticos, para el primer ciclo (1º, 2º y 3º año) se priorizan los ejes de la *producción* y la *recepción*. Esto se vincula con el hecho de que el punto de partida para el desarrollo de los aprendizajes es la exploración-experimentación-análisis como una primera instancia de apropiación de los conocimientos, hasta alcanzar, progresivamente, otras instancias: de organización y reflexión crítica sobre el sonido y sus componentes. En este sentido, deberá tenerse en cuenta el ir “del todo a las partes” y no de los elementos a la totalidad, ya que los discursos se perciben como totalidades y no como suma de fragmentos.

En el segundo ciclo tendrán prioridad los ejes del *lenguaje* y del *contexto*. Esto se vincula con la necesidad de fortalecer los conocimientos de los componentes del lenguaje musical, considerando que su abordaje deberá encararse desde el desarrollo perceptual, su reconocimiento y organización, el uso fundamentado y el contexto socio histórico y cultural en el que este producto estético circula. Asimismo, los componentes se seguirán trabajando con un enfoque que va desde la totalidad del discurso musical a sus partes constitutivas, y en esto, se deberá tener en cuenta la apropiación de terminología específica.

[...] (Los ejes) constituyen formas de aproximarse a los contenidos y ayudan a tener presente que para desarrollar capacidades interpretativas es necesario tener en cuenta que los saberes de esta disciplina están relacionados con el conocimiento del código (*lenguaje*), con diversas formas de producir (*producción*), con la forma en que se percibe y se reflexiona críticamente (*recepción*), y con el entorno en que una manifestación estética circula (*contexto*). Estos ejes indican que en forma permanente deben tenerse en cuenta estas cuatro maneras de problematizar un contenido para trabajarlo en clase”⁴.

Actividad 4

Sugerimos realizar en forma grupal la siguiente actividad.

- Seleccionar un contenido, por ejemplo “El Sonido” tomado del Núcleo para 1º Ciclo.
- Revisar el Diseño Curricular y pensar cómo realizar una actividad que integre los cuatro ejes.
- Analizar cómo los alumnos podrían reconocer los ejes que se están enfatizando en ella. Este mismo contenido bien podría retomarse luego de un tiempo pensando en un trabajo más complejo.

Eje de la producción:

Eje de la recepción:

Eje del lenguaje:

Eje del contexto:

Las orientaciones didácticas y las orientaciones para la evaluación

“Partiendo de lo expresado en la *fundamentación* de la disciplina, desde la enseñanza de la música en la EP se deberá posibilitar que los alumnos aprendan a interpretar críticamente sus producciones y las manifestaciones del mundo que los rodea (esto implica desarrollar conocimientos vinculados con la *percepción*, la *producción* y la *reflexión*). El desafío del diseño es desarrollar este modo de conocimiento superando visiones de lo que frecuentemente se entiende por música en el imaginario social “como la hora del entretenimiento”, “el espacio de liberación emocional”, “el momento de

⁴ DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. La Plata, DGCyE, 2008.

incorporación de técnicas”, permitiendo abordar prácticas acorde a los marcos teóricos presentados que sirven de sustento para comprender las nuevas construcciones sonoras que los niños/as de la EP experimentan⁵.

Observe que inmediatamente el Diseño Curricular prescribe acciones que el docente deberá implementar para poder *“desarrollar las prácticas pedagógicas en el ámbito de la música como un modo de conocimiento donde se hace referencia a la necesidad de propiciar el pensamiento crítico y reflexivo, donde la praxis se lleva a cabo mediante los procesos de producción y recepción en donde el docente presenta los componentes del lenguaje musical en forma global y relacional, sin separarlos de sus contextos de referencia”*⁶.

Comenzar a planificar el año

Planificar la enseñanza es básicamente planificar *secuencias* que aseguren un proceso de avance conceptual. Esta secuenciación se refiere no solo al establecimiento de una jerarquización de contenidos sino también a un orden de actividades.

Notemos el especial énfasis del currículo puesto en *la enseñanza*, y a ésta como una *secuenciación* de acciones que permitan el avance conceptual.

*“Para que los niños accedan a los contenidos, sin embargo, se necesita que el docente prevea secuencias, es decir, series de propuestas referidas a un mismo núcleo temático, de cierta extensión –ni indefinidas ni efímeras- que den a los niños la posibilidad de instalarse en los contenidos, de acercarse a ellos desde distintas miradas, alternando los modos de acercamiento”*⁷.

Se torna particularmente necesario en nuestra materia atender a la secuenciación didáctica cuando sabemos que por diferentes razones, al no tener continuidad en la enseñanza de un lenguaje de un año a otro, se produce una fragmentación en los aprendizajes.

Una *evaluación inicial*, que no demande más de dos o tres clases, nos permitirá ubicarnos en el contexto sociocultural, observar lo que los chicos saben, las formas en que se acercan a los conocimientos, las representaciones que tienen de nuestro lenguaje, lo que esperan y desean aprender. La primera tarea consistirá entonces en la planificación de algunas actividades de *diagnóstico*.

*“Cuando se trata de una evaluación diagnóstica, el docente procura información acerca de los saberes y competencias que poseen sus alumnos en términos de requerimientos necesarios para una secuencia futura de aprendizajes. En este caso, los resultados obtenidos constituyen una información de base para adoptar las decisiones que se estimen más adecuadas: reforzar los contenidos o proseguir con la secuencia iniciada”*⁸.

Actividad 5

En forma grupal y teniendo en cuenta los alumnos con los que trabajarán:

- diseñen algunas actividades que permitan observar los conocimientos previos de sus alumnos;
- piensen diferentes dispositivos de evaluación que contemplen actividades de producción, recepción y contextualización de los saberes que nos permitan obtener información de las características del grupo, sus intereses, las experiencias que tienen o han tenido con la música;

⁵ Ibídem.

⁶ Ibídem.

⁷ Ibídem.

⁸ Bertoni, Alicia, Poggi, Margarita Y Teobaldo, Marta. *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires, Kapelusz, 1995.

- seleccionen dentro de las orientaciones para la evaluación algunos *criterios* a tener en cuenta para trabajar desde: el eje de la producción, el eje de la recepción, el eje del lenguaje y el eje del contexto sociocultural.

Recuerde que en la instancia no-presencial, puede tener en cuenta el debate sobre los sentidos de planificar. Luego de haber re-leído los fundamentos de la materia, podrá adaptar estos aportes grupales con el fin de construir una secuencia didáctica de no más de dos o tres clases para llevar a cabo la evaluación diagnóstica. Este material le será de utilidad para el trabajo final.

Actividad no presencial

Para retomar la noción de secuenciación de contenidos señalamos lo siguiente.

Planificar la enseñanza es básicamente planificar secuencias que aseguren un proceso de avance conceptual.

Cuando nos referimos a secuencias didácticas, pensamos en una continuidad no aditiva de contenidos, sino interrelacionados, una estructura progresiva de manera tal que una actividad complementa y amplía la actividad anterior y por la evaluación se proyecta a la siguiente, siempre orientada hacia las capacidades a lograr.

La secuencia de enseñanza en este paradigma se representa generalmente con una espiral, es el conocimiento que avanza en extensión y profundidad, a diferencia de la secuencia lineal que trabaja en base a la partición y acumulación en un paradigma normativo.

Esta idea de la planificación de la enseñanza representada por una espiral, exige al docente que en cada vuelta de espiral el conocimiento supere al de la anterior y que por la evaluación permita prever nuevos abordajes.

Actividad 6

- Retome el trabajo realizado en forma presencial donde seleccionó un contenido del 1º Ciclo.
- Ahora piense y escriba una secuencia didáctica posible que abarque ambos ciclos, cuatro o cinco actividades donde pueda ver la complejidad creciente del contenido abordado y tenga en cuenta los propósitos para uno y otro ciclo.
- Explícite las *intervenciones del docente* y las *acciones de los alumnos* (tenga en cuenta las orientaciones didácticas).
- Consideremos algún momento del proceso donde se estimule la reflexión por parte de los alumnos. ¿Con qué preguntas los guiaremos?, ¿en qué etapas o tiempos del trabajo?

El análisis de las secuencias didácticas:

- aporta pistas acerca de la función que tiene cada una de las actividades en la construcción del conocimiento;
- permite valorar la pertinencia, la redundancia, las omisiones de las propuestas de enseñanza en lo que respecta a la selección y organización de los contenidos;
- hace posible interpretar la incidencia de la propuesta de enseñanza en la comunicación y los vínculos afectivos del aula y viceversa;
- brinda criterios para la conformación de los grupos de aprendizaje y para evaluar las ventajas de los grupos fijos o variables de acuerdo con las características de la tarea y del objeto de conocimiento;
- suministra criterios de uso y aprovechamiento de recursos, incluidos el espacio, el tiempo y los materiales curriculares;
- permite ajustar las evaluaciones según criterios coherentes con las concepciones de enseñanza y aprendizaje.

Actividad 7

Analice mediante esta guía de preguntas la secuencia que ha elaborado.

- ¿Se trabajaron además otros contenidos?, ¿cuáles?
- ¿Cómo se plantearon las actividades de inicio donde los alumnos ponen en juego sus saberes previos?
- ¿Qué estrategias previas (si las hubo) fueron necesarias?
- ¿Qué modelos de intervención docente se utilizaron y cuál fue el modelo de aprendizaje del alumno?
- ¿Hubo momentos de trabajo individual y/o grupal?
- ¿Qué propósitos cree que se persiguieron?
- ¿Cuáles podrían ser los criterios para evaluar? ¿Cómo y cuándo los alumnos participarían de la evaluación del proceso?
- ¿Se pudo ver claramente el momento de cierre?
- ¿Cómo podría continuarse esta secuencia? ¿Qué otros nuevos obstáculos deberán enfrentar los alumnos?

Considere que lo que planifique para el año tendrá que articularse con el proyecto institucional de su escuela (PEI). Le sugerimos leerlo.

Conocer y tener en cuenta los temas que lo constituyen permitirá trabajar con propósitos comunes, acordar tiempos y espacios, establecer acuerdos para generar proyectos con otras materias, etcétera.

Sin embargo, este es un tema que no resulta fácil y habrá que empezar a preguntarse “[...] qué lugar y función tiene el área artística en la escuela, cómo se constituye como espacio curricular y de qué modo se relaciona con las demás áreas?

El hecho de que se haya ido naturalizando una relación entre arte y expresión, o actividad artística y recreación, por la instalación de parámetros que devienen de la concepción moderna de arte y artista, define institucionalmente para el área, un lugar que tiene más que ver con un momento de esparcimiento que con un aprendizaje de contenidos específicos. Varias cuestiones se pueden mencionar como reflejo de este problema, una de ellas es que la participación institucional del área suele restringirse a la organización de los actos escolares o a la realización de las carteleras de efemérides.

A partir de un fortalecimiento dentro de marcos teóricos que permitan entender al arte como forma de conocimiento, será posible resignificar la educación artística en la escuela, no solo dentro del aula sino fundamentalmente en el modo y la calidad de la inserción del área en las instituciones”⁹.

Actividad 9

Lea los apartados “Acerca del Arte” y “Acerca de la Educación Artística” del Marco General para la Educación Primaria, pág. 65 a 66. Destaque las ideas clave que vayan surgiendo como para luego profundizar y ahondar en las representaciones que sostienen nuestras prácticas. Marcar también –y especialmente– aquellas palabras o expresiones que resulten poco claras así como otras dudas que pudieran aparecer para que todo esto sea discutido en el próximo encuentro presencial.

Mediante la lectura de este apartado y otros textos ya trabajados le proponemos que reflexione.

- ¿Por qué se define al arte como una forma particular de conocimiento?
- ¿Qué capacidades ayuda a desarrollar?
- ¿Qué implicancias tiene el hecho de comprender la enseñanza artística como una *praxis*?

⁹ DGCyE, *Problemas de la enseñanza Artística*. La Plata, mimeo, 2006.

Actividad 9

Esboce una justificación de la materia y de la disciplina para que sea incorporada al PEI, y todos los actores puedan tener conocimiento de su trabajo. (Si es posible, comparta esta elaboración con otros docentes de educación artística que trabajen en su escuela).

El texto que se transcribe a continuación –y los fundamentos descriptos en el Diseño Curricular– le proporcionarán aportes teóricos para comprender el enfoque de la materia.

En el campo de la educación artística se ha vuelto natural que la actividad de taller corresponda al ámbito de la práctica y que las explicaciones históricas, filosóficas, psicológicas del arte integren el ámbito de la teoría. En el primer caso se ha optado por estrategias pedagógicas apoyadas en la operatoria instrumental y en el segundo por estrategias basadas en la exposición verbal enciclopedista. Esto implica que la práctica sería solo el hacer, apoyado en la destreza técnica; y la teoría un sostén extra disciplinar (proveniente de la historia, la filosofía, la psicología) que intenta explicar algunos aspectos de esa práctica. Queda totalmente fuera de campo el conocimiento que deviene de la praxis artística, del lenguaje artístico, del arte como comunicación.

En cada ciclo y nivel del sistema educativo esta fractura se manifiesta en diferentes grados de relación entre la teoría y la práctica.

En la educación inicial se ha privilegiado el aspecto práctico, asignándole un cariz expresivo y recreativo. Se enfatiza que el niño produzca y se relacione con la experiencia artística casi exclusivamente desde el juego y el placer. Así se tornan confusos el tratamiento de los contenidos y los criterios de evaluación.

Sin pretender desconocer el efecto lúdico y de gratificación que se suele observar en los niños en las clases de música o plástica estas asociaciones entre actividad artística y recreación devienen también de la permanencia de ese modelo moderno al que se hacía referencia, puesto en combinación con ciertos supuestos de las corrientes pedagógicas expresivistas. Detrás está oculta la idea de que el arte es un misterio reservado sólo a aquellos que debido a un talento innato son capaces de producir “verdaderas obras de arte”. Si bien el arte permite que “el niño se exprese”, se abre un abismo (desde el inicio de la formación) entre el arte con mayúsculas, territorio de los genios, y un arte, con minúsculas y entre comillas, recreativo, equivalente al juego, decorativo, destinado al resto de las personas.

En la EP, el énfasis en lo expresivo y lo recreativo comienza a estar atravesado por aprendizajes relacionados con la técnica. Pero ésta aparece desvinculada del lenguaje, por lo tanto desprendida de la significación. Por ejemplo: en las clases de música se invierten horas en que los alumnos discriminen entre sonidos graves y agudos. O en las clases de plástica, se propone a los niños recoger distintos objetos y clasificarlos por su textura. En ambos casos el aprendizaje suele detenerse en la mera clasificación, sin una producción artística concreta.

Además se han asignado al área artística ciertas funciones, como por ejemplo la hora de expresión artística equivalente al tiempo de esparcimiento y juego (un análogo al recreo), la expresión artística que se diluye en la ornamentación para los actos escolares, o el uso de actividades artísticas como forma de mantener la disciplina.

No se sostiene que no se deba participar en proyectos escolares compartidos, pero sí que las asociaciones entre actividad artística y recreación, o entre producción artística y ornamentación decorativa, devienen también de la permanencia de ese modelo moderno.

La faz conceptual y reflexiva puede estar presente en la EP, sin que esto signifique una asociación del aprendizaje con la reproducción de técnicas o a la clasificación de objetos. Las características constitutivas del discurso artístico, esto es el trabajo con la metáfora, con lo ficcional, con los múltiples sentidos, y la relación que existe entre los materiales, las herramientas y las posibilidades de construir discursos comunicables pueden ser materia de estudio en el nivel¹⁰.

Las lecturas y el trabajo realizado en este espacio no-presencial serán la base para los trabajos que se realizarán en el próximo encuentro presencial.

¹⁰ *Ibidem*.

Unidad 2

Las estrategias didácticas

Actividad 10

Puesta en común y socialización de las ideas clave que los docentes han traído a partir de la lectura de los textos sobre el encuadre de la disciplina y de los relatos sobre la inserción de la música en la escuela. Se intentará focalizar en algunos de los siguientes conceptos.

- Interacción “en” y “con” la cultura.
- La noción de arte y qué enseña.
- La percepción, la producción y el análisis como modos de conocimiento que constituyen actos de interpretación.
- El trabajo con la metáfora y lo poético.
- La enseñanza artística como *praxis*.
- Lenguaje musical, interpretación y construcción de sentido.
- Músicas y contextos.

Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas (o estrategias docentes, para diferenciarlas de las estrategias de aprendizaje que construyen los alumnos) son todos los modos que el docente emplea para llevar adelante sus propósitos. Actividades propuestas, recursos materiales que elige, gestos, miradas, vocabulario. Por todo esto, toda estrategia se basa en representaciones que tenemos sobre la educación, la escuela, los alumnos, la enseñanza, el arte y su función, etc. Concepciones de las que muchas veces no somos totalmente conscientes pero que impregnan nuestras prácticas y que debemos comenzar a revisar.

En este sentido, nuestras planificaciones dejan entrever tales juicios: *“La selección y organización de los contenidos que vamos a enseñar también pone de manifiesto el proyecto educativo del que somos parte, la ideología que lo sustenta y que se plasma en lo sustantivo y lo concreto, y en las prioridades que guían nuestras decisiones, elecciones, ideas, propuestas y prácticas [...]”*¹¹.

Ruth Harf señala que *“las estrategias tienen que ver con concepciones teóricas de base y con el estilo o la modalidad con la que uno lleva a cabo la actividad. El abrir espacios de reflexión, el estimular al diálogo, el permitir el intercambio, son todas estrategias”*.

Las estrategias metodológicas, señalan qué docente somos o queremos ser.

¿Qué podemos hacer desde la escuela para que el alumno opere en el aula como sujeto cognitivo, para que entable una relación personal con el saber? Esto será posible en la medida en que las situaciones didácticas tiendan a otorgarles a todos los chicos el poder de producir conocimiento. La formación del ciudadano en el ámbito de la institución escolar se concreta en el proceso mismo de la enseñanza.

[...] En la definición de las estrategias que aplicamos en la práctica cotidiana, también ponemos en juego *modelos*, es decir proyectos basados en una concepción de aprendizaje que orienta nuestras intervenciones y las actividades que les proponemos realizar a nuestros alumnos/as¹².

Actividad 11

Se propone la realización de un trabajo que implique elaboración individual y grupal, donde se puedan observar las instancias de recepción, producción y reflexión que se

¹¹ Boggino, Roberto, *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares*. Rosario, Homosapiens, 2006.

¹² DGCyE, Ob. cit, 2008.

proponen como estrategias en la enseñanza artística. Calcular que pueda ser realizado en no más de una hora.

El propósito de esta actividad será la siguiente.

- Pensar el *proceso de producción* como contenido.
- Comprenderlo como instancia de *interpretación*.
- Analizar la propuesta como una secuencia de enseñanza (apertura, desarrollo y cierre). Propósitos, contenidos, intervenciones del docente, acciones de los alumnos etcétera.

a) Seleccione algunos textos, a partir de los cuáles tendrán que realizar las siguientes consignas, tomando como contenido el sonido¹³.

- Explorar diferentes sonoridades del texto elegido (con todas las posibilidades de uso de la voz que se le ocurran) desde la altura, timbre, intensidad y duración.
 - Seleccionar una de dichas sonoridades y determinar un tipo de textura a trabajar (por ejemplo Figura y fondo, superposiciones con cambios de velocidad, texturas complementarias, etcétera).
 - Explorar diversas posibilidades formales y elegir una.
 - Ensayar y ajustar.
 - Audición de los trabajos, reflexión y análisis.
- b) Analice el trabajo anterior a la luz de los siguientes textos.

El marco epistemológico que permite este enfoque (de la enseñanza artística) concibe al arte como conocimiento posible de ser enseñado y aprendido, y capaz de ser fuente de conocimientos nuevos. La experiencia artística hace posible una comprensión más compleja de la realidad al favorecer la producción de competencias interpretativas.

El arte habla sobre aquello que nos sería imposible experimentar por no poder alcanzarlo o por el peligro que eso significaría. No estamos en un determinado acto pero sabemos lo que significa aquel acto, cómo se lo vive. Logramos comunicarnos con o a partir de fenómenos y situaciones no vividos por nosotros pero que mediante el arte serán experimentados. Es como abrir y crear mundos.

“[...] El arte participa en la producción de la realidad, [...] Suya es la tarea de partir de lo dado e interpretar, inventar y ampliar la realidad. Su libertad, no infinita sino condicionada, reside en este proceso [...]”¹⁴.

El conocimiento es una construcción humana constante que realizamos dialécticamente con otros mediante la interacción. Conocer es comprender, aunque siempre significa transformar, aportar¹⁵.

c) Luego de la lectura en forma grupal, analicen y contesten por escrito.

- ¿Qué ejes creen que fueron abordados en este trabajo? ¿Cuál se trabajó especialmente?
- ¿La propuesta de trabajo promovió la discusión sobre algún problema? ¿Fueron impulsados y valorados diferentes puntos de vista? ¿Se dio lugar para que el grupo cooperara en la resolución de las dificultades?
- ¿Podrían visualizar en el trabajo una situación didáctica de “praxis”?, ¿por qué?
- Hemos ya acordado que es propio del arte trabajar con los mundos de ficción y la metáfora: ¿cómo creen que se ha trabajado hoy?
- Imaginen alguna actividad posterior que pueda dar continuidad a este trabajo¹⁶.

d) A partir de la re-lectura de las orientaciones didácticas de la propuesta de Música y del análisis del trabajo recientemente realizado:

¹³ El capacitador puede agregar, sacar o sustituir tareas sugeridas para el trabajo de producción musical. También puede proponer otro que crea más adecuado a su grupo, contemplando que incluya la percepción, la producción y la reflexión sobre el sonido.

¹⁴ Zatoryi, Marta, *Arte y Creación*. Buenos Aires, Capital Intelectual, 2007.

¹⁵ El concepto de conocimiento que utilizamos en el presente texto tiene la entidad de transformación, de creación, no refiere a la mera acumulación, transmisión o intercambio de información, que implicaría solamente la repetición como mecanismo.

¹⁶ En la instancia no presencial este trabajo servirá para elaborar una secuencia de enseñanza.

- en forma grupal piensen posibles maneras de encarar un proyecto con otro docente para *participar* en un acto escolar, o
- imaginen un proyecto que aspire a reflexionar sobre una problemática particular del grupo de niños o de la misma institución, o
- piensen en un tema que afecte o sensibilice a la institución y en cómo abordarlo desde nuestro lenguaje.
- realicen una puesta en común sobre los diferentes proyectos.

Actividad no presencial

Actividad 12

Los textos que se ofrecen a continuación están referidos a los diferentes modos de abordar la planificación y a conceptos de secuenciación ya trabajados en el encuentro presencial. El propósito de esta actividad es profundizarlos y ampliarlos. Léalos y destaque los conceptos más importantes, así como también las dudas que se le puedan presentar para ser resueltas en el próximo encuentro.

Las funciones que cumple una planificación

Partimos de afirmar que la planificación del docente es un instrumento de trabajo indispensable para su labor cotidiana, por lo que se hace indispensable pensarla de manera tal que facilite dicha labor. De ninguna manera proponemos un modelo como único o mejor. Se trata más bien de acercar elementos que el docente pueda utilizar de acuerdo a sus necesidades y construir sobre esta base la planificación que considere más conveniente y viable para trabajar.

La planificación, como elemento articulador de una determinada concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje y la práctica áulica, requiere que sea flexible, dinámica y -como se dice con relación al software- "amigable".

En la medida en que el docente se vea compelido a utilizar un determinado modelo o criterio de planificación, ésta dejará de ser su herramienta de trabajo para transformarse en una sobrecarga a su labor, un trámite a cumplir, una exigencia burocrática.

Si bien estamos de acuerdo en afirmar que es conveniente que las escuelas adopten criterios consensuados en cuanto a sus modos de planificar, esto solo puede lograrse por la vía de la discusión conjunta, la reflexión teórica y los acuerdos institucionales solventados en fundamentaciones convincentes, y no en meras reglamentaciones o "modas pedagógicas"¹⁷.

La planificación didáctica es una forma de organizar la actividad docente, es un plan de actuación, que le dará una estructura coherente según las características de la enseñanza y el contexto donde se desarrolla (la institución y la zona en la que se encuentra, las características de los alumnos, la cultura donde están insertos, la familia, etcétera).

Las planificaciones se pueden elaborar de diferentes formas, según los criterios que se sigan: si se quiere atender al criterio temporal, se organizan por cuatrimestres, trimestres, meses, etc.; si se trata de utilizar como criterio el contenido o la temática a planificar, se estructuran en *núcleos temáticos, tópicos, unidades didácticas, proyectos* etc. Una buena propuesta es la que combine ambos criterios -el contenido y el tiempo-, ya que va a contemplar la secuencia didáctica y el desarrollo temporal de los contenidos de la programación.

Pensar en una planificación implica dar un tiempo para *pensar la práctica*, "representándose la antes de realizar un esquema que incluya los elementos más importantes que intervienen en la misma y que plantea una secuencia de actividades"¹⁸.

¹⁷<http://www.gcnwhorizons.net/congreso/00905/Documento%20final%20del%20taller%20de%20Dominicana%202005.doc> 1er. Congreso Internacional de Educación. AULA HOY "Convivir, aprender y enseñar en el aula". República Dominicana 2005 (véase completo este artículo donde se profundiza sobre la planificación de secuencias didácticas).

¹⁸ Gimeno Sacristán, José, *El currículo una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1988.

La planificación es un proceso de resolución de problemas que los docentes debemos afrontar teniendo en cuenta varios factores: los alumnos que tenemos, la situación donde se realizará esa práctica, el currículo demandado, los recursos materiales con los que contamos, entre otras. Las unidades didácticas y los proyectos, por ejemplo, son maneras de desarrollar y hacer explícita una planificación.

Sobre la planificación por secuencias

La secuenciación de contenidos y de actividades

Los conocimientos no se "adquieren", se construyen. Esto implica comprender que el sujeto *debe tener la posibilidad de construirlos*. Muchas veces se piensa que un niño tiene dificultades para aprender, porque no "comprende" las explicaciones del docente o no "retiene" ciertos conceptos. Pero no siempre se le brindan al niño las oportunidades ni condiciones adecuadas para que pueda construir ese conocimiento. Toda planificación debe prever las diferentes instancias y posibilidades de construcción de los conocimientos, por lo que no puede ser un mero listado de contenidos.

Cada contenido escolar reconoce otros contenidos que sin su asistencia sería muy difícil aprender. Lo mismo podríamos decir para el caso inverso: hay contenidos que, si no se apoyan en otros que los contextualicen y les den sentido, se obstaculiza el aprendizaje significativo. La selección de los contenidos y sus secuencias no está desvinculada de las intenciones educativas, los objetivos que el docente se propone y los criterios de evaluación con los que trabaja.

Con relación al contenido podemos advertir una estructura lógica, una estructura psicológica y una estructura curricular. La primera nos refiere a las ligazones conceptuales que los articulan en el marco de una determinada teoría o ciencia, mientras que la segunda nos remite a las condiciones que la estructura lógica del sujeto presenta a la hora de intentar su aprendizaje, y a lo que conocemos como psicogénesis de las nociones y conceptos. El tercer eje, que está dado por la lógica curricular, esto es, la articulación que dicho contenido presenta con relación a los otros contenidos del área, vertical y horizontalmente. Cuando el docente toma una decisión acerca de cómo presentar los contenidos y secuenciarlos, evidentemente está haciendo jugar sus propias representaciones acerca de cómo se aprende, pero también, lo que sabe sobre la disciplina sobre la cual está en ese momento trabajando y el conocimiento que tiene del currículum del año o grado para el que está preparando la clase. Los proyectos institucionales y curriculares, brindan en este sentido una importante ayuda, dado que explicitan estas relaciones curriculares y las articulan con intenciones educativas institucionales y con una determinada posición psicopedagógica que -se supone- ha sido consensuada previamente por el equipo de la escuela.

[...] Finalmente, la secuencia incluye la planificación de otros contenidos tales como los procedimientos, las actividades, los objetivos, la evaluación, el tiempo, etc., todo lo cual queda sostenido desde la lógica que le da la estructura del proyecto institucional y curricular de la escuela.

Las actividades también suponen una secuencia, la que queda referida a los objetivos que se pretenden lograr, y ya no solamente a los contenidos conceptuales sino también a los contenidos procedimentales que se espere enseñar. Secuenciar actividades implica reconocer que cada una de ellas requiere determinadas habilidades, destrezas, procedimientos, información, etc. que el alumno deberá poner en juego. La secuencia de actividades habrá de llevarnos a la construcción de los contenidos escolares, pero también a su articulación con otros contenidos de otras áreas y a alguna posible transferencia de los mismos, como así también posibilidades de evaluación y autoevaluación.

Toda planificación habrá de articular significativamente los objetivos, los contenidos, las actividades y los criterios de evaluación, de manera tal que la secuencia y ordenación de la planificación mantenga una coherencia explícita respecto al proceso de enseñanza- aprendizaje que se pretende sostener.

Por último, la planificación, en tanto instrumento de trabajo del docente, habrá de ser lo suficientemente flexible como para permitir su ajuste y adecuación constante a las posibilidades y dificultades del grupo de alumnos, previendo en las secuencias, grados de complejidad y de profundidad en los contenidos que se trabajen. De esta manera se espera respetar el proceso real de aprendizaje de los alumnos y encontrar en la planificación una guía para la selección de estrategias por parte del docente en la conducción de dicho proceso.

Las secuencias didácticas pueden pensarse tomando como eje los contenidos, las actividades o los objetivos, pero, cualquiera sea el caso, siempre han de estar imbricados estos elementos de modo tal que se sostengan unos sobre otros, y sean coherentes con las reales necesidades de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Los contenidos centran el interés en el estudio del proceso a partir del cual los alumnos perciben y construyen significados: de la música, sus atributos y sintaxis; del contexto del que provienen las formas y sus autores y de la exploración de las fuentes. Se entiende por fuente a la realidades su conjunto y, en un sentido amplio, al ámbito histórico social en que el arte se realiza. Luis Rubio planteaba que:

[...] asumir este enfoque es relevante en la educación musical. Se intenta corregir una inversión típica en la educación del arte que no empieza con las fuentes sino con los lenguajes ya elaborados. El contacto con las fuentes materiales y el descubrimiento experimental de su dialéctica interna inician al estudiante en el mundo inagotable de los materiales de su arte, y le ayudan a comprender que los lenguajes y las formas ya creadas son apenas algunas de las opciones de ese ámbito, quedando muchas otras disponibles para su propia inventiva.

La secuenciación de contenidos se proyecta desde lo general a lo particular, desde las realidades musicales próximas a las menos conocidas, y gradualmente, desde los saberes experienciales al saber académico [...]¹⁹.

Sobre las estrategias didácticas

¿Qué podemos hacer desde la escuela para que el alumno opere en el aula como sujeto cognitivo, para que entable una relación personal con el saber? Esto será posible en la medida en que las situaciones didácticas tiendan a otorgarles a todos los chicos el poder de producir conocimiento. La formación del ciudadano en el ámbito de la institución escolar se concreta en el proceso mismo de la enseñanza.

[...] En la definición de las estrategias que aplicamos en la práctica cotidiana, también ponemos en juego *modelos*, es decir proyectos basados en una concepción de aprendizaje que orienta nuestras intervenciones y las actividades que les proponemos realizar a nuestros alumnos/as.²⁰

Sobre las diferentes maneras de planificar (unidades didácticas y proyectos)

La planificación didáctica es una forma de organizar la actividad docente, es un plan de actuación, que le dará una estructura coherente según las características de la enseñanza y el contexto donde se desarrolla (la institución y la zona en la que se encuentra, las características de los alumnos, la cultura donde están insertos, la familia, etcétera).

Las planificaciones se pueden elaborar de diferentes formas, según los criterios que se sigan: si se quiere atender al criterio temporal, se organizan por cuatrimestres, trimestres, meses, etc.; si se trata de utilizar como criterio el contenido o la temática a planificar, se estructuran en *núcleos temáticos, tópicos, unidades didácticas, proyectos*, etc. Una buena propuesta es la que combine ambos criterios -el contenido y el tiempo-, ya que va a contemplar la secuencia didáctica y el desarrollo temporal de los contenidos de la Programación.

Se entiende por unidad didáctica a: *una unidad de trabajo articulada y completa, que contiene la planificación de un proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, todos los elementos curriculares: justificación, propósitos, objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, actividades de aprendizaje y actividades de evaluación.*

Actividad 13

Lea el texto “Acerca de los Modelos Pedagógicos” que se ofrece a continuación y la fundamentación del apartado de Música del Diseño para EP e identifique los conceptos más significativos que permiten definir el posicionamiento actual en la educación musical.

¹⁹ Belinche, Daniel y Larregle, María Elena, *Apuntes sobre Apreciación Musical*. La Plata, Edulp, 2006.

²⁰ DGCyE, Ob cit, 2008.

Acerca de los modelos pedagógicos²¹

1. Tradicional

Propósitos: se propone la formación de valores culturales y la contribución a la consolidación de la identidad nacional. Transmisión de cultura general.

Ubicación temporal y geográfica: hasta los años `60 en Argentina.

Logros: institucionalización de la Música en el currículum y su carácter extensivo. Llegada a grupos cada vez más numerosos de la población.

Límites: no da cuenta de una verdadera y real inserción de lo musical. Desconocimiento de la acción, la producción y la discriminación. Se ignora la relación docente-música-estudiante.

De lo pedagógico-didáctico: reproducción de canciones patrias y cierto repertorio folklórico. Himnos de otros países. Biografía de maestros clásicos. Conocimiento de notación musical tradicional. Coro.

Publicaciones: Libros de "Cultura musical", Escuela Media (Por ejemplo, Oscar Bareilles).

Observaciones: este modelo se basa en supuestos de la "escuela tradicional". Acción externa de la enseñanza que produce impresión en la mente del alumno grabándole la información exterior.

2. Los pedagogos

Propósitos: La Educación Musical debe estar al servicio de todos, no sólo de los dictados y debe tener como meta que los niños amen la música. Se propone cultivar la mente, el cuerpo, y el espíritu. Es su principal finalidad dotar a la Educación Musical de un carácter activo, práctico y dinámico. Se tiende a la alfabetización tonomodal.

Ubicación temporal y geográfica: Después de los `60 en Argentina. Estos métodos nacen originariamente en Bélgica, Alemania, Francia y Suiza.

Representantes: Willems, Edgar; Orff, Karl; Dalcroze, Jacques; otros.

Logros: interés por los procesos psicológicos del niño. Rol activo y participativo. Gran impacto en la Etapa Inicial, en menor grado en Primaria Común. En la enseñanza media y profesorado se continúa en la etapa anterior.

Límites: se produce un estereotipo de los modelos con tendencia a la rigidez y a la repetición. Saturación de lo pedagógico didáctico. Los cambios acontecidos en la propia Música no son incluidos en esta tendencia. Se vislumbra el fracaso del proyecto que tenía como meta la lectura y escritura tonomodal.

De lo pedagógico-didáctico: el recurso por excelencia es la canción. Se incorporan instrumentos de percusión de forma restringida. La estrategia en gran medida se basa en la imitación. Las planificaciones se diseñan en áreas que se integran en planes a acorto y mediano plazo. Entre las áreas más importantes se podrían mencionar: *de la sensorialidad auditiva* (atributos del sonido, el silencio, etc.) *de la melodía* (ecos melódicos, asistencia cantada, etc.) *del ritmo* (ecos rítmicos, las constantes métricas, ostinatos, el compás simple y compuesto, etc.) *del movimiento; de la apreciación musical.* Aparece la Expresión Corporal liderada en esta etapa por la Prof. Stokoe.

Publicaciones: Gainza, Violeta. *La iniciación musical del niño*, Ricordi, 1983; Willems, Edgar. *Las bases psicológicas de la Educación Musical*. Eudeba, 1961; Willems, Edgar. *La preparación musical de los más pequeños*. Eudeba 1962. /Otros.

Observaciones: este modelo se basa en supuestos de la "Escuela activa o nueva". Propone un alumno activo y un docente con rol de guía y orientador.

3. Los pedagogos compositores

Propósitos: Se propone la realización de nuevas experiencias alentando la improvisación y exploración con una fuerte tendencia a la producción de "obras" originales tanto vocales como instrumentales. Su principal finalidad es desarrollar la creatividad, la imaginación y la sensibilidad

²¹ Costa, Inés y otros, *Música y educación: aportes para un nuevo enfoque en el estudio del currículum*. La Plata, Edulp, 1999, pág. 36-39.

como así también *hacer* música como medio de expresión y comunicación en proyectos conectados con otros lenguajes expresivos. Se tiende a introducir la música contemporánea en el aula.

Ubicación temporal y geográfica: Después de los `70 en Argentina. Estas tendencias provienen originariamente de Canadá e Inglaterra.

Representantes: Paynter, John; Self, George; Schafer, Murray; Dennis, Brian; otros.

Logros: genera interés por descubrir y desarrollar las potencialidades creativas del alumno, intentando recuperar la música y el hacer música como proyecto inacabado del maestro-autor, completado por los alumnos. Enfatiza la originalidad del producto destacando la importancia del proceso. Logra instalar la fluidez entre la *música* y otros lenguajes expresivos.

Límites: en líneas generales no alcanza a explicitar suficientemente los vínculos necesarios entre los materiales, las organizaciones rítmicas y la forma, en síntesis: el hecho compositivo. La exploración y experimentación a veces parecen solo exteriorizaciones en donde no se advierte un progreso produciendo incertidumbre en “a dónde va” o “cómo proseguir”. Esta tendencia no impacta decisivamente en los distintos niveles de la educación, a pesar que el currículum de la Provincia de Buenos Aires del año 1986 se basó fundamentalmente en estas ideas.

De lo pedagógico-didáctico: se incorporan los instrumentos informales o no convencionales (construcción casera). Se introduce la grafía analógica. Se operan cambios en el uso de la voz. La estrategia privilegiada fue la exploración, selección e improvisación en vistas a la producción de una obra original.

La planificación se diseña en base a proyectos con estructuras fijas o semi-fijas que incluyen la producción, la audición y el análisis. Se incorporan actividades centradas en: el entorno sonoro, el sonido en su aspecto morfológico (ver tipologías en G. Self y P. Schaeffer), etcétera.

Publicaciones: Schafer, M. *El rinoceronte en el aula*. Ricordi, 1984. / Paynter, J. *Oír, aquí y ahora*. Ricordi, 1991. Dennis, B. *Experimental music in school*. Oxford, 1970./ Self, G. *Nuevos sonidos en clase*. Ricordi, 1991.

Observaciones: este modelo se podría relacionar con la “escuela antiautoritaria” liderada por A. Neil (U.K.), particularmente en lo que refiere al rol del maestro.

Actividad 14

Realice un cuadro donde consigne claramente.

- ¿Qué aspectos rescataría de cada modelo?
- ¿Qué cosas criticaría de cada modelo?
- ¿Qué aportes realizaría a partir de su experiencia docente?
- ¿De qué manera relacionaría estos modelos con el nuevo diseño de música?

Unidad 3

La evaluación

“Cualquier proceso didáctico, intencionalmente guiado conlleva una revisión de sus consecuencias, una evaluación del mismo. La evaluación sirve para pensar y planificar la práctica didáctica.”

Gimeno Sacristán²²

Toda evaluación, definiéndola de una manera simple y amplia, implica una valoración, un juicio de valor. Al evaluar el proceso de aprendizaje de un alumno, o nuestras propias prácticas, hacemos una lectura de la realidad orientada por nuestras representaciones. De ahí la necesidad de un cuestionamiento permanente de lo que esperamos del alumno y de los modelos que implícitamente subyacen en las estrategias didácticas que utilizamos.

Actividad 15

Para leer y contestar en pequeños grupos.

- ¿A la luz de esta propuesta curricular, cómo deberá entenderse la evaluación en Música?
- ¿A qué cree que se refiere el diseño cuando dice que “la totalidad del proceso de enseñanza deberá ser objeto de evaluación”?

“Los alumnos aprenden a evaluarse si el docente y la escuela plantean situaciones específicas en las que se ponga en juego la elaboración de criterios; se trata de hacer visible lo que se espera de ellos [...]”²³.

Luego de la lectura de los párrafos que siguen se le propone realizar un correlato entre los diferentes modelos pedagógicos de los que hemos hablado y los posibles criterios y objetos de evaluación en cada uno de ellos.

“Los resultados de la evaluación tienen relación directa con el objetivo de ella, con la pregunta de para qué se evalúa. Cualquiera sea la forma que adopte, la evaluación se inscribe siempre en un ámbito de decisiones. Aun en sus formas más frecuentes y simples, como en el caso de la evaluación implícita, que tiene lugar en la interacción cotidiana entre maestros y alumnos, aquella sirve al docente para tomar decisiones sobre sus prácticas en el aula”²⁴.

“La evaluación se corresponde a uno de los elementos más problemáticos de la Educación Artística, por diferentes razones y que se centran en su mayoría en la razón de ser de la Educación Artística. Problemas que aparecen a partir de las creencias e influencias que se dan en el conjunto de los problemas inherentes al área [...] y que se pueden resumir en dos apartados:

1. El arte se corresponde con un asunto del genio innato, por lo que el aprendizaje del arte tiene un resultado limitado.

2. Lo relacionado con la creación artística pertenece al ámbito subjetivo, por lo que es complicado de objetivar en unos contenidos o cometidos determinados, y más difíciles de ser enjuiciados de manera objetiva.

[...]

En la realidad la presencia de las diferentes tendencias en la educación artística conduce a acciones sobre la evaluación poco claras o contradictorias. Así como a la aplicación de criterios basados en la creatividad y la expresión [...]”²⁵.

²² Sacristán, Gimeno; Pérez Gómez, A., *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992. pág 332.

²³ Bertoni, Alicia; Poggi, Margarita y Teobaldo, María, *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires, Kapelusz, 1995.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Hernández, Fernando, “Educación y cultura visual: repensar la educación de las artes visuales” en *Revista Aula de innovación educativa*, XI, Barcelona, Noviembre 2002.

Actividad 16

- ¿A qué cree que hace referencia la siguiente cita de Fernando Hernández al decir que en la educación artística predominan unos “criterios apreciativos de carácter muy general”?

- ¿Cuáles serían -a su juicio- esos criterios y a qué se debe su aplicación?

“Recoger de la mejor manera el proceso seguido por el alumnado, pronunciarse por su valor, utilizarlo como referente y guía para mejorar los procesos de aprendizaje y comprensión del alumnado, emplearlo como elemento de reflexión a la hora de planificar las actividades de enseñanza y, sobre todo, ponerle una calificación que permita o impida al alumnado seguir un determinado proceso formativo o profesional, no son tareas sencillas a las que pueda ofrecerse y una respuesta única. Esta necesidad es más notoria en la educación artística porque en ella predominan unos criterios apreciativos de carácter general, que muy pocas veces inciden en el proceso de aprendizaje (y en cómo lo está llevando a cabo, tanto el docente como el alumnado)”²⁶.

Actividad 17

Relea las “Orientaciones para la evaluación” del Diseño Curricular de Música (pág. 328). Observe cómo está planteado el tema de la evaluación y establezca relaciones con la definición de Santos Guerra.

Desde la perspectiva de este diseño, podemos decir, en palabras de Santos Guerra, que entendemos la evaluación de los aprendizajes como *“un proceso de diálogo, comprensión y mejora”* donde estos tres planos interactúan ya que *“mientras se realiza el diálogo, y porque se realiza, se produce la comprensión. Cuando se produce la comprensión es más fácil y enriquecedor el diálogo. El diálogo fecundo es una parte de la mejora del programa”*²⁷.

Los diferentes funciones de la evaluación

En las prácticas didácticas cotidianas vigentes, *la evaluación* se establece como un momento clave dentro de la enseñanza. Es allí donde podemos detectar concepciones que fundamentalmente basan su estrategia en la observación de resultados, considerando solo un momento -el final del trabajo-, calificando y cuantificando la concreción de un producto o la visibilidad de una conducta adquirida por los alumnos. Por el contrario, el desarrollo de *la evaluación como proceso* se sustenta en la evolución integral del proceso de enseñanza-aprendizaje y se nos presenta como una herramienta de regulación y mejora. Dicho *proceso* contemplará tres funciones que no siempre se traducen en momentos dispuestos cronológicamente.

- La *evaluación diagnóstica*, que nos permitirá rastrear los conocimientos que los alumnos traen sobre un contenido, sus formas de aprender y sus nociones previas para estructurar a partir de allí una secuencia de aprendizaje.
- La *evaluación formativa*, que es *continua*, nos posibilitará ir ajustando los procesos y modificando las estrategias para ayudar a los alumnos a aprender.
- La *evaluación sumativa*, que se plantea como “un proceso de síntesis de un tema, un curso o nivel educativo, siendo el ‘momento’ que permite reconocer si los estudiantes han logrado los resultados esperados [...]” Hay que decir sin embargo que “centrarse en la función acreditativa de la evaluación minimiza la posibilidad de una evaluación en ciclo que destaque el proceso seguido y sirva al profesorado para evaluar su propia tarea y el progreso o las dificultades del alumnado”²⁸.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Guerra, Santos, *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada (España), Aljibe, 1995.

²⁸ Hernández, Fernando, “Los docentes y las TIC cuatro tendencias, o más” en *Revista Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, Diciembre 2006.

De acuerdo a esta perspectiva podemos señalar que:

*La evaluación es orientadora del proceso hacia adelante, prospectivamente, y no solo retrospectivamente*²⁹.

Comprende tanto las acciones y consecuencias del pasado, como los ajustes necesarios sobre el presente con proyección hacia el futuro, para la realización plena de los propósitos planificados.

Actividad 18

- ¿Qué estrategias permitirían que los alumnos participen del proceso de evaluación?
- Piense en un contenido, defina algunos propósitos y elabore entonces estrategias de evaluación a partir de los criterios que se explicitan en el diseño.

Actividad 19

Como cierre del curso le pedimos que retome las secuencias trabajadas y elabore una unidad didáctica donde se visualicen claramente articulados los propósitos, los contenidos, las actividades y los criterios de evaluación. Esta coherencia interna también deberá notarse en la diferenciación de los momentos de apertura, desarrollo y cierre. Realice además una *fundamentación* de la misma donde se explicita la relación con el Proyecto de su institución y con el enfoque que prescribe el diseño.

Por último, destacamos que no hay un *único formato* para planificar pero recordemos que la planificación debe constituirse en un instrumento dinámico, útil tanto para usted como para la institución a la que comunica su propuesta pedagógica. Por lo tanto requiere de su parte un esfuerzo de claridad en su diseño y escritura.

Los siguientes son los puntos que deben desarrollarse en su propuesta:

- Las expectativas de logro, o los *propósitos* se relacionan conceptual y funcionalmente, con la *intencionalidad* educativa.
- Los *contenidos*, que seleccionaremos teniendo en cuenta la realidad en la que trabajamos y los saberes previos de nuestros alumnos mencionando además desde qué núcleos estamos trabajando y desde cuáles ejes los abordaremos como forma problematizadora.
- Teniendo en cuenta las orientaciones didácticas propondremos una secuencia de *actividades* que nos permita trabajar esos contenidos desde diferentes ejes. Debemos pensar en momentos de trabajo individual y grupal que impliquen la resolución de situaciones problemáticas instando a que los alumnos las puedan resolver a través de distintos caminos, sin olvidar los momentos de reflexión verbal o escrita sobre los procesos que permitieron la comprensión de los contenidos.
- Explicitaremos el *tiempo* que prevemos para llevar adelante la propuesta y los *recursos* que facilitarán a los alumnos la apropiación de los contenidos y por lo tanto estamos hablando no solo de soportes materiales sino de otros como pueden ser la voz, los gestos, determinadas preguntas, etc., los que tenemos que elegir cuidadosamente.
- La *evaluación*: la pensamos como un proceso que nos permite obtener información –a los docentes– para la toma de decisiones sobre la propuesta de enseñanza, y a los alumnos para la reconstrucción de su propio proceso de aprendizaje con el fin de detectar dificultades y revertirlas. Al enunciar las estrategias para llevarla adelante tendremos en cuenta las orientaciones del Diseño Curricular, recordando que lo que nos proponemos evaluar tendrá que estar en estrecha relación con las expectativas de logro que nos habíamos propuesto para esta unidad didáctica.

²⁹ Bixio, Cecilia, *Cómo planificar y evaluar en el aula*. Rosario, Homosapiens, 2003. Pág. 96.

Anexo

Lo que entendemos por “arte” y el arte como conocimiento

Un aspecto central de esta cuestión es lo que habrá de contar como arte transmisible en la escuela. Aunque “hace miles de años la humanidad entera produce esas formas sensibles cuyo juego funda significaciones, el modelo universal de arte es el correspondiente al producido en Europa en un período históricamente muy breve (siglos XVI al XX); a partir de ahí lo que se considera realmente como arte es el conjunto de prácticas que tengan las notas básicas de este arte, como la posibilidad de producir objetos únicos e irrepetibles que expresen el genio individual y, fundamentalmente, la capacidad de exhibir la forma estética desligada de las otras formas culturales y purgada de utilidades y funciones que oscurezcan su nítida percepción” [...].

Hoy por hoy, esta versión modélica del arte ha configurado el outillage mental de nuestra época, “confundiendo con cualidades inmanentes y permanentes de las obras o de los artistas aquellos caracteres que en realidad han sido fijados por un proceso de canonización totalmente histórico” (Castelnuovo, s/f: 84).

La escuela ha respondido a este modelo de arte, aun en aquellas propuestas que no han sido sino un remedo del arte modélico³⁰.

“[...] el arte [...] como todo proceso de la acción humana no es más ni menos que *una construcción significante*. Es decir, si analizamos cualquier obra de arte podemos comprenderla, explicarla, aprehenderla a partir de operar con significados, por lo tanto, *ya en el momento de la producción misma lo que se pone en juego son los significados*. Un objeto, un movimiento, un sonido se nos presenta como un objeto de la realidad en tanto podamos asociarlo y articularlo con nuestra propia realidad de la vida cotidiana, es decir, solo es posible conocer a partir de lo conocido ya que será la única forma de apropiación y atribución de sentido.

Cuando nos referimos al sentido, entonces, lo que realizamos en una operación con significados, le otorgamos una entidad. [...] Nos constituimos en un mundo donde el otro nos presta palabra, sentido, nos brinda significados, que han sido consensuados con otros sujetos en un tiempo anterior y que continuamos construyendo y consensuando en la interacción constante con la realidad [...] todo este proceso nos permite comprender que cuando hablamos de lenguaje, significación, sentido hacemos referencia a la construcción de conocimiento.

*El conocimiento es una construcción humana constante que realizamos dialécticamente con otros mediante la interacción. Conocer es comprender, aunque siempre significa transformar, aportar*³¹.

El arte no queda exento de este proceso puesto que es un tipo de expresión humana [...] el proceso, tanto la creación, como la enseñanza y la “degustación” del arte con operaciones a nivel del lenguaje, a nivel de un tipo de conocimiento.

Re-presentar es la posibilidad de volver a presentar un objeto en su ausencia desde otro código. Es un proceso por el cual los individuos podemos plasmar a partir de haber construido una imagen mental y traducirla a otro material. Es gracias a la representación que se puede ampliar la realidad, ya que si no tuviésemos esta capacidad nos limitaríamos a señalar los objetos del mundo circundante, solo lo que poseemos a nuestro alrededor. Solo podríamos operar con objetos concretos que se encuentran en nuestro espacio y tiempo [...].

Si el arte es construcción, si el arte para su despliegue necesita de la convención de un conjunto de personas que, desde diferentes perspectivas, tomarán a la obra como expresiones de la realidad; entonces es el arte un tipo de conocimiento que nos permite comprender dicha realidad a partir no solo de las significaciones establecidas en un tiempo y una cultura determinada, sino como cristal que nos abre el conocimiento de los hombres, de sus pensamientos, de sus significaciones, sus representaciones. Si algo nos permite el arte es construir y deconstruir el proceso de conocimiento puesto en juego, tanto específico de cada expresión artística como de la diferencia entre culturas. Una pedagogía del arte que deje por fuera el análisis del sujeto y su producción, los mecanismos tanto generales como específicos que permite su plasmación en la obra, su transmisión y la interpretación tanto social como singular de ésta, estará dejando por fuera la esencia del arte sin llegar a comprender por qué se ha generado y por qué se sigue generando a través del tiempo. Sería transformar al arte en un mero objeto decorativo que solo sea utilizado funcionalmente, anulando su riqueza como conocimiento. La transmisión, como enseñanza no radica en la explicación y aplicación de técnicas solamente, sino que tiene la responsabilidad de presentar y reubicar nuestro objeto de estudio en el nivel de complejidad que lo constituye, en toda su dimensión [...]”³².

³⁰ Terigi, Flavia, “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículo escolar”, en Akoschky y otros: *Artes y Escuela*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

³¹ El concepto de conocimiento que utilizamos en el presente texto tiene la entidad de transformación, de creación, no refiere a la mera acumulación, transmisión o intercambio de información, que implicaría solamente la repetición como mecanismo.

³² Schwarcz López Aranguren, Violeta, El arte como construcción de conocimiento, dicotomía con el conocimiento científico, documento en sitio de Internet:

[...] Durante miles de años el arte se ofreció como materialización de la fe y de sus consecuencias religiosas; pero como fenómeno por sí y en sí no promete la prolongación de la vida hasta la eternidad sino que posibilita acercarse a los límites, sin correr el riesgo de pagar un precio demasiado alto por ese conocimiento. También con este proceso aumenta la región adecuada para la vida del hombre, su hogar, su morada, su hábitat. Al echar luz sobre los registros oscuros de la vida individual, sobre el alma y sobre la existencia, al interpretar y nombrar un gesto de la sociedad, el arte colabora en la construcción del mundo del hombre. El artista es quien se encarga de actuar como ente bicéfalo, articulando así aquello que ya existe con lo que todavía no es, pero quiere surgir para este mundo.

[...] También mencionamos la función comunicativa y expresiva.

El arte habla sobre aquello que nos sería imposible experimentar por no poder alcanzarlo o por el peligro que eso significaría. No estamos en un determinado acto pero sabemos lo que significa aquel acto, cómo se lo vive. Logramos comunicarnos con o a partir de fenómenos y situaciones no vividos por nosotros pero que mediante el arte serán experimentados. Es como abrir y crear mundos [...].

[...] El arte participa en la producción de la realidad, que no es ni premio ni castigo de los dioses o del destino sino que es la historia trabajosamente creada por el hombre. Suya es la tarea de partir de lo dado e interpretar, inventar y ampliar la realidad. Su libertad, no infinita sino condicionada, reside en este proceso [...]³³.

El concepto de paradigma

"[...] Al aplicar el término *cambio de paradigma* a la educación del arte, nos referimos al conjunto de ideas y creencias que han marcado la práctica. Un paradigma es muy potente dentro de la vida de una sociedad, puesto que determina el modo en que pensamos, cómo resolvemos los problemas, las metas que perseguimos y los valores que adoptamos. El paradigma social dominante rara vez, o acaso nunca, llega a enunciarse explícitamente, pero define la visión inconsciente de la realidad de la mayoría de la gente, que no suele trascender los límites impuestos por su condición social"³⁴.

"El paradigma, en sí y por sí, no es un fenómeno concreto sino una abstracción. Nos acercamos a su aprehensión por medio del entendimiento de sus tres componentes fundamentales: la edificación cognitiva, el sistema axiológico y el universo simbólico:

- *Edificación cognitiva*: Esta instancia se refiere a todo lo que conocemos y sabemos: Desde los saberes más básicos, que incluso con frecuencia ni siquiera son considerados como tales, hasta los académicos, complejos y renovadores. ¡Vaya uno a recordar cuándo y cómo incorporamos los primeros, como que el invierno es frío pero el verano es caluroso! A manera de una sólida y confiable red estos conocimientos básicos se entretajan para contener al sujeto como parte de un contexto donde puede vislumbrarse el porqué y el para qué de su existencia. Estos conocimientos no relatan verdades anteriores a la vida humana: ellos hablan sobre construcciones en los caminos largos y extendidos de la historia misma. Heredera de los conocimientos de humanidades anteriores, cada generación aporta, cambia, asimismo olvida también lo que sabían aquellas que le han precedido. [...] El hombre es configurado por el saber del momento determinado en el que él irrumpe en su ámbito para ir luego actuando sobre la configuración de su mundo. Pero, ¿por dónde se traza la frontera entre el creer y el saber, entre el sentir y el percibir, y entre el percibir y el saber?

- *Sistema axiológico*: este sistema se establece a través de la estructuración de los valores y, al mismo tiempo, establece esos valores. Marca lo que vale y lo que no en el ámbito económico y cultural, en el simbólico y en los horizontes morales y éticos; el bien y el mal se instalan bajo su designio. Su validez se comprueba en la vida cotidiana o en las abstracciones de las leyes.

- *Universo simbólico*: Es el que da cuenta de los saberes y valores y, gracias al cual pueden ser enseñables y comunicables. No hay valor ni conocimiento accesible sin su representación simbólica. Se sabe bien que crear cultura es generar sucesivos sistemas de desplazamiento simbólico, entre los cuales el fundamental es el lenguaje articulado; pero todos los lenguajes y

<http://www.acaedu.edu.ar/espanol/paginas/novedades/jornadaarte2006/VioletaSAranguren.doc> (sitio consultado en diciembre de 2008).

³³ Zátónyi, Marta, *Arte y Creación*. Buenos Aires, Capital Intelectual, 2007.

³⁴ Efland Arthur D. y otros, "La educación en el arte posmoderno" en *Arte y Educación*, 7. Barcelona, Paidós, 2003.

medios colaboran en su estructuración. El arte posee un destacado rol en este ámbito; su fuerza cardinal y su condición inexorable radican precisamente en la realidad simbólica³⁵.

Los modelos pedagógicos que impregnan las prácticas cotidianas

“A lo largo de la construcción histórica de la Educación Artística en la escuela ésta ha asumido diferentes sentidos, propósitos y finalidades sustentadas en ideologías estético-pedagógicas identificables que pueden resumirse como sigue.

- La Educación Artística desarrolla aspectos emocionales y afectivos de las personas, brindando a los alumnos un espacio para la autoexpresión.
- Proporciona ocasiones para el entretenimiento y el buen uso del tiempo libre, ofreciendo herramientas para optimizar las elecciones recreativas de los sujetos.
- Es considerada un área de apoyatura a las asignaturas académicas de la currícula escolar, generando un estado de distensión en respuesta a la exigencia institucional sobre esas asignaturas o, en el mejor de los casos, ayudando a los alumnos a comprender mejor los contenidos de dichas materias.
- Se define como el espacio educativo que permite acrecentar la creatividad individual.
- Ejercita las capacidades sensoriales y psicomotrices de las personas centrándose en la enseñanza de técnicas, herramientas y destrezas fundamentales dirigida a los alumnos con determinadas condiciones para el arte, a fin de potenciar sus aptitudes naturales³⁶.

Los proyectos

“La idea de proyecto supone la existencia de un sujeto capaz de definir un futuro como opción objetivamente posible, y no como mera proyección arbitraria. Es gracias a los proyectos que los sujetos establecen una relación con la realidad, y se apoyan en su capacidad de transformar esa realidad, en cuanto ésta es contenido de una realidad social³⁷.”

Fernando Hernández define el trabajo por *proyectos* de la siguiente manera³⁸.

Los proyectos, tal y como los entendemos, forman parte de una tradición en la escolaridad favorecedora de la investigación de la realidad y el trabajo activo por parte del alumno.

Entiende también que éstos promueven la cooperación, el sentido de responsabilidad, la capacidad de relacionar unas cosas y fenómenos con otros y así descubrir en todo momento los brotes emergentes de lo nuevo.

A la vez que tienden a formar individuos con una visión más global de la realidad, vincular el aprendizaje a situaciones y problemas reales, trabajar desde la pluralidad y la diversidad, preparar para aprender toda la vida.

Y los define de esta manera.

- Van más allá de los límites curriculares (tanto de las áreas como de los contenidos).
- Implican la realización de actividades prácticas.
- Los temas seleccionados son apropiados a los intereses y el estadio de desarrollo de los alumnos.
- Se realizan experiencias de primera mano como visitas, la presencia de convidados en la clase.
- Hay que realizar algún tipo de investigación.
- Se necesita trabajar estrategias de búsqueda, ordenación y estudio de diferentes fuentes de información.
- Implican actividades individuales, grupales y en clase, en relación con las diferentes habilidades y conceptos que se aprenden.

Para realizar un proyecto.

- Se parte de un tema o problema negociado con la clase.
- Se inicia un proceso de investigación.

³⁵ Zátanyi, Marta, Ob cit, 2007.

³⁶ “La Educación Artística. Aportes para el debate”. Documento de la Dirección de Educación Artística. Buenos Aires, 2006.

³⁷ De Pasquale, R. y otros, “El currículum; complejidad y enfoques” en Revista *Cuadernos universitarios. Segunda etapa* N° 2. Río Negro, Universidad Nacional del Comahue, Octubre de 2006.

³⁸ Hernández, Fernando. “Tres proyectos de trabajo para la comprensión de la cultura visual”, en *Educación y cultura visual*. Barcelona, Octaedro, 2000.

- Se busca y seleccionan fuentes de información.
- Se establecen criterios de ordenación e interpretación de las fuentes.
- Se recogen nuevas dudas y preguntas.
- Se establecen relaciones con otros problemas.
- Se representa el proceso de elaboración del conocimiento que se ha seguido y se recapitula (evalúa) lo que se ha aprendido.
- Se conecta con un nuevo tema o problema.

Un proyecto contempla los siguientes aspectos.

- Realiza un recorrido por un tema-problema que favorece el análisis, la interpretación y la crítica (como contraste de puntos de vista).
- Predomina la actitud de cooperación y el profesor es un aprendiz y no un experto (pues ayuda a aprender sobre temas que ha de estudiar con los alumnos).
- Éste recorrido busca establecer conexiones y cuestiona la idea de una versión única de la realidad.
- Cada recorrido es singular y se trabaja con diferentes tipos de información.
- El docente enseña a escuchar.
- Hay diferentes formas de aprender lo que queremos enseñar a los alumnos (y no sabemos si aprenderán eso y otras cosas).
- Propone un acercamiento actualizado a los problemas de las disciplinas y los saberes.
- Es una forma de aprendizaje en la que se tiene en cuenta que todos los alumnos pueden aprender si encuentran el lugar para ello.
- *Tiene presente que el aprendizaje vinculado al hacer, a la actividad manual y a la intuición, también es una forma de aprendizaje.*

Bibliografía

- Aguilar, María del Carmen, *Aprender a escuchar música*, Madrid, Aprendizaje Visor, 2002.
- Aharonián, Coriún, *Educación, arte, música*, Montevideo, Tacuabé, 2004.
- Aguirre Arriaga, Imanol, *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Bogotá, Universidad Pública de Navarra, 2006.
- Belinche, Daniel y Larregle, María Elena, *Apuntes sobre Apreciación Musical*. La Plata, Edulp, 2006.
- Bertoni, Alicia, Poggi, Margarita Y Teobaldo, Marta, *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires, Kapelusz, 1995.
- Bixio, Cecilia, *Cómo construir proyectos en la EGB*. Rosario, Homosapiens, 2004.
- — — —, *Cómo planificar y evaluar en el aula*. Rosario, Homosapiens, 2003.
- Boggino, Roberto, *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares*. Rosario, Homosapiens, 2006.
- Boulez, Pierre, *Hacia una estética musical*, Caracas, Monte Ávila, 1990.
- — — —, *Puntos de referencia*, Barcelona, Gedisa, 1999.
- Camillioni, Alicia y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Costa, Inés y otros, *Música y educación: aportes para un nuevo enfoque en el estudio del currículum*. La Plata, Edulp, 1999.
- De Arcos, María, *Experimentalismo en la música cinematográfica*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2006.
- Delalande, François, *La música es un juego de niños*, Buenos Aires, Ricordi Americana, 1995.
- De Pasquale, R. y otros, "El currículum; complejidad y enfoques" en revista *Cuadernos universitarios. Segunda etapa Nº 2*. Río Negro, Universidad Nacional del Comahue, Octubre de 2006.
- DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. La Plata, DGCyE, 2008.
- — — —, *Problemas de la enseñanza Artística*. La Plata, mimeo, 2006.
- — — —, *Educación artística. Aportes para el debate. Contemporaneidad y Educación Artística. Fundamentos de la Educación Artística en la actualidad latinoamericana. La Educación Artística y la nueva Ley de Educación Nacional. Algunas reflexiones*, La Plata, mimeo, 2006.
- — — — *Diseño curricular. Educación General Básica*. La Plata, DGCyE, 2000.
- Eco, Humberto, *La definición del arte*, Barcelona, Planeta, 1985.
- Efland Arthur D. y otros, "La educación en el arte posmoderno" en *Arte y Educación*, 7. Barcelona, Paidós, 2003.
- Eiriz, Claudio, *Diseño curricular y música*, Buenos Aires, Ricordi Americana, 1996.
- Espinoza, Susana (comp.) *Nuevas propuestas sonoras*, Buenos Aires, Ricordi, 1983.
- Fischerman, Diego, *Efecto Beethoven. Complejidad y valor en la música de tradición popular*, Buenos Aires, Paidós, 2004.
- — — *Escrito sobre música*, Paidós, Buenos Aires, 2005.
- Garramuño, Florencia, *Modernidades primitivas. Tango, samba y nación*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Guerra, Santos, *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada (España), Aljibe, 1995.
- Gvirtz Silvina, Palamidessi, Mariano, *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique, 2004.
- Hargreaves, David J., *Infancia y educación artística*. Madrid. Ediciones Morata. 1991
- Hemsy de Gainza, Violeta. *La improvisación musical*, Buenos Aires, Ricordi Americana, 1983.
- Hennion, Antoine, *La pasión musical*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Hernández, Fernando, "Los docentes y las TIC cuatro tendencias, o más" en Revista *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, Diciembre 2006.
- — — —, "Educación y cultura visual: repensar la educación de las artes visuales" en *Revista Aula de innovación educativa*, XI, Barcelona, Noviembre 2002.
- — — —, "Tres proyectos de trabajo para la comprensión de la cultura visual", en *Educación y cultura visual*. Barcelona, Octaedro, 2000.
- Howard, John, *Aprender a componer*, Madrid, Akal, 2000.
- Kivy, Peter, *Nuevos ensayos sobre la comprensión musical*, Barcelona, Ricordi, 2005.
- Manovich, Lev. "El lenguaje de los nuevos medios de comunicación". Paidós, Buenos Aires, 2006.
- Schafer, R. Murray *Cuando las palabras cantan*, Buenos Aires, Ricordi, 1970.
- — — —, *El compositor en el aula*, Buenos Aires, Ricordi, 1998.
- — — —, *El nuevo paisaje sonoro*, Buenos Aires, Ricordi, 1969.
- — — —, *El rinoceronte en el aula*, Buenos Aires, Ricordi, 1998.
- Negus, Keith, *Los géneros musicales y la cultura de las multinacionales*. Barcelona, Paidós, 2005.
- Paynter, John, *Oír, aquí y ahora*, Buenos Aires, Ricordi, 1991.
- Rowell, Lewis, *Introducción a la filosofía de la música*. Barcelona, Gedisa, 1999.
- Sacristán, Gimeno, Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992.
- Self, George, *Nuevos sonidos en clase*. Buenos Aires, Ricordi, 1967.
- Siegmester, Elie, *Música y sociedad*. México, siglo XXI, 1999.
- Small, Christopher, *Música, sociedad, educación*. Madrid, Alianza, 1991.
- Swanwick, Keith, *Música, pensamiento y educación*. Madrid, Morata, 1991.
- Terigi, Flavia, "Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículo escolar", en Akoschky y otros: *Artes y Escuela*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Vivanco, Pepa, *Exploremos el sonido*, Buenos Aires, Ricordi Americana, 1986.
- Zatoryi, Marta, *Arte y Creación*. Buenos Aires, Capital Intelectual, 2007.

Provincia de Buenos Aires

Gobernador

Sr. Daniel Scioli

Director General de Cultura y Educación

Prof. Mario Oporto

Subsecretario de Educación

Lic. Daniel Belinche

Director Provincial de Gestión Educativa

Prof. Jorge Ameal

Director Provincial de Educación de Gestión Privada

Dr. Néstor Ribet

Directora Provincial de Educación Primaria

Prof. María de las Mercedes González

Directora Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa

Lic. María Verónica Piovani

Directora de Capacitación

Lic. Alejandra Paz

Dirección General de
Cultura y Educación



Buenos Aires
LA PROVINCIA